

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION  
UNIVERSITÉ DE HANOI**

**LÊ THỊ NGỌC HÀ**

**IMPACTS DE L'ENSEIGNEMENT DES STRATÉGIES  
D'ÉCRITURE SUR LA PERFORMANCE EN PRODUCTION  
DES TEXTES ARGUMENTATIFS DES ÉTUDIANTS EN  
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE À L'ÉCOLE  
SUPÉRIEURE DES LANGUES ÉTRANGÈRES –  
UNIVERSITÉ DE DANANG**

**THÈSE DE DOCTORAT**

**HANOI – 2021**

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO  
TRƯỜNG ĐẠI HỌC HÀ NỘI**

**LÊ THỊ NGỌC HÀ**

**ẢNH HƯỞNG CỦA VIỆC DẠY CHIẾN LƯỢC VIẾT  
ĐỐI VỚI NĂNG LỰC VIẾT VĂN BẢN NGHỊ LUẬN  
CỦA SINH VIÊN TIẾNG PHÁP, TRƯỜNG ĐẠI HỌC  
NGOẠI NGỮ, ĐẠI HỌC ĐÀ NẴNG**

**LUẬN ÁN TIẾN SĨ NGÔN NGỮ PHÁP**

**HÀ NỘI – 2021**

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION  
UNIVERSITÉ DE HANOI**

**LÊ THỊ NGỌC HÀ**

**IMPACTS DE L'ENSEIGNEMENT DES STRATÉGIES  
D'ÉCRITURE SUR LA PERFORMANCE EN PRODUCTION  
DES TEXTES ARGUMENTATIFS DES ÉTUDIANTS EN  
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE À L'ÉCOLE  
SUPÉRIEURE DES LANGUES ÉTRANGÈRES –  
UNIVERSITÉ DE DANANG**

**Spécialité : Langue française**

**Code : 62220201**

**THÈSE DE DOCTORAT**

**HANOI – 2021**

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO  
TRƯỜNG ĐẠI HỌC HÀ NỘI**

**LÊ THỊ NGỌC HÀ**

**ẢNH HƯỞNG CỦA VIỆC DẠY CHIẾN LƯỢC VIẾT  
ĐỐI VỚI NĂNG LỰC VIẾT VĂN BẢN NGHỊ LUẬN  
CỦA SINH VIÊN TIẾNG PHÁP, TRƯỜNG ĐẠI HỌC  
NGOẠI NGỮ, ĐẠI HỌC ĐÀ NẴNG**

**Chuyên ngành : Ngôn ngữ Pháp**

**Mã số : 62220201**

**LUẬN ÁN TIẾN SĨ NGÔN NGỮ PHÁP**

**HÀ NỘI – 2021**

## **LỜI CAM ĐOAN**

Tôi xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu riêng của tôi. Các số liệu, kết quả của luận án là trung thực và chưa từng được ai công bố trong bất kì công trình nào khác, trừ phần trích dẫn.

**Tác giả luận án**

**Lê Thị Ngọc Hà**

## REMERCIEMENTS

Cette thèse a pu se réaliser grâce au soutien de plusieurs personnes et je leur suis particulièrement reconnaissante.

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma reconnaissance à ma directrice de la thèse, Madame Nguyễn Thị Cúc Phương, pour la confiance qu'elle m'a accordée tout au long de ces années et pour ses encouragements pendant des moments apparemment insurmontables que j'ai rencontrés au cours de la recherche. Sous sa direction, j'ai acquis non seulement des connaissances mais aussi de l'expérience dans la conduite d'une recherche scientifique. Sa consultation d'expert dans la conception de cette recherche et ses commentaires éclairants tout au long de mon écriture ont rendu cette thèse possible.

J'adresse mes plus sincères remerciements aux professeurs de français de l'Université de Hanoi pour leurs soutiens précieux dans mes études ainsi que dans la réalisation de la thèse.

Je remercie en particulier à Monsieur Nguyễn Hữu Bình, qui est à la fois mon professeur et mon collègue, pour m'avoir donné des suggestions précieuses et pour avoir eu la patience de répondre à mes innombrables questions sur les analyses statistiques.

Un grand merci est également adressé à tous mes collègues du Département de Français de l'École supérieure des langues étrangères – Université de Danang qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de mon étude.

Ce travail doit sa réalisation au soutien de 81 étudiants qui ont volontiers participé à l'expérimentation et à qui je voulais exprimer mes remerciements les plus sincères.

Enfin, j'aimerais exprimer ma profonde gratitude à ma famille : mes parents, mes sœurs, mon mari, mes deux enfants qui n'ont jamais hésité à me donner amour, soutien et encouragement chaque fois que je me trouvais en difficulté. Je souhaite que cette thèse puisse me rendre digne de leur amour et de leur compréhension.

## RÉSUMÉ

S'appuyant sur des études antérieures sur la production écrite de langue seconde (L2) et les relations entre l'utilisation des stratégies d'apprentissage des langues et les performances des apprenants de L2, cette étude examine les impacts de l'enseignement des stratégies d'écriture sur l'application des stratégies des étudiants vietnamiens en français langue étrangère (FLE) et sur leurs performances en production de textes argumentatifs.

L'échantillon était composé de 81 étudiants de FLE en 3<sup>e</sup> année de l'École supérieure des Langues Étrangères, relevant de l'Université de Danang. Une étude quasi expérimentale et une méthode mixte ont été adoptées. L'analyse des données collectées à partir de questionnaires, d'entretiens semi-structurés et de tests d'écriture nous ont permis d'obtenir des résultats différents.

Tout d'abord, à propos de l'utilisation des stratégies d'écriture avant l'expérimentation, les résultats montrent que les étudiants ont exploité les stratégies avec une fréquence moyenne et ont accordé une préférence à celles de l'étape "pendant l'écriture". La fréquence d'utilisation s'est manifestée pourtant différemment entre les groupes d'apprenants (bons, moyens, faibles).

Ensuite, en ce qui concerne les impacts de l'enseignement des stratégies, les résultats indiquant des différences significatives au questionnaire et au post-test suggèrent que l'enseignement explicite pouvait modifier positivement l'utilisation des stratégies d'écriture des étudiants et contribuait aux gains significatifs dans leur performance d'écriture argumentative. Toutefois, l'intervention ne s'est pas avérée bénéfique de même manière entre les étudiants de différents niveaux de compétence.

Enfin, l'analyse de corrélation révèle que l'application des stratégies de planification et de révision déclarée par les étudiants est liée à leur performance écrite en production des textes argumentatifs en termes de contenu et de langue.

## TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS .....	ii
RÉSUMÉ.....	iii
TABLE DES MATIERES .....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES ACRONYMES .....	x
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
1. Origines de la recherche .....	1
2. Explication des termes utilisés dans la présente recherche .....	3
3. Objectifs de la recherche .....	4
4. Questions de la recherche .....	4
5. Structure de la recherche .....	5
<b>CHAPITRE 1. CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE</b> .....	<b>7</b>
1.1. Production écrite du texte argumentatif.....	7
1.1.1. Modèles de production écrite .....	7
1.1.2. Texte argumentatif .....	13
1.1.3. Recherches empiriques sur la production écrite du texte argumentatif en L2.....	18
1.2. Enseignement des stratégies d'écriture.....	26
1.2.1. Stratégies d'apprentissage des langues et leurs classifications .....	26
1.2.2. Stratégies d'écriture et leurs classifications .....	32
1.2.3. Enseignement des stratégies d'apprentissage et leurs modèles d'enseignement.....	39
1.2.4. Recherches empiriques sur les stratégies d'écriture.....	47
1.3. Conclusion .....	59
<b>CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE</b> .....	<b>61</b>
2.1. Plan de recherche.....	61

2.1.1. Questionnaires .....	62
2.1.2. Entretiens .....	65
2.1.3. Tests.....	68
2.2. Étude pilote .....	68
2.3. Étude principale .....	69
2.3.1. Participants .....	69
2.3.2. Procédures de collecte des données .....	70
2.3.3. Analyse des données .....	71
2.4. Démarches de l'expérimentation d'un module pédagogique .....	76
2.4.1. Sélection des stratégies à enseigner .....	76
2.4.2. Mise en œuvre de l'enseignement des stratégies d'écriture .....	78
2.5. Conclusion .....	79
<b>CHAPITRE 3 : RÉSULTATS ET DISCUSSION.....</b>	<b>80</b>
3.1. Résultats.....	80
3.1.1. Analyse des données obtenues des questionnaires.....	80
3.1.2. Analyse des données obtenues des entretiens .....	101
3.1.3. Analyse des données obtenues des tests.....	114
3.1.4. Corrélation entre l'utilisation des stratégies d'écriture et les résultats des tests .....	122
3.2. Discussion.....	123
3.2.1. Utilisation des stratégies d'écriture avant l'expérimentation.....	123
3.2.2. Utilisation des stratégies d'écriture des groupes d'apprenants avant l'expérimentation.....	129
3.2.3. Impacts de l'enseignement des stratégies sur l'utilisation des stratégies d'écriture.....	137
3.2.4. Impacts de l'enseignement des stratégies sur l'utilisation des stratégies d'écriture par les groupes d'apprenants .....	138
3.2.5. Impacts de l'enseignement des stratégies sur la performance en production de textes argumentatifs .....	146

3.2.6. Impacts de l’enseignement des stratégies sur la performance en production des textes argumentatifs des groupes d’apprenants .....	147
3.2.7. Corrélations entre l’utilisation des stratégies d’écriture et la performance en production des textes argumentatifs .....	150
3.3. Conclusion .....	152
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....	154
1. Résumé de l’étude .....	154
2. Contributions de l’étude .....	156
3. Limites de l’étude .....	157
4. Implications pédagogiques .....	157
5. Recommandations pour des recherches futures.....	159
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	161
Annexe 1: Questionnaire sur les stratégies d’écriture .....	176
Annexe 2 : Questions d’entretien .....	182
Annexe 3 : Tests de compétence .....	186
Annexe 4 : Grille d’évaluation de la production écrite B2.....	188
Annexe 5 : Programme d’enseignement des stratégies d’écriture.....	189
Annexe 6 : Fiches pédagogiques .....	191
Annexe 7 : Fiches D’activites.....	203
Annexe 8 : Exemple d’une fiche d’évaluation .....	234

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 : Caractéristiques des textes argumentatifs .....	16
Tableau 1.2 : Classification des stratégies d'apprentissage des langues de Rubin (1981) .....	29
Tableau 1.3 : Classification d'O'Malley et Chamot (1990) .....	30
Tableau 1.4 : Classification des stratégies d'apprentissage des langues d'Oxford (1990) .....	31
Tableau 1.5 : Classifications des stratégies d'écriture d'Arndt (1987).....	34
Tableau 1.6 : Classifications des stratégies d'écriture de Wenden (1991) .....	35
Tableau 1.7 : Classification des stratégies d'écriture de Riazi (1997).....	36
Tableau 1.8 : Classifications des stratégies d'écriture de Mu (2005).....	37
Tableau 2.1 : Types d'entretien .....	66
Tableau 2.2 : Signification des valeurs p .....	73
Tableau 2.3 : Classification des stratégies d'écriture .....	74
Tableau 2.4 : Stratégies à enseigner .....	77
Tableau 3.1 : Moyenne et niveau d'utilisation de l'ensemble des stratégies d'écriture .....	81
Tableau 3.2 : Moyenne et niveau d'utilisation des stratégies d'écriture par étape ...	81
Tableau 3.3 : Moyenne des stratégies d'écriture spécifiques .....	82
Tableau 3.4 : Test d'homogénéité des variances pour l'utilisation de l'ensemble des stratégies d'écriture des groupes d'apprenants .....	84
Tableau 3.5 : Utilisation de l'ensemble des stratégies d'écriture des groupes d'apprenants .....	84
Tableau 3.6 : Test d'homogénéité des variances pour l'utilisation des stratégies de différentes étapes du processus d'écriture des groupes d'apprenants.....	85
Tableau 3.7 : Utilisation des stratégies de différentes étapes du processus d'écriture des groupes d'apprenants .....	85
Tableau 3.8 : Comparaisons multiples pour l'utilisation des stratégies de différentes étapes du processus d'écriture des groupes d'apprenants .....	86
Tableau 3.9 : Utilisation des stratégies spécifiques des groupes d'apprenants avant l'écriture .....	87
Tableau 3.10 : Comparaison de l'utilisation des stratégies spécifiques des groupes d'apprenants avant l'écriture.....	88

Tableau 3.11 : Utilisation des stratégies spécifiques des groupes d'apprenants pendant l'écriture .....	89
Tableau 3.12 : Comparaison de l'utilisation des stratégies spécifiques des groupes d'apprenants pendant l'écriture.....	90
Tableau 3.13 : Utilisation des stratégies spécifiques des groupes d'apprenants après l'écriture .....	91
Tableau 3.14 : Comparaison de l'utilisation des stratégies spécifiques des groupes d'apprenants après l'écriture .....	92
Tableau 3.15 : Comparaison de l'utilisation de l'ensemble des stratégies d'écriture avant/après l'expérimentation .....	93
Tableau 3.16 : Comparaison de l'utilisation des stratégies d'écriture spécifiques avant/après l'expérimentation .....	93
Tableau 3.17 : Comparaison de l'utilisation de l'ensemble des stratégies d'écriture des apprenants faibles avant/après l'expérimentation.....	95
Tableau 3.18 : Comparaison de l'utilisation des stratégies d'écriture spécifiques des apprenants faibles avant/après l'expérimentation .....	95
Tableau 3.19 : Comparaison de l'utilisation de l'ensemble des stratégies d'écriture des apprenants moyens avant/après l'expérimentation .....	96
Tableau 3.20 : Comparaison de l'utilisation des stratégies d'écriture spécifiques des apprenants moyens avant/après l'expérimentation .....	97
Tableau 3.21 : Comparaison de l'utilisation de l'ensemble des stratégies d'écriture des bons apprenants avant/après l'expérimentation.....	98
Tableau 3.22 : Comparaison de l'utilisation des stratégies d'écriture spécifiques des bons apprenants avant/après l'expérimentation .....	98
Tableau 3.23 : Tableau récapitulatif des gains de scores de l'utilisation de l'ensemble des stratégies d'écriture des groupes d'apprenants .....	100
Tableau 3.24 : Tableau récapitulatif des gains de scores de l'utilisation des stratégies d'écriture spécifiques des groupes d'apprenants .....	100
Tableau 3.25 : Comparaison des résultats des tests avant/après l'expérimentation	114
Tableau 3.26 : Comparaison des résultats des critères d'évaluation des tests avant/après l'expérimentation .....	115
Tableau 3.27 : Comparaison des résultats des tests des apprenants faibles avant/après l'expérimentation .....	116
Tableau 3.28 : Comparaison des résultats des critères d'évaluation des apprenants faibles avant/après l'expérimentation .....	116

Tableau 3.29 : Comparaison des résultats des tests des apprenants moyens avant/après l'expérimentation .....	117
Tableau 3.30 : Comparaison des résultats des critères d'évaluation des apprenants moyens .....	118
Tableau 3.31 : Comparaison des résultats des tests des bons apprenants avant/après l'expérimentation .....	119
Tableau 3.32 : Comparaison des résultats des critères d'évaluation des bons apprenants avant/après l'expérimentation.....	119
Tableau 3.33 : Tableau récapitulatif des gains de notes des résultats totaux des tests .....	121
Tableau 3.34 : Tableau récapitulatif des gains de notes des critères d'évaluation des tests.....	121
Tableau 3.35 : Corrélations entre l'utilisation de l'ensemble des stratégies et les résultats du post-test, du contenu et de la langue .....	122
Tableau 3.36 : Corrélations entre l'utilisation des stratégies de planification et de révision et les résultats du post-test, du contenu et de la langue.....	123

## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1. 1 : Modèle princeps de Flower et Hayes (1980).....	9
--	---

## **LISTE DES ACRONYMES**

- CALLA: Cognitive Academic Language Learning Approach
- CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
- FLE : Français Langue Étrangère
- FLM : Français Langue Maternelle
- L1 : Langue maternelle
- L2 : Langue seconde
- SILL: Strategy Inventory for Language Learning

## INTRODUCTION

*« Donnez à un homme un poisson, il aura de quoi manger pour une journée ; apprenez un homme à pêcher, il aura de quoi manger toute sa vie. »*

*Proverbe chinois - Lao Tseu*

### **1. Origines de la recherche**

La présente recherche résulte tout d'abord d'une expérience professionnelle. En effet, notre expérience en tant qu'enseignante de FLE de plus de quinze ans nous a permis de constater des lacunes considérables chez nos étudiants en termes de l'argumentation en production écrite.

Cette situation nous a incité à poser des questions suivantes : Quelles sont les difficultés que les étudiants vietnamiens de FLE affrontent au cours de la rédaction d'un texte argumentatif ? Quelles en sont les causes ? Quelles sont les solutions pour améliorer la performance en écriture argumentative ?

Afin de trouver des réponses pertinentes à ces questions, nous avons mené un entretien auprès de quatre enseignants de notre département de Français à l'École Supérieure de Langues Étrangères- Université de Danang.

À propos des difficultés liées à la rédaction d'un texte argumentatif chez les étudiants de FLE, les enseignants ont déclaré que les obstacles découlaient de trois aspects principaux, à savoir le contenu, l'organisation du texte et la compétence linguistique. La difficulté prédominante des étudiants en termes de contenu est l'absence de variété d'idées, tandis que pour l'organisation, c'est l'absence de connecteurs. Pour le vocabulaire et le choix des mots, la difficulté la plus courante des étudiants est l'utilisation incorrecte de mots et le vocabulaire limité alors que pour l'utilisation de la langue, c'est la mauvaise structure de la phrase.

D'après les enseignants, ces obstacles constatés chez les étudiants proviennent tout d'abord du programme de formation et de l'effectif. En effet, le nombre modeste de crédits octroyés à l'apprentissage de la production écrite et le nombre surchargé

d'étudiants inscrits dans un cours, n'ont pas permis aux enseignants de mener à bien un enseignement efficace de la rédaction des textes argumentatifs. La faible connaissance de base, le manque de bagage linguistique, le manque de planification et de révision du texte et l'utilisation de la L1 dans le développement des idées chez les étudiants constituent ensuite les raisons pour lesquelles les étudiants rencontrent des difficultés à rédiger un essai. Par ailleurs, il est à noter que la faible motivation et la dépendance de la technologie chez les étudiants sont également considérées comme la cause de ces difficultés.

À partir de ces constatations, plusieurs suggestions ont été proposées par les enseignants afin d'améliorer la performance en production de textes argumentatifs. Premièrement, des crédits supplémentaires pour les cours de production écrite, notamment du texte argumentatif, devraient être ajoutés pour mieux enseigner ce type de texte aux étudiants. Deuxièmement, il est nécessaire de fournir à ces derniers diverses techniques d'écriture pour développer leurs performances linguistiques et à l'écrit. Troisièmement, il est recommandé de trouver des solutions visant à susciter la motivation et renforcer l'autonomie dans l'apprentissage de la production écrite chez les apprenants.

Afin de mieux comprendre les dires des enseignants, nous avons jugés pertinents de consulter des recherches effectuées précédemment à ce sujet. Suite à notre consultation, nous constatons que pour surmonter les difficultés lors de la rédaction d'un texte argumentatif, les étudiants devraient avoir leurs propres techniques ou stratégies d'apprentissage des langues. En effet, plusieurs études ont montré qu'avec l'utilisation continue de stratégies d'écriture appropriées, les apprenants pouvaient éventuellement surmonter leurs problèmes d'écriture et apprendre à écrire de manière efficace et indépendante (Manchón et al., 2007a; Sasaki, 2004; Sengupta, 2000).

De plus, Rubin et al., (2007) ont affirmé que si l'enseignement des stratégies d'apprentissage aux apprenants était efficacement dispensé, il augmenterait non

seulement leur connaissance de stratégies, mais aussi leur motivation et leurs performances.

Néanmoins, il convient de noter que peu de recherches se sont concentrées sur l'enseignement des stratégies d'écriture dans des contextes d'apprentissage d'une langue seconde, notamment sur les liens entre les connaissances des apprenants sur ces stratégies, la façon dont elles sont acquises et les performances à l'écrit (De Silva, 2010).

Compte tenu du rôle important de la maîtrise de la production écrite en milieu universitaire et de l'effet des stratégies d'écriture dans l'amélioration de la performance à l'écrit, nous constatons la nécessité de mener une étude empirique portant sur l'enseignement explicite des stratégies d'écriture. Celle-ci a pour but d'aider les étudiants vietnamiens de FLE à améliorer leur connaissance des stratégies d'écriture ainsi que leur performance dans la production de textes argumentatifs et d'enrichir le répertoire de recherches sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage des langues un nouveau contexte.

## **2. Explication des termes utilisés dans la présente recherche**

### ***Langue seconde (L2)***

Étant donné que la plupart des travaux consultés et synthétisés dans la présente recherche sont effectués dans le contexte anglophone, nous adoptons la définition de la langue seconde de Gass et al., (Gass et al., 2013 : 5) selon laquelle la langue seconde désigne « toute langue apprise après l'apprentissage de la L1, qu'elle soit la deuxième, la troisième, la quatrième ou la cinquième langue ». Ainsi, dans le cadre de cette étude, le terme « langue seconde » ou son abréviation « L2 » pourrait être assimilé à une langue étrangère.

### ***Niveau de compétence de l'apprenant***

Le « niveau de compétence » de l'apprenant fait référence à sa « maîtrise de la production écrite ». Les niveaux de compétence des participants de la recherche ont

été évalués comme « bon », « moyen » et « faible » en fonction des notes de la production écrite qu'ils ont obtenues lors de l'examen de fin semestre.

Nous sommes pourtant conscients que les termes « bon », « moyen » et « faible » pourraient relever des valeurs relatives de jugements et gêner certains lecteurs. Mais en nous basant sur des travaux antérieurs dans lesquels ces termes sont courants pour désigner différents types d'apprenants en fonction de leur réussite dans l'apprentissage et sur la nécessité de répartir des apprenants en différents groupes de compétence dans cette recherche, nous avons décidé d'imposer ces expressions tout au long de notre travail.

### **3. Objectifs de la recherche**

Les objectifs de la présente étude visent à :

- Identifier les stratégies d'écriture utilisées par les étudiants de FLE et examiner les différences entre les étudiants classés bons, moyens et faibles concernant l'utilisation de ces stratégies.
- Évaluer si l'enseignement des stratégies d'écriture exerce des impacts différents sur l'utilisation de celles-ci en fonction des niveaux de compétence des étudiants en FLE.
- Évaluer si l'enseignement des stratégies d'écriture exerce des impacts différents sur la performance des étudiants de FLE en fonction de leurs niveaux de compétence.
- Analyser les corrélations éventuelles entre l'utilisation des stratégies d'écriture et la performance en production de textes argumentatifs.

### **4. Questions de la recherche**

Conformément aux objectifs ci-dessus, la présente étude tentera de répondre aux questions de recherche suivantes :

*1a. Quelles sont les stratégies d'écriture qu'utilisent les étudiants en FLE à l'École supérieure des langues étrangères - Université de Danang ?*

*1b. Y a-t-il des différences dans l'utilisation des stratégies d'écriture selon les niveaux de compétence des étudiants ?*

*2a. Quels sont les impacts de l'enseignement des stratégies d'écriture sur leur utilisation par les étudiants en FLE ?*

*2b. Cet enseignement profite-t-il de manière similaire aux apprenants de différents niveaux de compétence ?*

*3a. Quels sont les impacts de l'enseignement des stratégies d'écriture sur la performance en production de textes argumentatifs chez les étudiants en FLE ?*

*3b. Cet enseignement profite-t-il de manière similaire aux étudiants de différents niveaux de compétence ?*

*3c. Quelles sont les corrélations entre l'utilisation des stratégies d'écriture et la performance en production de textes argumentatifs ?*

## **5. Structure de la recherche**

Cette thèse comprend une introduction générale, trois chapitres et une conclusion générale.

L'introduction générale se concentre sur le contexte de la recherche, ses origines, les objectifs, les questions de la recherche et la structure de la thèse.

Le premier chapitre est réservé à la synthèse des recherches théoriques et empiriques sur la production écrite de textes argumentatifs et l'enseignement des stratégies d'apprentissage des langues. Il vise d'abord à présenter des notions de la compétence écrite, ses caractéristiques, notamment de l'écriture argumentative et une synthèse des recherches sur ce type de texte. Il expose ensuite les théories relatives aux stratégies d'apprentissage des langues, en particulier à celles d'écriture et leur enseignement.

La méthodologie de la recherche est présentée dans le deuxième chapitre. Il s'agit de la description des différents choix méthodologiques, des instruments de collecte de données, des participants et des outils d'analyse de données. Y sont décrites

également les démarches d'expérimentation d'un module pédagogique où se trouvent les stratégies choisies à enseigner, les étapes et la mise en œuvre de l'enseignement des stratégies d'écriture.

Le troisième chapitre présente les résultats et l'analyse des données afin de répondre aux questions de recherche. Il rassemble les résultats d'analyse de différents outils de collecte de données et interprète ceux-ci en détail en relation avec ceux d'autres recherches similaires dans le domaine.

La conclusion générale présente un résumé de l'étude et discute de sa contribution à l'enseignement/apprentissage de la production écrite et en particulier au domaine des stratégies d'écriture. Elle met également en évidence les limites de l'étude, les implications pédagogiques et avance des recommandations pour les recherches futures.

## CHAPITRE 1

### CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Ce chapitre se compose de deux grandes parties. Dans la première partie, nous présenterons d'abord les notions relatives à la production écrite que sont les modèles d'écriture en L1 et la production écrite en L2. Ensuite, nous essayerons de faire ressortir certaines caractéristiques de l'écriture argumentative et en particulier les aspects comme la définition du texte argumentatif, ses composantes ainsi que sa structure. Enfin, nous terminerons cette partie par les recherches empiriques sur la production écrite du texte argumentatif en L2.

Le concept concernant l'enseignement des stratégies d'apprentissage des langues sera discuté dans la deuxième partie. Nous aborderons d'abord les définitions et les classifications des stratégies d'apprentissage, puis celles des stratégies d'écriture par le biais desquelles leurs caractéristiques seront mises en évidence. L'enseignement des stratégies d'apprentissage des langues sera présenté dans la section suivante dont le contenu principal portera sur son rôle et ses modèles. Pour terminer, nous passerons en revue les travaux relatifs aux stratégies d'écriture qui seront divisés en fonction de leur objet d'études.

#### **1.1. Production écrite du texte argumentatif**

##### **1.1.1. Modèles de production écrite**

Cornaire et Raymond (1999) affirment que rédiger est un processus complexe et qu'amener l'apprenant à acquérir une compétence en production écrite n'est pas une tâche aisée. En effet, d'après Deschênes (1988 : 98), « *Écrire un texte c'est tracer des lettres, des mots, des phrases, mais aussi et surtout c'est élaborer un message qui veut transmettre la pensée de l'auteur et informer correctement le récepteur. Écrire implique donc nécessairement tout un travail cognitif d'élaboration, de structuration de l'information qui est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocution et le scripteur* ».

Au cours des dernières décennies, il y a eu quelques tentatives pour construire un modèle de processus d'écriture, les plus importants d'entre eux ayant été produits par Rohmer (1965), Flower et Hayes (1980) et Scardamalia et Bereiter (1987). Ils seront examinés brièvement dans les sections suivantes.

#### ***1.1.1.1. Modèle de Rohmer***

L'un des premiers modèles d'écriture en L1 est le modèle par étapes de Rohmer (1965) qui décrit l'écriture comme un processus essentiellement linéaire et caractérisé par trois étapes principales : pré-écriture, écriture et réécriture.

La pré-écriture comprend toutes les activités, et principalement la réflexion, qui ont lieu en amont. L'étape d'écriture, quant à elle, implique la traduction. En effet, les scripteurs transcrivent leurs pensées en écrivant. Enfin, la réécriture se focalise sur la vérification de l'orthographe et de la ponctuation. Ce qui est important dans le modèle de Rohmer, cependant, c'est qu'il introduit la pensée en tant que caractéristique nécessaire de l'écriture.

Néanmoins, l'inconvénient évident de ce modèle est qu'il était un processus linéaire plutôt que récursif et qu'il ne peut donc pas expliquer la nature complexe de l'écriture ni les modèles ultérieurs.

Comme ce qui a été remarqué par Flower et Hayes (1980), la faiblesse de ce modèle, c'est de refléter les étapes de la production du texte et non les processus mentaux des scripteurs qui le produisent.

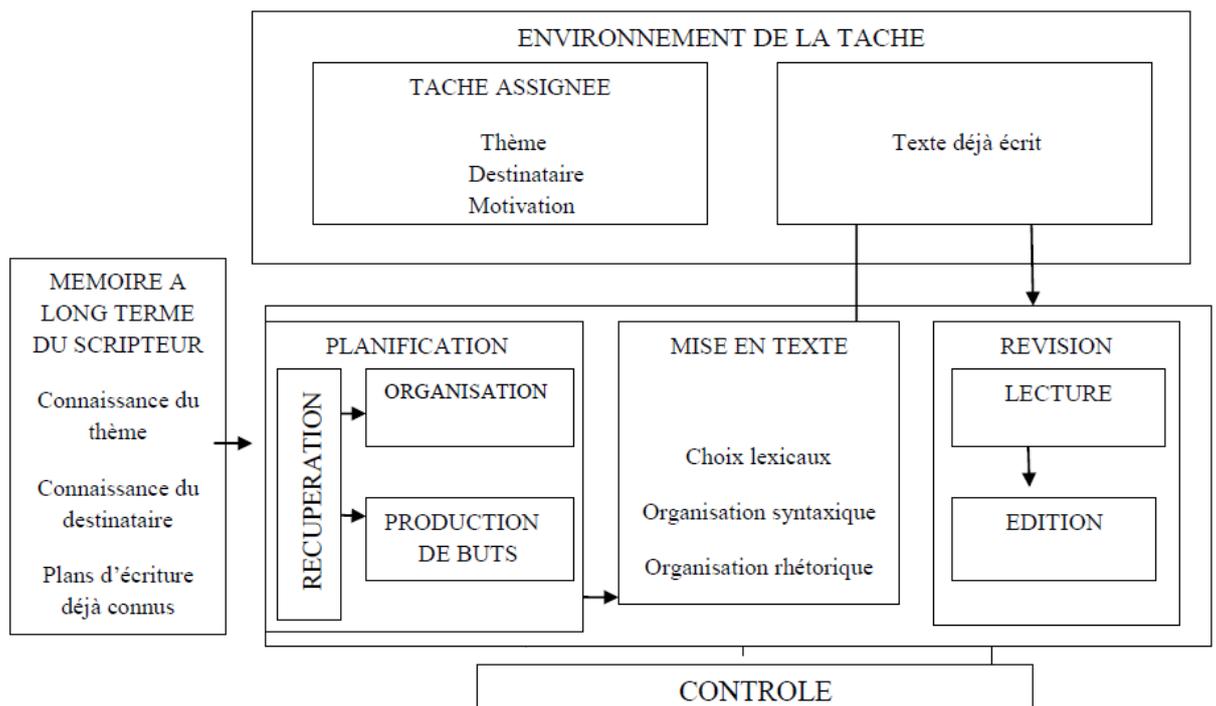
#### ***1.1.1.2. Modèles de Flower et Hayes***

Depuis les années quatre-vingt, les chercheurs ont commencé à proposer des modèles explicatifs du processus de production de texte en se basant sur les études menées en psychologie (Cornaire & Raymond, 1999).

Parmi ces modèles, celui de Flower et Hayes (1980) est le plus souvent mentionné étant donné qu'il est considéré comme l'une des théories les plus significatives en écriture de L1. C'est également le modèle d'écriture le plus largement accepté par les enseignants d'écriture de L2 (Hyland, 2008).

Tout en conservant les grandes étapes proposées par Rohmer, les chercheurs Hayes et Flower construisent pourtant leur modèle (Figure 1) de manière différente, en ce sens que l'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais se base, au contraire, sur l'interrelation d'activités cognitives qui ont lieu à diverses étapes ou sous-étapes du processus.

**Figure 1. 1 : Modèle princeps de Flower et Hayes (1980)**



Trois constituants principaux sont présentés dans le modèle : l'environnement ou contexte de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et le processus d'écriture.

*L'environnement de la tâche* est défini comme l'ensemble de caractéristiques de la tâche, à savoir le destinataire, les thèmes abordés, le texte et tous les facteurs de l'environnement suscitant la motivation chez le scripteur.

Un autre élément qui interagit avec les processus d'écriture est *la mémoire à long terme du scripteur*. Le scripteur, lorsqu'un sujet est donné, accède aux connaissances stockées dans la mémoire à long terme.

*Les processus d'écriture* se divisent en quatre phases : la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle. Le premier peut également être séparé en trois sous-

composantes : la récupération, l'organisation et la production de buts. Le deuxième processus, la mise en texte, permet au scripteur de transcrire de façon cohérente les idées survenues dans le processus de planification ; ce qui implique la maîtrise des codes linguistiques et discursifs de la langue écrite. De son côté, le troisième, le processus de révision est divisé en deux sous-processus : celui de lecture et celui d'édition. La lecture, c'est de lire et d'évaluer ce que le scripteur a écrit à la lumière de l'objectif, du plan ou de l'image. La révision consiste à modifier les parties que le scripteur estime devoir changer. Enfin, le dernier processus, le contrôle, apparaît chaque fois que les autres processus interagissent. Par exemple, en relisant ce qui a été écrit lors de la révision, le scripteur peut revenir au processus de planification à tout moment si celui-ci trouve un moyen de récupérer des informations pertinentes de la mémoire à long terme.

Bien que le modèle de Flower et Hayes (1980) ait exercé une influence considérable sur la recherche sur le processus d'écriture en L1 et L2, celui-ci est resté critiqué à bien des égards. Certains chercheurs ont noté que les scripteurs ne seraient probablement pas différents en termes de traitement et de capacités cognitives. L'écriture contient plutôt de nombreux choix de modèles de traitement et selon les scripteurs, les stratégies pour aborder la tâche varient (Grabe & Kaplan, 1996).

D'autres critiques ont été centrées sur l'élaboration du modèle. North (1987) indique que ce modèle est beaucoup trop vague pour satisfaire les critères de construction d'un modèle formel. Par exemple, il ne précise pas comment les textes sont construits et ne représente pas non plus les contraintes linguistiques qui pourraient être imposées.

De même, Zimmerman (2000) a adressé la critique la plus importante contre le modèle de Flower et Hayes. D'après lui, celui-ci est déductif et hypothétique, car il repose sur un nombre assez réduit de preuves empiriques fournies par des scripteurs compétents de la L1, qui ne devraient pas être généralisées. On pourrait donc en

déduire que les scripteurs faibles ne pourraient pas suivre toutes les étapes décrites ci-dessus et que cela remettrait en cause l'exhaustivité des résultats.

Malgré toutes les critiques, il faut reconnaître l'influence du modèle proposé par Flower et Hayes (1980), qui a créé une base solide pour l'évolution d'autres modèles.

### ***1.1.1.3. Modèles de Scardamalia et Bereiter***

Différent du modèle à processus unique de Flower et Hayes (1980) qui n'a pas été jugé suffisant pour expliquer la différence entre les scripteurs novices et experts, les modèles à deux processus d'écriture de Scardamalia et Bereiter (1987) ont permis d'établir cette distinction.

Initié en 1980 par Bereiter et publié intégralement en 1987, dans un livre intitulé «La psychologie de la composition écrite », les modèles de développement de Scardamalia et Bereiter (1987) sont constitués de deux modes de rédaction principales : « stratégie des connaissances rapportées » (knowledge telling strategy) et « stratégie des connaissances transformées » (knowledge transforming strategy).

La « stratégie des connaissances rapportées » décrit un mode de rédaction adopté par les novices. Dans ces modèles, les scripteurs sont généralement plus enclins à réaliser la tâche d'écriture en fonction des idées au préalable en mémoire à long terme et en les formulant sans avoir effectué une planification globale de leur discours écrit. On retrouve cette stratégie en particulier dans les textes narratifs chez les plus jeunes mais également dans des textes descriptifs ou argumentatifs chez les plus âgés.

L'autre stratégie, dite des connaissances transformées, plus élaborée, représente le processus d'écriture des scripteurs experts. Il s'agit, en quelque sorte, d'un processus d'aller et retour entre « l'espace du contenu » et « l'espace rhétorique ». Selon ce modèle, la recherche de mémoire elle-même est effectuée de la même manière que le processus du modèle de « stratégie des connaissances rapportées », mais contrairement à ce dernier, les problèmes de l'espace rhétorique sont traduits dans l'espace de problème de contenu et vice versa. En d'autres termes, cela

suppose de modifier et d'adapter les informations plutôt que de les formuler petit à petit. Par exemple, lorsqu'un scripteur trouve que certaines informations sont trop abstraites pour les lecteurs, il traduit le problème dans l'espace du contenu et donne des exemples plus spécifiques.

Cependant, les modèles des connaissances transformées présentent également certains inconvénients. Flower (1994, cité par Chaaban, 2010) déclare que les modèles de Scardamalia et Bereiter (1987) sont critiqués comme étant purement cognitifs et qu'ils ne tiennent pas compte de l'influence du contexte et des facteurs sociaux sur l'écriture.

Quoi qu'il en soit, le développement de ce modèle facilite l'élaboration « *d'hypothèses explicites liant les différences entre les publics et les genres aux difficultés de rédaction* » (Grabe & Kaplan, 1996 : 125).

En résumé, l'examen de différents modèles d'écriture nous permet de formuler plusieurs remarques :

Le modèle de Rohmer (1965) est strictement linéaire et n'explique pas par conséquent la nature récursive du processus d'écriture, ce qui constitue une limite importante.

Concernant les modèles de Scardamalia et Bereiter (1987), nous estimons que les deux modèles traitent de la manière dont le contenu ou les idées sont contrôlés par écrit et qu'il n'y a rien à dire concernant les problèmes de langue. En outre, il est purement cognitif et ne reconnaît pas les autres facteurs impliqués dans l'écriture.

Quant au modèle de Flower et Hayes (1980), nous trouvons que malgré les critiques, ce modèle est encore largement accepté comme celui qui donne un nouvel aperçu de la manière dont l'écriture se déroule et oriente notre réflexion vers les facteurs clés interagissant dans le processus. De surcroît, il donne de nouvelles perspectives et perceptions sur le processus d'écriture et attire l'attention des chercheurs sur divers facteurs liés à ce processus (Grabe et Kaplan, 1996). En soutenant ce point de vue, De Larios et *al.*, (2002) affirment que le modèle cognitif

du processus d'écriture en L1 de Flower et Hayes reste le modèle le plus fréquemment utilisé et cité par les chercheurs du processus d'écriture en L2.

En tenant compte du rôle déterminant du modèle de Flower et Hayes (1980) dans le processus d'écriture en L2, notre recherche le prend comme une partie importante du cadre théorique et analytique.

À travers ces différents modèles de processus d'écriture, nous constatons que la production écrite est une activité cognitive très complexe, car le scripteur doit réaliser plusieurs opérations mentales (la planification, la mise en texte, la révision, le contrôle) qui mènent à ses performances à l'écrit.

### **1.1.2. Texte argumentatif**

On présente souvent l'enseignement de l'argumentation comme une tâche difficile. Cela réside en fait dans les trois éléments fondamentaux qui compose un texte argumentatif à savoir : le contenu ou l'objet du texte, les arguments choisis et leur disposition, et les acteurs de la communication (l'émetteur/l'auteur et le récepteur/le lecteur). Ces trois éléments forment un ensemble complexe qui peut justifier les difficultés rencontrées par les scripteurs lors de la rédaction (Ntirampeba, 2003).

Cette section sera réservée à mettre en relief les caractéristiques qui font qu'un texte est perçu comme appartenant au type argumentatif. En d'autres termes, il s'agit de déterminer les éléments qui spécifient, structurent et qui sont propres à un texte argumentatif. Avant d'aborder les caractéristiques de ce type de texte, il serait préférable de présenter ses définitions.

#### ***1.1.2.1. Définitions du texte argumentatif***

De Beaugrande et Dressler (1981 : 184) un texte argumentatif de la manière suivante : « *Ceux utilisés pour promouvoir l'acceptation ou l'évaluation de certaines croyances ou idées comme étant vraies ou fausses, ou positives ou négatives. Les relations conceptuelles telles que la raison, la signification, la volonté, la valeur et l'opposition doivent être fréquentes. Le texte de surface*

*montrera toujours des dispositifs cohésifs pour accentuer et insister, par ex. récurrence, parallélisme et paraphrase... »*

Selon Golder et Coirier (1996 : 271), le texte argumentatif est « *basé sur l'opinion dans lequel un orateur ou un scripteur prend une position particulière sur un sujet controversé et tente de convaincre l'auditeur ou le lecteur d'adopter cette position.* »

Jean Michel Adam (1997 : 104), quant à lui, définit le texte argumentatif comme « *Un texte qui vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible et acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon les modalités diverses, sur un autre (argument /donnée /raison)* ».

A partir de ces définitions nous retenons les points suivants :

- Le texte argumentatif est centré sur une prise de position.
- Il vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire par des arguments.
- Il est réalisé à l'aide de dispositifs cohérents, à savoir la récurrence, le parallélisme et la paraphrase.

#### ***1.1.2.2. Composantes et caractéristiques du texte argumentatif***

Pour écrire un texte, il faut prendre en compte différentes composantes de la situation de production (Moirand, 1979). Cela signifie « *rechercher des réponses aux questions suivantes :*

	À propos de quoi ?	
Qui écrit ?		À qui écrit-il ?
Où ?		Pour qui ?
Quand		
	Pourquoi faire ? »	

(Moirand, 1979)

D'après Christine (2012), les composantes de base d'une situation d'écrit comprennent, à part le texte lui-même, la situation de production (l'écriture) et la

situation de réception (la lecture). Les éléments de l'écriture sont le scripteur, son attitude, son histoire, son destinataire, le lieu où est écrit le texte et comment il est écrit. La lecture, quant à elle, contient des éléments que sont le lecteur, son statut, ses attitudes, son histoire, la raison de lecture de ce texte, les représentations que le lecteur se fait du scripteur et comment il lit son texte.

Par rapport aux composantes de la situation d'écrit présentées par Moirand (1979) et Christine (2012), celles d'un texte argumentatif proposées par Chartrand et Elghazi (2014) sont décrites plus en détail. En effet, la didactisation des textes argumentatifs amène les auteurs à distinguer différents ordres de composantes dans l'argumentation comme suit :

« **Les composantes communicationnelles** renvoient à cinq paramètres : 1) l'intention de communication de l'énonciateur, qui est d'influencer le destinataire afin qu'il adhère à sa thèse ; 2) le contexte social (lieu, temps, sphère d'activité) de la production et de la réception du texte ; 3) l'énonciateur, le responsable du texte, et l'image qu'il projette de lui dans son texte ; 4) le destinataire, dont l'image est aussi inscrite dans le texte ; 5) le sujet (ou l'objet) de la controverse, qui peut être une question éthique, sociale, politique ou culturelle.

**Les composantes textuelles** regroupent 1) la structure du texte, qui se manifeste dans le plan du texte, variable selon le genre : une introduction présente et problématise l'objet de la controverse, le déploiement des arguments et, selon le genre, parfois une conclusion ; 2) la séquence textuelle argumentative : exposition de la controverse, arguments à l'appui de la thèse implicite ou explicite et évocation de la contre-thèse, et possibilité de séquence(s) textuelle(s) enchâssée(s) ; 3) le système énonciatif : présence de marques énonciatives de l'énonciateur et de son destinataire, de discours rapportés, de marques de modalité et 4) l'emploi de procédés langagiers : concession, définition, exemplification, explication, explicitation, formulation d'hypothèses, reformulation, réfutation. » (Chartrand et Elghazi, 2014 : 21)

Chartrand et ses collaborateurs se sont basés sur ces éléments afin d'établir des caractéristiques communicationnelles, textuelles, sémantiques, grammaticales et graphiques. Chartrand et Émery-Bruneau (2013 : 12-13) les ont d'ailleurs énumérés dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 1.1 : Caractéristiques des textes argumentatifs**

<b><i>Caractéristiques communicationnelles</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intention : défendre une opinion sur un problème controversé et d'intérêt public dans le but d'influencer le destinataire, voire de le convaincre</li> <li>• Énonciateur : singulier ou collectif : informations légitimant sa ou leur compétence sur le sujet.</li> </ul>
<b><i>Caractéristiques textuelles</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Structure variable en fonction de la stratégie argumentative adoptée, mais contenant les éléments suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problématisation de la controverse en introduction</li> <li>- Thèse explicite, pas nécessaire en introduction</li> <li>- Étayage de la thèse par des arguments</li> <li>- Présence implicite ou explicite de la contre-thèse</li> <li>- Conclusion</li> </ul> </li> <li>• Séquence argumentative dominante et séquences enchâssées descriptives, explicatives, justificatives</li> <li>• Point de vue subjectif : marques énonciatives et de modalité</li> <li>• Présence de discours rapportés</li> <li>• Procédés d'explication, de réfutation, de concession, etc.</li> <li>• Figures (de style) : antithèse, amplification, de concession, etc.</li> </ul>
<b><i>Caractéristiques sémantiques</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expression de la réfutation, de l'opposition, de la négation, de la concession, de l'hypothèse, de la cause, de la conséquence : lexique, dont connecteurs et structures syntaxiques</li> <li>• Jeu polyphonique des pronoms (nous, on) implicite textuel : sous-entendus et présupposés</li> <li>• Champs lexicaux opposés (pollution, environnement, écologie)</li> <li>• Figure (de style) portant, entre autres, sur la diction ou les sonorités (allitération, assonance) et d'opposition (antithèse), expressions figées déformées, polysémie à double sens, jeux de mots), etc.</li> </ul>
<b><i>Caractéristiques grammaticales</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Structures impersonnelles et passives</li> <li>• Structures interrogatives et impératives</li> <li>• Structures emphatiques</li> </ul>

(Source : Chartrand et Émery-Bruneau (2013 : 12-13))

### ***1.1.2.3. Structure d'un texte argumentatif***

En ce qui concerne la structure d'un texte argumentatif, il nous paraît impossible de proposer un « modèle » unique car ce genre de texte dépend d'une situation communicationnelle qui influe directement sur ses caractéristiques spécifiques (Del Caño, 1999, cité par Justo, 2012). Néanmoins, on peut extraire certaines caractéristiques récurrentes notamment en analysant la littérature dans ce domaine.

Le texte argumentatif comprend généralement trois parties : l'introduction, le développement et la conclusion.

L'introduction d'un texte argumentatif peut contenir le sujet amené, le sujet posé, la formulation de la thèse et le sujet divisé. Le sujet amené consiste à présenter le sujet et l'idée générale sur le thème en question. Le sujet posé est le sujet traité lui-même. Dans cette sous-partie, le scripteur présente la problématique et l'enjeu de la controverse. La thèse présente l'opinion sur le sujet qui suscite la controverse. Elle peut être exprimée de façon explicite ou implicite. Le sujet divisé, quant à lui, annonce le plan, présente les grandes lignes du développement et suscite l'intérêt du lecteur.

Le développement constitue le corps du texte et sa partie la plus longue. Dans cette partie, le scripteur choisit une stratégie argumentative en fonction du sujet abordé, présente l'ensemble d'arguments pour soutenir ou réfuter une thèse et illustre au moyen d'exemples. Dans le développement, chaque argument fait l'objet d'un paragraphe. Thyriion (1997 : 141) rappelle que « *le paragraphe constitue logiquement une expansion, par un paquet de propositions, d'un argument.* ».

La conclusion met fin à l'argumentation et représente la synthèse de la réflexion dans laquelle le scripteur peut répondre au problème posé dans l'introduction, rappeler et consolider son point de vue, et ouvrir en élargissant le débat dont l'objectif est de consolider la thèse défendue ou inciter le lecteur à poursuivre la réflexion. Thyriion (1997) souligne que la conclusion se présente comme réponse formulée au terme de l'examen des données.

Le texte argumentatif doit compter un certain nombre de paragraphes marqués par la cohérence, la progression thématique et la cohésion. C'est ce qu'exprime Thyryon (1997 : 141) en rappelant que « *cette unité intermédiaire est l'unité minimale au sein de laquelle se réalisent les propriétés de base du texte : l'unité thématique, la cohérence, la cohésion et la progression.* » Le paragraphe ou l'alinéa sont des signes de ponctuation du texte. Pour cela, Bessonat (1988 : 82) avance que « *l'alinéa, qui correspond à une pause très marquée, s'emploie surtout quand on passe d'un groupe à un autre. [...] On donne aussi le nom d'alinéa à chaque passage après lequel on va à la ligne. Dans l'usage courant, on dit parfois paragraphe, mais il est préférable de garder ce nom pour les divisions marquées par une numérotation explicite.* »

En résumé, cette présentation théorique nous permet de mieux comprendre les notions relatives à un texte argumentatif et d'identifier ses propriétés spécifiques. Ces notions nous constituent des bases théoriques pour proposer des activités de stratégies d'écriture pertinentes à ce type de texte.

Dans la dernière section de ce travail, nous allons faire la présentation d'une recension d'études empiriques sur la production écrite du texte argumentatif en L2.

### **1.1.3. Recherches empiriques sur la production écrite du texte argumentatif en L2**

Après avoir passé en revue des études en rédaction argumentative, nous trouvons que la plupart d'entre elles ont été effectuées dans quatre domaines principaux : les caractéristiques des scripteurs du texte argumentatif, le processus d'écriture de ce type de texte, les textes argumentatifs rédigés par des scripteurs en L2 et l'enseignement du texte argumentatif.

#### ***1.1.3.1. Caractéristiques des scripteurs du texte argumentatif***

Les études sur les caractéristiques des scripteurs ont principalement porté sur les variables psychologiques ainsi que leur influence sur la rédaction du texte argumentatif. Les facteurs psychologiques sont assez complexes. Les plus analysés dans cette catégorie sont l'anxiété et les extraversion / introversion.

### ***Anxiété***

L'anxiété liée à l'écriture désigne une grande variété de sentiments appréhensifs et pessimistes face à l'écriture (Jagabalan et *al.*, 2016; Jawas, 2019). Parmi plusieurs facteurs, la rédaction d'un essai en classe est le principal facteur susceptible de générer de l'anxiété en écriture ressenti par les étudiants (Balta, 2018). Néanmoins, ce facteur psychologique différait considérablement d'un scripteur à un autre et cela a un impact sur la rédaction (Paul, et *al.*, 2016). En effet, les études de Balta (2018) ont révélé que les apprenants ayant une faible anxiété liée à l'écriture réussissaient mieux à rédiger des textes argumentatifs que leurs homologues présentant une anxiété moyenne ou élevée. Afin de minimiser l'anxiété, les chercheurs proposent différentes solutions. Jawas (2019) a suggéré que lorsque les étudiants ont eu la possibilité d'utiliser les stratégies telles que les travaux collaboratifs en pair ou en petits groupes pour le développement d'idées et la rédaction d'essais, leur anxiété liée à l'écriture pouvait être gérée. Un programme basé sur la combinaison de stratégies de motivation pertinentes et basées sur la confiance en soi pourrait également aider aux apprenants à surmonter l'appréhension en écriture (Helwa & Abdel-Hamid, 2014). Pour les conclusions qu'ont formulées les études sur cette variable psychologique, la plupart des chercheurs ont convenu que le fait de réduire l'anxiété des apprenants en matière d'écriture a eu un effet positif sur leurs compétences en rédaction de textes argumentatifs (Balta, 2018; Helwa & Abdel-Hamid, 2014; Jawas, 2019; Mohseniasl, 2014).

### ***Extraversion / introversion***

De nombreux théoriciens de l'acquisition de la langue seconde affirment que les extravertis sont les meilleurs apprenants en langues. Les extravertis, qui ont tendance à être sociables, sont plus susceptibles de rejoindre des groupes, plus enclins à engager des conversations à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de la classe (Marwa & Thamrin, 2016). En examinant la corrélation entre la personnalité extravertie et l'essai argumentatif des étudiants de deuxième année du département d'anglais de l'Université de Kuningan, les résultats des études menées par Marwa et

Thamrin (2016) ont révélé qu'il existait une corrélation positive entre la personnalité d'extraversion et les compétences de rédaction d'essais argumentatifs, ce qui se traduit par les notes « acceptables » de dissertation argumenté chez les étudiants extravertis. Les études de Layeghi (2011) et de Boroujeni et *al.*, (2015) ont prouvé le contraire en montrant que les scripteurs introvertis surpassaient considérablement les extravertis sur leurs performances en écriture argumentative dans tous les sous-ensembles (par exemple, contenu, organisation, langage, mécanique et vocabulaire) à l'exception de l'organisation. Selon l'explication de Boroujeni et *al.*, (2015), cela peut être dû à certaines caractéristiques personnelles des introvertis qui manquent aux extravertis, tels que la prudence, la concentration accrue dans la solitude et la capacité de générer beaucoup plus d'idées. Toutefois, l'analyse finale des données dans l'étude d'Alavinia et Hassanlou (2014) a révélé qu'aucune corrélation significative n'a été établie entre les types de personnalité des participants et leurs performances argumentatives.

#### ***1.1.3.2. Processus d'écriture du texte argumentatif***

L'écriture en L2 diffère de celle de L1, car les scripteurs de L2 ont plus d'une langue à leur disposition (W. Wang & Wen, 2002). Il existe deux facteurs principaux ayant des impacts sur le processus d'écriture du texte argumentatif : le rôle de la L1 dans la rédaction de ce type de texte en L2 et l'enseignement de stratégies d'apprentissage.

#### ***Rôle de la L1 dans la rédaction du texte argumentatif en L2***

Dans des études sur le rôle de la L1 dans le processus d'écriture argumentative en L2, les chercheurs ont trouvé des preuves du transfert des compétences écrites de la L1 à la L2 (Choi & Lee, 2006a; Kobayashi & Rinnert, 2007; Li, 2008).

Dans l'étude de cas de Li (2008) consacrées à l'utilisation de la L1 par six étudiants chinois d'anglais langue étrangère de différents niveaux dans le processus d'écriture argumentative, les données de réflexion à voix haute des scripteurs ont révélé qu'ils ont utilisé la L1 en raison de contraintes liées à une maîtrise insuffisante de la LE, de l'habitude de penser en L1 et du manque de pratique en écriture en LE.

Choi et Lee (2006) dans leurs études sur l'utilisation de la L1 par les étudiants coréens lors du processus d'écriture argumentative de L2, ont constaté que les étudiants de niveaux différents ont utilisé la L1 à des fins différentes. Les résultats ont révélé que le groupe de niveau inférieur s'appuie davantage sur la L1 que celui de niveau supérieur. Il a eu recours à la langue maternelle pour la recherche lexicale, l'utilisation du langage, la génération d'idées et la traduction.

Dans l'étude réalisée par Kobayashi et Rinnert (2007), l'analyse des essais, des questionnaires et des données des entretiens a donné les conclusions sur la transférabilité des compétences en écriture entre les langues selon lesquelles les caractéristiques communes de l'argumentation en L1 et en L2 comprenaient la structure générale, que la structure, le contenu et l'utilisation de la langue ont tous contribué à l'évaluation globale et que les compétences en écriture transférées à travers les langues impliquaient des fonctionnalités de texte, des méta-connaissances sur l'écriture.

### ***Enseignement de stratégies d'apprentissage***

On peut dire que presque toutes les études sur le rôle de l'enseignement de stratégies d'apprentissage dans le processus rédactionnel d'un texte argumentatif ont montré les effets positifs de cet enseignement sur les compétences rédactionnelles des étudiants.

Il est pourtant à noter que les stratégies choisies à enseigner sont notamment celles liées à l'étape de pré-écriture telles que la rédaction des cartes conceptuelles ou la planification.

À propos des cartes conceptuelles, les études d'Al-Shaer (2014) et Jafari et Zarei (2015) ont pour objectif d'examiner les effets de la stratégie de cartographie conceptuelle à l'étape de pré-écriture sur les compétences de rédaction des textes argumentatifs des apprenants d'anglais langue étrangère. Comme résultat, toutes ces deux études ont montré que l'enseignement des stratégies de cartographie conceptuelle produisait un effet significatif sur les compétences écrites des essais des étudiants.

Pour ce qui est de la planification, dans certaines recherches, cette stratégie a été prouvée comme celle facilitant la cohérence textuelle du texte argumentatif (Rebiha, 2019) et l'enseignement de cette stratégie a permis aux apprenants de produire des textes jugés de meilleure qualité car comportant des aspects tels que la production d'idées, le cadrage des buts d'écriture et l'analyse du contexte de production, qui sont inhérents à la planification (Akmoun, 2009).

### ***1.1.3.3. Textes argumentatifs rédigés par des scripteurs en L2***

De manière générale, les études sur les textes argumentatifs rédigés par des scripteurs en L2 traitent de deux questions : les connecteurs de cohésion et les erreurs commises.

#### ***Connecteurs de cohésion***

Le phénomène de cohésion et de cohérence dans la rédaction du texte argumentatif a retenu l'attention de plusieurs chercheurs de différents pays. Cependant, les résultats de leurs études sont quelque peu contradictoires.

Les études de Liu et Braine (2005) ont montré que les étudiants étaient incapables d'utiliser des connecteurs de cohésion dans leur écriture. Ainsi, les auteurs ont souligné la nécessité de poursuivre les recherches dans le domaine de l'enseignement de la production écrite afin de sensibiliser davantage les étudiants à l'importance et à la mise en œuvre de connecteurs dans leurs textes (Liu & Braine, 2005). Cependant, Olateju (2006) en examinant l'utilisation de connecteurs dans les essais de 70 étudiants a conclu que, bien que les apprenants aient suivi six années d'enseignement intensif de l'anglais, ils n'étaient pas en mesure de les utiliser correctement dans leurs essais.

La relation entre l'utilisation des connecteurs et le niveau de compétence est également mise en relief dans quelques recherches. Yang et Sun (2012) ont souligné que les étudiants de différents niveaux de compétence ont considérablement divergé les uns des autres dans l'adoption (incorrecte) de certains connecteurs de cohésion. Les résultats ont également démontré que l'utilisation (correcte) d'outils de cohésion

a été corrélée de manière significative avec la qualité de l'écriture, quels que soient les niveaux de compétence de L2. Ahmed (2010) a étudié les problèmes de cohésion des étudiants dans la rédaction d'essais en anglais. Les participants à l'étude étaient des étudiants-enseignants égyptiens. Le chercheur a conclu que la faible maîtrise de l'anglais par les étudiants était à l'origine de leur écriture non cohésive.

### ***Erreurs***

L'identification et l'analyse des erreurs dans des textes argumentatifs ont fait l'objet de nombreuses études dont les résultats montrent la diversité des types d'erreurs grammaticales et lexicales (Aisyah & Rahmawati, 2019; Crompton, 2011; Hidayati, 2014; Sawalmeh, 2013; Solihah, 2017; Talpur & Shah, 2011; Xiao & Girani, 2018; Yuwanti, 2014).

Les erreurs les plus fréquentes sont les suivantes : une mauvaise utilisation de l'article défini pour une référence générique (Crompton, 2011) ; accord sujet-verbe, forme singulier / pluriel, articles, prépositions, pronoms et orthographe (Talpur & Shah, 2011); temps de verbe, ordre des mots, accord sujet-verbe, pronoms, orthographe, majuscule, prépositions, articles, double négation et fragments de phrase (Sawalmeh, 2013) ; erreur d'utilisation de l'antonymie et de pronom personnel et omission d'un connecteur ou d'une conjonction (Hidayati, 2014) ; article, temps, gérondif, préposition, ordre des mots, accord, voix passive (Aisyah & Rahmawati, 2019). Pour expliquer la cause de ces erreurs, plusieurs chercheurs soulignent que la plupart des erreurs commises dans des textes argumentatif peuvent être dues à un transfert de L1 (Crompton, 2011; Solihah, 2017; Talpur & Shah, 2011; Xiao & Girani, 2018), à l'absence de la pratique de la production écrite (Talpur & Shah, 2011), au manque de structures similaires en L1 (Yuwanti, 2014), au manque de la maîtrise de la règle grammaticale ou à la négligence dans l'application de cette règle (Hidayati, 2014).

#### ***1.1.3.4. Enseignement de la production écrite du texte argumentatif***

Les recherches menées dans le domaine de l'enseignement du texte argumentatif

peuvent être subdivisées en trois parties : les modèles d'enseignement du texte argumentatif, l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation.

### ***Modèles d'enseignement du texte argumentatif***

Parmi les modèles d'enseignement du texte argumentatif, il a été constaté que les contributions de l'approche basée au genre ont été prouvées dans de nombreuses études dans différents contextes (Alavinia & Aftabi, 2013; Bacha, 2010; Elson, 2011; Lap & Truc, 2014; Nagao, 2019; Ramos, 2019). En effet, les résultats ont montré que les participants avaient considérablement amélioré leurs performances en écriture après l'étude (Lap & Truc, 2014), que leur structure argumentative et le transfert des compétences acquises vers de nouveaux sujets se sont améliorés (Bacha, 2010) et que la plupart des apprenants semblaient beaucoup plus confiants dans leurs capacités d'écriture argumentative et ont vu les fruits de leur succès dans les commentaires de leurs essais (Elson, 2011).

### ***Évaluation par les pairs***

L'évaluation par les pairs reste également un des éléments importants dans les études portant sur le texte argumentatif. Cette évaluation a été effectuée soit en classe (Kamimura, 2006; Tsai & Chuang, 2013), soit en ligne (Latifi & Hatami, 2019; Noroozi et al., 2016; Noroozi & Hatami, 2019). Pour l'évaluation par les pairs en classe, l'analyse des données recueillies à partir de l'étude de Tsai & Chuang (2013) indique que le groupe formé a révisé ses écrits plus en profondeur, surpassant le groupe de contrôle en ce qui concerne la fréquence et le type de révision, ainsi que la qualité globale de la rédaction argumentative. De plus, dans l'étude menée par Kamimura (2006) auprès des apprenants japonais de différents niveaux d'anglais, il a été constaté que la rétroaction des pairs avait des effets globalement positifs sur la composition des élèves très performants et peu performants, avec des schémas différents observés dans la relation entre les commentaires et les révisions qui caractérisaient les deux groupes. En ce qui concerne l'évaluation par les pairs en ligne, leur impact sur la qualité de la dissertation écrite se traduit par divers aspects. Les résultats obtenus de l'étude de Noroozi et al., (2016) ont révélé que la qualité des commentaires des étudiants et

des groupes qui réussissent diffère de celle des groupes et des étudiants moins performants. Cela implique que lorsque les étudiants s'engageaient dans des processus de rétroactions par les pairs compétents, élaborés et justifiés, ils écrivent des essais argumentatifs de bonne qualité. En outre, les résultats ont montré que l'évaluation par les pairs en ligne avait amélioré la qualité des textes argumentatifs produits. Dans une étude réalisée plus tard, Noroozi & Hatami (2019) ont donné une conclusion similaire selon laquelle la rétroaction argumentative des pairs améliore la rédaction d'essais. Les chercheurs ont ajouté que les commentaires argumentatifs des pairs ont provoqué un changement d'attitude. Cependant, selon eux les résultats n'ont révélé aucun impact des croyances épistémiques des apprenants sur l'apprentissage fondé sur l'argumentation.

### **Auto-évaluation**

La littérature des travaux de recherche sur le texte argumentatif montre que l'auto-évaluation a été réalisée en général sous forme de portfolio (Chelli, 2013; Ghoorchaei et *al.*, 2010; Heidarian, 2016; Vasu et *al.*, 2018). Les chercheurs s'accordent à dire qu'il existait une augmentation statistiquement significative de l'utilisation des processus d'écriture par les apprenants à la suite de l'utilisation de la méthode d'auto-évaluation et que leur performance en écriture s'est améliorée pour trois aspects : l'élaboration, l'organisation et le vocabulaire. De plus, les résultats suggèrent que l'auto-évaluation par le moyen d'un portfolio a renforcé l'apprentissage de la production écrite par les étudiants, mettant ainsi l'accent sur le potentiel de formation de l'évaluation par portfolio dans les classes de langues.

En bref, le travail de synthèse sur les recherches empiriques nous a permis de constater que la production des textes argumentatifs est une activité cognitive très complexe et que plusieurs facteurs peuvent affecter la qualité des textes rédigés. D'ailleurs, il convient de noter que les études concernant l'enseignement des stratégies d'apprentissage ne se concentrent que sur celles liées à l'étape de pré-écriture, à savoir la rédaction de cartes conceptuelles ou la planification. Les lacunes de ces études nous ont ainsi été utiles pour mieux situer notre recherche.

Nous venons de présenter les notions relatives à la production écrite des textes argumentatifs. La suite du chapitre sera réservée aux théories de l'enseignement des stratégies d'écriture.

## **1.2. Enseignement des stratégies d'écriture**

Pour commencer, nous pensons qu'il est indispensable d'exposer les notions des stratégies d'apprentissage des langues et d'écriture avant d'aborder le rôle de l'enseignement de ces stratégies.

### **1.2.1. Stratégies d'apprentissage des langues et leurs classifications**

#### ***1.2.1.1. Définition des stratégies d'apprentissage des langues***

La notion des stratégies en tant que terme général dans le domaine de l'apprentissage des langues n'a pas fait l'objet d'un accord complet (Atlan, 1997, 2000; C. Paul, 1996). En effet, il y a beaucoup de débats dans la littérature sur la façon dont elles sont définies.

Rubin (1975 : 43), l'un des premiers chercheurs dans ce domaine, définit les stratégies d'apprentissage des langues comme des « *techniques ou procédures que les apprenants utilisent pour acquérir les connaissances* ».

Ensuite, Rigney (1978 : 165) en donne une définition qui précise mieux les activités de l'apprentissage : « *un ensemble d'opérations utilisées par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, le stockage et la récupération d'informations* ».

Lorsque O'Malley et ses collaborateurs (1985 : 23) ont entrepris leurs recherches, ils proposent une définition selon laquelle les stratégies sont « *des opérations ou des étapes utilisées par un apprenant qui faciliteraient l'acquisition, le stockage, la récupération ou l'utilisation d'informations* ». Cette définition est à l'origine de celle donnée par Rigney (1978).

Oxford (1990 : 8), élargit le champ d'application de cette définition en proposant que « *(Les stratégies d'apprentissage des langues sont) des opérations employées par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, le stockage, la récupération et l'utilisation*

*de l'information [...] ; des actions spécifiques faites par les apprenants en vue de rendre l'apprentissage plus facile, plus rapide, plus agréable, plus auto-dirigé, plus efficace et plus transférable dans une nouvelle situation. » (Oxford, 1990 : 8)*

Il est à constater que la définition d'Oxford (1990) inclut les aspects cognitifs, émotionnels et sociaux qui amélioreraient la maîtrise de l'apprentissage des langues et la confiance en soi des apprenants.

Cependant, Stern (1992 : 261) déclare que « *le concept de stratégie d'apprentissage dépend du postulat que les apprenants s'engagent consciemment dans des activités visant à atteindre certains objectifs et que les stratégies d'apprentissage peuvent être considérées comme des orientations intentionnelles et des techniques d'apprentissage au sens large.* ».

Cohen (dans Cohen & Macaro, 2007 : 31) partage certains arguments avec Stern lorsqu'il estime que « *les stratégies peuvent être classées comme activités mentales conscientes. Elles doivent contenir non seulement une action, mais également un objectif (ou une intention) et une situation d'apprentissage.* ».

Les définitions de Stern (1992) et de Cohen (2007) supposent, tout comme Griffiths (2013 : 15) le pense, que les stratégies d'apprentissage sont « *consciemment choisies par l'apprenant* ». Selon ce dernier, il s'agit des « *activités choisies consciemment par les apprenants dans le but de réguler leur propre apprentissage de la langue* ».

En bref, il est à constater que de nombreux chercheurs et spécialistes définissent les stratégies d'apprentissage des langues sous différents angles en mettant l'accent sur la manière dont les apprenants traitent les nouvelles informations qu'ils reçoivent et sur les types de stratégies qu'ils utilisent pour comprendre, apprendre ou mémoriser des informations dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Ce sont les raisons pour lesquelles il n'est pas évident, selon certains chercheurs, de donner une définition exacte des stratégies d'apprentissage des langues qui est caractérisée par « *l'absence de consensus* » (O'Malley et al., 1985).

Quoi qu'il en soit, nous voyons que les stratégies d'apprentissage des langues peuvent être définies comme des comportements ou des actions qui sont consciemment choisis par l'apprenant pour atteindre ses objectifs. Ces derniers visent à faciliter la compréhension, la mémorisation de nouvelles informations ou l'utilisation des informations déjà acquises dans une nouvelle production langagière.

À partir des définitions ci-dessus, deux caractéristiques des stratégies d'apprentissage des langues sont identifiées. Premièrement, les stratégies d'apprentissage des langues sont des comportements ou des actions consciemment choisis par les apprenants. Deuxièmement, elles sont utilisées par les apprenants afin de réguler leur propre apprentissage de la langue et rendre celui-ci plus transférable dans une nouvelle situation.

Ainsi, ces caractéristiques nous offrent une base théorique pour construire la définition des stratégies d'écriture ultérieurement.

#### ***1.2.1.2. Classification des stratégies d'apprentissage***

En plus des controverses parmi les chercheurs concernant une définition appropriée des stratégies d'apprentissage des langues, il subsiste des différences dans la classification de ces stratégies par groupes. Ces différences sont dues aux critères sur lesquelles les classifications se sont basées.

Dans la section qui suit, nous allons aborder les classifications de Rubin (1981), d'O'Malley et Chamot (1990) et d'Oxford (1990).

##### ***a) Classification de Rubin***

La typologie proposée par Rubin (1981) est l'une des premières tentatives de classement des stratégies. L'auteur en identifie deux types : celles qui contribuent directement à l'apprentissage et celles qui y contribuent indirectement.

Les stratégies d'apprentissage directes et indirectes sont réparties en huit sous-groupes. Chacun de ces sous-groupes comprend des stratégies plus spécifiques. Le tableau ci-dessous présente les stratégies répertoriées dans la classification de Rubin.

**Tableau 1.2 : Classification des stratégies d'apprentissage des langues de Rubin (1981)**

<b>Groupes de stratégies</b>	<b>Sous- groupes de stratégies</b>
<i>Stratégies directes</i>	1) clarification/ vérification, 2) surveillance, 3) mémorisation, 4) supposition/ inférences inductives, 5) raisonnement déductif, 6) pratique
<i>Stratégies indirectes</i>	1) création d'opportunités de pratique, 2) astuces de production

***b) Classification d'O'Malley et Chamot***

La classification d'O'Malley et Chamot (1990) est adaptée de O'Malley et *al.* (1985) dont les catégories métacognitives et cognitives correspondent approximativement aux stratégies indirectes et directes de Rubin (1981). O'Malley et Chamot (1990) distinguent trois grands types de stratégies d'apprentissage : cognitive, métacognitive et socio-affective. Ces principales stratégies sont ensuite divisées en plusieurs sous-stratégies.

- *Les stratégies cognitives* agissent directement sur les informations entrantes, en les manipulant pour améliorer l'apprentissage, par exemple en déduisant le sens du contexte, en utilisant des dictionnaires et des livres de grammaire ; en conservant les informations par la mémorisation, la répétition, ou par des astuces mnémotechniques et en les écrivant ; en récupérant des informations.
- *Les stratégies métacognitives* sont des compétences de haut niveau qui peuvent impliquer la planification, le suivi ou l'évaluation du succès d'une activité d'apprentissage. Par exemple, l'autogestion implique la définition d'objectifs, le suivi et l'autoévaluation.
- *Les stratégies sociales / affectives* impliquent soit une interaction avec une autre personne, soit un contrôle sur un affect, par exemple, une coopération avec des camarades de classe, des amis et des enseignants ou l'utilisation de l'anglais avec d'autres locuteurs anglophones.

**Tableau 1.3 : Classification d'O'Malley et Chamot (1990)**

<b>Stratégies majeures</b>	<b>Stratégies spécifiques</b>
<i>Stratégies métacognitives</i>	Organisation avancée, Préparation avancée, Planification fonctionnelle, Attention sélective, Autosurveillance, Auto-évaluation, Auto-régulation
<i>Stratégies cognitives</i>	Utilisation de ressources, Groupement, Prise de note, Imagerie Représentation auditive, Élaboration, Transfert, Déduction
<i>Stratégies socio-affectives</i>	Question pour clarification, Coopération, Parler à soi-même

**c) Classification d'Oxford**

Sur la base des recherches antérieures sur les stratégies d'apprentissage, Oxford (1990) met au point un nouveau système de stratégies d'apprentissage des langues comprenant deux groupes principaux de stratégies (directe et indirecte), qu'elle définit toutefois différemment par rapport à ceux proposés par Rubin (1981).

Les stratégies directes sont des moyens spécifiques qui impliquent l'utilisation d'une langue. Elles sont subdivisées en stratégies de mémoire, cognitives et de compensation. Les stratégies indirectes n'impliquent pas directement l'utilisation de la langue, mais elles soutiennent l'apprentissage des langues (Ehrman & Oxford, 1990) et sont ensuite divisées en stratégies métacognitives, affectives et sociales.

Ces stratégies peuvent être spécifiées comme suit :

- *Stratégies de mémoire* pour la mémorisation et la récupération de nouvelles informations.
- *Stratégies cognitives* pour comprendre et produire le langage.
- *Stratégies de compensation* pour utiliser la langue malgré le manque de connaissances.
- *Stratégies métacognitives* pour coordonner le processus d'apprentissage.
- *Stratégies affectives* pour réguler les émotions.
- *Stratégies sociales* pour apprendre avec les autres (Oxford, 1990 : 14).

Ces six stratégies générales comprennent 19 stratégies secondaires et posent les bases de l'Inventaire stratégique pour l'apprentissage des langues (SILL) (Oxford, 1990).

**Tableau 1.4 : Classification des stratégies d'apprentissage des langues d'Oxford (1990)**

	Stratégies de mémoire	<i>Création des liens mentaux</i> : regroupement en unités significatives, création des associations, association à un contexte.	
		<i>Application de nouvelles images et de nouveaux sons</i> : recours aux images, construction des cartes sémantiques, utilisation de mots clés, mémorisation des sons.	
		<i>Révision efficace</i> : révision structurée.	
		<i>Emploi de l'action</i> : utilisation de la réponse physique, des techniques mécaniques.	
STRATEGIES DIRECTES	Stratégies cognitives	<i>Pratique</i> : répétition, pratique formelle, reconnaissance et utilisation des formules, recombinaison, pratique naturelle.	
		<i>Réception et envoi de messages</i> : compréhension rapide de l'essentiel, utilisation des ressources d'envoi et réception de message.	
		<i>Analyse et raisonnement</i> : raisonnement par déduction, analyse d'expressions, analyse de contraste entre langues, traduction, transfert d'une langue à l'autre.	
		<i>Création d'outils entrée/sortie</i> : prise des notes, résumé, mise en évidence.	
	Stratégies de compensation	<b>Supposition intelligente</b> : utilisation des indices linguistiques, d'autres indices.	
		<i>Dépassement des contraintes</i> : recours à la langue maternelle, demande de l'aide, utilisation des mimes ou des gestes, évitement de la communication, sélection du sujet, modification ou approximation du message, invention des mots, utilisation de la circonlocution ou des synonymes.	
	STRATEGIES INDIRECTES	Stratégies métacognitives	<i>Concentration de son apprentissage</i> : création des liens avec des informations déjà connues, attention, retardement de la production orale pour une concentration sur l'écoute.
			<i>Organisation et planification de son apprentissage</i> : renseignement par soi-même sur l'apprentissage des langues, organisation, fixation des buts et objectifs, identification de l'objectif d'une tâche linguistique, planification d'une tâche linguistique, recherche des possibilités de pratique.
<i>Évaluation de son apprentissage</i> : auto-surveillance, auto-évaluation.			
Stratégies affectives		<i>Réduction de son anxiété</i> : utilisation des techniques de détente, de la musique, de l'humour.	
		<i>Encouragement de soi-même</i> : formulation des assertions positives, prise des risques calculés, récompense à soi-même.	
		<i>Prise de sa température émotionnelle</i> : écoute de son corps, utilisation d'une liste de contrôle, rédaction d'un journal d'apprentissage des langues, partage de ses sentiments avec quelqu'un d'autre.	
Stratégies sociales		<i>Pose des questions</i> : demande des éclaircissements ou des vérifications, demande des corrections.	
		<i>Coopération avec les autres</i> : coopération avec des pairs, coopération avec des utilisateurs compétents.	
		<i>Empathie avec les autres</i> : développement de la compréhension culturelle, prise de conscience des pensées et des sentiments des autres.	

La taxonomie d'Oxford que l'on vient de présenter constitue l'une des classifications à laquelle se réfèrent de nombreux didacticiens spécialisés dans l'enseignement/apprentissage des LE (Olmo, 2016).

En conclusion, cette section révèle qu'il existe différentes classifications dans la recherche des stratégies d'apprentissage des langues. Malgré les différences, des progrès considérables réalisés dans ce domaine, Ellis (2008) note qu'il existe des taxonomies complètes, à niveaux multiples et à motivation théorique (O'Malley & Chamot, 1990 ; Oxford, 1990) par rapport aux précédentes (Naiman et *al.*, 1978 ; Rubin, 1997) dans lesquelles les chercheurs viennent d'énumérer les stratégies identifiées.

Il convient de mentionner pourtant qu'une certaine quantité de chevauchements peut être remarquée dans toute classification des stratégies d'apprentissage (O'Malley & Chamot, 1990). À ce propos, Oxford (1990) reconnaît la possibilité que les catégories se chevauchent et donne comme exemple le cas de la stratégie métacognitive de planification, qui, dans la mesure où cette dernière nécessite un raisonnement, pourrait également être considérée comme une stratégie cognitive.

Oxford (1990 : 16) le résume pour nous de manière assez concise et précise que les conflits de classification sont inévitables dans ce domaine de l'apprentissage des langues : *« il n'y a pas d'accord complet sur ce que sont exactement les stratégies ; combien de stratégies existent ; comment elles devraient être définies, démarquées et classées ; et s'il est - ou sera jamais - possible de créer une véritable hiérarchie de stratégies validée scientifiquement... Les conflits de classification sont inévitables ».*

## **1.2.2. Stratégies d'écriture et leurs classifications**

### ***1.2.2.1. Définition des stratégies d'écriture***

Dans les années 1980, les recherches sur les stratégies d'écriture portaient entièrement sur l'orientation cognitive et la production écrite a été considérée comme une tâche récursive, exigeante sur le plan cognitif et axée sur la résolution de problèmes (Manchón et al., 2007). Depuis les années 1990, l'aspect social de

l'écriture a été souligné, posant ainsi que l'écriture est une activité cognitive, communicative et socialement située, ce qui a conduit au mouvement post-processus de la théorie, de la recherche et de la pédagogie de l'écriture (Kent, 1999).

Conformément à l'évolution de la littérature en L1, la recherche sur les stratégies d'écriture en L2 passe progressivement de l'approche cognitive à l'orientation socio-cognitive.

Bien que le terme stratégie apparaisse très souvent dans la littérature consacrée à la rédaction en L2, les chercheurs ont toujours du mal à fournir une définition concluante de la notion. En effet, il existe de nombreux termes qui désignent des actions identifiées comme des stratégies d'écriture tels que *techniques* et *procédures d'écriture* (Khaldieh, 2000), *comportements d'écriture* (Manchón et al., 2007), *stratégies de processus d'écriture* (Sasaki, 2004), pour n'en citer que quelques exemples.

Qu'est-ce que les stratégies d'écriture ?

Selon Beck (2002), les stratégies d'écriture sont des décisions conscientes prises par les scripteurs pour résoudre un problème d'écriture.

De même, Wong (2005 : 31) adopte les caractéristiques des stratégies d'écriture proposées par Flower et Hayes (1980) en tant que « *décisions prises pour faire face aux problèmes (à la fois linguistiques et rhétoriques) posés par la tâche d'écriture telle que perçue par le scripteur* ».

Par ailleurs, d'après Petrić & Czár (2003 : 189), les stratégies d'écriture sont définies comme « *des actions ou des comportements délibérément accomplis par des scripteurs afin de rendre leur écriture plus efficace* ».

Sasaki (2004 : 541), pour sa part, définit les stratégies d'écriture comme « *comportement mental d'un scripteur utilisé pour atteindre un objectif de l'activité mal structurée de résolution de problèmes [...] de l'écriture* ».

Dans le cadre de cette étude, les stratégies d'écriture font référence aux actions ou comportements que les scripteurs choisissent consciemment tout au long du processus d'écriture afin de résoudre des problèmes posés par une tâche d'écriture.

Cette définition est basée principalement sur celle proposée par Beck (2002) que nous jugeons pertinente pour la présente étude car elle tient compte des caractéristiques des stratégies d'apprentissage des langues et de la nature de la résolution de problèmes de la production écrite.

### ***1.2.2.2. Classifications des stratégies d'écriture***

De nombreuses études ont été menées sur les stratégies d'écriture des apprenants de L1 et de L2. Cette section traitera de certaines classifications des stratégies d'écriture expliquées brièvement par Arndt (1987), Wenden (1991), Sasaki (2000) et Mu (2005).

#### ***a) Classification d'Arndt***

La classification d'Arndt (1987) a été l'une des premières études sur les stratégies d'écriture (Mu, 2005). Cette taxonomie est basée sur une étude portant sur les stratégies d'écriture de six étudiants chinois d'anglais langue étrangère de troisième cycle en production de textes académiques. Huit catégories ont été adoptées comme indiquées dans le tableau suivant :

**Tableau 1.5 : Classifications des stratégies d'écriture d'Arndt (1987)**

<b>Catégories de stratégie</b>	<b>Définition</b>
<i>Planification locale</i>	Trouver un centre d'intérêt, décider sur quoi écrire
<i>Planification globale</i>	Décider comment organiser le texte dans son ensemble
<i>Préparation</i>	Essayer des idées et le langage dans lequel les exprimer
<i>Répétition</i>	Des mots et expressions clés - une activité qui semblait souvent donner l'élan nécessaire pour continuer à composer
<i>Relecture</i>	De ce qui avait déjà été écrit
<i>Interrogation</i>	Pour classer les idées ou évaluer ce qui a été écrit
<i>Révision</i>	Apporter des modifications au texte écrit afin de clarifier le sens
<i>Correction</i>	Apporter des modifications au texte écrit afin de corriger la syntaxe ou l'orthographe

(Source : Mu, 2005)

**b) Classification de Wenden**

La classification de Wenden (1991) des stratégies d'écriture de huit apprenants d'anglais langue seconde est basée sur l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives présentées dans le tableau 1.6.

**Tableau 1.6 : Classifications des stratégies d'écriture de Wenden (1991)**

Stratégies métacognitives	Stratégies cognitives	
	<i>Clarification</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Auto-questionnement</li> <li>– Faire des hypothèses</li> <li>– Définition des termes</li> <li>– Comparaison</li> </ul>
<i>Planification</i> <i>Évaluation</i> <i>Suivi</i>	<i>Récupération</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Relire à voix haute ou silencieusement ce qui a été écrit</li> <li>– Écrire dans un mot introductif ou une expression introductive</li> <li>– Relire la question assignée</li> <li>– Auto-questionnement</li> <li>– Écrire jusqu'à ce que l'idée vienne</li> <li>– Résumer ce qui venait d'être écrit</li> <li>– Penser dans sa langue maternelle</li> </ul>
	<i>Consultation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Demander aux chercheurs</li> <li>– Se référer au dictionnaire</li> </ul>
	<i>Remise à plus tard</i> <i>Contournement</i> <i>Vérification</i>	

(Source : Mu, 2005)

Selon Wenden (1991), les stratégies métacognitives sont des opérations ou procédures mentales que les apprenants utilisent pour réguler leur apprentissage. Ils sont directement responsables de l'exécution d'une tâche d'écriture et comprennent trois types principaux : la planification, l'évaluation et le suivi. Les stratégies cognitives sont des opérations ou des étapes mentales utilisées par les apprenants pour apprendre de nouvelles informations et les appliquer à des tâches

d'apprentissage spécifiques. Ce sont des stratégies auxiliaires qui aident à la mise en œuvre des stratégies métacognitives.

*c) Classification de Riazi*

Riazi (1997), quant à lui, résume ses stratégies d'écriture utilisées par ses quatre étudiants de doctorat iraniens, à la suite des distinctions faites lors d'études antérieures sur l'apprentissage des langues secondes en milieu universitaire (O'Malley & Chamot, 1990). Sa classification est basée sur trois catégories de stratégie, à savoir, stratégies cognitives, métacognitives et sociales. En outre, il propose une quatrième catégorie de stratégie : stratégies de recherche, comme figurant dans le tableau suivant :

**Tableau 1.7 : Classification des stratégies d'écriture de Riazi (1997)**

<b>Stratégies d'écriture</b>	<b>Constituants</b>
<p><b>Stratégies cognitives</b>  <i>Se familiariser avec les outils à utiliser pour écrire en les manipulant mentalement ou physiquement</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Prise de notes</li> <li>– Élaboration</li> <li>– Utilisation des connaissances en langue maternelle et transfert des compétences de la L1</li> <li>– Inférence</li> <li>– Rédaction (révision et correction)</li> </ul>
<p><b>Stratégies métacognitives</b>  <i>Processus exécutifs utilisés pour planifier et évaluer une tâche d'écriture</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Assignation des objectifs</li> <li>– Planification (création et modification des plans)</li> <li>– Rationalisation des formats appropriés</li> <li>– Suivi et évaluation</li> </ul>
<p><b>Stratégies sociales</b>  <i>Interagir avec d'autres personnes pour aider à accomplir la tâche ou à obtenir un contrôle affectif</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Demander des clarifications</li> <li>– Obtenir les commentaires des professeurs et des pairs</li> </ul>
<p><b>Stratégies de recherche</b>  <i>Rechercher et utiliser des sources d'appui</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Rechercher et utiliser des documents</li> <li>– Utilisation de tutoriels</li> <li>– Utilisation de productions écrites d'autres comme modèle</li> </ul>

(Source : Mu, 2005)

#### d) Classification de Mu

Mu (2005) observe que la classification des stratégies d'écriture a des limites. Tout d'abord, Mu (2005) indique qu'il est peu pratique de définir la classification des stratégies d'écriture, car les chercheurs ont des critères différents pour celle-ci. Deuxièmement, cette classification semble plutôt inhabituelle lorsque plusieurs catégories sont fusionnées. Une autre limite, comme l'a indiqué Mu (2005), est son impossibilité d'incorporer toutes les stratégies dans une classification en raison de différentes méthodes, participants et résultats de chaque étude. Par exemple, Arndt (1987) a élaboré des stratégies d'écriture à partir de l'analyse de la méthode de la pensée à voix haute de six étudiants chinois, tandis que Riazi (1997) a compilé les stratégies à partir d'entretiens avec quatre étudiants de doctorat iraniens. En outre, un chercheur (Arndt, 1987) distingue la révision de la correction, l'autre non (Riazi, 1997). Wenden (1991) n'intègre même pas des stratégies de révision dans sa taxonomie. Par ailleurs, la plupart des classifications des stratégies d'écriture ci-dessus manquent de bases théoriques (Mu, 2005).

Par conséquent, Mu (2005), à partir des théories sur l'écriture en anglais langue étrangère, a développé une classification plus spécifique des stratégies d'écriture avec 5 catégories qui totalisent 30 stratégies spécifiques.

**Tableau 1.8 : Classifications des stratégies d'écriture de Mu (2005)**

	<b>Sous-Catégories</b>	<b>Stratégies d'écriture</b>
<b>Stratégies rhétoriques</b>	<i>Organisation</i>	– Commencement / développement / fin
	<i>Utilisation de la L1</i>	– Traduire l'idée générée en L2
	<i>Mise en forme / modélisation</i>	– Considération du genre
	<i>Comparaison</i>	– Différentes conventions rhétoriques
<b>Stratégies métacognitives</b>	<i>Planification</i>	– Trouver l'objectif
	<i>Suivi</i>	– Vérification et identification des problèmes
	<i>Évaluation</i>	– Reconsidérer le texte écrit, les objectifs

<b>Stratégies cognitives</b>	<i>Génération des idées</i>	– Répétition, introduction, déduction, etc.
	<i>Révision</i>	– Faire des changements dans le plan, le texte écrit
	<i>Élaboration</i>	– Extension du contenu de l'écriture
	<i>Clarification</i>	– Dispersion de la confusion
	<i>Récupération</i>	– Obtenir des informations de la mémoire
	<i>Préparation</i>	– Tester des idées ou des expressions
	<i>Résumé</i>	– Synthétiser ce qui a été lu
<b>Stratégies communicatives</b>	<i>Contournement</i>	– Contourner un quelconque problème
	<i>Atténuation</i>	– Renoncer à certaines difficultés
	<i>Prise en compte des lecteurs</i>	– Anticipation de la réponse des lecteurs
<b>Stratégies sociales/ affectives</b>	<i>Consultation</i>	– Référence aux documents, dictionnaires
	<i>Obtenir des commentaires</i>	– Obtenir le soutien de professeurs, pairs
	<i>Assigner des objectifs</i>	– Réduire la charge de travail
	<i>Se reposer / reporter</i>	– Réduire l'anxiété

(Source : Mu, 2005)

Nous nous apercevons que les chercheurs ont adopté diverses approches taxonomiques lors de la classification des stratégies d'écriture. En effet, en comparant les classifications de Wenden (1991) et de Riazi (1997), on peut trouver des stratégies similaires telles que la planification, le suivi et l'évaluation. Pour les typologies de Riazi (1997) et de Mu (2005), il est à constater que Riazi distingue les stratégies métacognitive, cognitive et de recherche tandis que Mu mentionne celles rhétoriques, métacognitives, cognitives, sociales et affectives.

D'ailleurs, tout comme les classifications des stratégies d'apprentissage, celles des stratégies d'écriture ne sont pas à l'abri d'empiètement en raison de différentes méthodes des chercheurs. À titre d'exemple, l'utilisation de la L1 qui est considérée comme stratégie cognitive dans la typologie proposée par Riazi (1997), est pourtant placée dans la taxonomie de Mu (2005) comme stratégie rhétorique. À noter

également qu'Arndt (1987) a subdivisé la planification en planification globale et planification, tandis que Wenden (1991), Riazi (1997) et Mu (2005) ont classé la planification en une seule stratégie métacognitive.

En résumé, malgré la diversité des taxonomies des stratégies d'apprentissage des langues en général et d'écriture en particulier, nous constatons que les points communs de celles-ci peuvent servir de guide de référence précieux pour que nous sélectionnions des stratégies d'écriture à enseigner lors de l'expérimentation.

### **1.2.3. Enseignement des stratégies d'apprentissage et leurs modèles d'enseignement**

#### ***1.2.3.1. Enseignement des stratégies d'apprentissage***

Malgré les critiques du domaine concernant l'absence de consensus sur les définitions des stratégies d'apprentissage des langues, plusieurs chercheurs voient le potentiel de l'enseignement des stratégies aux apprenants de langues (Cohen & Macaro, 2007; Graham & Macaro, 2007; O'Malley & Chamot, 1990; Rubin, 1975).

Rubin (1975) affirme que les stratégies d'apprentissage des « bons apprenants d'une langue », une fois identifiées et enseignées avec succès à des apprenants plus faibles, peuvent être utiles à de nombreux étudiants en L2 pour développer leurs compétences en langue seconde. Plus tard, ce chercheur ajoute que les stratégies ne sont pas seulement l'apanage d'individus compétents, mais pourront être apprises par d'autres.

O'Malley et al. (1994) indiquent également que les stratégies d'apprentissage des bons apprenants en langue peuvent avoir un potentiel considérable pour améliorer leurs compétences en langue seconde; et que les enseignants peuvent jouer un rôle actif et précieux en enseignant aux étudiants comment appliquer des stratégies d'apprentissage aux diverses activités langagières et comment étendre ces stratégies à de nouvelles tâches, tant dans la classe de langue que dans les domaines nécessitant des compétences linguistiques.

Selon Chamot et *al.*, (1990), les stratégies d'apprentissage sont des outils importants

pour apprendre une langue étrangère pour les raisons suivantes:

*« Les étudiants qui sont actifs mentalement tout en apprenant comprennent et se souviennent mieux du contenu ;*

*Les utilisateurs de stratégies compétents apprennent plus rapidement.*

*Les étudiants qui utilisent des stratégies d'apprentissage sont plus motivés car ils contrôlent leur propre apprentissage ;*

*Les stratégies utilisées dans un contexte d'apprentissage d'une langue peuvent être appliquées dans de nombreux contextes d'apprentissage d'autres langues ;*

*Des stratégies efficaces peuvent être enseignées aux étudiants ne les utilisant pas, et même les étudiants y ayant recours peuvent apprendre de nouvelles stratégies. »*

*(Ibid. : 15)*

Par ailleurs, plusieurs chercheurs sont d'avis que l'une des raisons pour lesquelles les stratégies d'apprentissage des langues devraient être mises en œuvre dans les classes de langue est qu'elles jouent un rôle important dans le développement de l'autonomie des apprenants.

Oxford et Nyikos (1989 : 291), par exemple, notent que *« l'utilisation de stratégies d'apprentissage appropriées permet aux étudiants d'assumer la responsabilité de leur propre apprentissage en renforçant l'autonomie, l'indépendance et l'autodétermination des apprenants. »*.

Nous trouvons que cette idée est compatible avec celles de Weaver et Cohen (1998) et de Rubin et al., (2007). En effet, Weaver et Cohen (1998 : 68) soulignent que l'enseignement des stratégies *« peut renforcer les efforts des élèves pour atteindre les objectifs d'un programme linguistique, car elle les encourage à trouver leur propre voie vers la réussite et favorise ainsi l'autonomie et l'autodétermination des apprenants »*. Les autres chercheurs, quant à eux, déclarent que la promotion des stratégies augmente la motivation et l'apprentissage autonome chez les apprenants (Harris et al., 2002; Rubin et al., 2007).

D'après Manchón et *al.*, (2007), pour que la formation soit efficace, certaines conditions doivent être remplies. D'une part, l'enseignant doit être bien qualifié et posséder les connaissances nécessaires pour pratiquer l'enseignement. D'autre part, la durée de la formation devrait être prise en compte. Selon le chercheur, l'intervention pédagogique devrait durer au moins dix semaines, une durée minimum pour que les résultats obtenus soient satisfaisants. Enfin, la formation devrait inclure une composante métacognitive, très appréciée par de nombreux chercheurs.

Dans le même esprit, Macaro (2006 : 321), favorable à l'enseignement des stratégies d'apprentissage, précise qu'il « *semble efficace pour favoriser un apprentissage réussi s'il est dispensé sur de longues périodes et inclue la concentration sur l'aspect métacognitif* ».

Pour ce qui est du rôle de l'enseignant, Oxford (1990) estime que, lors de la mise en pratique de la formation, l'enseignant doit prendre en considération quelques points. Tout d'abord, il faut déterminer les besoins des apprenants et le temps disponible. Il est essentiel de prendre en compte l'âge des apprenants, leur niveau de compétence, leur origine sociale et culturelle, ainsi que leurs forces et leurs faiblesses. Il est également conseillé d'observer attentivement les stratégies que les apprenants utilisent et dont ils pourraient bénéficier. L'étape suivante implique une sélection appropriée des stratégies à enseigner qui doit correspondre aux besoins des apprenants, en fonction de leur âge, de leur niveau linguistique, etc. L'enseignant devrait donc envisager l'intégration de l'enseignement de ces stratégies, ce qui implique de l'intégrer aux cours normaux et non pas à un élément distinct. Oxford soutient que si la formation est étroitement liée au processus d'apprentissage d'une langue, les apprenants ont l'occasion d'observer et de comprendre comment des stratégies peuvent être déployées dans un contexte significatif. Oxford accorde également beaucoup d'importance à une formation parfaitement informée, car les étudiants doivent savoir pourquoi ils participent à la formation, comment ils peuvent utiliser les nouvelles stratégies qu'ils ont apprises dans différentes situations

et quels en seront les avantages. Enfin, lors de la dernière étape de la formation, l'enseignant doit évaluer la formation dispensée et son efficacité.

Cette section nous a permis de découvrir à quel point l'enseignement des stratégies d'apprentissage joue un rôle crucial dans le développement de compétences linguistiques chez les apprenants et également dans le renforcement de leur autonomie dans l'apprentissage. Il est également suggéré que, pour que l'enseignement des stratégies d'apprentissage soit réussi, certains facteurs devraient être pris en compte, à savoir, le rôle de l'enseignant, la durée minimale de la formation, les stratégies à enseigner, etc.

Mais quel modèle d'enseignement des stratégies d'apprentissage à adopter pour favoriser le développement des compétences linguistique ? Quelles étapes devra-t-on suivre dans une formation de stratégies d'apprentissage des langues ? Pour répondre à ces questions, nous présenterons les modèles d'enseignement des stratégies d'apprentissage dans la partie suivante.

### ***1.2.3.2. Modèles d'enseignement des stratégies d'apprentissage***

Avec le développement de l'enseignement des stratégies, les chercheurs ont proposé différents modèles d'enseignement des stratégies d'apprentissage des langues.

#### ***a) Modèle de Pearson & Dole***

Pearson et Dole (1987) ont conçu un modèle pour l'apprentissage de la première langue, mais qui s'applique également pour l'étude d'une deuxième langue. Selon ce modèle, l'enseignant explique d'abord les avantages de l'application d'une stratégie spécifique et de la modélisation aux apprenants qui peuvent ensuite transférer la stratégie dans de nouveaux contextes d'apprentissage. Le modèle de Pearson et Dole comprend les étapes suivantes (Cohen, 2003):

- 1) Modélisation initiale de la stratégie par l'enseignant, avec explication directe de son utilisation et son importance.
- 2) Pratique guidée de la stratégie.

- 3) Consolidation, où les enseignants aident les élèves à identifier la stratégie et à déterminer quand elle pourra être utilisée.
- 4) Pratique indépendante de la stratégie.
- 5) Application de la stratégie dans de nouvelles tâches.

***b) Modèle d'Oxford***

Du point de vue d'Oxford (1990 : 12), l'enseignement de stratégies est efficace « *lorsque les étudiants apprennent pourquoi et quand des stratégies spécifiques sont importantes, comment utiliser ces stratégies et comment les transférer dans de nouvelles situations* ». Ainsi, le modèle d'Oxford (Oxford et al., 1990) insiste sur l'importance de sensibiliser les apprenants à la stratégie afin de devenir des apprenants autonomes. Il est effectué étape par étape dans la procédure suivante :

- 1) Les apprenants sont invités à s'immerger dans une tâche linguistique authentique sans aucune formation en stratégies ; ils discutent de la manière dont ils terminent la tâche et dont leurs stratégies peuvent faciliter leur apprentissage linguistique ;
- 2) L'enseignant présente d'autres stratégies d'apprentissage utiles, en expliquant leurs avantages potentiels et en veillant à ce que les élèves comprennent les raisons qui justifient leur utilisation ;
- 3) Les apprenants ont l'occasion de mettre en pratique les nouvelles stratégies avec des tâches linguistiques et d'apprendre comment elles peuvent être transférées à d'autres tâches ;
- 4) L'enseignant fournit de nouvelles tâches pour mettre en pratique les stratégies et permet aux apprenants de choisir celles qu'ils utiliseront pour mener à bien les tâches d'apprentissage des langues ;
- 5) L'enseignant aide les apprenants à évaluer le succès de leur stratégie et leurs progrès en tant qu'apprenants plus responsables et autonomes.

### ***c) Modèle de Cohen***

Le modèle d'enseignement basé sur les styles et les stratégies de Cohen est une approche centrée sur l'apprentissage qui inclut une intégration à la fois explicite et implicite de stratégies dans le contenu du cours et qui se compose de cinq phases suivantes :

- 1) Préparation des stratégies. L'enseignant aide les élèves à identifier les stratégies et les styles d'apprentissage actuels.
- 2) Sensibilisation aux stratégies. L'enseignant partage ses propres expériences d'apprentissage et processus de réflexion.
- 3) Enseignement des stratégies. L'enseignant forme les élèves à l'utilisation de stratégies d'apprentissage.
- 4) Pratique de la stratégie. Les apprenants ont l'occasion de mettre en pratique diverses stratégies et de renforcer leur utilisation.
- 5) Personnalisation des stratégies. L'enseignant aide les apprenants à personnaliser ce qu'ils ont appris sur ces stratégies et à évaluer leur utilisation. L'enseignant encourage également les apprenants à transférer ces stratégies à d'autres tâches.

### ***d) Modèle de Chamot et O'Malley***

Parmi les modèles d'enseignement stratégique dans l'apprentissage des langues, l'approche d'apprentissage cognitive de langue académique (CALLA) a été développée à l'origine en 1986 pour améliorer non seulement le succès linguistique des élèves apprenant l'anglais langue seconde aux États-Unis, mais également leur réussite scolaire en général grâce à l'utilisation de stratégies. Fondé théoriquement sur la théorie de l'apprentissage cognitif, le CALLA se concentre davantage sur l'apprentissage que sur l'enseignement. Il est clairement souligné que les enseignants peuvent apprendre à mieux enseigner en comprenant comment les élèves apprennent (Chamot & O'Malley, 1994). Le modèle CALLA de Chamot et

O'Malley (1994) fournit un cycle récursif en cinq phases pour introduire, enseigner, pratiquer, évaluer et appliquer des stratégies d'apprentissage, à savoir :

- 1) La préparation. L'enseignant identifie les stratégies d'apprentissage déjà acquises par les élèves pour des tâches courantes et peut déterminer les stratégies d'apprentissage supplémentaires dont leurs élèves ont besoin. Des activités telles que la discussion en classe, les entretiens individuels ou en groupe sur les stratégies utilisées pour les tâches d'apprentissage récentes sont également menées à ce stade.
- 2) La présentation. Cette phase se concentre sur l'explication et la modélisation de la nouvelle stratégie d'apprentissage. L'enseignant modélise, nomme, explique une nouvelle stratégie ; puis demande aux élèves d'expliquer quand et comment l'utiliser. L'enseignant doit s'assurer que les élèves comprennent les nouvelles informations afin de pouvoir appliquer les stratégies dans la phase suivante.
- 3) La pratique. Il s'agit d'une phase centrée sur l'apprenant où l'enseignant joue le rôle de facilitateur et crée des opportunités pour les étudiants afin qu'ils mettent en pratique de nouvelles stratégies dans différents contextes.
- 4) L'évaluation. Avec l'aide de l'enseignant, les élèves évaluent leur succès dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage et réfléchissent à la manière dont ils les appliquent. Les activités d'évaluation peuvent être individuelles, coopératives ou centrées sur l'enseignant.
- 5) Les activités d'expansion. Au cours de cette phase, les élèves transfèrent les stratégies à de nouvelles tâches, les combinent en groupes, développent un répertoire de stratégies préférées et les intègrent dans leurs cadres de connaissances existants. L'enseignant doit veiller à ce que les élèves continuent à pratiquer ces stratégies et à développer des compétences linguistiques académiques.

De ces modèles d'enseignement des stratégies d'apprentissage, voici ce que nous en avons retenu.

Bien que le modèle de Pearson et Dole (1987) ait mis en évidence sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage, il est réduit à une stratégie ou à une compétence simple. Il est donc difficile de développer les compétences des apprenants dans la résolution de problèmes dans des tâches d'apprentissage complexes et authentiques.

En ce qui concerne le modèle d'Oxford, il n'est pas évident également de l'introduire dans un programme d'enseignement en classe malgré sa flexibilité en termes d'étapes pour répondre à différents besoins. Ce que Chamot et O'Malley (1990) nous font remarquer est très juste. C'est que le modèle d'Oxford suppose que les enseignants connaissent déjà les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants bien que, dans les classes de langues, les connaissances préalables des élèves en stratégies d'apprentissage varient en fonction de leurs expériences scolaires. En conséquence, les enseignants doivent se référer à d'autres techniques d'évaluation utiles s'ils décident d'utiliser ce modèle.

Comparé au modèle d'Oxford (1990), celui de Cohen (1998) fournit aux enseignants des indications pour l'évaluation des connaissances des stratégies antérieures des élèves. En outre, il offre plus de flexibilité aux enseignants pour intégrer de manière explicite et implicite la formation des stratégies linguistiques dans les programmes classiques. Cependant, ce modèle s'appuie simplement sur l'autoévaluation des étudiants tandis que dans le modèle CALLA proposé par Chamot et O'Malley (1994), l'évaluation peut être individuelle, coopérative ou centrée sur l'enseignant. Ainsi, l'impact de l'enseignement sur les performances des apprenants peut être facilement évalué. De plus, le modèle CALLA est plutôt récursif que linéaire, de sorte que les enseignants et les élèves ont toujours la possibilité de revoir les phases d'enseignement précédentes en fonction des besoins (Chamot, 2005). Un autre avantage du modèle de Chamot et O'Malley (1994) est que ces trois éléments saillants que sont le programme basé sur le contenu, le

développement des compétences linguistiques académiques et l'enseignement explicite de la stratégie d'apprentissage, constituent le cadre nécessaire pour former les étudiants aux stratégies en fonction de leurs besoins (Chamot & O'Malley, 1994). Avec de telles fonctionnalités, le modèle CALLA de Chamot sera appliqué dans le cadre de la présente étude.

#### **1.2.4. Recherches empiriques sur les stratégies d'écriture**

Après avoir examiné les travaux empiriques traitant les stratégies d'écriture en L2, nous nous permettons de les diviser en cinq axes : l'utilisation de la L1 ; les variables influençant le choix des stratégies d'écriture ; le transfert des stratégies d'écriture à travers les langues, la relation entre les stratégies d'écriture et la compétence de la production écrite et l'enseignement des stratégies d'écriture.

##### ***1.2.4.1. Utilisation de la L1 comme stratégie d'écriture***

Selon Manchón et al. (2007), le recours à la L1 est sans aucun doute l'une des caractéristiques les plus spécifiques de l'écriture en L2. Ces chercheurs trouvent que la L1 est fréquemment employée dans différentes étapes du processus d'écriture de la L2.

En effet, les études exploitant le rôle de la L1 dans la première étape du processus de la rédaction (Friedlander, 1990; Lally, 2000) indiquent que l'utilisation de la L1 lors des activités de pré-écriture ou de remue-méninges facilitent l'organisation et la cohérence des textes.

En ce qui concerne la rédaction en L2, les scripteurs utilisent la L1 pour produire et organiser le texte, compenser leur manque de vocabulaire (Choi & Lee, 2006a; Cumming, 1989), faciliter le passage d'idées à la phase écrite (Macaro, 2005) ou traiter des problèmes stylistiques ainsi que linguistiques (Manchón et al., 2007).

Au sujet de la révision, certaines études (Manchón et al., 2005) révèlent que les scripteurs reviennent sur leur texte et le traduisent dans leur L1 afin de vérifier ou d'améliorer l'un des éléments suivants : les solutions qu'ils élaborent pour résoudre les problèmes liés aux exigences de la tâche, la pertinence des idées ou

l'adéquation entre le plan initial et sa mise en œuvre. De plus, l'évaluation, une partie importante de l'étape de révision, se fait également dans la L1 (Wang, 2003; Wolfersberger, 2003).

Il faut également noter que la maîtrise de la L2 détermine dans quelle mesure la L1 est utilisée dans les activités écrites en L2. En d'autres termes, l'utilisation de la L1 diffère d'un scripteur à l'autre en fonction de ses compétences linguistiques.

Kobayashi & Rinnert (1992) qui ont mené une étude sur la comparaison entre l'écriture traduite de L1 en L2 et l'écriture directe en L2 de 48 étudiants japonais d'anglais, remarquent que les scripteurs novices tirent plus profit de la traduction en termes de la qualité du contenu, de l'organisation et du style, alors que les scripteurs plus expérimentés n'en bénéficient pas beaucoup. L'étude de Stapa & Majid (2017) sur les étudiants malaysiens d'anglais langue seconde montre d'ailleurs que l'usage de L1 chez des étudiants de faible niveau en anglais les aide à produire plus d'idées et des essais de meilleure qualité en termes de note globale, de contenu, de langue, d'organisation ou de vocabulaire. Pourtant, Kobayashi & Rinnert (1992) trouvent que lors de l'écriture en L1, puis de la traduction en L2, les scripteurs novices écrivent des textes avec « une complexité syntaxique plus grande et un vocabulaire plus sophistiqué » que lorsqu'ils rédigent directement en L2.

Certains chercheurs constatent même que les apprenants moins compétents à l'écrit dépendent plus de la L1 que leurs homologues habiles (Choi & Lee, 2006; Rashid, 1996; Sasaki & Hirose, 1996). À titre d'exemple, ces apprenants utilisent la L1 pour chercher des mots et des structures grammaticales appropriés tandis que les autres ont recours à cette langue afin de générer des idées et formuler des méta-commentaires (Choi & Lee, 2006).

Une autre étude de Wang et Wen (2002), similaire aux précédentes, porte sur l'impact de la L1 sur la maîtrise de la L2 et les tâches d'écriture. À partir des résultats, on conclut que les novices sont plus susceptibles de traduire de L1 en L2 en écrivant tandis que les plus compétents sont enclin à utiliser la L1 à des fins

stylistiques et linguistiques, ainsi que pour organiser et structurer le texte (Wang & Wen, 2002).

En tout cas, Woodall (2002) confirme que les scripteurs de L2 utilisaient de moins en moins la L1 à des fins de génération de texte à mesure que leur niveau de maîtrise de la L2 augmente.

#### ***1.2.4.2. Variables influençant le choix des stratégies d'écriture***

Les études menées jusqu'à présent dans le domaine des stratégies d'écriture montrent qu'il existe plusieurs variables qui ont un impact sur l'utilisation et le choix des stratégies d'écriture des apprenants. Ils appartiennent à deux types principaux : les variables internes et les variables externes du scripteur.

##### ***a) Variables internes du scripteur***

En ce qui concerne les variables internes, de nombreux facteurs sont identifiés pour influencer les scripteurs dans le choix des stratégies d'écriture.

Les deux facteurs les plus mentionnés sont la compétence en L2 des apprenants (Cumming, 1989; Sasaki, 2004) et leur compétence en production écrite (Cumming, 1989).

Beare et Bourdages (2007) affirment qu'un niveau élevé de maîtrise de la langue a un effet positif sur le produit écrit : lorsque les compétences linguistiques des apprenants sont enseignées, ils produisent de meilleurs textes. Cependant, les études sur ce facteur ont donné des conclusions contradictoires. Différentes études, par exemple, indiquent que l'écriture des apprenants ne semble pas varier en fonction de leurs compétences linguistiques en L2 (Raimes, 1985; Zamel, 1983). Les résultats de ces études révèlent que certains étudiants écrivent bien et d'autres pas, indépendamment de leur maîtrise de la L2. Comme les scripteurs semblent avoir des stratégies/comportements d'écriture spéciaux, ces chercheurs soutiennent que le facteur déterminant de la qualité d'écriture en L2 était la capacité d'écriture et non la compétence linguistique des apprenants (Sasaki & Hirose, 1996).

En revanche, d'autres études suggèrent que la maîtrise de la L2 est l'un des facteurs explicatifs des produits écrits de L2 (Cumming, 1989; Pennington & So, 1993). Cumming (1989), en se basant sur les résultats de l'étude des textes écrits par 23 étudiants francophones de langue anglaise, constate que la maîtrise de la L2 était un facteur additif qui influe sur la qualité de l'écriture de la L2 tandis que Pennington et So (1993) conclurent que la maîtrise de la L2 par les étudiants est le seul facteur qui distingue les bons scripteurs des faibles.

Les expériences à l'écrit des scripteurs constituent également un facteur influant sur l'utilisation de la stratégie. Ma (2019), par exemple, souligne qu'elles ont un impact non seulement sur leurs capacités en écriture mais également sur leur confiance en écriture. Cependant, la chercheuse n'a pas décrit comment les expériences d'écriture ont influencé l'emploi des stratégies d'écriture chez les apprenants d'anglais langue étrangère. En outre, dans l'étude d'Ahmed (2010) sur l'analyse des problèmes d'écriture en anglais des étudiants égyptiens en termes de cohésion et de cohérence, l'expérience d'écriture est considérée comme un facteur important permettant aux étudiants de réviser leur texte.

Jugé comme proche de l'expérience d'écriture de l'apprenant, le modèle d'écriture mental du scripteur constitue un ensemble de conceptions et de croyances visant à orienter la performance d'écriture. Les modèles mentaux des scripteurs compétents semblent plus multi-dimensionnels et sont donc prêts à prendre des risques dans la construction de phrases complexes (Khaldieh, 2000) ou à souligner l'importance de la fluidité et de la clarté (Kasper, 1997). En revanche, les scripteurs moins expérimentés semblent être guidés par un modèle d'écriture mental mono-dimensionnel et ont donc tendance à considérer l'écriture principalement comme une juxtaposition dirigée grammaticalement (Kasper, 1997; Victori, 1999).

L'attitude est également l'un des facteurs qui influencent la mise en œuvre des stratégies du scripteur. Zarei et Elekaei (2013) ont étudié l'effet de l'attitude des apprenants iraniens sur leur sélection des stratégies de compensation et métacognitives. Leurs résultats montrent que le niveau d'attitude est en mesure

d'exercer une influence considérable sur le choix des stratégies de compensation des apprenants. Cependant, les résultats indiquent également que l'attitude n'influence pas leur utilisation des stratégies métacognitives.

#### ***b) Variables externes du scripteur***

A propos des variables externes, les chercheurs mentionnent deux facteurs importants : les facteurs liés aux tâches et ceux liés aux sujets. Les facteurs associés à la tâche incluent des questions telles que le type de tâche à exécuter ou le temps dont dispose l'apprenant. Certaines tâches constituent un plus grand défi cognitif que d'autres. Cumming (1989) affirme que la rédaction d'un essai argumentatif implique davantage de décisions que la rédaction d'une lettre, par exemple. Sasaki (2004) constate que lorsque les étudiants ont moins de temps pour écrire, ils ont recours plus souvent à la planification locale qu'à la planification globale. L'étude révèle également que le temps influe sur l'emploi de la traduction. Manchón et *al.*, (2007) conviennent que si la L1 peut sembler très utile lors de l'écriture, la traduction du contenu produit dans la L2 peut sembler trop longue si le temps est limité. Les facteurs liés au sujet (Friedlander, 1990), d'autre part, sont liés, par exemple, à la familiarité de l'apprenant avec le sujet.

#### ***1.2.4.3. Transfert des stratégies d'écriture à travers les langues***

À propos du transfert des stratégies d'écriture à travers les langues, certains chercheurs affirment que les stratégies d'écriture de L1 ne sont pas similaires aux stratégies d'écriture de L2.

Après avoir examiné 72 rapports de recherches empiriques comparant les écritures en L1 et L2, Silva (1993) remarque que l'écriture en L2 est différente et moins efficace que l'écriture en L1. Le chercheur a constaté des différences dans les processus d'écriture, notamment la planification, la rédaction et la révision, ainsi que dans les caractéristiques des textes écrits telles que la précision, la qualité, la structure et la fluidité. Les résultats ont conduit Silva à conclure que l'écriture de L2 diffère de L1 de manière stratégique, rhétorique et linguistique.

Contrairement aux conclusions de Silva (1993), d'autres chercheurs en examinant le lien entre les stratégies d'écriture en L1 et L2 (Alhaisoni, 2012; Whalen & Menard, 1995) constatent qu'il existe un lien entre les stratégies de L1 et de L2, bien que certaines conclusions de recherche soient inclusives. En règle générale, on peut conclure à partir des recherches antérieures que les apprenants de L2 transfèrent certaines techniques et stratégies d'écriture dans leur langue maternelle à leur écriture dans une seconde langue. Par conséquent, les apprenants qui ont une grande expérience de la rédaction en L1 ont plus de chances de réussir davantage dans les efforts d'écriture en L2.

Il est raisonnable de penser que les expériences d'écriture de L1 déterminent, dans une certaine mesure, la façon dont les apprenants abordent les tâches d'écriture de L2. En effet, certains chercheurs comme Friedlander (1990) et Woodall (2002) s'accordent pour dire que les stratégies d'écriture de L1 peuvent être transférées de manière positive à l'écriture de L2. Selon l'étude de Friedlander (1990) portant sur l'effet de la première langue (le chinois) sur l'écriture en anglais, le transfert positif réside dans le fait que la première langue permet aux apprenants de récupérer des informations sur certains sujets plus facilement et avec moins de contrainte. En particulier, les scripteurs seraient en mesure de produire de meilleurs textes et que leur rédaction serait améliorée s'ils planifiaient dans la langue liée à l'acquisition de connaissances d'un sujet. Par exemple, s'ils écrivaient en anglais sur un sujet chinois, les locuteurs chinois auraient intérêt à produire un plan en chinois et à utiliser ce plan pour générer leur texte en anglais.

Comme ce que Manchón et *al.* (2007) remarquent dans leur revue de stratégies d'écriture, le transfert de stratégies semble dépendre également de la compétence du scripteur. En effet, Wolfersberger (2003) en étudiant le transfert des stratégies d'écriture de L1 à L2 et la façon dont ce processus variait entre les étudiants japonais aux niveaux de compétence faibles et élevés aux États-Unis, établit que lorsque la difficulté de la tâche est trop élevée pour les étudiants dont le niveau de compétence est faible, ceux-ci ne transfèrent pas leurs stratégies d'écriture de L1 à

l'écriture de L2. Par conséquent, le chercheur suggère que la formation aux stratégies de compensation est essentielle pour apprendre aux étudiants à surmonter la barrière de la langue imposée par la difficulté de la tâche.

#### ***1.2.4.4. Relation entre les stratégies d'écriture et la compétence en production écrite***

Des différences importantes entre les apprenants plus et moins compétents ont été trouvées dans le nombre et les types de stratégies d'écriture utilisées, dans la façon dont les stratégies sont appliquées à la tâche ainsi que dans l'adéquation des stratégies aux tâches (Abdullah, 2009; Chen et *al.*, 2007; Chien, 2010; Manchón et *al.*, 2007; Mu & Carrington, 2007). A propos du nombre de stratégies d'écriture, la plupart des recherches portant sur la relation entre les stratégies d'écriture en L2 et la maîtrise de l'écrit indiquent que les scripteurs compétents utilisent plus de stratégies d'écriture que les autres (Peñuelas, 2012; Sasaki, 2002; Victori, 1999).

Pour ce qui est des types de stratégies d'écriture, les résultats obtenus de l'étude de Peñuelas (2012) ont révélé que tous les scripteurs se servaient d'une grande variété de stratégies. Cependant, les scripteurs experts préfèrent utiliser des stratégies cognitives, métacognitives et de compensation, suivies des stratégies affectives, de mémoire et sociales.

Baker et Boonkit (2004), pour leur part, montrent que, même s'il n'existe pas de différence significative dans la fréquence des stratégies d'écriture utilisées entre les scripteurs de différents niveaux de compétence, quelques différences concernant les types de stratégies utilisées sont statistiquement significatives. Les scripteurs peu performants semblent commencer à écrire sans avoir de plan et utilisent fréquemment la stratégie de traduction tout au long du processus de rédaction.

Néanmoins, l'analyse des données recueillies de l'étude menée par Raofi et *al.*, (2017) révèle que les étudiants ayant des capacités rédactionnelles élevées signalent un niveau d'utilisation de la stratégie d'écriture nettement plus élevé que leurs camarades. Qui plus est, les étudiants les plus à l'aise à l'écrit déclarent utiliser

nettement plus de stratégies métacognitives, cognitives, affectives et de régulation de l'effort.

Xiu et Xiao (2004) ont utilisé la méthode de réflexion à voix haute pour déterminer la relation entre les stratégies des scripteurs chinois et leurs notes en écriture en anglais. Ils rapportent que les scripteurs diffèrent dans l'utilisation de deux stratégies d'écriture, à savoir : organiser les idées et formuler. De plus, Yang (2002) a observé des différences dans la planification globale, la génération d'idées et la révision.

La stratégie de planification est jugée importante pour les scripteurs compétents (Abdullah, 2009; Mu & Carrington, 2007; S. Yang, 2002). La littérature montre qu'ils planifient davantage et de manière globale avant de commencer à écrire, tandis que les autres moins habiles n'anticipent pas et s'arrêtent plus souvent pour une planification locale (Chien, 2010; Manchón, Roca de Larios, & Murphy, 2007; Roca De Larios, Murphy, & Marin, 2011; Roca De Larios et *al.*, 2011).

La stratégie de révision est une autre stratégie importante qui distingue les apprenants (Chien, 2010; S. Yang, 2002). Selon Chien (2010), les plus performants se sont concentrés sur la révision et la correction.

Zamel (1983) s'est également penché sur ce point et a mis en évidence des difficultés notables en termes de temps consacré à la révision. Il a constaté que les plus expérimentés ont révisé davantage et passé plus de temps à travailler sur leurs essais. Ceux-ci se sont concentrés d'abord sur les idées, puis ont revu l'organisation du discours et ont montré une récursivité dans leur processus d'écriture et dans les modifications effectuées à la fin de celui-ci. De plus, ils ne se sont pas laissé distraire en se concentrant sur les corrections lexicales et syntaxiques comme leurs pairs. Ces derniers ont été davantage préoccupés par des questions telles que le changement de mots ou de phrases et ne montraient aucun intérêt pour des changements affectant le sens. En outre, ils ont passé la majeure partie de leur temps à rédiger le brouillon et à le copier dans leur texte.

#### ***1.2.4.5. Enseignement des stratégies d'écriture***

Chamot et *al.*, (1990) affirment que l'objectif de l'enseignement des stratégies d'écriture est de sensibiliser les élèves au processus d'écriture et de leur enseigner les stratégies associées à une bonne écriture. Plus tard, Chamot (2004) soutient que l'enseignement explicite des stratégies vise essentiellement à sensibiliser les élèves aux stratégies qu'ils utilisent et de modéliser la pensée stratégique de la part des enseignants.

Les recherches disponibles sur l'enseignement des stratégies d'écriture comprennent à la fois des programmes d'enseignement longitudinaux complets (De Silva, 2015; Olson & Land, 2007) ainsi que des études de l'enseignement des stratégies spécifiques, à savoir, stratégies de révision (Sengupta, 2000), de remue-méninges (Rao, 2007), d'Autorégulation (Ching, 2002; Nguyen & Gu, 2013), de planification (Akmoun, 2009; Kirkpatrick & Klein, 2009), de pré-écriture (Arju et *al.*, 2017; Lo & Hyland, 2007; Mohseniasl, 2014), de mémoire de travail (Ransdell et *al.*, 2002) et de l'enseignement d'un certain nombre de stratégies d'écriture (Ching, 2002; De Silva, 2015; Mastan et *al.*, 2017; Sasaki, 2000, 2002).

Concernant l'efficacité de l'enseignement des stratégies, de nombreuses études ont montré le rôle que l'enseignement a eu dans l'utilisation des stratégies chez les apprenants (Ransdell et *al.*, 2002; Sasaki, 2000, 2002), les facteurs internes de l'apprenant (Ching, 2002; Nguyen & Gu, 2013) et la qualité rédactionnelle (Arju et *al.*, 2017; De Silva, 2015; Lo & Hyland, 2007; Mastan et *al.*, 2017; Mohseniasl, 2014; Rao, 2007; Sengupta, 2000).

Un autre facteur important lié aux études portant sur l'enseignement des stratégies consiste à déterminer si les apprenants de niveaux de compétences différents bénéficient de l'enseignement en question. Certaines études comme celles de Sasaki (2002), de Ransdell et *al.*, (2002) ont démontré que les scripteurs novices ont tiré profit de la formation des stratégies. En effet, Sasaki (2002) en se basant sur les résultats obtenus après une formation d'une durée de deux semestres de stratégies de planification et de révision a conclu que les experts utilisaient plus de stratégies

que les novices, mais que les novices semblaient en avoir utilisé plus après la formation. De même, l'étude de Ransdell et *al.*, (2002) sur les effets de la formation des stratégies de mémoire de travail sur les performances d'écriture a montré que les effets d'une telle formation étaient plus puissants pour les scripteurs débutants en L2, en termes d'expérience universitaire ainsi que d'expérience d'écriture en L2.

Quant aux facteurs internes de l'apprenant, l'efficacité de la formation des stratégies d'écriture se manifeste dans l'amélioration de l'auto-efficacité, l'autodétermination, l'autonomie, etc.

Dans l'étude de Ching (2002) sur l'enseignement de la stratégie et de l'autorégulation en tant que contributeurs à l'amélioration du modèle cognitif des étudiants, les résultats suggèrent que l'enseignement de ces stratégies ont permis d'améliorer l'auto-efficacité et l'autodétermination des apprenants. Ces derniers ont compris qu'écrire davantage n'améliorerait leur écriture que s'ils étaient capables de diagnostiquer leurs erreurs.

Par ailleurs, les résultats de l'étude de Nguyen et Gu (2013) indiquent qu'avec un enseignement intensif, les apprenants seraient en mesure d'améliorer leur capacité de s'auto-réguler pour une tâche d'écriture, et que la stratégie d'autonomie pourrait être enseignée.

À noter que même si l'étude de Silva (2014) n'a pas cherché à déterminer si l'enseignement des stratégies métacognitives et cognitives avait un impact différent sur les éléments internes de l'apprenant, elle a cependant montré que la formation des stratégies entraînait une augmentation de la motivation personnelle, de la détermination et des attitudes positives à l'égard de l'écriture en L2 chez les apprenants.

Quant aux effets de l'enseignement des stratégies d'écriture sur la qualité rédactionnelle chez les apprenants avant et après l'intervention, la majorité des études dans ce domaine ont démontré l'efficacité de la formation des stratégies sur la qualité des compositions écrites de différentes manières. À titre d'exemple, Lo et

Hyland (2007) ont constaté que les stratégies de pré-écriture influent de manière significative sur la rédaction, la motivation et la création d'opportunités chez les étudiants. Ils ont également observé que, suite à l'enseignement, la longueur des compositions écrites a augmenté de 45% en moyenne, même s'ils rencontraient toujours des problèmes d'organisation, de style et d'utilisation de la langue. Contrairement à ces constats, en examinant l'effet de l'enseignement des stratégies de pré-écriture sur l'appréhension et les résultats en écriture des apprenants d'anglais langue étrangère, Mohseniasl (2014) a affirmé que les étudiants ayant reçu une telle instruction amélioreraient leurs compétences en écriture en termes de contenu, d'organisation, de vocabulaire et d'utilisation de la langue.

De même, les résultats de l'étude de Mastan et *al.*, (2017) suggèrent que l'enseignement des stratégies d'écriture a permis d'améliorer les performances en écriture des apprenants d'anglais langue seconde de niveau intermédiaire par le fait qu'ils étaient capables d'écrire des phrases plus longues et plus significatives en utilisant les mots de transition appropriés. Les résultats ont montré également que les apprenants exposés à un enseignement explicite des stratégies ont produit une meilleure écriture par rapport aux apprenants sans une telle intervention.

Sayma Arju (2017), de son côté, a constaté que la formation explicite à l'utilisation des stratégies d'écriture a contribué non seulement à améliorer la capacité des étudiants de générer des idées mais encore à renforcer leur confiance. Ces résultats ont corroboré ceux des études précédentes (Rao, 2007; Talebinezhad & Negari, 2007) qui ont fourni des preuves de l'efficacité de plusieurs stratégies d'écriture permettant aux étudiants de générer des idées et de cristalliser leurs pensées pour se lancer dans le processus complexe de l'écriture.

La qualité des textes produits des apprenants se manifeste également par les notes totales de ces textes. Effectivement, un bon nombre d'études (Al-Shaer et *al.*, 2014; De Silva, 2015; Mahnam & Nejadansari, 2012; Rao, 2007; Sengupta, 2000) ont révélé que les apprenants exposés à l'enseignement explicite des stratégies ont

obtenus les notes significativement plus élevés aux post-tests par rapport aux tests préliminaires ainsi qu'à ceux qui n'avaient pas reçu cette formation.

Pour conclure, cette section comporte une discussion sur des recherches empiriques dans le domaine des stratégies d'écriture.

En premier lieu, les études examinées montrent que les apprenants utilisent leur L1 comme stratégie lors de la rédaction en L2 en vue de générer des idées, planifier, rédiger, organiser et réviser tout au long du processus d'écriture.

En deuxième lieu, les facteurs susceptibles d'affecter le choix ou l'utilisation des stratégies d'écriture des apprenants, à savoir, leur maîtrise de la L2, leur compétence en production écrite, leur modèle d'écriture mental ainsi que les facteurs extérieurs liés aux tâches ou aux sujets d'écriture sont abordés. La conclusion que l'on peut tirer de l'analyse de ces facteurs est que la compétence en production écrite du scripteur et le type de tâche d'écriture peuvent influencer considérablement sur le processus rédactionnel.

En troisième lieu, les résultats des études portant sur le transfert des stratégies d'écriture à travers les langues indiquent que les stratégies d'écriture sont transférées d'une langue à l'autre, bien que leur fréquence d'utilisation puisse différer de la L1 à la L2, et que ce transfert soit conditionné par le niveau de compétence du scripteur ainsi que ses connaissances liées à un sujet.

En quatrième lieu, la recherche sur les scripteurs compétents et moins compétents est mise en avant, et un certain nombre de résultats de recherche dans ce domaine sont présentés. Les études rapportent que les scripteurs compétents utilisent plus de stratégies d'écriture et que les deux groupes présentent des comportements d'écriture différents.

En cinquième lieu, la plupart des études empiriques dans le domaine de l'enseignement des stratégies d'écriture révèlent les effets positifs de l'enseignement sur la qualité rédactionnelle en termes de contenu, d'organisation, de vocabulaire, d'utilisation de la langue et du résultat.

En dépit des résultats prometteurs dans le domaine de l'enseignement des stratégies d'écriture, la revue de la littérature montre qu'il existe peu de recherches à cet égard menées auprès des apprenants de FLE en général et dans le contexte vietnamien en particulier. La quasi-totalité des études rapportées ci-dessus sont réalisées principalement avec un public d'anglais langue seconde ou langue étrangère. Une autre limite des études précédentes est que les stratégies choisies à enseigner sont notamment des stratégies spécifiques liées à une étape du processus d'écriture (par exemple, stratégie de planification, de révision, etc.).

La présente étude est donc inspirée par les limites des études précédentes. Elle a pour objectif d'examiner l'impact de l'enseignement des stratégies d'écriture de différentes étapes du processus rédactionnel sur les productions écrites des étudiants de FLE dans le contexte vietnamien.

### **1.3. Conclusion**

L'objectif de ce chapitre est de proposer une revue de la littérature sur deux notions théoriques principales de la présente recherche : la production écrite du texte argumentatif et l'enseignement des stratégies d'écriture.

Pour ce qui est de la production écrite du texte argumentatif, nous avons abordé la notion de la production écrite ainsi que les propriétés propres à cette compétence en L1 et L2. Nous avons par la suite présenté les définitions du texte argumentatif, ses caractéristiques et sa structure. Il est à souligner que le cadre théorique de la production écrite et du texte argumentatif nous aide à élaborer des instruments de recherche ainsi que le programme d'expérimentation. Enfin, la recension des écrits sur le texte argumentatif dans la dernière partie nous a été utile pour mieux situer notre recherche.

Concernant les stratégies d'écriture, nous avons retracé l'évolution du domaine de recherche avec une synthèse des études portant sur les stratégies d'apprentissage de langue en général et les stratégies d'écriture en particulier. Pour ce qui est de l'enseignement des stratégies d'apprentissage, nous avons présenté son rôle et ses

modèles proposés par certains chercheurs. Enfin, une synthèse des recherches empiriques sur les stratégies d'écriture nous a permis d'éclaircir les tendances de recherche dans ce domaine et de souligner l'importance du rôle que jouent les stratégies d'écriture dans les activités de production écrite chez les apprenants. Nous avons également proposé une synthèse des résultats découlant des recherches antérieures qui portaient sur l'enseignement des stratégies d'écriture. Cela a permis de dégager les constats ainsi que les limites importantes qui nous ont conduites à poser nos questions de recherche.

## CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Après avoir passé en revue les théories existantes concernant la production écrite du texte argumentatif et l'enseignement des stratégies d'apprentissage des langues, nous proposons maintenant de présenter la méthodologie qui sera adoptée pour mener cette présente étude. Pour commencer, nous présenterons le plan de recherche. Nous nous concentrerons ensuite sur les outils utilisés pour collecter des données et aborderons les avantages et les inconvénients associés à chaque outil. Outre la section réservée à l'étude pilote, nous en consacrerons une autre à l'étude principale dans laquelle se trouvent les caractéristiques des participants, les procédures de collecte et d'analyse des données. Enfin, nous aborderons les démarches pour mettre en œuvre l'enseignement des stratégies d'écriture dans le cadre de notre étude.

### 2.1. Plan de recherche

Notre recherche est de type quasi expérimental qui cherche à expliquer un lien de causalité (Grosbois, 2007). Il s'agit d'une démarche mise en œuvre plutôt en sciences humaines et sociales en raison de la complexité des situations d'enseignement/apprentissage, comme l'explique Mialaret (2004 : 10) : *« les situations d'éducation, considérées sous l'angle de leur existence réelle, sont uniques, c'est-à-dire qu'elles ne se reproduisent pas à l'identique ni dans l'espace ni dans le temps. Une fois une telle situation réalisée, tous les acteurs changent par le fait qu'ils l'ont vécue, et un essai de répétition, de reproduction ne peut trouver tous les partenaires dans les mêmes conditions »*.

Dans cette méthode, le modèle pré-test et post-test avec un seul groupe a été appliqué. L'un des avantages de ce type de recherche est qu'il est simple à mettre en œuvre et que les résultats peuvent souvent être analysés à l'aide des statistiques simples (SAGE Publications, 2019).

Parallèlement à la méthode quasi-expérimentale, les approches quantitatives et qualitatives sont combinées afin de trianguler les analyses des données collectées.

Gillham (2000) plaide avec force en faveur de l'utilisation des méthodes mixtes, affirmant que l'application d'une seule approche à la recherche est rarement suffisante.

Pour répondre aux questions de la recherche, trois outils de collecte de données sont mis en place : questionnaires, entretiens et tests de production écrite.

### **2.1.1. Questionnaires**

La méthode la plus fréquemment utilisée et qui semble la plus efficace pour déterminer les stratégies de l'apprenant est d'utiliser des questionnaires (Cohen & Macaro, 2007). Avec les entretiens, les questionnaires sont les instruments qui, selon Chamot et El-Dinary (Uhl Chamot & El-Dinary, 1999 : 321) fournissent « *des informations rétrospectives sur la mémoire des élèves des stratégies qu'ils ont utilisées pour des tâches particulières et, souvent, de la fréquence (parfois, souvent, généralement, etc.) avec laquelle ils utilisent la stratégie* ».

L'utilisation d'un questionnaire comme instrument de recherche présente de nombreux avantages. Premièrement, il constitue des mécanismes efficaces pour collecter certains types d'informations, en particulier de stratégies d'apprentissage des langues (Dornyei, 2003). Deuxièmement, cet instrument permet au chercheur de collecter des données sur le terrain, où elles peuvent être quantifiées en vue de produire les réponses nécessaires à l'analyse (Petrić & Czár, 2003). Troisièmement, il permet l'anonymat, ce qui augmente sans doute le taux de réponse et peut accroître la fiabilité des réponses données. De plus, les questionnaires peuvent être distribués simultanément à un grand nombre de personnes et permettent ainsi d'économiser du temps et des efforts.

Cohen et *al.*, (2007) ont identifié deux types de questionnaires auto-administrés: ceux qui sont remplis en présence du chercheur et ceux qui sont remplis lorsque le chercheur est absent (par exemple, à la maison ou sur le lieu de travail). D'après eux, la présence du chercheur est utile car « *elle permet de répondre immédiatement à toute question ou incertitude avec le concepteur du questionnaire* » (*op.cit.* : 344).

En outre, le questionnaire garantit que toutes les questions sont complétées et remplies correctement. Cependant, la présence du chercheur peut être une menace et exercer un sentiment de contrainte, ce qui peut rendre les répondants mal à l'aise pour remplir le questionnaire.

Bien que le questionnaire présente de nombreux avantages, il montre également un certain nombre de limites (Cohen & Macaro, 2007), par exemple, les apprenants arrivent à comprendre ou interpréter de manière incorrecte la description de la stratégie dans chaque item. De surcroît, ils peuvent prétendre utiliser des stratégies qu'ils n'utilisent pas en réalité ou ne peuvent pas se rappeler de celles qu'ils ont utilisées dans le passé.

Malgré tout, les questionnaires peuvent fournir des informations importantes sur l'utilisation des stratégies d'écriture (Cohen & Macaro, 2007). Pour ces raisons, les questionnaires seront complétés par des entretiens semi-dirigés qui ont pour objectif d'obtenir des informations non recueillies dans les questionnaires, afin de trianguler les données et de modérer ces facteurs.

Dans le cadre de cette étude, nous avons adapté le questionnaire sur les stratégies d'écriture conçu par Petrić et Czár (2003) (*voir Annexe 1*) comme outil de collecte de données pour un certain nombre de raisons. Premièrement, il a été élaboré pour les apprenants de langue étrangère, comme c'est le cas dans la présente étude. Deuxièmement, contrairement à d'autres questionnaires qui traitent des stratégies d'apprentissage en général, par exemple ceux d'Oxford (1990) ou d'O'Malley & Chamot (1990), celui-ci a été conçu uniquement pour les stratégies d'écriture. Troisièmement, le questionnaire a été utilisé comme instrument principal dans plusieurs études portant sur les stratégies d'écriture (Cohen & Macaro, 2007).

Basé sur le modèle cognitif de traitement de la première langue de Flower et Hayes (1980), ce questionnaire est structuré et organisé sous forme d'une liste de déclarations écrites, chacune d'elles présentant un avis sur l'utilisation d'une stratégie d'écriture. Comme le format du questionnaire a été emprunté à celui d'Oxford (1990) intitulé « Strategy Inventory for Language Learning », Petrić et

CzárI utilisent également une échelle de type Likert de 5 points allant de « jamais ou presque jamais vrai » à « toujours ou presque toujours vrai ». Une valeur numérique a été attribuée à chaque catégorie de réponse. La réponse négative la plus grande (jamais) a été notée 1 et la réponse positive la plus élevée (toujours) a été notée 5.

Il est à souligner que le questionnaire met l'accent sur l'idée de récurrence de la production écrite et divise le processus d'écriture en planification, traduction des idées en texte et révision (Petrić & CzárI, 2003). Cela se reflète dans la division du questionnaire en trois phases – avant l'écriture, pendant l'écriture et lors de la révision.

Dans la présente étude, le questionnaire sur les stratégies d'écriture de Petrić & CzárI (2003) est traduit en vietnamien parce que l'utilisation de la langue maternelle aiderait à éviter les erreurs d'interprétation et à mettre les répondants à l'aise lorsqu'ils rempliraient le questionnaire (Saunders et *al.*, 2003).

Le questionnaire se compose de deux parties. Dans la première partie, il s'agit des questions demandant des informations des répondants, telles que le nom, le sexe et la classe. La deuxième partie consacrée aux stratégies d'écriture est divisée en trois sous-sections : stratégies de planification (8 items), stratégies de rédaction (14 items) et stratégies de révision (16 items).

### **Traduction du questionnaire**

Dans la présente étude, le questionnaire sur les stratégies d'écriture de Petrić & CzárI (2003) est traduit en vietnamien parce que l'utilisation de la langue maternelle aiderait à éviter les erreurs d'interprétation et à mettre les répondants à l'aise lorsqu'ils rempliraient le questionnaire (Saunders et *al.*, 2003).

Une procédure très stricte et validée par Guillemain et *al.*, (1993) a été suivie pour traduire le questionnaire anglais en français. La procédure comprend les phases suivantes : (1) traductions ; (2) traductions inversées, (3) révision en comité de ces traductions et traductions inversées, (4) pré-test d'équivalence en utilisant des

techniques adéquates (avec des personnes bilingues ou monolingues), et (5) réexamen de la pondération des notes, le cas échéant.

Comme il n'est pas toujours possible de suivre toutes les étapes en raison de la conception de l'instrument de mesure (Guillemin et *al.*, 1993), la traduction du questionnaire sur les stratégies d'écriture sera effectuée selon quatre étapes.

Tout d'abord, le questionnaire en anglais a été traduit et adapté en vietnamien, de façon indépendante, par deux traductrices qui sont également professeures vietnamiennes d'anglais langue étrangère. Puis, les traductrices ont comparé et évalué ces deux versions préliminaires afin d'en arriver à un consensus sur une première version vietnamienne.

Ensuite, dans l'étape de la traduction inversée, la version vietnamienne du questionnaire a été traduite en anglais par deux autres traducteurs indépendants. Cette étape visait à éviter toute ambiguïté lexicale susceptible d'entraîner un malentendu ou une interprétation erronée de la part des répondants.

Une fois que la traduction inversée a été réalisée, le questionnaire pouvait ainsi être évaluée par un comité d'expert. Ce dernier est composé de deux enseignants spécialistes de la production écrite en FLE, de deux enseignants d'anglais langue étrangère et d'un enseignant de vietnamien, tous travaillent à l'Université de Danang. Le comité d'experts a examiné toutes les versions des traductions et déterminé si les versions traduites et originales ont une équivalence sémantique, idiomatique et conceptuelle. Toute divergence a été résolue et les membres du comité d'experts sont parvenus à un consensus sur tous les éléments en vue de la version finale du questionnaire traduit (*voir l'Annexe 1*).

### **2.1.2. Entretiens**

L'entretien a été parmi les premières techniques utilisées pour étudier les stratégies d'apprenant des langues (Naiman et *al.*, 1978; Rubin, 1975). Au fur et à mesure que la recherche des stratégies d'apprentissage des langues étrangères évolue vers une compréhension plus profonde de l'utilisation des stratégies influencée par des

facteurs culturels, contextuels et individuels, l'entretien reste un outil important offrant des possibilités d'exploration et d'élaboration des aspects de l'utilisation des stratégies (Cohen & Macaro, 2007).

Gauthier (2003 : 295) définit l'entretien comme « *une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence* ».

Selon De Ketele & Roegiers (1996 cité dans Imbert, 2010), il existe trois types d'entretien, à savoir, l'entretien dirigé, l'entretien semi-dirigé et l'entretien libre dont les caractéristiques sont présentés dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 2.1 : Types d'entretien**

<b>Entretien dirigé (ou directif)</b>	<b>Entretien semi-dirigé (ou semi-directif)</b>	<b>Entretien libre</b>
Discours non continu qui suit l'ordre des questions posées	Discours par thèmes dont l'ordre peut être plus ou moins bien déterminé selon la réactivité de l'interviewé	Discours continu
Questions préparées à l'avance et posées dans un ordre bien précis	Quelques points de repère (passage obligés) pour l'intervieweur	Aucune question préparée à l'avance
Information partielle et réduite	Information de bonne qualité, orientée vers le but poursuivi	Information de très bonne qualité, mais pas nécessairement pertinente
Information recueillie rapidement ou très rapidement	Information recueillie dans un laps de temps raisonnable	Durée de recueil d'information non prévisible
Inférence assez faible	Inférence modérée	Inférence exclusivement fonction du mode de recueil

(Source : Ketele et Roegiers (1996 : 172))

Dans cette étude, l'entretien semi-dirigé est choisi en raison de ses caractéristiques susceptibles de satisfaire les objectifs de l'étude. L'entretien semi-dirigé est défini comme « *une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé.* » (Gauthier, 2003 : 296) En

L'entretien semi-dirigé présente plusieurs avantages. En effet, les questions ouvertes permettent au chercheur de se concentrer sur un sujet ou des sujets particuliers tout en offrant une certaine flexibilité pour offrir des possibilités de communication bidirectionnelle. En outre, il lui permet de poser des questions plus complexes, de développer ses réponses et de demander des éclaircissements ou des explications aux personnes interrogées.

Néanmoins, l'entretien semi-dirigé a pour inconvénient qu'il ne garantit pas des réponses honnêtes. Gauthier (2003 : 313) souligne que « *l'interviewé peut être mu par un désir de rendre service ou d'être bien vu par le chercheur, limitant ainsi la crédibilité des messages communiqués.* »

Dans la présente étude, nous menons des entretiens au début et à la fin de l'intervention pédagogique (voir l'Annexe 2). Les questions des entretiens se composent des questions fermées et ouvertes. Les questions fermées permettront aux étudiants d'exprimer leurs points de vue et leurs expériences aussi clairement que possible dans leur emploi des stratégies d'écriture. Les questions ouvertes sont également importantes pour obtenir plus d'informations des répondants, en particulier lorsque des explications supplémentaires sont jugées nécessaires. Les entretiens ont été réalisés en vietnamien afin de réduire les risques de malentendu ou d'interprétation erronée, ainsi que de permettre aux participants d'exprimer librement leurs idées et leurs pensées.

### **2.1.3. Tests**

Comme les entretiens, les pré-tests et post-tests (*voir l'Annexe 3*) sont administrés aux participants au début et à la fin de l'intervention pédagogique pour examiner les effets de l'enseignement des stratégies sur la performance en production des textes argumentatifs des étudiants de FLE. Ces deux tests ont le même format (il s'agit de la rédaction d'un texte argumentatif au niveau B2), mais un contenu différent pour éviter l'effet de rétention que le pré-test peut avoir sur les performances des participants lors du post-test. Afin de minimiser les impacts qu'ont les sujets des tests sur les performances à l'écrit des étudiants, nous avons choisi des thèmes liés à leurs connaissances antérieures, à savoir, Internet (pour le pré-test) et l'utilisation des réseaux sociaux chez les adolescents (pour le post-test).

Le temps consacré aux apprenants pour écrire le texte est de 60 minutes. Toutes les copies ont été évaluées par deux enseignants ayant plus de dix ans d'expérience dans l'enseignement et la correction des tests de production écrite de FLE, en utilisant des critères de notation détaillés de la grille d'évaluation de la production écrite du CECRL au niveau B2 (*voir l'Annexe 4*). Une fois les textes écrits étiquetés avec un code d'identification connu uniquement pour la chercheuse afin de garder l'anonymat, ils ont été mélangés avant d'être remis aux deux enseignants pour évaluation.

### **2.2. Étude pilote**

L'étude pilote s'est déroulée au deuxième semestre de l'année scolaire 2018-2019 à l'École Supérieure de Langues Étrangères - Université de Danang pour tester les instruments de collecte de données : questionnaires de stratégies d'écriture et questions d'entretien semi-dirigé.

L'étude pilote avait pour objectif de vérifier la clarté des questions et d'identifier les problèmes relatifs aux instructions, au contenu et à la répartition du temps afin qu'ils puissent être corrigés et résolus avant la réalisation de l'étude principale.

Les questionnaires ont d'abord été mis à l'essai auprès de 10 étudiants en FLE avant de le mettre en œuvre avec un groupe plus large de participants. Sur la base des suggestions des répondants, nous avons modifié la version vietnamienne du questionnaire en vue de la rendre plus claire. Ainsi, l'expression « *dans ma langue maternelle* » de l'item n°8 a été corrigé par « *en vietnamien* ». L'item n°12 « *J'utilise un dictionnaire bilingue* » a été rectifié par « *J'utilise un dictionnaire français-vietnamien ou un dictionnaire vietnamien- français* ». De même, l'item n°13 « *J'utilise un dictionnaire monolingue* » a été rajusté par « *J'utilise un dictionnaire français - français* ».

Pour ce qui est du pilotage des questions d'entretien semi-dirigé, cet instrument a été mis à l'essai auprès de deux étudiants en FLE. Ensuite, les questions sur les stratégies ont été regroupées de manière à pouvoir collecter un ensemble pertinent de données requises et gagner du temps. Concrètement, nous avons rassemblé les stratégies portant sur un même contenu en une question, par exemple les stratégies concernant la planification, l'emploi d'un dictionnaire, la relecture du texte, la vérification et la correction des éléments du texte.

En résumé, les expériences acquises à partir de l'étude pilote a renforcé notre confiance dans la conduite de l'étude principale.

### **2.3. Étude principale**

La principale étude s'est déroulée au premier semestre de l'année scolaire 2019-2020 à l'École Supérieure de Langues Étrangères - Université de Danang.

#### **2.3.1. Participants**

Les étudiants participant à cette étude sont tous des étudiants en FLE de troisième année, provenant du Département de Français. Dans l'étude principale, tous les participants partagent les mêmes caractéristiques en termes d'âge (19 à 21 ans), de contexte culturel sauf leur nombre d'années d'apprentissage du français. En effet, certains étudiants viennent des classes bilingues au secondaire où ils ont appris le français d'une façon intensive (6/81), d'autres y ont eu le français comme langue

vivante deux (20/81) au lycée, d'autres encore sont de vrais débutants en français à l'entrée de l'université (54/81).

Afin d'analyser l'utilisation et l'acquisition des stratégies d'écriture avant et après l'intervention pédagogique, nous avons réparti les étudiants en trois groupes (bons, moyens, faibles) sur la base des notes de la production écrite qu'ils ont obtenues lors de l'examen du semestre précédent et sur l'échelle de notation appliquée dans le cadre de notre école, selon lesquels les étudiants obtenant une note supérieure à 7.0 ont été classés dans le groupe de bonne compétence; ceux ayant obtenu de 5.5 à 6.9 appartenant au groupe de compétence moyenne et ceux qui ont obtenu une note au dessous de 5.4 ont été mis au groupe de niveau faible.

### **2.3.2. Procédures de collecte des données**

#### **2.3.2.1. Questionnaire**

La procédure d'administration des questionnaires sur les stratégies d'écriture (38 stratégies) est mise en œuvre dans une salle de classe à la première semaine du premier semestre. Après avoir distribué le questionnaire à 81 étudiants, nous leur en avons expliqué en vietnamien l'objectif en soulignant que toutes les informations recueillies seraient conservées de manière confidentielle et qu'aucun individu ne serait identifié dans l'étude. En outre, des instructions verbales ont été données sur la manière de répondre aux questions de chaque partie du questionnaire. Cela visait à faire en sorte que les étudiants comprennent les questions et soient en mesure de fournir des réponses pertinentes au questionnaire. Les participants ont pris 25-30 minutes pour donner leurs réponses. Nous avons distribué aux participants à la fin du cours de stratégies d'écriture le même questionnaire dont le nombre d'items est réduit pour être compatible avec celui des stratégies enseignées (12 stratégies).

#### **2.3.2.2. Entretiens semi-dirigés**

Les entretiens semi-dirigés avec 15 étudiants sont effectués au début et à la fin de l'intervention pédagogique. Ils ont été réalisés en vietnamien, puis les idées principales ont été transcrites en français. Avant de mener un entretien, nous avons

expliqué à l'interviewé en quoi consistait l'objectif de l'entretien et que ses réponses seraient strictement confidentielles et anonymes. Pour des raisons d'anonymat, des pseudonymes et des numéros ont été utilisés à la place des vrais noms des participants. À la fin de chaque entretien, un exemplaire du questionnaire a été donné aux participants afin qu'ils puissent formuler leurs commentaires, en vue de recueillir davantage de points de vue sur l'utilisation de leur stratégie. Les données obtenues des entretiens semi-dirigés seront transcrites pour interpréter et confronter avec celles des questionnaires visant à examiner l'utilisation des stratégies d'écriture des étudiants.

### **2.3.2.3. Tests**

La procédure d'administration des tests s'est déroulée dans une salle de classe. Le temps alloué pour terminer chacun des tests était d'une heure. Avant de passer les tests, nous avons expliqué l'objectif du test et demandé aux étudiants de poser des questions pour savoir si les instructions ne leur étaient pas claires. Les tests ont été exécutés comme des tâches normales en classe et non dans des conditions d'examen strictes. C'est-à-dire, les étudiants ont pu consulter des dictionnaires ou des documents et discuter avec leurs camarades. Le pré-test a été administré aux participants, une semaine avant l'enseignement des stratégies d'écriture qui sera dispensé par la suite pour une durée de 15 semaines. Ce test vise à explorer les difficultés et les problèmes que les étudiants ont rencontrés au cours du processus d'écriture et les stratégies qu'ils ont utilisées pour optimiser leurs compétences en écriture. Le même test a été administré aux participants à l'issue du cours en tant que post-test.

### **2.3.3. Analyse des données**

#### **2.3.3.1. Analyse des données quantitatives**

Parallèlement aux données qualitatives collectées des entretiens, des données quantitatives collectées des questionnaires et des tests ont été analysées avec le logiciel statistique SPSS.

Afin de traiter les données quantitatives, nous avons procédé aux procédures statistiques comme suit :

- Statistique descriptive : la moyenne, l'écart-type et la fréquence ont été calculés pour faire ressortir des caractéristiques concernant l'utilisation des stratégies déclarée par les enquêtés ;
- Statistiques inférentielles : d'abord, des analyses de variances (ANOVA) ont été effectuées pour mesurer les différences éventuelles entre les groupes d'apprenants au sujet de l'utilisation des stratégies avant l'expérimentation. Des tests t de Student appariés ont été ensuite réalisés en vue de comparer la différence avant et après l'expérimentation en termes d'emploi des stratégies et de résultats des tests de production écrite. Enfin, le coefficient de corrélation de Pearson a été appliqué pour examiner s'il existe une relation entre l'utilisation des stratégies et les résultats totaux des tests.

L'analyse de variance (ANOVA) est considérée comme une des techniques fondamentales de la statistique. Selon Carricano & Poujol (2009 : 108), « *L'analyse de variance sert à tester l'hypothèse d'égalité des moyennes. Cette technique est une extension du test t pour deux échantillons indépendants. Elle permet de traiter les différences de moyennes d'une variable dépendante quantitative Y lorsque la variable indépendante a plus de deux modalités. Ce type d'ANOVA permet de savoir si au moins une des moyennes diffère des autres.* »

Comme nous l'avons précédemment mentionné, une série de tests ANOVA a été menée afin de comparer les moyennes des scores en termes d'utilisation des stratégies d'écriture entre des groupes d'apprenants. Au cas où une différence entre les groupes est repérée, un test post hoc sera utilisé pour déterminer les moyennes qui diffèrent étant donné qu'ANOVA n'indique pas où se trouve la différence. Dans ce travail de recherche, nous avons utilisé le test de Bonferroni, un des plus courants tests post hoc (IBM, 2011 : 9) qui est « *fondé sur la statistique t de Student, ajuste le niveau de signification observé en fonction du nombre de comparaisons multiples qui sont effectuées* ».

Comme ANOVA, le test T de Student est également un outil statistique important pour traiter des données quantitatives. Dans la présente étude, le test t de Student apparié (paired T-test) a été effectué dans l'objectif de comparer des résultats concernant l'emploi des stratégies ainsi que la performance en écriture des apprenants avant et après l'expérimentation. Car ce test statistique inférentiel permet de mesurer une variable avant et après l'intervention sur les mêmes sujets (Motulsky, 1999). À propos de la signification statistique, nous aimerions reprendre le classement des valeurs p proposé par Motulsky (1999) sous forme d'un tableau.

**Tableau 2.2 : Signification des valeurs p**

Valeur p	Signification	Résumé
>0.05	différence non significative	-
de 0.01 à 0.05	différence significative	*
de 0.001 à 0.01	différence très significative	**
< 0.001	différence extrêmement significative	***

(Motulsky (1999 : 12))

En ce qui concerne le coefficient de corrélation de Pearson qui sert à mesurer la relation entre l'usage des stratégies et la performance à l'écrit dans cette présente recherche, il s'agit, d'après Held (2010 : 652), d'un coefficient qui permet « d'évaluer l'intensité et le sens de la relation linéaire entre deux séries de données provenant de l'échantillonnage de deux variables métriques ». Ses valeurs peuvent aller de +1 à -1. Un coefficient de +1 indique une corrélation positive parfaite entre les deux variables tandis que celui de -1 une corrélation négative parfaite. Un rho de 0 ne représente aucune corrélation.

Cohen (2014) a proposé des balises pour l'interprétation des coefficients de corrélation de Pearson comme suit : corrélations faible,  $r = 0,1 \rightarrow 0,23$  ; corrélation moyenne,  $r = 0,24 \rightarrow 0,36$  ; corrélation forte,  $r = 0,37$  ou supérieur.

### **2.3.3.2. Analyse des données qualitatives**

Le processus de l'analyse des données qualitatives implique la transcription des entretiens qui sera traduite par la suite en français. L'analyse des données

qualitatives est réalisée à l'aide du tableau de la classification de stratégies d'écriture (tableau 3.4) que nous avons établie en nous basant sur le contenu du questionnaire de Petrić & Czár (2003) et la classification de stratégies d'apprentissage des langues étrangères d'Oxford (1990).

**Tableau 2.3 : Classification des stratégies d'écriture**

<b>Etape d'écriture</b>	<b>Catégories de stratégies</b>	<b>Stratégies d'écriture</b>	<b>Items</b>
<b>Avant l'écriture</b>	<b>Stratégies métacognitives</b>	<i>Organisation</i>	Organiser son temps pour le processus d'écriture.
		<i>Identification de l'objectif d'une tâche linguistique</i>	Relire la consigne.
		<i>Planification</i>	Commencer à écrire sans aucun plan.
			Avoir un plan en tête, mais pas sur papier.
		Rédiger un plan.	
<i>Création des liens avec des informations déjà connues</i>	Noter les mots et les notes brèves liés au sujet.		
<b>Avant l'écriture</b>	<b>Stratégies cognitives</b>	<i>Utilisation des ressources</i>	Regarder un modèle écrit par un locuteur natif ou un scripteur plus compétent.
	<b>Stratégies de compensation</b>	<i>Recours à la langue maternelle</i>	Rédiger un plan en langue maternelle.
<b>Pendant l'écriture</b>	<b>Stratégies métacognitives</b>	<i>Organisation</i>	Commencer par l'introduction.
		<i>Auto-surveillance</i>	S'arrêter après chaque phrase pour la relire.
			S'arrêter après quelques phrases ou un paragraphe entier, couvrant une idée.
			Revenir à son plan et y apporter des modifications.
			Vérifier la grammaire et le vocabulaire.
	Relire ce qui a été écrit pour trouver des idées pour continuer.		
<b>Stratégies cognitives</b>	<i>Traduction</i>	Écrire des extraits du texte en vietnamien, puis les traduire en français.	

			Écrire un mot en vietnamien, puis chercher un mot français approprié.
		<i>Utilisation des ressources</i>	Chercher un mot inconnu dans le dictionnaire.
			Utiliser un dictionnaire bilingue.
			Utiliser un dictionnaire monolingue.
	<b>Stratégies de compensation</b>	<i>Utilisation de la circonlocution ou des synonymes</i>	Trouver un mot français similaire
			Simplifier les idées en français.
		<i>Demande de l'aide</i>	Demander de l'aide de l'autrui en cas de difficultés.
<b>Après l'écriture</b>	<b>Stratégies métacognitives</b>	<i>Organisation</i>	Lire le texte après l'avoir fini.
			Remettre le texte sans le relire.
		<i>Auto-surveillance</i>	Lire son texte à haute voix
			Corriger le vocabulaire.
			Corriger la structure des phrases.
			Corriger la structure du texte.
		<i>Attention sélective</i>	Corriger le contenu ou les idées.
			Se concentrer sur une chose à la fois lors de la révision (par exemple, le contenu, la structure)
		<i>Auto-évaluation</i>	Vérifier si son texte répond à la consigne.
			Laisser le texte de côté pendant quelques jours, puis le voir dans une nouvelle perspective.
Vérifier des erreurs à la suite des rétroactions de l'enseignant			
<b>Après l'écriture</b>	<b>Stratégies cognitives</b>	<i>Utilisation des ressources</i>	Utiliser un dictionnaire lors de la révision.
		<i>Répétition</i>	Laisser tomber son premier brouillon et recommencer à écrire.
	<b>Stratégies sociales</b>	<i>Coopération avec des pairs</i>	Montrer son texte à quelqu'un et lui demande son avis.
			Comparer mon texte avec ceux de ses pairs sur le même sujet.
	<b>Stratégies affectives</b>	<i>Récompense à soi-même</i>	Se donner une récompense pour avoir terminé le travail.

Les résultats de l'analyse des données qualitatives peuvent répondre aux première et deuxième question de recherche.

## **2.4. Démarches de l'expérimentation d'un module pédagogique**

Plusieurs travaux dans le domaine de stratégies d'apprentissage menés à ce jour suggèrent que les apprenants qui reçoivent une formation aux stratégies d'apprentissage acquièrent généralement des compétences dans l'apprentissage des langues bien supérieures à celle des apprenants qui ne bénéficient pas d'une telle formation. Oxford (1990 : 12) justifie que cette formation « *aide les apprenants à devenir plus conscients de l'utilisation de la stratégie et plus aptes à employer des stratégies appropriées* ».

Sur la base des recommandations d'Oxford (1990) selon lesquelles l'enseignement des stratégies des langues devrait être introduit aux cours normaux et non pas à un élément distinct et des suggestions données par Manchón et *al.*, (2007) que l'intervention pédagogique devrait durer au moins 10 semaines pour obtenir des résultats satisfaisants, dans la présente étude, l'enseignement est dispensé pendant 15 semaines et intégré dans un cours de production écrite destiné aux étudiants en 3<sup>e</sup> année de FLE à l'École Supérieure de Langues Étrangères- Université de Danang.

### **2.4.1. Sélection des stratégies à enseigner**

D'après certains chercheurs, une bonne logique et une suggestion intuitive sont d'enseigner aux apprenants moins compétents les stratégies d'apprentissage des langues utilisées ou choisies par leurs pairs les plus performants (Rees-Miller, 1993).

Parmi les travaux empiriques portant sur les stratégies d'écriture en langue seconde ou langue étrangère, une bonne partie des études suggèrent que les apprenants au niveau de compétence élevé utilisent plus de stratégies métacognitives que les scripteurs moins qualifiés et que les stratégies métacognitives permettent aux apprenants de générer et de développer des idées, ainsi que de surveiller leurs propres tâches d'écriture (De Silva, 2015; Raoofi et al., 2017; Roca De Larios et al., 2011).

Compte tenu des résultats obtenus lors des études précédentes et afin de dispenser un enseignement pertinent et utile sur les stratégies, il a été décidé de sélectionner un ensemble de stratégies métacognitives considérées suffisamment efficaces pour être dispensées dans le programme de formation.

Toutefois, il est impossible d'enseigner de manière approfondie toutes les stratégies intégrées dans le questionnaire et le temps alloué à l'expérimentation ne justifie pas un programme de formation des stratégies plus long. À cela s'ajoute le fait que les stratégies suggérées dans ce questionnaire ne sont pas toutes accessibles.

Par conséquent, nous avons supprimé les stratégies mentales (par exemple, « *Avoir un plan en tête, mais pas sur papier.* ») et celles que nous trouvons difficiles à utiliser dans le contexte de la classe (par exemple, « *Laisser le texte de côté pendant quelques jours, puis le voir dans une nouvelle perspective* »).

Des stratégies telles que, « *Commencer à écrire sans aucun plan* », « *Remettre le texte sans le relire* » ont également été enlevées car celles-ci sont considérées comme les stratégies négatives (Baker & Boonkit, 2004).

Le tableau suivant indique les stratégies à enseigner dans le programme d'intervention.

**Tableau 2.4 : Stratégies à enseigner**

<b>Étape d'écriture</b>	<b>Stratégies d'écriture spécifique</b>
<b>Planification</b>	Organiser son temps pour le processus d'écriture
	Relire la consigne
	Noter les mots et les notes brèves liés au sujet
	Planifier son texte
<b>Révision</b>	Lire le texte à haute voix
	Vérifier si le texte répond à la consigne.
	Se concentrer sur une chose à la fois lors de la révision (par exemple, le contenu, la structure)
	Corriger le vocabulaire, la structure des phrases, la structure du texte, le contenu ou les idées
	Vérifier des erreurs à la suite des rétroactions de l'enseignant

#### **2.4.2. Mise en œuvre de l'enseignement des stratégies d'écriture**

L'intervention est intégrée au cours « Compréhension et production écrites - Niveau avancé 1 » sur une période de quinze semaines (*voir l'Annexe 5*). Ce cours a lieu une fois par semaine et chaque séance dure trois heures. Les leçons et les activités de production écrite sont réalisées à base du livre « Les clés du nouveau DELF B2 » (Bretonnier, 2007) dont les thèmes portent sur l'identité plurielle, les droits civils et le monde du travail.

Nous avons assumé nous-même l'enseignement des stratégies d'écriture qui a été dispensé alternativement en français et en vietnamien afin de s'assurer que les participants comprennent ce qu'ils font. Basé sur le modèle CALLA de O'Malley et Chamot (1994), la leçon est divisée en cinq phases : préparation, présentation, pratique, évaluation et expansion (*voir l'Annexe 6*).

À la phase de préparation, les participants ont été invités à rappeler les stratégies d'écriture qu'ils avaient utilisées dans la leçon précédente et à partager leurs expériences dans l'utilisation des stratégies qu'ils allaient apprendre.

Lors de la présentation, nous avons explicitement décrit les caractéristiques, les fonctions et l'efficacité de chaque stratégie enseignée avec des exemples. Nous avons également modélisé l'utilisation des stratégies d'écriture en nous basant sur des activités de production écrite et cette modélisation différait d'une stratégie à l'autre.

Après, au cours de la phase de pratique, nous avons guidé les stratégies apprises par le biais des activités proposées (*voir l'Annexe 7*). Les étudiants ont été répartis en groupes de 4 à 5 et ont été invités à discuter, donner leur avis et s'entraider pour appliquer des stratégies d'écriture. La présence de petits groupes nous a permis d'aller dans chaque groupe et d'essayer d'échafauder les stratégies utilisées dans chacun d'entre eux. Nous avons également expliqué aux participants qu'aucune stratégie d'apprentissage unique ne pouvait fonctionner dans tous les cas et que, lorsque la stratégie n'était pas réalisable, ils pouvaient en employer une autre.

À la fin de chaque séance, les participants ont été invités à rappeler les stratégies qu'ils avaient apprises au cours de la leçon, à évaluer l'efficacité de leur propre utilisation de stratégie sous forme d'une fiche d'auto-évaluation (*voir l'Annexe 8*).

Dans la phase finale, c'est-à-dire la phase d'expansion, les étudiants ont été encouragés à transférer les stratégies apprises à d'autres contextes d'apprentissage et à utiliser ces stratégies à bon escient.

## **2.5. Conclusion**

Dans ce chapitre, la méthodologie de recherche de la présente étude a été présentée et expliquée. Nous avons d'abord décrit le plan de la recherche et les instruments de collecte de données. Nous avons ensuite présenté un compte rendu détaillé de l'étude pilote, des participants, du processus de collecte des données et des méthodes d'analyse des données. Enfin, nous avons éclairé la mise en œuvre de l'enseignement des stratégies d'écriture en soulignant le choix des stratégies à enseigner et la pratique de l'intervention.

## CHAPITRE 3 : RÉSULTATS ET DISCUSSION

À la lumière de la méthodologie adoptée dans la présente étude, ce chapitre portera sur l'analyse et l'interprétation des données.

La première partie sera consacrée à la présentation des résultats recueillis à partir des questionnaires, des entretiens et des tests de compétence.

La deuxième partie sera réservée à la discussion de ces résultats en fonction du contenu des questions de recherches. Tout d'abord, nous parlerons de l'utilisation des stratégies d'écriture des étudiants vietnamiens en FLE et des différences d'utilisation selon leurs niveaux de compétence. Ensuite, l'effet de l'enseignement des stratégies de rédaction sur leur utilisation par des étudiants sera discuté. Nous examinerons également dans cette section si les étudiants de différents niveaux de compétences ont bénéficié de l'intervention de la même manière. La dernière section de la deuxième partie sera réservée à l'analyse des impacts de l'enseignement sur la performance à l'écrit des étudiants. La même question concernant l'effet bénéfique de cet enseignement sur la performance des groupes d'apprenants fera partie de la discussion. Les corrélations entre l'emploi des stratégies et la performance seront également mises en évidence à la fin de la partie.

Il convient de noter que nous avons été amenée dans la plupart des cas à comparer nos résultats avec ceux des études en et sur l'anglais, étant donné que les recherches francophones dans ce domaine sont assez rares. Nous gardons bien évidemment à l'esprit que le statut de l'anglais et celui du français sont variables d'une société à l'autre.

Par ailleurs, afin d'éviter les répétitions, nous avons utilisé les termes « techniques », « tactiques » comme synonymes de stratégies dans cette présente étude.

### **3.1. Résultats**

#### **3.1.1. Analyse des données obtenues des questionnaires**

##### ***3.1.1.1. Utilisation des stratégies avant l'expérimentation***

Les statistiques descriptives ont été appliquées pour identifier la moyenne et l'écart-type de l'utilisation des stratégies d'écriture sur différents plans, à savoir : *stratégies*

d'écriture dans leur ensemble, celles de différentes étapes du processus d'écriture et celles spécifiques.

Oxford (1990) a classé, dans son ouvrage, les scores moyens de l'utilisation des stratégies d'apprentissage en trois niveaux : limité (allant de 1,0 à 2,4) ; modéré (allant de 2,5 à 3,4) et fréquent (allant de 3,5 à 5,0).

**a) Utilisation de l'ensemble des stratégies avant l'expérimentation**

Comme l'illustre le tableau 3.1, la moyenne de l'utilisation de l'ensemble des stratégies d'écriture est de 3,28 et d'après la classification d'Oxford (1990), cette valeur se situe au niveau modéré.

**Tableau 3.1 : Moyenne et niveau d'utilisation de l'ensemble des stratégies d'écriture**

	<b>M</b>	<b>ET</b>	<b>NU</b>
Utilisation de toutes les stratégies	3,28	,329	Modéré

*Note : M = Moyenne ; ET = Écart-type ; NU = Niveau d'utilisation. Les moyennes sont arrondies à deux décimales.*

**b) Utilisation des stratégies de différentes étapes du processus d'écriture avant l'expérimentation**

Pour ce qui est des stratégies d'écriture par étape, le tableau 3.2 présente l'ordre de classement de celles-ci en fonction de leur fréquence d'utilisation.

**Tableau 3.2 : Moyenne et niveau d'utilisation des stratégies d'écriture par étape**

<b>Stratégies</b>	<b>M</b>	<b>ET</b>	<b>NU</b>
Stratégies pendant l'écriture	3,73	,429	Fréquent
Stratégies avant l'écriture	3,35	,319	Modéré
Stratégies après l'écriture	2,78	,329	Modéré

*Note : M = Moyenne ; ET = Écart-type ; NU = Niveau d'utilisation. Les moyennes sont arrondies à deux décimales.*

Les résultats montrent que les participants ont employé davantage de stratégies pendant l'écriture (M=3,73) par rapport à deux autres phases du processus d'écriture.

c) *Utilisation des stratégies spécifiques avant l'expérimentation*

**Tableau 3.3 : Moyenne des stratégies d'écriture spécifiques**

Étape d'écriture	Stratégies spécifiques	M	ET	Catégorie de stratégie	NU
<i>Avant l'écriture</i>	Relire la consigne	4,54	,593	META	Fréquent
	Consulter un modèle écrit par un locuteur natif ou un scripteur plus compétent	3,58	1,011	COMP	Fréquent
	Avoir un plan dans sa tête	3,46	1,085	META	Modéré
	Commencer à écrire sans aucun plan	3,36	1,121	META	Modéré
	Noter les mots et les notes brèves liés au sujet	3,19	,976	META	Modéré
	Organiser son temps pour le processus d'écriture	3,04	1,198	META	Modéré
	Rédiger un plan en vietnamien	3,04	1,269	META	Modéré
	Rédiger un plan en français	2,33	1,061	META	Limité
<i>Pendant l'écriture</i>	Commencer par l'introduction	4,36	,730	META	Fréquent
	Utiliser un dictionnaire bilingue	4,23	,965	COGN	Fréquent Fréquent
	Chercher un mot inconnu dans le dictionnaire	4,21	,817	COGN	Fréquent
	Simplifier les idées en français	4,09	,911	COMP	Fréquent
	Relire ce qui a été écrit pour trouver des idées pour continuer	4,04	,798	META	Fréquent
	Écrire un mot en vietnamien, puis chercher un mot français approprié	4,02	,836	COGN	Fréquent
	Trouver un mot français similaire	3,91	,869	COMP	Fréquent
	S'arrêter après chaque phrase pour la relire	3,74	,932	META	Fréquent
	S'arrêter après quelques phrases ou un paragraphe entier, couvrant une idée	3,70	,901	META	Fréquent
	Vérifier la grammaire et le vocabulaire	3,63	,993	META	Fréquent
	Écrire des extraits du texte en vietnamien, puis les traduire en français	3,58	1,244	COGN	Fréquent
	Revenir à son plan et y apporter des modifications	3,15	1,038	META	Modéré
	Demander l'aide à autrui	3,05	,960	SOCIO	Modéré
Utiliser un dictionnaire monolingue	2,04	1,030	COGN	Limité	

Après l'écriture	Vérifier si son texte répond à la consigne	3,96	,813	META	Fréquent
	Vérifier des erreurs à la suite des rétroactions de l'enseignant	3,85	,838	META	Fréquent
	Lire le texte après l'avoir fini	3,36	1,121	META	Modéré
	Utiliser un dictionnaire lors de la révision	3,21	1,242	COGN	Modéré
	Montrer mon texte à quelqu'un et lui demander son avis	3,05	0,96	SOCIO	Modéré
	Se concentrer sur une chose à la fois lors de la révision	3,01	,901	META	Modéré
	Comparer son texte avec ceux de ses amis sur le même sujet	2,94	1,029	SOCIO	Modéré
	Corriger le vocabulaire	2,91	,825	META	Modéré
	Corriger la structure des phrases	2,89	,775	META	Modéré
	Corriger le contenu ou les idées	2,74	,919	META	Modéré
	Corriger la structure du texte	2,27	,758	META	Limité
	Remettre le texte sans le relire	2,23	1,064	META	Modéré
	Laisser le texte de côté pendant quelques jours, puis le voir dans une nouvelle perspective	2,22	,894	META	Limité
	Laisser tomber son premier brouillon et recommence à écrire	2,02	,851	META	Limité
	Lire son texte à haute voix	1,93	,932	META	Limité
Se donner une récompense pour avoir terminé le travail	1,9	0,846	AFFECT	Limité	

Note : M = Moyenne ; ET = Écart-type ; NU = Niveau d'utilisation ; COMP = compensation, META = métacognitive, COGN = cognitive, AFFECT= affective, SOCIO= sociale. Les moyennes sont arrondies à deux décimales.

Les stratégies auxquelles les étudiants font appel de manière régulière lors de la première phase du processus d'écriture sont « Relire la consigne » et « Consulter un modèle écrit par un locuteur natif ou un scripteur plus compétent ». Les autres sont employées au niveau modéré.

Par rapport aux autres phases, celle d'écriture a montré le plus grand nombre de stratégies exploitées. En effet, onze des quinze stratégies sont fréquemment utilisées par les étudiants.

Quant à la phase de révision, la plupart des stratégies se situent au niveau d'utilisation modéré ou limité.

### 3.1.1.2. Utilisation des stratégies des groupes d'apprenants avant l'expérimentation

Dans cette section, une série de tests ANOVA a été administrée afin d'examiner s'il existe une différence statistiquement significative entre les trois groupes d'apprenants sur leur usage des stratégies d'écriture.

Les résultats sont également présentés sur trois plans : *stratégies d'écriture dans leur ensemble, celles de différentes étapes du processus d'écriture et celles spécifiques.*

#### a) Utilisation de l'ensemble des stratégies des groupes d'apprenants avant l'expérimentation

**Tableau 3.4 : Test d'homogénéité des variances pour l'utilisation de l'ensemble des stratégies d'écriture des groupes d'apprenants**

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
1,021	2	78	,365

Le test de Levene (Tableau 3.4) donne le résultat  $p=,365$ . Cela veut dire que la différence des variances n'est pas significative. L'ANOVA dite classique a été ainsi utilisée par la suite.

**Tableau 3.5 : Utilisation de l'ensemble des stratégies d'écriture des groupes d'apprenants**

Groupe	N	M	ET	F	Sig.
Faibles	23	3,34	,288	,622	,540
Moyens	37	3,27	,371		
Bons	21	3,23	,293		
Total	81	3,28	,329		

Note : N=Nombre ; M = Moyenne ; ET = Écart-type ; Sig. = Signification

Les résultats de l'ANOVA résumés dans les tableaux ci-dessus font savoir que la différence entre les trois groupes n'est pas statistiquement significative [ $F(2,78) = ,622$  ;  $p = ,540$ ]. Cela veut dire qu'il n'existe pas de différence entre les faibles, moyens et bons étudiants en termes d'utilisation de l'intégralité des stratégies.

***b) Utilisation des stratégies de différentes étapes du processus d'écriture des groupes d'apprenants avant l'expérimentation***

En vue de vérifier d'éventuelles différences entre les trois groupes sur le sujet d'utilisation des stratégies utilisées dans les différentes étapes du processus d'écriture, nous avons réalisé une ANOVA dont les résultats sont présentés dans les tableaux 3.6 et 3.7.

**Tableau 3.6 : Test d'homogénéité des variances pour l'utilisation des stratégies de différentes étapes du processus d'écriture des groupes d'apprenants**

Stratégies	Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
Stratégies avant l'écriture	1,701	2	78	,189
Stratégies pendant l'écriture	1,896	2	78	,157
Stratégies après l'écriture	1,405	2	78	,251

*Note : Sig. = Signification. Les moyennes sont arrondies à deux décimales.*

Comme l'indique le tableau 3.6 sur le test de Levene, les résultats montrent la satisfaction de la condition portant sur l'homogénéité des variances. Nous devons donc utiliser l'ANOVA dite classique.

**Tableau 3.7 : Utilisation des stratégies de différentes étapes du processus d'écriture des groupes d'apprenants**

Stratégies	Groupe	N	M	ET	F	Sig.
Stratégies avant l'écriture	Faibles	23	3,47	,284	2,474	,091
	Moyens	37	3,31	,341		
	Bons	21	3,29	,291		
Stratégies pendant l'écriture	Faibles	23	3,80	,392	6,678	,002
	Moyens	37	3,84	,445		
	Bons	21	3,45	,319		
Stratégies après l'écriture	Faibles	23	2,82	,285	,168	,845
	Moyens	37	2,77	,363		
	Bons	21	2,77	,324		

*Note : N=Nombre ; M = Moyenne ; ET = Écart-type ; Sig. = Signification. Les moyennes sont arrondies à deux décimales.*

L'analyse du tableau 3.7 montre que seuls les tests F des stratégies à l'étape de l'écriture sont significatifs [F (2,78) = 6,678; p = ,002]. En d'autres termes, il y a des différences notables entre les groupes d'apprenants dans leur utilisation de ces techniques.

Ces résultats nous amènent à les étudier plus en détail avec le test des comparaisons multiples de Bonferroni ayant pour but de préciser pour chaque variable les conditions qui diffèrent significativement. Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 3.8 : Comparaisons multiples pour l'utilisation des stratégies de différentes étapes du processus d'écriture des groupes d'apprenants**

*Bonferroni*

(I) Réussite	(J) Réussite	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Sig.	Commentaire
Faibles	Moyens	-,035	,107	,746	Faibles > Bons Moyens > Bons
	Bons	,349*	,121	,005	
Moyens	Faibles	,035	,107	,746	
	Bons	,384*	,110	,001	
Bons	Faibles	-,349*	,121	,005	
	Moyens	-,384*	,110	,001	

*Note : Sig. = Signification*

Le test post-hoc de Bonferroni révèle que par rapport aux bons apprenants, les faibles ou les moyens ont davantage recours à un emploi des stratégies pendant l'écriture. Nous constatons cependant l'absence de différence entre les faibles et les moyens.

***c) Utilisation des stratégies spécifiques des groupes d'apprenants avant l'expérimentation***

Quant aux stratégies spécifiques dont le nombre était relativement élevé, nous avons fait le choix de ne présenter que leurs résultats d'ANOVA qui montrent une différence significative.

Dans un premier temps, nous avons exploré les différences au sujet de l'usage des stratégies spécifiques à la première phase du processus de l'écriture.

**Tableau 3.9 : Utilisation des stratégies spécifiques des groupes d'apprenants avant l'écriture**

Items	Catégorie	Groupe	N	M	ET	F	Sig.
Consulter un modèle écrit par un locuteur natif ou un scripteur plus compétent.	COMP	Faibles	23	3,91	,793	5,544	,006
		Moyens	37	3,70	,909		
		Bons	21	3,00	1,183		
Commencer à écrire sans aucun plan.	META	Faibles	23	3,96	,878	7,198	,001
		Moyens	37	3,51	,961		
		Bons	21	2,81	1,209		
Avoir un plan en tête, mais pas sur papier.	META	Faibles	23	3,96	,878	7,198	,001
		Moyens	37	3,51	,961		
		Bons	21	2,81	1,209		
Rédiger un plan en français.	META	Faibles	23	2,04	1,107	8,740	,000
		Moyens	37	2,08	,829		
		Bons	21	3,10	1,044		
Rédiger un plan en langue maternelle.	COGN	Faibles	23	3,61	1,118	10,495	,000
		Moyens	37	3,22	1,294		
		Bons	21	2,10	,831		
Noter les mots et les notes brèves liés au sujet.	META	Faibles	23	3,00	,953	9,433	,000
		Moyens	37	2,89	1,022		
		Bons	21	3,90	,436		

*Note : M = Moyenne ; ET = Écart-type ; Sig. = Signification ; COMP = compensation, META = métacognitive, COGN = cognitive. Les moyennes sont arrondies à deux décimales.*

**Tableau 3.10 : Comparaison de l'utilisation des stratégies spécifiques des groupes d'apprenants avant l'écriture**

*Bonferroni*

(I) Réussite	(J) Réussite	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Sig.	Commentaire
<b>Variable dépendante : Consulter un modèle écrit par un locuteur natif ou un scripteur plus compétent</b>					
Bons	Faibles	-,913*	,289	,002	Faibles > Bons
	Moyens	-,703*	,262	,009	Moyens > Bons
<b>Variable dépendante : Commencer à écrire sans aucun plan</b>					
Bons	Faibles	-1,199*	,315	,000	Faibles > Bons
	Moyens	-,664*	,285	,022	Moyens > Bons
<b>Variable dépendante : Avoir un plan en tête, mais pas sur papier</b>					
Bons	Faibles	-1,147*	,305	,000	Faibles > Bons
	Moyens	-,704*	,276	,013	Moyens > Bons
<b>Variable dépendante : Rédiger un plan en français</b>					
Bons	Faibles	1,052*	,293	,001	Bons > Faibles
	Moyens	1,014*	,265	,000	Bons > Moyens
<b>Variable dépendante : Rédiger un plan en langue maternelle</b>					
Bons	Faibles	-1,513*	,344	,000	Faibles > Bons
	Moyens	-1,121*	,312	,001	Moyens > Bons
<b>Variable dépendante : Noter les mots et les notes brèves liés au sujet</b>					
Bons	Faibles	-1,199*	,315	,000	Faibles > Bons
	Moyens	-,664*	,285	,022	Moyens > Bons

Note : Sig. = Signification

L'étude du tableau 3.10 qui résume les résultats du test post-hoc de Bonferroni indique que dans la plupart des cas, les faibles ainsi que les moyens ont déclaré utiliser beaucoup plus de stratégies de la phase de planification que les bons.

Il existe cependant une stratégie pour laquelle les scripteurs compétents ont différé significativement par rapport à leurs camarades moyens et faibles. En effet, pour l'item « *Rédiger un plan en français* », la réussite en apprentissage de la production

écrite a des influences positives. En revanche, aucune différence n'a été repérée de façon significative entre les moyens et les faibles scripteurs.

Dans un second temps, nous avons cherché à comprendre les différences entre les trois groupes quant aux tactiques exploitées au cours de la rédaction.

**Tableau 3.11 : Utilisation des stratégies spécifiques des groupes d'apprenants pendant l'écriture**

Items	Catégorie	Groupe	N	M	ET	F	Sig.
Écrire des extraits du texte en vietnamien, puis les traduire en français.	COGN	Faibles	23	4,26	,864	36,422	,000
		Moyens	37	3,97	,897		
		Bons	21	2,14	,964		
Simplifier les idées en français.	COMP	Faibles	23	4,17	,717	32,863	,000
		Moyens	37	4,59	,599		
		Bons	21	3,10	,768		
Utiliser un dictionnaire bilingue.	COGN	Faibles	23	4,61	,499	54,155	,000
		Moyens	37	4,70	,520		
		Bons	21	3,00	,894		
Utiliser un dictionnaire monolingue.	COGN	Faibles	23	1,74	1,010	3,683	,030
		Moyens	37	1,95	,970		
		Bons	21	2,52	1,030		
Demander de l'aide à autrui en cas de difficultés.	COMP	Faibles	23	3,65	,885	9,278	,000
		Moyens	37	3,68	1,107		
		Bons	21	2,57	,926		
Écrire des extraits du texte en vietnamien, puis les traduire en français.	COGN	Faibles	23	4,26	,864	36,422	,000
		Moyens	37	3,97	,897		
		Bons	21	2,14	,964		

*Note : M = Moyenne ; ET = Écart-type ; Sig. = Signification ; COMP = compensation, META = métacognitive, COGN = cognitive. Les moyennes sont arrondies à deux décimales.*

**Tableau 3.12 : Comparaison de l'utilisation des stratégies spécifiques des groupes d'apprenants pendant l'écriture**

*Bonferroni*

(I) Réussite	(J) Réussite	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Sig.	Commentaire
<b>Variable dépendante : Écrire des extraits du texte en vietnamien, puis les traduire en français</b>					
Bons	Faibles	-2,118*	,273	,000	Faibles > Bons
	Moyens	-1,830*	,247	,000	Moyens > Bons
<b>Variable dépendante : Simplifier les idées en français</b>					
Bons	Faibles	-1,079*	,205	,000	Faibles > Bons
	Moyens	-1,499*	,186	,000	Moyens > Bons
<b>Variable dépendante : Utiliser un dictionnaire bilingue</b>					
Bons	Faibles	-1,609*	,191	,000	Faibles > Bons
	Moyens	-1,703*	,173	,000	Moyens > Bons
<b>Variable dépendante : Utiliser un dictionnaire monolingue</b>					
Bons	Faibles	,785*	,301	,011	Bons > Faibles
	Moyens	,578*	,272	,037	Bons > Moyens
<b>Variable dépendante : Demander de l'aide à autrui en cas de difficultés</b>					
Bons	Faibles	-1,081*	,303	,001	Faibles > Bons
	Moyens	-1,104*	,274	,000	Moyens > Bons

*Note : Sig. = Signification*

L'étude du tableau 3.12 nous a amené aux constatations suivantes. D'abord, la différence est statistiquement significative entre les faibles et les bons ou entre les moyens et les bons pour quatre stratégies spécifiques.

La stratégie « *Utiliser un dictionnaire monolingue* » semble être la seule préférée par les plus performants par rapport aux autres groupes.

Cependant, on n'a pas constaté de variation entre les moyens et les faibles pour les stratégies de cette étape.

Dans un troisième temps, nous avons continué notre démarche afin de comprendre les différences éventuelles au niveau d'utilisation des stratégies spécifiques à l'étape de révision.

**Tableau 3.13 : Utilisation des stratégies spécifiques des groupes d'apprenants après l'écriture**

Items	Catégorie	Groupe	N	M	ET	F	Sig.
Remettre le texte sans le relire.	META	Faibles	23	2,87	1,100	10,029	,000
		Moyens	37	2,22	,947		
		Bons	21	1,57	,811		
Utiliser un dictionnaire lors de la révision.	COGN	Faibles	23	3,70	,876	3,664	,030
		Moyens	37	3,19	1,309		
		Bons	21	2,71	1,309		
Se concentrer sur une chose à la fois lors de la révision.	META	Faibles	23	2,61	,722	6,512	,002
		Moyens	37	2,97	,957		
		Bons	21	3,52	,750		
Modifie la structure des phrases.	META	Faibles	23	2,61	,499	3,273	,043
		Moyens	37	2,89	,843		
		Bons	21	3,19	,814		
Montrer son texte à quelqu'un et lui demander son avis.	SOCIO	Faibles	23	3,35	,832	4,955	,009
		Moyens	37	3,16	1,041		
		Bons	21	2,52	,750		

*Note : M = Moyenne ; ET = Écart-type ; Sig. = Signification ; COMP = compensation, META = métacognitive, COGN = cognitive. Les moyennes sont arrondies à deux décimales.*

**Tableau 3.14 : Comparaison de l'utilisation des stratégies spécifiques des groupes d'apprenants après l'écriture**

*Bonferroni*

(I) Réussite	(J) Réussite	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Sig.	Commentaire
<b>Variable dépendante : Remettre le texte sans le relire</b>					
Moyens	Faibles	-,653*	,255	,012	Faibles > Bons
	Moyens	,645*	,263	,016	Moyens > Bons
Bons	Faibles	-1,298*	,290	,000	Moyens > Faibles
	Moyens	-,645*	,263	,016	
<b>Variable dépendante : Utiliser un dictionnaire lors de la révision</b>					
Bons	Faibles	-,981*	,363	,008	Faibles > Bons
	Moyens	-,475	,329	,152	
<b>Variable dépendante : Se concentrer sur une chose à la fois lors de la révision</b>					
Bons	Faibles	,915*	,255	,001	Bons > Faibles
	Moyens	,551*	,231	,019	Bons > Moyens
<b>Variable dépendante : Corriger la structure des phrases</b>					
Bons	Faibles	,582*	,227	,012	Faibles > Bons
	Moyens	,299	,206	,151	
<b>Variable dépendante : Montrer son texte à quelqu'un et lui demander son avis</b>					
Bons	Faibles	-,824*	,277	,004	Faibles > Bons
	Moyens	-,638*	,250	,013	Moyens > Bons

*Note : Sig. = Signification*

En considérant le tableau 3.14, nous avons constaté qu'il existait des variations significatives entre les faibles et les bons dans l'emploi de la majorité des stratégies individuelles de la phase de révision.

« *Remettre le texte sans le relire* » et « *Montrer son texte à quelqu'un et lui demander son avis* » sont également les stratégies pour lesquelles les moyens scripteurs ont un usage plus fréquent que les habiles.

Bien que les bons apprenants utilisent moins de stratégies, nous en avons trouvé une qui les distingue : « *Se concentrer sur une chose à la fois lors de la révision* ».

### 3.1.1.3. Utilisation des stratégies d'écriture après l'expérimentation

Dans cette section, nous cherchons à comprendre la différence en termes d'utilisation des stratégies d'écriture des participants avant et après l'intervention. Les résultats sont présentés à deux niveaux : *l'ensemble des stratégies* et *les stratégies spécifiques*.

**Tableau 3.15 : Comparaison de l'utilisation de l'ensemble des stratégies d'écriture avant/après l'expérimentation**

Stratégies		M	ET	t	ddl	p	gain
Ensemble des stratégies d'écriture	Avt	3,06	0,394	-12,690	80	,000	0,42
	Apr	3,48	0,330				

Note : Avt= Avant ; Apr=Après ; M = Moyenne ; ET= Écart type ; t = Test t ; ddl = Degré de liberté ; p = Signification

Comme l'illustre le tableau 3.15, la valeur de p est 0,000, ce qui est inférieur à 0,05 et il a donc été conclu qu'il avait une différence significative dans l'usage de l'ensemble des stratégies d'écriture à l'issue de l'intervention.

**Tableau 3.16 : Comparaison de l'utilisation des stratégies d'écriture spécifiques avant/après l'expérimentation**

Stratégies spécifiques		M	ET	t	ddl	p	gain
Organiser son temps pour le processus d'écriture	Avt	3,04	1,198	-,971	80	,335	-
	Apr	3,16	1,054				
Relire la consigne	Avt	4,54	,593	-5,262	80	,000	0,33
	Apr	4,88	,311				
Rédiger un plan en français	Avt	2,33	1,061	-9,696	80	,000	1,20
	Apr	3,53	1,001				
Noter les mots et les notes brèves liés au sujet	Avt	3,19	,976	-2,187	80	,032	0,20
	Apr	3,38	,902				
Lire son texte à haute voix	Avt	1,93	,932	-,895	80	,373	-
	Apr	2,01	,981				
Se concentrer sur une chose à la fois lors de la révision	Avt	3,01	,901	-9,500	80	,000	0,93
	Apr	3,94	,713				

Vérifier si son texte répond à la consigne	Avt	4,07	,833	-2,101	80	,039	0,15
	Apr	4,22	,775				
Corriger le vocabulaire	Avt	2,91	,825	-9,080	80	,000	0,96
	Apr	3,88	,781				
Corriger la structure des phrases	Avt	2,89	,775	-3,560	80	,001	0,30
	Apr	3,19	,937				
Corriger la structure du texte	Avt	2,27	,758	-1,886	80	,063	-
	Apr	2,49	,924				
Corriger le contenu ou les idées	Avt	2,74	,919	-,695	80	,489	-
	Apr	2,81	,760				
Vérifier des erreurs à la suite des rétroactions de l'enseignant	Avt	3,85	,838	-4,508	80	,000	0,47
	Apr	4,32	,704				

*Note : Avt= Avant ; Apr=Après ; M = Moyenne ; ET= Écart type ; t = Test t ; ddl = Degré de liberté ; p = Signification*

L'analyse du tableau 3.16 montre que la valeur de  $p$  de huit stratégies varie entre ,000 et ,039, ce qui suggère qu'il y a une différence significative pour ces huit stratégies, à savoir: « *Relire la consigne* » ( $t=-5,262$ ;  $ddl=80$ ;  $p=,000$ ), « *Rédiger un plan en français* » ( $t=-9,696$ ;  $ddl=80$ ;  $p=,000$ ), « *Noter les mots et les notes brèves liés au sujet* » ( $t=-2,187$ ;  $ddl=80$ ;  $p=,032$ ), « *Se concentrer sur une chose à la fois lors de la révision* » ( $t=-9,500$ ;  $ddl=80$ ;  $p=,000$ ), « *Vérifier si son texte répond à la consigne* » ( $t=-2,101$ ;  $ddl=80$ ;  $p=,039$ ), « *Corriger le vocabulaire* » ( $t=-9,080$ ;  $ddl=80$ ;  $p=,000$ ), « *Corriger la structure des phrases* » ( $t= -3,560$ ;  $ddl=80$ ;  $p=,001$ ) et « *Vérifier des erreurs à la suite des rétroactions de l'enseignant* » ( $t=-4,508$ ;  $ddl=80$ ;  $p=,000$ ). Toutefois, pour les autres stratégies, la différence n'est pas justifiée statistiquement.

#### ***3.1.1.4. Utilisation des stratégies des groupes d'apprenants après l'expérimentation***

##### ***a) Utilisation des stratégies d'écriture des faibles après l'expérimentation***

Nous venons d'analyser les différences d'usage des techniques rédactionnelles des participants à tous niveaux avant et après l'intervention pédagogique. Le même

procédé a été appliqué afin de considérer les écarts d'usage des stratégies chez les faibles. Les tableaux ci-dessous rapportent les résultats obtenus.

**Tableau 3.17 : Comparaison de l'utilisation de l'ensemble des stratégies d'écriture des apprenants faibles avant/après l'expérimentation**

Stratégies		M	ET	t	ddl	p	gain
Ensemble des stratégies d'écriture	Avt	2,87	0,348	-8,826	22	,000	0,42
	Apr	3,27	0,266				

Note : Avt= Avant ; Apr=Après ; M = Moyenne ; ET= Écart type ; t = Test t ; ddl = Degré de liberté ; p = Signification

**Tableau 3.18 : Comparaison de l'utilisation des stratégies d'écriture spécifiques des apprenants faibles avant/après l'expérimentation**

Stratégies spécifiques		M	ET	t	ddl	p	gain
Organiser son temps pour le processus d'écriture	Avt	2,96	1,261	-1,447	22	,162	-
	Apr	3,30	1,146				
Relire la consigne	Avt	4,39	,656	-2,577	22	,017	0,35
	Apr	4,74	,449				
Rédiger un plan en français	Avt	2,04	1,107	-5,127	22	,000	1,04
	Apr	3,09	,900				
Noter les mots et les notes brèves liés au sujet	Avt	3,00	,953	-2,307	22	,031	0,48
	Apr	3,48	,730				
Lire son texte à haute voix	Avt	2,04	,976	-,439	22	,665	-
	Apr	2,09	1,041				
Se concentrer sur une chose à la fois lors de la révision	Avt	2,61	,722	-5,509	22	,000	0,87
	Apr	3,48	,898				
Vérifier si son texte répond à la consigne	Avt	3,65	,935	-,699	22	,492	-
	Apr	3,74	,864				
Corriger le vocabulaire	Avt	2,70	,765	-5,234	22	,000	1,09
	Apr	3,78	,600				
Corriger la structure des phrases	Avt	2,61	,499	-,699	22	,492	-
	Apr	2,70	,703				

Corriger la structure du texte	Avt	2,17	,887	1,000	22	,328	-
	Apr	2,09	,793				
Corriger le contenu ou les idées	Avt	2,48	,846	-1,298	22	,208	-
	Apr	2,74	,541				
Vérifier des erreurs à la suite des rétroactions de l'enseignant	Avt	3,74	,619	-1,447	22	,162	-
	Apr	4,00	,603				

Note : Avt= Avant ; Apr=Après ; M = Moyenne ; ET= Écart type ; t = Test t ; ddl = Degré de liberté ; p = Signification

L'examen des résultats des tableaux 3.17 et 3.18 nous amène à dire qu'il existe une différence statistiquement significative pour l'ensemble des stratégies ( $t=-8,826$ ;  $ddl=22$  ;  $p=,000$ ) et cinq stratégies spécifiques. Il s'agit de « Relire la consigne » ( $t=-2,577$ ;  $ddl=22$  ;  $p=,000$ ), « Rédiger un plan en français » ( $t=-5,127$ ;  $ddl=22$  ;  $p=,000$ ) ; « Noter les mots et les notes brèves liés au sujet » ( $t=-2,307$ ;  $ddl=22$  ;  $p=,031$ ) ; « Se concentrer sur une chose à la fois lors de la révision » ( $t=-5,509$ ;  $ddl=22$  ;  $p=,000$ ) et « Corriger le vocabulaire » ( $t=-5,234$ ;  $ddl=22$  ;  $p=,000$ ). Pour les autres tactiques, aucune différence n'est statistiquement significative.

### ***b) Utilisation des stratégies d'écriture des moyens après l'expérimentation***

Par la suite, nous avons cherché à comprendre les différences dans l'exploitation des stratégies chez les moyens. Les tableaux 3.19 et 3.20 rapportent les résultats issus des tests t appariés réalisés.

**Tableau 3.19 : Comparaison de l'utilisation de l'ensemble des stratégies d'écriture des apprenants moyens avant/après l'expérimentation**

Stratégies		M	ET	t	ddl	p	gain
Ensemble des stratégies d'écriture	Avt	3,04	0,375	-8,766	36	,000	0,50
	Apr	3,54	0,317				

Note : Avt= Avant ; Apr=Après ; M = Moyenne ; ET= Écart type ; t = Test t ; ddl = Degré de liberté ; p = Signification

**Tableau 3.20 : Comparaison de l'utilisation des stratégies d'écriture spécifiques des apprenants moyens avant/après l'expérimentation**

Stratégies spécifiques		M	ET	t	ddl	p	gain
Organiser son temps pour le processus d'écriture	Avt	2,89	1,100	,312	36	,757	-
	Apr	2,84	,800				
Relire la consigne	Avt	4,54	,605	-4,617	36	,000	0,46
	Apr	5,00	,000				
Rédiger un plan en français	Avt	2,08	,829	-7,858	36	,000	1,54
	Apr	3,62	1,010				
Noter les mots et les notes brèves liés au sujet	Avt	2,89	1,022	-,388	36	,701	-
	Apr	2,95	,911				
Lire son texte à haute voix	Avt	1,95	,941	-,274	36	,786	-
	Apr	2,00	1,000				
Se concentrer sur une chose à la fois lors de la révision	Avt	2,97	,957	-8,405	36	,000	1,30
	Apr	4,27	,450				
Vérifier si son texte répond à la consigne	Avt	4,30	,702	-1,483	36	,147	-
	Apr	4,49	,507				
Corriger le vocabulaire	Avt	3,03	,928	-6,970	36	,000	1,16
	Apr	4,19	,776				
Corriger la structure des phrases	Avt	2,89	,843	-3,151	36	,003	0,43
	Apr	3,32	1,002				
Corriger la structure du texte	Avt	2,30	,702	-1,738	36	,091	-
	Apr	2,65	1,033				
Corriger le contenu ou les idées	Avt	2,86	,948	,777	36	,442	-
	Apr	2,73	,871				
Vérifier des erreurs à la suite des rétroactions de l'enseignant	Avt	3,78	,917	-3,474	36	,001	0,65
	Apr	4,43	,728				

*Note : Avt= Avant ; Apr=Après ; M = Moyenne ; ET= Écart type ; t = Test t ; ddl = Degré de liberté ; p = Signification*

L'étude de ces tableaux nous a amené aux constatations suivantes. Chez les moyens, la différence est statistiquement significative pour l'ensemble des

stratégies ( $t=-8,766$ ;  $ddl=36$ ;  $p=,000$ ) et six stratégies spécifiques que sont « *Relire la consigne* » ( $t=-4,617$ ;  $ddl=36$ ;  $p=,000$ ) ; « *Rédiger un plan en français* » ( $t=-7,858$ ;  $ddl=36$ ;  $p=,000$ ) ; « *Se concentrer sur une chose à la fois lors de la révision* » ( $t=-8,405$ ;  $ddl=36$ ;  $p=,000$ ) ; « *Corriger le vocabulaire* » ( $t=-6,970$ ;  $ddl=36$ ;  $p=,000$ ) ; « *Corriger la structure des phrases* » ( $t=-3,151$ ;  $ddl=36$ ;  $p=,003$ ) et « *Vérifier des erreurs à la suite des rétroactions de l'enseignant* » ( $t=-3,474$ ;  $ddl=36$ ;  $p=,001$ ). Pourtant, l'enseignement des stratégies n'a pas influencé l'utilisation de celles qui restent.

### c) Utilisation des stratégies d'écriture des bons après l'expérimentation

Les résultats variés sur les différences d'usage des stratégies d'écriture chez les faibles et les moyens nous poussent à chercher à comprendre la manifestation de ces différences chez les bons. Par conséquent, nous avons procédé à des tests t appariés et quantifié des tailles d'effet qui ont donné des résultats présentés dans les tableaux 3.21 et 3.22.

**Tableau 3.21 : Comparaison de l'utilisation de l'ensemble des stratégies d'écriture des bons apprenants avant/après l'expérimentation**

Stratégies		M	ET	t	ddl	p	gain
Ensemble des stratégies d'écriture	Avt	3,33	0,341	-5,696	20	,000	0,30
	Apr	3,62	0,310				

Note : Avt= Avant ; Apr=Après ; M = Moyenne ; ET= Écart type ; t = Test t ; ddl = Degré de liberté ; p = Signification

**Tableau 3.22 : Comparaison de l'utilisation des stratégies d'écriture spécifiques des bons apprenants avant/après l'expérimentation**

Stratégies spécifiques		M	ET	T	ddl	p	Gain
Organiser son temps pour le processus d'écriture	Avt	3,38	1,284	-,677	20	,506	-
	Apr	3,57	1,207				
Relire la consigne	Avt	4,71	,463	-1,451	20	,162	-
	Apr	4,48	,512				
Rédiger un plan en français	Avt	3,10	1,044	-3,700	20	,001	0,76
	Apr	3,86	,964				

Stratégies spécifiques		M	ET	T	ddl	p	Gain
Noter les mots et les notes brèves liés au sujet	Avt	3,90	,436	-1,826	20	,083	-
	Apr	4,05	,590				
Lire son texte à haute voix	Avt	1,76	,889	-2,169	20	,042	0,19
	Apr	1,95	,921				
Se concentrer sur une chose à la fois lors de la révision	Avt	3,52	,750	-3,162	20	,005	0,33
	Apr	3,86	,573				
Vérifier si son texte répond à la consigne	Avt	4,14	,793	-1,826	20	,083	-
	Apr	4,29	,845				
Corriger le vocabulaire	Avt	2,95	,669	-3,627	20	,002	0,33
	Apr	3,43	,746				
Corriger la structure des phrases	Avt	3,19	,814	-1,826	20	,083	-
	Apr	3,48	,873				
Corriger la structure du texte	Avt	2,33	,730	-1,276	20	,217	-
	Apr	2,67	,730				
Corriger le contenu ou les idées	Avt	2,81	,928	-1,558	20	,135	-
	Apr	3,05	,740				
Vérifier des erreurs à la suite des rétroactions de l'enseignant	Avt	4,10	,889	-3,508	20	,002	0,38
	Apr	4,48	,680				

Note : Avt= Avant ; Apr=Après ; M = Moyenne ; ET= Écart type ; t = Test t ; ddl = Degré de liberté ; p = Signification

L'examen des résultats présentés dans les tableaux 3.21 et 3.22 révèle qu'il existe une différence significative de l'emploi de l'ensemble des stratégies ( $t=-5,696$ ;  $ddl=20$ ;  $p=,000$ ).

Il y a eu également une augmentation statistiquement significative pour l'utilisation de cinq sur douze items, à savoir « Rédiger un plan en français » ( $t=-3,700$ ;  $ddl=20$ ;  $p=,001$ ), « Lire son texte à haute voix » ( $t=-2,169$ ;  $ddl=20$ ;  $p=,042$ ), « Se concentrer sur une chose à la fois lors de la révision » ( $t=-3,162$ ;  $ddl=20$ ;  $p=,005$ ), « Corriger le vocabulaire » ( $t=-3,627$ ;  $ddl=20$ ;  $p=,002$ ) et « Vérifier des erreurs à la suite des rétroactions de l'enseignant » ( $t=-3,508$ ;

ddl=20; p=,002). Néanmoins, aucune différence n'a été repérée de façon statistiquement significative dans d'autres stratégies.

Nous venons de rapporter les résultats des tests inférentiels nécessaires qui ont pour but de répondre à notre deuxième question de recherche. Pour en fournir une vue globale, nous proposerons ci-dessous des tableaux récapitulatifs des constatations de cette phase.

**Tableau 3.23 : Tableau récapitulatif des gains de scores de l'utilisation de l'ensemble des stratégies d'écriture des groupes d'apprenants**

Stratégies	Faibles	Moyens	Bons
Ensemble des stratégies	0,42	0,50	0,30

**Tableau 3.24 : Tableau récapitulatif des gains de scores de l'utilisation des stratégies d'écriture spécifiques des groupes d'apprenants**

Stratégies	Faibles	Moyens	Bons
Relire la consigne	0,35	0,46	-
Rédiger un plan en français	1,04	1,54	0,76
Noter les mots et les notes brèves liés au sujet	0,48	-	-
Lire son texte à haute voix	-	-	0,19
Se concentrer sur une chose à la fois lors de la révision	0,87	1,30	0,33
Corriger le vocabulaire	1,09	1,16	0,33
Corriger la structure des phrases	-	0,43	-
Vérifier des erreurs à la suite des rétroactions de l'enseignant	-	0,65	0,38

D'après les tableaux 3.23 et 3.24, il nous est possible d'affirmer que les participants ont davantage utilisé les stratégies après l'intervention. Toutefois, nous observons une variation dans leur emploi avant et après l'intervention entre les groupes d'apprenants.

Tout d’abord, nous remarquons que les apprenants dits moyens ont montré une utilisation de la planification, de la révision du texte et de la modification du vocabulaire et de l’ensemble des stratégies significativement plus élevée que les faibles et les bons. Ensuite, la relecture des consignes est la stratégie la plus employée par les faibles et les moyens tandis que la vérification des erreurs à la suite des rétroactions de l’enseignant est préférée par les moyens et les bons après l’intervention. Enfin, les faibles ont exploité plus souvent la prise de notes alors que les moyens ont préféré la modification de la structure des phrases.

### **3.1.2. Analyse des données obtenues des entretiens**

#### **3.1.2.1. Utilisation des stratégies avant l’expérimentation**

Nous avons déjà précisé dans la méthodologie de recherche que des entretiens menés avant l’expérimentation sont semi-directifs. Ils visent à donner des explications plus détaillées sur la manière dont les apprenants ont utilisé des stratégies pour écrire et sur les raisons pour lesquelles ils les ont exploitées. Par conséquent, les réponses de 15 étudiants lors de ces entretiens permettront de compléter et d’expliquer les résultats de l’analyse quantitative du questionnaire distribué avant l’intervention pédagogique. Dans cette partie, les résultats des entretiens semi-directifs menés seront présentés selon l’ordre des questions posées lors des entretiens.

<b>Q1 : Organisez-vous votre temps pour le processus d’écriture ? Pourquoi ?</b>		
	<b>Oui (/5)</b>	<b>Non (/5)</b>
Les faibles	1	4
Les moyens	2	3
Les bons	4	1

Plus de la moitié des étudiants ont confirmé ne pas avoir organisé leur temps pour le processus d’écriture étant donné qu’ils ont considéré cette tactique inefficace ou peu importante. En revanche, 7/15 étudiants ont répondu positivement en révélant que le fait de s’organiser leur avaient permis de mieux gérer leur temps au cours de la rédaction d’un texte.

<b>Q2 : Relisez-vous des consignes ? Comment le faites-vous ?</b>		
	<b>Oui (/5)</b>	<b>Non (/5)</b>
Les faibles	4	1
Les moyens	4	1
Les bons	5	0

Presque tous les étudiants ont répondu qu'ils avaient relu des consignes en soulignant les mots clés ou les expressions qu'ils avaient jugées importantes pour mieux les comprendre.

<b>Q3 : Notez-vous les mots et les notes brèves liés au sujet ? Pourquoi ?</b>		
	<b>Oui (/5)</b>	<b>Non (/5)</b>
Les faibles	1	4
Les moyens	2	3
Les bons	3	2

Les étudiants ont plutôt donné une réponse négative à la question concernant la prise de note des mots et des notes brèves relatives au sujet. La peur de perdre du temps est la raison pour laquelle les scripteurs ne veulent pas le faire. Il est d'ailleurs à remarquer que la familiarité du sujet conditionne également l'utilisation de cette technique d'écriture.

<b>Q4 : Consultez-vous un modèle écrit par un locuteur natif ou un scripteur plus compétent ? Si oui, comment faites-vous ?</b>		
	<b>Oui (/5)</b>	<b>Non (/5)</b>
Les faibles	5	0
Les moyens	5	0
Les bons	4	1

À peu près tous les étudiants ont affirmé s'être référés à un modèle écrit par un locuteur natif ou un scripteur plus compétent dans le but de trouver des idées. Les réponses détaillées ont pourtant indiqué que ces étudiants se sont différenciés entre eux par leurs modes de consultation. Par exemple, quelques-uns ont choisi de prendre quelques idées qu'ils ont trouvés pertinentes pour leur texte, d'autres ont tendance à

recopier des phrases, voire un paragraphe ; d'autres encore ont essayé de développer leurs idées en s'inspirant de celles du modèle écrit. Néanmoins, la moitié des répondants ont reconnu que la consultation permanente d'un modèle écrit pourrait affecter leur créativité ainsi que leur capacité d'expression écrite.

<b>Q5 : Rédigez-vous un plan ? Comment le faites-vous ? Pourquoi ?</b>				
	<b>Rédiger un plan en français</b>	<b>Rédiger un plan en vietnamien</b>	<b>Rédiger un plan dans la tête</b>	<b>Ne pas rédiger de plan</b>
Les faibles	0	2	0	3
Les moyens	0	2	1	2
Les bons	4	1	0	0

Une bonne partie des interrogés ont opté pour l'élaboration d'un plan avant de se mettre à la rédaction du texte. Il est pourtant à noter que la langue maternelle a été privilégiée par les étudiants de tous niveaux tandis que le français a été exclusivement choisi par ceux ayant un bon niveau. Selon les explications des étudiants, le recours à la langue maternelle dans la rédaction d'un plan faciliterait la génération des idées tandis que pour les bons, le choix du français aide à économiser du temps et minimiser des erreurs éventuelles.

Il est important de remarquer qu'un tiers des répondants n'ont pas rédigé le plan de peur que celui-ci ne leur fasse perdre du temps.

<b>Q6 : Commencez-vous par l'introduction ? Pourquoi ?</b>		
	<b>Oui (/5)</b>	<b>Non (/5)</b>
Les faibles	5	0
Les moyens	5	0
Les bons	4	1

Presque tous les étudiants ont dit avoir commencé leur texte par l'introduction en considérant cette technique comme une évidence. Un seul étudiant de bon niveau a choisi de rédiger son introduction après avoir fini le développement en expliquant que cette méthode lui a permis de savoir exactement quel contenu il doit mettre dans l'introduction.

<b>Q7 : Consultez-vous un dictionnaire ? Pourquoi ?</b>			
	<b>Consulter un dictionnaire bilingue</b>	<b>Consulter un dictionnaire monolingue</b>	<b>Réponse « Non »</b>
Les faibles	5	0	0
Les moyens	5	0	0
Les bons	1	3	1

La plupart des étudiants ont privilégié l'usage d'un dictionnaire bilingue. Le dictionnaire monolingue, quant à lui, n'a été consulté que par les scripteurs compétents. Bien utiliser le mot dans le contexte et enrichir le vocabulaire sont les raisons qui expliquent l'usage régulier d'un dictionnaire lors de la rédaction.

<b>Q8 : Est-ce que vous vous arrêtez après chaque phrase, quelques phrases ou un paragraphe entier ? Pourquoi ?</b>			
	<b>S'arrêter après chaque phrase</b>	<b>S'arrêter après quelques phrases ou un paragraphe</b>	<b>Réponse « Non »</b>
Les faibles	2	3	
Les moyens	2	3	
Les bons	5	0	

Un bon nombre d'étudiants se sont arrêtés après chaque phrase, quelques phrases, ou un paragraphe entier couvrant une idée à des fins diverses, à savoir : « *Avoir des idées pour des paragraphes qui suivent* », « *S'assurer de la cohérence du texte, du respect de la consigne* » ou « *Ne pas oublier d'idées importantes* ».

<b>Q9 : Revenez- vous à votre plan et y apportez-vous votre modification ? Si oui, pourquoi ?</b>		
	<b>Oui (/5)</b>	<b>Non (/5)</b>
Les faibles	0	5
Les moyens	2	3
Les bons	4	1

Il a été constaté que le retour au plan pour apporter des modifications dans son texte est une stratégie peu choisie par les étudiants qui ont pensé que cela leur ferait perdre du temps et le fil des idées. En revanche, les étudiants qui ont des attitudes positives pour cette technique la trouvent utile dans l'organisation des idées ou du texte.

<b>Q10 : Vérifiez-vous la grammaire ou le vocabulaire au cours de la rédaction ?</b>		
	<b>Oui (/5)</b>	<b>Non (/5)</b>
Les faibles	1	4
Les moyens	1	4
Les bons	0	5

La majorité des interrogés n'ont pas voulu vérifier la grammaire ou le vocabulaire avant de finir leur texte en expliquant que la vérification leur prendrait du temps de rédaction.

<b>Q11 : Est-ce que vous écrivez des extraits du texte en langue maternelle, puis les traduisez en français ? Si oui, sur quel point cette stratégie est efficace ?</b>		
	<b>Oui (/5)</b>	<b>Non (/5)</b>
Les faibles	4	1
Les moyens	4	1
Les bons	1	4

Plusieurs répondants sont favorables à la traduction en considérant cette technique comme utile pour générer des idées. En revanche, pour ceux qui ont déclaré qu'ils se sont mis à écrire directement en français sans avoir recours à leur langue maternelle, ils craignent de commettre plus d'erreurs en traduisant.

<b>Q12 : Si vous ne connaissez pas un mot en français, écrivez-vous ce mot en vietnamien pour le chercher en français plus tard ? Comment trouvez-vous cette stratégie ?</b>		
	<b>Oui (/5)</b>	<b>Non (/5)</b>
Les faibles	5	0
Les moyens	3	2
Les bons	1	4

Plus de la moitié des étudiants ont répondu positivement à cette tactique qui était efficace quand ils avaient du mal à trouver des mots. Pour ceux qui n'apprécient pas cette stratégie, ils pensent que le recours au vietnamien dans la recherche des mots ne leur permettra pas de trouver un bon mot français.

<b>Q13 : Si vous ne connaissez pas un mot en français, trouvez-vous un mot français similaire que vous connaissez ? Comment trouvez-vous cette stratégie ?</b>		
	<b>Oui (/5)</b>	<b>Non (/5)</b>
Les faibles	2	3
Les moyens	5	0
Les bons	5	0

Bon nombre d'apprenants de FLE ont choisi de chercher un mot français équivalent quand ils ne sont pas arrivés à en trouver un. Cependant, à peu près la moitié d'entre eux (5/12) ont révélé ne pas faire confiance en leur choix des mots synonymes. Il est à remarquer que les interrogés peu favorables à cette technique sont de niveau faible. Leur vocabulaire limité constitue la raison pour laquelle ils refusent de trouver un mot similaire.

<b>Q14 : Si vous ne savez pas comment exprimer vos pensées en français, simplifiez-vous ce que vous voulez écrire ? Pourquoi ?</b>		
	<b>Oui (/5)</b>	<b>Non (/5)</b>
Les faibles	5	0
Les moyens	5	0
Les bons	1	4

La simplification des idées que les scripteurs ne savent pas exprimer en français est la méthode privilégiée par de nombreux étudiants quand ceux-ci n'ont pas suffisamment de temps pour la rédaction d'un texte. Pourtant, les trois étudiants de bon niveau ayant répondu négativement ont une stratégie propre à eux. Précisément, ils n'ont simplifié que les idées qu'ils ont trouvées compliquées.

<b>Q15 : Demandez-vous à quelqu'un de vous aider quand vous avez des difficultés d'écriture ? Pour quel contenu ?</b>		
	<b>Oui (/5)</b>	<b>Non (/5)</b>
Les faibles	4	1
Les moyens	5	0
Les bons	1	4

Pour ceux qui n'ont pas besoin de l'aide de quelqu'un d'autre, ils ont déclaré bien se débrouiller lors de la rédaction. Les difficultés d'écritures pour lesquelles plusieurs étudiants demandent de l'aide à autrui sont notamment la suggestion des mots, des structures des phrases et des idées pour leur texte.

<b>Q16 : Qu'est-ce que vous faites après avoir fini le texte ?</b>				
	<b>Lire le texte à haute voix</b>	<b>Lire le texte des yeux</b>	<b>Ne lire que le texte après l'avoir fini</b>	<b>Remettre le texte sans le lire</b>
Les faibles	0	4	0	1
Les moyens	0	3	0	2
Les bons	0	5	0	0

Une quantité importante d'étudiants ont choisi de lire le texte des yeux au lieu de le lire à haute voix. Ils refusent la technique de lecture à haute voix sous prétexte de ne pas avoir l'habitude de le faire. Par ailleurs, la contrainte de temps amène les étudiants à ne pas relire leur texte.

<b>Q17 : Vérifiez-vous votre texte après l'avoir fini ? Comment le faites-vous ?</b>				
	<b>Utiliser un dictionnaire lors de la révision</b>	<b>Vérifier si le texte répond à la consigne</b>	<b>Se concentrer sur une chose à la fois lors de la révision</b>	<b>Réponse « Non »</b>
Les faibles	0	3	0	2
Les moyens	1	3	0	2
Les bons	1	5	3	0

La plupart des répondants ont vérifié leur texte après l'avoir terminé. Ils vérifient principalement si le texte répond à la consigne. Remarquons que la majorité des bons ont choisi de se concentrer sur une chose à la fois lors de la révision, ce qui leur semble nécessaire pour assurer la qualité de leur texte.

<b>Q18 : Corrigez-vous votre texte après l'avoir fini ? Comment le faites-vous ?</b>					
	<b>Corriger le vocabulaire</b>	<b>Corriger la structure des phrases</b>	<b>Corriger la structure du texte</b>	<b>Corriger le contenu ou les idées</b>	<b>Réponse « Non »</b>
Les faibles	2	0	0	0	3
Les moyens	2	2	0	1	1
Les bons	5	1	0	1	0

Il est à constater que les étudiants se concentrent notamment sur la modification du vocabulaire lors de la révision. Cependant, ne pas corriger le texte est dû au fait qu'ils manquent de temps ou ne voient aucune modification à y apporter.

<b>Q19 : Laissez-vous tomber votre premier brouillon et recommencez-vous à écrire ?</b>		
	<b>Oui (/5)</b>	<b>Non (/5)</b>
Les faibles	0	5
Les moyens	1	4
Les bons	2	3

Un bon nombre d'étudiants ont opté pour la réponse « non » avec la presque même raison qu'ils n'avaient pas assez de courage. Pour les autres, ils ont utilisé cette stratégie lorsqu'ils ont trouvé que leur texte était hors-sujet.

<b>Q20 : Laissez-vous le texte de côté pendant quelques jours, puis voyez-vous ce texte dans une nouvelle perspective ?</b>		
	<b>Oui (/5)</b>	<b>Non (/5)</b>
Les faibles	2	3
Les moyens	1	4
Les bons	0	5

La majorité des interrogés ont déclaré ne pas avoir l'habitude de laisser leur texte rédigé pendant un temps pour le revoir dans une nouvelle perspective. Quelques-uns d'entre eux ont même révélé qu'ils n'ont pas assez de patience pour le faire.

<b>Q21 : Coopérez-vous avec des pairs dans la révision du texte ?</b>			
	<b>Montrer le texte à quelqu'un et lui demander son avis</b>	<b>Comparer le texte avec ceux de ses amis sur le même sujet</b>	<b>Réponse « Non »</b>
Les faibles	3	0	2
Les moyens	1	1	4
Les bons	0	2	3

Il semble qu'il n'y ait pas de coopération avec des pairs à l'étape de la révision vu que les étudiants ne font pas confiance aux capacités de leurs amis. Demander l'avis d'autrui sur son texte ainsi que comparer son texte avec celui des autres vise principalement l'apprentissage mutuel.

<b>Q22 : Vous donnez-vous une récompense pour avoir terminé le travail ? Si oui, qu'est-ce que vous faites ?</b>		
	<b>Oui (/5)</b>	<b>Non (/5)</b>
Les faibles	5	0
Les moyens	4	1
Les bons	2	3

Nombreux sont les étudiants qui ne se sont pas donné une récompense pour avoir fini le texte sous prétexte de ne pas avoir l'habitude de le faire. En revanche, pour ceux qui font l'usage de cette stratégie, jouer à des jeux en ligne ou s'offrir une boisson préférée semblent pour eux une bonne récompense.

<b>Q23 : Vérifiez-vous vos erreurs après avoir reçu le texte contenant les commentaires de l'enseignant ? Pourquoi ?</b>		
	<b>Oui (/5)</b>	<b>Non (/5)</b>
Les faibles	3	2
Les moyens	4	1
Les bons	4	1

La plupart des étudiants vérifient les erreurs après avoir reçu les commentaires des enseignants. L'objectif principal est d'éviter de répéter ces erreurs dans les textes suivants.

### ***3.1.2.2. Utilisation des stratégies après l'expérimentation***

Les entretiens semi-dirigés se sont faits auprès des mêmes participants des entrevues effectuées en amont de l'expérimentation. Rappelons que le nombre des questions est réduit pour être compatible avec celui des stratégies enseignées.

Il y avait au total huit questions, dont quatre portaient sur l'utilisation des stratégies métacognitives à l'étape de planification et quatre autres sur celles exploitées à l'étape de révision.

Afin de clarifier les différences dans l'utilisation des stratégies d'écriture des groupes d'apprenants avant et après l'intervention pédagogique, nous présentons les données d'entretien en fonction des questions d'entretien et des groupes d'apprenants

<b>Q1 : Organisez-vous votre temps pour le processus d'écriture ? Pourquoi ?</b>		
	<b>Oui (/5)</b>	<b>Non (/5)</b>
Les faibles	2	3
Les moyens	5	0
Les bons	5	0

L'organisation du temps pour le processus d'écriture chez les groupes moyens et bons est jugée plus importante que chez les faibles avec un taux d'utilisation de 100%.

Selon les réponses données par ceux-ci, la division du temps les a aidés à mieux gérer leur temps de rédaction, à avoir le contrôle dans le processus d'écriture et à consacrer davantage de temps à la révision de leur texte. Ils ont trouvé cette stratégie extrêmement utile lorsqu'ils avaient écrit des textes argumentatifs ou qu'ils avaient passé des examens. Une étudiante du groupe moyen a même regretté de ne pas avoir appliqué cette stratégie plus tôt.

Pour les faibles, plus de la moitié d'entre eux n'ont pas choisi cette technique en raison de son inefficacité.

<b>Q2 : Relisez-vous des consignes ? Comment le faites-vous ?</b>		
	<b>Oui (/5)</b>	<b>Non (/5)</b>
Les faibles	5	0
Les moyens	5	0
Les bons	5	0

Tous les groupes sont unanimes pour l'application de la stratégie de relecture des consignes. De plus, la façon dont ils lisent les consignes se fait de la même manière : lire le sujet, souligner les mots-clés et analyser le sujet en fonction des questions que l'enseignant a suggérées lors de l'intervention pédagogique. Certains disent que cette stratégie est une étape nécessaire dans la rédaction d'un texte argumentatif, les aidant à ne pas sortir du sujet.

<b>Q3 : Notez-vous les mots et les notes brèves liés au sujet ? Pourquoi ?</b>		
	<b>Oui (/5)</b>	<b>Non (/5)</b>
Les faibles	5	0
Les moyens	5	0
Les bons	5	0

La totalité des participants ont répondu qu'ils avaient toujours pris des notes relatives au sujet à l'étape de la planification. La raison pour laquelle ils ont exploité bon nombre de ces stratégies est d'avoir des idées ou de réduire l'anxiété.

Il convient de mentionner que trois élèves du groupe faible ont déclaré que pour les mots ou expressions qu'ils ne connaissent pas en français, ils les ont écrits en vietnamien.

<b>Q4 : Rédigez-vous un plan ? Comment le faites-vous ? Pourquoi ?</b>				
	<b>Rédiger un plan en français</b>	<b>Rédiger un plan en vietnamien</b>	<b>Rédiger un plan dans la tête</b>	<b>Réponse « non »</b>
Les faibles	1	4	0	0
Les moyens	3	2	0	0
Les bons	5	0	0	0

Il est à noter que la fréquence d'usage de la planification en français est en augmentation, notamment pour les moyens. Selon ces derniers, rédiger un plan en français n'était pas aussi difficile qu'ils l'avaient pensé avant l'expérimentation. Cette stratégie les a aidés à gagner du temps lorsqu'ils commencent à écrire et à organiser les idées de manière pertinente.

Pour les bons qui ont déjà appliqué la stratégie auparavant, la planification en français est estimée très efficace pour la rédaction d'un texte argumentatif car elle permet d'organiser les idées principales et secondaires, de préparer du vocabulaire, des idées pour une bonne argumentation. Par ailleurs, un bon plan permet d'assurer également la cohérence du texte.

Quant aux faibles, malgré la pratique régulière de la stratégie au cours de l'expérimentation, rédiger un plan en français leur semblait toujours une stratégie difficile à mettre en œuvre. La plus grande difficulté pour eux résidait dans la rédaction en français. Par conséquent, ils ont choisi de rédiger un plan en langue maternelle qui leur a permis de générer des idées et de mieux structurer leur texte.

<b>Q5 : Qu'est-ce que vous faites après avoir fini le texte ?</b>				
	<b>Lire le texte à haute voix</b>	<b>Lire le texte des yeux</b>	<b>Ne lire que le texte après l'avoir fini</b>	<b>Remettre le texte sans le lire</b>
Les faibles	3	2	0	0
Les moyens	2	3	0	0
Les bons	3	2	0	0

Comme nous avons pu le constater, les apprenants ont accordé une attention à la lecture à haute voix en déclarant que cette tactique leur était utile à détecter plus facilement des erreurs et à se concentrer davantage sur la révision de leur texte. Cependant, certains apprenants ont ajouté que la lecture à haute voix n'était pas appropriée pour les conditions d'un examen où cette stratégie pourrait déranger leurs camarades.

<b>Q6 : Vérifiez-vous votre texte après l'avoir fini ? Comment le faites-vous ?</b>			
	<b>Vérifier si le texte répond à la consigne</b>	<b>Se concentrer sur une chose à la fois lors de la révision</b>	<b>Ne pas vérifier le texte</b>
Les faibles	4	5	0
Les moyens	1	5	0
Les bons	3	5	0

Il est clair que la vérification du texte a été faite par tous les étudiants. En particulier, « *Se concentrer sur une chose à la fois lors de la révision* » est une stratégie pleinement exploitée. Il convient de noter que la vérification est effectuée plus soigneusement lors de la rédaction d'un texte à la maison.

<b>Q7 : Modifiez-vous votre texte après l'avoir fini ? Comment le faites-vous ?</b>					
	<b>Corriger le vocabulaire</b>	<b>Corriger la structure des phrases</b>	<b>Corriger la structure du texte</b>	<b>Corriger le contenu ou les idées</b>	<b>Réponse « Non »</b>
Les faibles	5	3	0	2	0
Les moyens	4	1	0	0	0
Les bons	5	3	0	1	0

Pour la modification d'un texte, la plupart des apprenants ont choisi de corriger le vocabulaire. Bien que les réponses données soient similaires, les raisons qui ont motivé le choix de chaque groupe sont différentes.

Les faibles ont déclaré qu'ils ont souvent corrigé le vocabulaire parce que leur compétence linguistique limitée ne leur ont pas permis de modifier d'autres choses tandis que pour les moyens, la modification du vocabulaire les a aidés à gagner du temps.

Quant à ceux ayant un bon niveau, ils ont accordé également une priorité à cette tactique en croyant que d'autres parties (par exemple, des structures de phrase, des idées) ont été bien faites.

<b>Q8 : Vérifiez-vous vos erreurs après avoir reçu le texte contenant les commentaires de l'enseignant ? Pourquoi ?</b>		
	<b>Oui (/5)</b>	<b>Non (/5)</b>
Les faibles	5	0
Les moyens	5	0
Les bons	5	0

Les apprenants ont tous déclaré avoir vérifié des erreurs à la suite des commentaires de l'enseignant afin de comprendre celles commises, ce qui leur a permis de faire moins de fautes dans des textes qui suivent et d'améliorer leur écriture.

Ainsi, à travers les résultats des entretiens, il est nécessaire de faire remarquer que les étudiants ont changé leur utilisation des stratégies.

Pour les stratégies de pré-écriture, celles concernant l'organisation du temps et de la planification en français ont été pleinement exploitées.

Cependant, il convient de mentionner que les scripteurs faibles ont davantage employé des stratégies, mais ils ont toujours dépendu de leur langue maternelle en écrivant des mots liés au sujet ou en rédigeant un plan.

En ce qui concerne les stratégies de post-écriture, les apprenants ont déclaré avoir davantage utilisé la lecture d'un texte à haute voix, la vérification et la modification d'un texte.

Soulignons toutefois que les étudiants se sont toujours concentrés sur le vocabulaire que ce soit la vérification ou la modification d'un texte.

Par ailleurs, les contraintes de temps et l'orientation des examens ont un impact significatif sur l'utilisation des stratégies des étudiants de FLE. En effet, leur application totale ou partielle de stratégies de ces derniers varie en fonction du temps fixé.

### 3.1.3. Analyse des données obtenues des tests

#### 3.1.3.1. Résultats des tests et de leurs critères d'évaluation

Pour déterminer les différences relatives à la performance à l'écrit de tous les participants, les moyennes des notes aux pré-tests et post-tests ont été analysées et comparées en appliquant des tests-t appariés. Les résultats sont affichés dans les tableaux 3.25 et 3.26.

**Tableau 3.25 : Comparaison des résultats des tests avant/après l'expérimentation**

		M	ET	t	ddl	p	gain	
Résultats des tests	Pré-test	13,71	3,379	-17,574	80	,000	2,80	11,2%
	Post-test	16,51	3,059					

*Note : Avt= Avant ; Apr=Après ; M = Moyenne ; ET= Écart type ; t = Test t ; ddl = Degré de liberté ; p = Signification*

Compte tenu des scores moyens et du niveau de signification ( $p < 0,05$ ), il y a eu une augmentation statistiquement significative des scores moyens des participants du pré-test ( $M = 13,71$ ) au post-test ( $M = 16,51$ ).

Ensuite, un t-test apparié a été mené sur les notes moyennes de chaque critère d'évaluation de ces deux tests en vue d'obtenir une estimation plus précise des progrès des apprenants. Les résultats sont rapportés dans le tableau 3.26.

**Tableau 3.26 : Comparaison des résultats des critères d'évaluation des tests avant/après l'expérimentation**

Critère d'évaluation		M	ET	t	ddl	p	gain	
Respect de la consigne	Pré-test	1,50	0,347	-8,096	80	,000	0,28	14,0%
	Post-test	1,78	0,232					
Correction sociolinguistique	Pré-test	1,24	0,289	-7,888	80	,000	0,19	9,4%
	Post-test	1,43	0,291					
Capacité à présenter des faits	Pré-test	1,40	0,563	-12,109	80	,000	0,43	14,4%
	Post-test	1,83	0,495					
Capacité à argumenter	Pré-test	1,33	0,570	-14,361	80	,000	0,55	18,4%
	Post-test	1,88	0,517					
Cohérence et cohésion	Pré-test	2,28	0,710	-10,105	80	,000	0,48	12,0%
	Post-test	2,76	0,623					
Étendue du vocabulaire	Pré-test	1,10	0,293	-3,847	80	,000	0,09	4,3%
	Post-test	1,19	0,286					
Maîtrise du vocabulaire	Pré-test	0,96	0,312	-9,737	80	,000	0,22	11,1%
	Post-test	1,18	0,333					
Maîtrise de l'orthographe	Pré-test	0,69	0,143	-3,029	80	,003	0,05	4,6%
	Post-test	0,74	0,128					
Choix des formes	Pré-test	2,13	0,532	-7,412	80	,000	0,35	8,9%
	Post-test	2,48	0,545					
Degré d'élaboration des phrases	Pré-test	1,17	0,316	-4,574	80	,000	0,14	7,1%
	Post-test	1,31	0,350					

Note : Avt= Avant ; Apr=Après ; M = Moyenne ; ET= Écart type ; t = Test t ; ddl = Degré de liberté ; p = Signification

Comme le montre le tableau ci-dessus, des différences significatives ont été décelées pour tous les critères d'évaluation des tests de la performance à l'écrit. Les calculs des tests t appariés ont montré les résultats suivants : *respect de la consigne* (t=-8,096 ; ddl=80; p=,000), *correction sociolinguistique* (t=-7,888; ddl=80; p=,000), *capacité à présenter des faits* (t=-12,109; ddl=80; p=,000), *capacité à argumenter* (t=-14,361; ddl=80; p=,000), *cohérence et cohésion* (t=-10,105; ddl=80; p=,000), *étendue du vocabulaire* (t=-3,847; ddl=80; p=,000), *maîtrise du*

*vocabulaire* ( $t=-9,737$ ;  $ddl=80$ ;  $p=,016$ ), *maîtrise de l'orthographe* ( $t=-3,029$ ;  $ddl=80$ ;  $p=,003$ ), *choix des formes* ( $t=-7,412$ ;  $ddl=80$ ;  $p=,000$ ), *degré d'élaboration des phrases* ( $t=-4,574$ ;  $ddl=80$ ;  $p=,000$ ).

De plus, en comparant des moyennes des notes de chaque critère entre du pré-test et du post-test, nous trouvons qu'il y a une amélioration en termes de performance à l'écrit pour tous les critères d'évaluation.

### 3.1.3.2. Résultats des tests et de leurs critères d'évaluation des groupes d'apprenants

#### a) Résultats des tests et de leurs critères d'évaluation des faibles

Le tableau 3.27 présente des résultats sur la comparaison des scores moyens des faibles pour les pré-tests et post-tests.

**Tableau 3.27 : Comparaison des résultats des tests des apprenants faibles avant/après l'expérimentation**

		M	ET	t	ddl	p	gain	
Résultats des tests	Pré-test	10,97	2,33	-6,660	22	,000	2,53	10,1%
	Post-test	13,50	2,19					

Note : M = Moyenne ; ET= Écart type ; t = Test t ; ddl = Degré de liberté ; p = Signification

Les résultats du tableau font savoir une différence significative entre le résultat total du pré-test et celui du post-test ( $t=-6,660$ ;  $ddl=22$ ;  $p=,000$ ). De plus, nous observons une augmentation de la moyenne des notes en faveur du post-test.

**Tableau 3.28 : Comparaison des résultats des critères d'évaluation des apprenants faibles avant/après l'expérimentation**

Critère d'évaluation		M	ET	t	ddl	p	gain	
Respect de la consigne	Pré-test	1,27	0,37	-4,335	22	,000	0,30	15,0%
	Post-test	1,58	0,21					
Correction sociolinguistique	Pré-test	1,03	0,27	-4,058	22	,001	0,17	8,5%
	Post-test	1,21	0,29					
Capacité à présenter des faits	Pré-test	1,03	0,30	-4,885	22	,000	0,36	12,0%
	Post-test	1,39	0,33					
Capacité à argumenter une prise de position	Pré-test	0,91	0,28	-5,703	22	,000	0,51	17,0%
	Post-test	1,42	0,38					

Cohérence et cohésion	Pré-test	1,74	0,62	-4,700	22	,000	0,48	12,0%
	Post-test	2,22	0,55					
Étendue du vocabulaire	Pré-test	0,90	0,26	-2,206	22	,038	0,11	5,5%
	Post-test	1,01	0,23					
Maîtrise du vocabulaire	Pré-test	0,78	0,16	-3,945	22	,001	0,20	10,0%
	Post-test	0,98	0,25					
Maîtrise de l'orthographe	Pré-test	0,58	0,18	-1,817	22	,083	-	-
	Post-test	0,64	0,13					
Choix des formes	Pré-test	1,84	0,42	-2,434	22	,024	0,22	5,5%
	Post-test	2,05	0,46					
Degré d'élaboration des phrases	Pré-test	0,95	0,27	-2,642	22	,015	0,13	6,5%
	Post-test	1,08	0,28					

Note : M = Moyenne ; ET= Écart type ; t = Test t ; ddl = Degré de liberté ; p = Signification

Les résultats ci-dessus indiquent qu'il y a des différences significatives pour neuf sous-catégories d'évaluation, à savoir : *respect de la consigne* (t=-4,335; ddl=22; p=,000), *correction sociolinguistique* (t=-4,058; ddl=22; p=,038), *capacité à présenter des faits* (t=-4,885; ddl=22; p=,000), *capacité à argumenter* (t=-5,703; ddl=22; p=,000), *cohérence et cohésion* (t=-4,700; ddl=22; p=,000), *étendue du vocabulaire* (t=-2,206; ddl=80; p=,001), *maîtrise du vocabulaire* (t=-3,945; ddl=80; p=,001), *choix des formes* (t=-2,434; ddl=22; p=,024) et *degré d'élaboration des phrases* (t=-2,642; ddl=22; p=,015).

Au niveau du gain des notes, nous constatons que les résultats des éléments d'évaluation du post-test sont meilleurs.

#### ***b) Résultats des tests et de leurs critères d'évaluation des moyens***

Dans cette partie, nous allons mettre en évidence les variations quant aux résultats des pré-test et post-test des apprenants moyens.

**Tableau 3.29 : Comparaison des résultats des tests des apprenants moyens avant/après l'expérimentation**

		M	ET	t	ddl	p	gain	
Résultats des tests	Pré-test	13,04	1,90	-15,933	36	,000	3,29	13,2%
	Post-test	16,33	1,46					

Note : M = Moyenne ; ET= Écart type ; t = Test t ; ddl = Degré de liberté ; p = Signification

La lecture du tableau 3.29 nous apprend des différences significatives pour les notes des tests ( $t=-15,933$ ;  $ddl=36$  ;  $p=,000$ ). La note plus élevée est celle du post-test.

**Tableau 3.30 : Comparaison des résultats des critères d'évaluation des apprenants moyens**

Critère d'évaluation		M	ET	t	ddl	p	gain	
Respect de la consigne	Pré-test	1,49	1,90	-6,341	36	,000	0,33	16,5%
	Post-test	1,82	1,46					
Correction sociolinguistique	Pré-test	1,22	0,28	-5,099	36	,000	0,20	10,0%
	Post-test	1,43	0,21					
Capacité à présenter des faits	Pré-test	1,24	0,18	-9,969	36	,000	0,53	17,7%
	Post-test	1,77	0,22					
Capacité à argumenter une prise de position	Pré-test	1,18	0,41	-12,862	36	,000	0,64	21,3%
	Post-test	1,82	0,33					
Cohérence et cohésion	Pré-test	2,24	0,36	-7,954	36	,000	0,53	13,3%
	Post-test	2,77	0,33					
Étendue du vocabulaire	Pré-test	1,07	0,50	-1,961	36	,058	-	-
	Post-test	1,14	0,45					
Maîtrise du vocabulaire	Pré-test	0,85	0,17	-7,450	36	,000	0,25	12,5%
	Post-test	1,10	0,25					
Maîtrise de l'orthographe	Pré-test	0,72	0,10	-1,535	36	,134	-	-
	Post-test	0,76	0,09					
Choix des formes	Pré-test	1,97	0,35	-6,306	36	,000	0,50	12,5%
	Post-test	2,47	0,41					
Degré d'élaboration des phrases	Pré-test	1,12	0,23	-3,876	36	,000	0,22	11,0%
	Post-test	1,34	0,36					

Note : M = Moyenne ; ET= Écart type ; t = Test t ; ddl = Degré de liberté ; p = Signification

À partir des résultats obtenus (tableau 3.30), nous avons constaté des différences statistiquement significatives pour huit éléments d'évaluation.

Il s'agit du *respect de la consigne* ( $t=-6,341$ ;  $ddl=36$ ;  $p=,000$ ), de la *correction sociolinguistique* ( $t=-7,177$ ;  $ddl=36$ ;  $p=,000$ ), de la *capacité à présenter des faits* ( $t=-9,969$ ;  $ddl=36$ ;  $p=,000$ ), de la *capacité à argumenter* ( $t=-12,862$ ;  $ddl=36$ ;  $p=,000$ ), de la *cohérence et cohésion* ( $t=-7,954$ ;  $ddl=36$ ;  $p=,000$ ), de la *maîtrise du*

vocabulaire ( $t=-7,450$ ;  $ddl=36$ ;  $p=,016$ ), du choix des formes ( $t=-6,306$ ;  $ddl=36$ ;  $p=,000$ ), du degré d'élaboration des phrases ( $t=-3,876$ ;  $ddl=36$ ;  $p=,000$ ).

En outre, en comparant des moyennes des notes des sous-catégories, nous trouvons une augmentation de notes en faveur du post-test.

**c) Résultats des tests et de leurs critères d'évaluation des bons**

Les tableaux ci-dessous se focalisent sur les apprenants ayant un bon niveau. Il sera aussi question d'observer les variations avant et après l'intervention.

**Tableau 3.31 : Comparaison des résultats des tests des bons apprenants avant/après l'expérimentation**

		M	ET	t	ddl	p	gain	
Résultats des tests	Pré-test	17,89	2,32	-11,069	20	,000	2,23	8,92%
	Post-test	20,12	2,04					

Note : M = Moyenne ; ET= Écart type ; t = Test t ; ddl = Degré de liberté ; p = Signification

Nous remarquons que la différence entre la moyenne des notes des bons apprenants au pré/post test est significative ( $t=-11,069$ ;  $ddl=36$ ;  $p=0,000$ ) en faveur du post-test.

**Tableau 3.32 : Comparaison des résultats des critères d'évaluation des bons apprenants avant/après l'expérimentation**

Critère d'évaluation		M	ET	t	ddl	p	gain	
Respect de la consigne	Pré-test	1,77	0,22	-3,005	20	,007	0,17	8,50%
	Post-test	1,94	0,11					
Correction sociolinguistique	Pré-test	1,50	0,26	-4,564	20	,000	0,18	9,00%
	Post-test	1,68	0,20					
Capacité à présenter des faits	Pré-test	2,07	0,44	-6,501	20	,000	0,35	11,67%
	Post-test	2,42	0,28					
Capacité à argumenter	Pré-test	2,06	0,43	-7,108	20	,000	0,44	14,67%
	Post-test	2,50	0,26					
Cohérence et cohésion	Pré-test	2,94	0,59	-4,503	20	,000	0,39	9,75%
	Post-test	3,33	0,41					

Critère d'évaluation		M	ET	t	ddl	p	gain	
Étendue du vocabulaire	Pré-test	1,38	0,23	-2,961	20	,008	0,10	5,00%
	Post-test	1,48	0,22					
Maîtrise du vocabulaire	Pré-test	1,35	0,31	-5,458	20	,000	0,20	10,00%
	Post-test	1,55	0,26					
Maîtrise de l'orthographe	Pré-test	0,77	0,08	-2,169	20	,042	0,05	5,00%
	Post-test	0,82	0,12					
Choix des formes	Pré-test	2,73	0,43	-5,123	20	,000	0,25	6,25%
	Post-test	2,98	0,43					
Degré d'élaboration des phrases	Pré-test	1,49	0,24	-,810	20	,428	-	-
	Post-test	1,51	0,26					

Note : M = Moyenne ; ET= Écart type ; t = Test t ; ddl = Degré de liberté ; p = Signification

Les résultats ont révélé qu'il y avait une différence significative pour neuf critères d'évaluation des tests de la performance à l'écrit, à savoir : *respect de la consigne* (t=-3,005; ddl=20; p=,007), *correction sociolinguistique* (t=-4,564; ddl=20; p=,000), *capacité à présenter des faits* (t=-6,501; ddl=20; p=,000), *capacité à argumenter* (t=-7,108; ddl=20; p=,000), *cohérence et cohésion* (t=-4,503; ddl=20; p=,000), *étendue du vocabulaire* (t=-2,961; ddl=20; p=,008), *maîtrise du vocabulaire* (t=-5,458; ddl=20; p=,000), *maîtrise de l'orthographe* (t=-2,169; ddl=20; p=,042) et *choix des formes* (t=-5,123; ddl=20; p=,000).

De plus, en comparant des moyennes des notes de chaque critère entre le pré-test et le post-test, nous trouvons qu'il y a une amélioration en termes de performance à l'écrit pour tous les critères d'évaluation.

Afin d'avoir une vue globale sur les différences en termes de la performance en écriture argumentative entre trois groupes d'apprenants, nous proposons des tableaux récapitulatifs suivants :

**Tableau 3.33 : Tableau récapitulatif des gains de notes des résultats totaux des tests**

<b>Résultats</b>	<b>Faibles</b>		<b>Moyens</b>		<b>Bons</b>	
Résultats totaux des tests	2,53	10,1%	3,29	13,2%	2,23	8,9%

**Tableau 3.34 : Tableau récapitulatif des gains de notes des critères d'évaluation des tests**

<b>Résultats</b>	<b>Faibles</b>		<b>Moyens</b>		<b>Bons</b>	
Résultats totaux des tests	2,53	10,1%	3,29	13,2%	2,23	8,9%
Respect de la consigne	0,30	15,0%	0,33	16,5%	0,17	8,5%
Correction sociolinguistique	0,17	8,5%	0,20	10,0%	0,18	9,0%
Capacité à présenter des faits	0,36	12,0%	0,53	17,7%	0,35	11,7%
Capacité à argumenter	0,51	17,0%	0,64	21,3%	0,44	14,7%
Cohérence et cohésion	0,48	12,0%	0,53	13,3%	0,39	9,8%
Étendue du vocabulaire	0,11	5,5%	-		0,10	5,0%
Maitrise du vocabulaire	0,20	10,0%	0,25	12,5%	0,20	10,0%
Maitrise de l'orthographe	-		-		0,05	5,0%
Choix des formes	0,22	5,5%	0,50	12,5%	0,25	6,3%
Degré d'élaboration des phrases	0,13	6,5%	0,22	11,0%	-	-

L'analyse des résultats rapportés dans les tableaux 3.33 et 3.34 indique que les scripteurs moyens ont fait plus de progrès que les deux autres groupes dans la note totale ainsi que les notes de critères d'évaluation lors du post-test.

Il est important de remarquer que tous les trois groupes d'étudiants (bons, moyens, faibles) ont eu notamment des progrès dans les résultats liés au contenu du texte écrit (*respect de la consigne, correction sociolinguistique, capacité à présenter des faits, capacité à argumenter, cohérence et cohésion*). Par contre, les compétences lexicales et grammaticales ont montré des notes assez modestes

### 3.1.4. Corrélation entre l'utilisation des stratégies d'écriture et les résultats des tests

Afin d'avoir une vue globale sur les corrélations entre l'utilisation des stratégies d'écriture et les performances des tests, nous avons regroupé les critères d'évaluation en deux catégories : contenu (*respect de la consigne, respect de la correction sociolinguistique, capacité de présenter des faits, capacité d'argumenter, cohérence et cohésion*) et langue (*étendu du vocabulaire, maîtrise du vocabulaire, maîtrise de l'orthographe, choix des formes, degré d'élaboration des phrases*). De même, les stratégies spécifiques sont rassemblées en deux groupes : stratégies de planification et celles de révision.

Pour évaluer la relation entre ces variables, nous avons utilisé le coefficient de corrélation de Pearson. Les analyses ont été réalisées à deux niveaux : l'ensemble des stratégies et les résultats du test, et les catégories de ceux-ci.

**Tableau 3.35 : Corrélations entre l'utilisation de l'ensemble des stratégies et les résultats du post-test, du contenu et de la langue**

		Utilisation de l'ensemble des stratégies
<b>Résultats du post-test</b>	Corrélation de Pearson	,354**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	81
<b>Contenu</b>	Corrélation de Pearson	,361**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	81
<b>Langue</b>	Corrélation de Pearson	,286**
	Sig. (bilatérale)	,010
	N	81

\*\**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)*

Comme le montre le tableau 3.35, il existe des corrélations significatives entre l'ensemble des stratégies et les résultats du post-test ( $r=,354$  ;  $N=81$  ;  $p=,001$ ), ceux du contenu ( $r=,361$  ;  $N=81$  ;  $p=,001$ ) et de la langue ( $r=,286$  ;  $N=81$  ;  $p=,010$ ). Les renseignements plus détaillés résumés dans le tableau 3.36 résultent des analyses des corrélations entre les catégories de stratégies et celles de résultats.

**Tableau 3.36 : Corrélations entre l'utilisation des stratégies de planification et de révision et les résultats du post-test, du contenu et de la langue**

		<b>Stratégies de planification</b>	<b>Stratégies de révision</b>
<b>Résultats du post-test</b>	Corrélation de Pearson	,256*	,300**
	Sig. (bilatérale)	,021	,007
	N	81	81
<b>Contenu</b>	Corrélation de Pearson	,307**	,274*
	Sig. (bilatérale)	,005	,013
	N	81	81
<b>Langue</b>	Corrélation de Pearson	,227*	,228*
	Sig. (bilatérale)	,041	,041
	N	81	81

\*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral)

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

Le tableau 3.36 donne des indications sur les associations entre les deux catégories de stratégies et les résultats du post-test, de la langue et du contenu. Pour les corrélations statistiquement significatives, nous observons que les coefficients oscillaient entre ,227 et ,307 et que ceux-ci étaient tous positifs. Les stratégies de planification sont positivement corrélées avec les notes du post-test ( $r=,256$ ;  $N=81$ ;  $p=,021$ ), celles du contenu ( $r=,307$ ;  $N=81$ ;  $p=,005$ ) et celles de la langue ( $r=,227$ ;  $N=81$ ;  $p=,041$ ). Les stratégies de révision ont une association notable avec les résultats du post-test ( $r=,300$ ;  $N=81$ ;  $p=,007$ ), ceux du contenu ( $r=,274$ ;  $N=81$ ;  $p=,013$ ) et ceux de la langue ( $r=,228$ ;  $N=81$ ;  $p=,021$ ).

Dans la section qui suit, ces résultats seront discutés afin de trouver des réponses aux questions de la recherche. Les résultats seront interprétés à la lumière des recherches similaires dans le domaine.

## **3.2. Discussion**

### **3.2.1. Utilisation des stratégies d'écriture avant l'expérimentation**

Les données indiquent que les étudiants vietnamiens de FLE qui participent à notre étude emploient des stratégies d'écriture avec une fréquence modérée. Ces résultats soutiennent ceux d'autres recherches selon lesquelles les étudiants

asiatiques sont des utilisateurs modérés des stratégies d'apprentissage des langues en général (Chang, 1992; Kamalizad & J Kalilzadeh, 2016; Park, 1997; Peacock & Ho, 2003; Wharton, 2000; N. Yang, 1994) et de celles d'écriture en particulier (Y. Chen, 2011; Maarof & Murat, 2013; Wu & Chen, 2007).

Kamalizad & J Kalilzadeh (2016), après avoir fait une synthèse des recherches dans ce domaine, ont même tiré des conclusions que l'emploi modéré des stratégies d'apprentissage des langues constituait une des caractéristiques typiques des apprenants asiatiques.

D'après nous, le fait d'utiliser de manière modérée des tactiques d'écriture chez les étudiants vietnamiens de FLE est dû à deux raisons. Premièrement, les objectifs des modules de production écrite se concentrent souvent sur le développement des compétences linguistiques et écrites des apprenants, ignorant des compétences transversales. Deuxièmement, la performance d'apprentissage des apprenants est désormais principalement évaluée par les résultats des tests ; réussir l'examen devient l'objectif prioritaire pour les étudiants au détriment de l'acquisition d'autres compétences. Troisièmement, les stratégies d'apprentissage des langues sont souvent introduites dans les manuels de FLE sous forme de « conseils » d'apprentissage destinés aux apprenants et de manière aléatoire.

De plus, ce que Nguyễn & Lê (2012) remarquent dans leur recherche nous semble pertinent pour expliquer ces résultats, à savoir que dans le contexte d'apprentissage de la langue étrangère au Vietnam, les étudiants dépendent fortement des enseignants et qu'ils ne développent pas leurs propres stratégies d'apprentissage.

Par rapport aux stratégies utilisées dans les phases du processus d'écriture, les résultats font savoir que les scripteurs y ont eu recours avec différents niveaux d'utilisation. En effet, les participants ont exploité les tactiques lors de la rédaction beaucoup plus souvent qu'au cours des étapes de planification et de révision.

L'usage privilégié des stratégies de l'étape « pendant l'écriture » a été démontrée dans de précédentes études. En effet, Alkubaidi (2014) dans son étude sur 75

étudiants saoudiens de premier cycle a constaté que la moyenne des stratégies utilisées « pendant l'écriture » est la plus élevée tandis que celle des stratégies « avant l'écriture » est la plus faible.

Maarof & Murat (2013) tirent également une conclusion similaire selon laquelle les stratégies utilisées avant et après l'écriture sont moins exploitées que celles pendant l'écriture. Cependant, ces études ne permettent pas d'expliquer pourquoi une telle différence existe.

Selon notre expérience d'enseignement de la production écrite de FLE, les étudiants utilisent moins les stratégies avant et après l'écriture parce qu'ils se mettent souvent à rédiger immédiatement après la lecture des consignes ou qu'ils remettent leur texte sans les réviser.

Par ailleurs, il semble que l'emploi prioritaire des stratégies d'une étape du processus d'écriture pourrait affecter en partie la qualité des textes produits car d'après ce que Chen (2011) et Mahnam & Nejadansari (2012) affirment, les stratégies utilisées avant et après l'écriture ont un impact positif sur la performance écrite des apprenants.

En ce qui concerne les stratégies spécifiques, les résultats des questionnaires ont révélé que celles-ci sont exploitées avec des niveaux d'utilisation différents.

À la première étape d'écriture, les données quantitatives et qualitatives se rejoignent quant à l'emploi fréquent de la relecture des consignes et de la consultation d'un modèle écrit. Comme ce qu'ont révélé les interrogés lors de l'entretien, la première technique leur a permis de ne pas sortir du sujet tandis que la deuxième les a aidés à générer des idées, en prenant des phrases qu'ils ont trouvé pertinentes pour leur texte ou en s'inspirant de celles du modèle écrit.

À l'étape d'écriture, « *commencer par l'introduction* » se trouve parmi les items les plus utilisés. Ce résultat est similaire à ceux obtenus par d'autres travaux (He, 2016; Maarof & Murat, 2013) selon lesquels la plupart des participants ont choisi de commencer par l'introduction quand ils se mettent à rédiger leurs textes.

Nous trouvons que cet item était pour les étudiants plutôt une évidence qu'une stratégie d'apprentissage. Comme l'un d'entre eux l'a témoigné : « *Je pense que le fait de commencer par l'introduction est une évidence. D'ailleurs, tout commence bien finit bien. Il faut bien écrire l'introduction pour pouvoir bien écrire la partie suivante.* » (« *Em nghĩ bắt đầu bằng mở bài là chuyện tất nhiên. Với lại, đầu xuôi đuôi lọt mà cô. Phải viết được phần mở bài rồi mới viết tốt phần tiếp theo được, em nghĩ thế.* »)

Ensuite, l'utilisation fréquente des stratégies de traduction a montré que les étudiants ont accordé de l'importance à la langue maternelle au cours de la rédaction.

Effectivement, à la question sur la recherche d'un mot français à partir du mot vietnamien, une étudiante de niveau moyen répond qu'elle pratique cette stratégie de manière régulière car « *je n'ai pas toujours des mots français dans ma tête à écrire* » (« *...tại không phải lúc nào trong đầu mình cũng có sẵn từ tiếng Pháp để viết.* »)

Concernant la traduction des extraits de langue étrangère en langue maternelle, une autre étudiante de niveau moyen s'exprime : « *Je rédige souvent des extraits en vietnamien d'abord, puis je les traduis en français. Je trouve que la rédaction en vietnamien facilite la génération des idées* » (« *Em hay viết đoạn ra bằng tiếng Việt trước rồi dịch sang tiếng Pháp. Em thấy em viết bằng tiếng Việt dễ có ý hơn* »)

De même, une étudiante de niveau faible partage : « *J'ai écrit un paragraphe en vietnamien, puis je l'ai traduit en français. Cela me permet de faire des idées plus facilement, mais en même temps me prend assez de temps.* » (« *Em viết một đoạn bằng tiếng Việt rồi chuyển sang tiếng Pháp sau. Viết như thế em có ý suôn sẻ hơn nhưng cũng mất thời gian hơi nhiều.* »).

Ainsi, d'après ce que les étudiants ont déclaré lors des entretiens, le recours à la langue maternelle a pour objectif de faciliter la recherche de mots ou la génération d'idées.

Les remarques similaires se trouvent dans d'autres études. Par exemple, Choi & Lee, (2006) notent que les scripteurs utilisent la L1 afin de compenser leur manque de vocabulaire tandis que Macaro (2005) remarque que cette utilisation a pour but de faciliter le passage d'idées à la phase écrite.

Par ailleurs, Woodall (2002) constate que l'utilisation de la L1 était utile pour les scripteurs de la L2 lorsque que la difficulté des tâches était élevée.

Cette constatation a été trouvée dans la réponse d'une étudiante de niveau moyen :  
« *Je ne rédige qu'en vietnamien quand le sujet est difficile. Au cas où je trouve ce dernier familier, j'écris immédiatement en français* » (« *Em chỉ viết bằng tiếng Việt khi đề quá rắc rối. Còn nếu em thấy đề dễ em sẽ viết luôn bằng tiếng Pháp* »)

D'autres tactiques exploitées fréquemment dans cette étape d'écriture sont celles d'auto-surveillance. Selon les données recueillies lors des entretiens, les interrogés les ont choisis pour divers objectifs : avoir des idées pour des paragraphes qui suivent, assurer la cohérence du texte, le respect de la consigne ou ne pas manquer d'idées. Ces extraits des entretiens suivants l'illustrent :

S6 : « *Je m'arrête après chaque paragraphe pour voir s'il est hors sujet.* » (« *Em dừng lại sau mỗi đoạn để xem có bị viết lạc đề không.* »)

S7 : « *Après toutes les deux ou trois phrases, je les relis afin d'avoir des idées pour le paragraphe qui suit.* » (« *Cứ cách hai hoặc ba câu thì em đọc lại để chuẩn bị ý cho đoạn tiếp theo.* »)

S11 : « *Je l'ai relu pour trouver plus d'idées pour être logique avec ce que j'écris.* » (« *Em đọc lại để tìm thêm ý cho lô gích với những gì mình đang viết.* »)

S13 : « *Après avoir fini un paragraphe couvrant une idée, je m'arrête pour le relire pour trouver plus d'idées ou vérifier s'il en manque.* » (« *Thường kết thúc 1 ý là em dừng lại để đọc lại để tìm thêm ý hoặc kiểm tra xem có bị sót ý không.* »)

Cependant, la stratégie d'auto-surveillance comme « *Je vérifie la grammaire et le vocabulaire* » n'est absolument pas appréciée par les interrogés. Ces derniers pensent que cette technique leur prendra du temps de rédaction.

Il semble que l'utilisation d'un dictionnaire bilingue joue un rôle important dans la rédaction. Cela se traduit par les résultats quantitatifs et qualitatifs, selon lesquels les stratégies liées à l'usage d'un dictionnaire sont régulièrement exploitées.

Les données obtenues des entretiens ont permis d'affirmer que l'objectif principal de la consultation d'un dictionnaire était de trouver des mots appropriés pour le texte écrit, comme l'a révélé un étudiant : « *J'utilise notamment le dictionnaire français-vietnamien pour trouver des mots pour mon texte et les utiliser correctement dans le contexte* » (« *Em dùng chủ yếu từ điển Pháp-Việt để tìm từ cho bài viết và để sử dụng từ đó phù hợp với ngữ cảnh.* »)

Il est intéressant de souligner que le genre du dictionnaire bilingue ne se limite pas au français-vietnamien, mais également à l'anglais- français qui s'est avéré très efficace pour la recherche des mots et la réduction d'erreurs d'écriture, comme un étudiant l'a affirmé « *J'utilise une application de dictionnaire sur mon téléphone, le dictionnaire anglais-français pour trouver des mots. Je pense que la traduction de l'anglais vers le français serait plus exacte. Et en appliquant cette méthode, j'ai commis moins d'erreurs en écrivant des phrases.* » (« *Em sử dụng app từ điển trên điện thoại, phần Anh Pháp để tìm từ. Em nghĩ là dịch từ tiếng Anh sang tiếng Pháp sẽ chuẩn hơn. Và khi áp dụng cách này câu em viết câu ít lỗi sai hơn.* »)

Quant à la phase de révision, les tactiques d'écriture exploitées fréquemment sont celles d'auto-évaluation. Ces résultats se coupent avec ceux du travail mené par He (2016) indiquant que les participants ont manifesté un grand intérêt pour la vérification du respect de la consigne ainsi que pour les rétroactions données par leur enseignant sur des erreurs commises.

À noter que les contraintes de temps constituent un facteur empêchant les scripteurs de vérifier leur texte ou d'y apporter des modifications.

Par exemple, une participante peu compétente affirme que : « *Souvent je n'arrive pas à finir le texte à temps, donc je ne le vérifie pas* » (« *Em thường xuyên viết không kịp giờ nên không có kiểm tra lại bài.* »)

Une autre apprenante de niveau faible a souligné : « *Rarement. Parce que je n'ai pas assez de temps.* » (« *Ít khi lắm cô. Tại em không đủ thời gian.* »).

Conformément aux résultats quantitatifs, la plupart des interrogés semblaient actifs en lisant les commentaires de leurs enseignants et en ont profité. Ils ont pensé que l'apprentissage des erreurs à partir de ces commentaires les avait aidés à améliorer leur compétence écrite en français. Cette idée a également été soutenue par Kalikokha (2008) qui constate que l'attitude envers l'écriture et les difficultés qu'elle implique ont des effets sur le processus d'écriture des apprenants, en particulier sur les stratégies qu'ils utilisent et leur niveau de compétence à l'écrit.

À noter que certaines des stratégies d'écriture les plus fréquemment utilisées par les étudiants de FLE dans cette recherche coïncident avec celles les plus régulièrement exploitées par les étudiants malaisiens d'anglais (Maarof & Murat, 2013) et par les élèves secondaires chinois d'anglais (He, 2016), telles que « *Commencer par l'introduction* », « *Utiliser un dictionnaire bilingue* », « *S'arrêter après quelques phrases ou un paragraphe couvrant une idée* » à l'étape de l'écriture et « *Vérifier les erreurs à la suite des commentaires de l'enseignant* » ainsi que « *Vérifier si le texte répond aux exigences* » à l'étape de la révision.

À partir de cette constatation, nous pourrions affirmer que les apprenants asiatiques malgré leur différence sur la langue apprise et leur niveau de compétence à l'écrit se rejoignent quant à l'utilisation des types de stratégies ainsi que de la fréquence d'usage de celles-ci.

### **3.2.2. Utilisation des stratégies d'écriture des groupes d'apprenants avant l'expérimentation**

Sur le plan de l'utilisation de l'ensemble des stratégies rédactionnelles, nous n'avons constaté aucune différence entre les bons, les moyens et les faibles. Autrement dit, l'utilisation globale ne varie pas selon les niveaux de réussite.

Ces résultats sont compatibles à ceux obtenus par d'autres chercheurs. À titre d'exemple, Baker & Boonkit (2004) remarquent qu'il n'y avait pas de différence

notable dans la fréquence d'utilisation des techniques rédactionnelles entre les étudiants plus performants et ceux qui l'étaient moins. Alkubaidi (2014), de son côté, constate également que la maîtrise de l'écriture des étudiants n'a pas contribué de manière significative à l'utilisation de leurs stratégies.

Par conséquent, nous sommes persuadés que la fréquence d'utilisation des stratégies d'écriture ne pourrait pas être une caractéristique de discrimination fiable entre les participants de différents niveaux de compétence.

Bien que les groupes de compétence ne diffèrent pas dans leur utilisation globale des stratégies, nous avons décelé quelques différences pour celles qui sont utilisées dans chaque étape du processus d'écriture. Précisément, les moyens et les faibles se sont servis des stratégies pendant l'écriture plus fréquemment que leurs camarades dits bons.

Les présents résultats soutiennent également ceux de l'étude de Nooreiny et Mazlin (2013) qui conclut que les stratégies au cours de la rédaction sont moins utilisées par les scripteurs compétents que ceux au niveau plus faible.

Pour l'étape « avant l'écriture », la première différence réside dans la consultation d'un modèle écrit par un locuteur natif ou un scripteur plus compétent. L'analyse des données indique que les moyens et les faibles ont plus exploité cette tactique que les homologues compétents.

L'étude de He (2016) a cependant montré des résultats contradictoires selon lesquels les apprenants moins compétents préféraient ne pas lire les modèles car ils étaient déçus de leurs résultats ou manquaient de vocabulaire pour les comprendre.

La différence se trouve également dans l'emploi des stratégies relatives à la planification. Effectivement, les résultats révèlent que par rapport aux apprenants dits bons, les moyens et les faibles étaient enclins à planifier en langue maternelle ou dans leur tête. Certains n'ont même pas rédigé de plan. Ces résultats vont dans le même sens que ceux d'autres études selon lesquelles de nombreux apprenants peu performants ont déclaré avoir moins recours aux stratégies de planification (Al-

Zankawi, 2018; Chien, 2010; Raoofi et al., 2017b) ou même qu'ils n'avaient pas souvent planifié leur écriture et avaient commencé à écrire immédiatement (Abdullah, 2009; Baker & Boonkit, 2004).

La contrainte de temps peut être une des raisons pour laquelle les moyens et les faibles choisissent de ne pas rédiger de plan ou de l'élaborer mentalement. En effet, certains d'entre eux ont considéré la planification comme une perte de temps en donnant des explications comme suit : « *Non, je ne rédige pas de plan car cela me prendra une moitié de temps* » (« *Không, em không lập dàn ý vì cảm thấy lập dàn ý chiếm một phần hai thời gian* ») ou « *J'élabore un plan mentalement au lieu de l'écrire sur papier pour éviter de perdre du temps.* » (« *Em lập dàn ý trong đầu thay vì viết ra giấy để khỏi mất thời gian* »).

Néanmoins, Graham & Macaro (2007) ont discuté de la conséquence du fait de ne pas rédiger de plan. Ils ont émis l'hypothèse que si les scripteurs avaient commencé à écrire sans aucun plan, qu'ils auraient essayé de générer des idées au cours de la rédaction. Par conséquent, « cela peut les amener à suivre des chemins pleins de problèmes liés à un vocabulaire et une grammaire insuffisants » (*Ibid.* :160). Par ailleurs, Maarof et Murat (2013) affirment que la stratégie du plan mental est inefficace pour aider les étudiants à développer des idées pour leur rédaction.

Pour l'utilisation de la langue maternelle dans la planification, force est de constater qu'elle s'avère utile, car elle permet de rédiger un plan plus long et plus complexe (Akyel & Kamisli, 1996; Friedlander, 1990; Hu, 2003; Sasaki, 2004; Wolfersberger, 2003).

Cette conclusion est étayée par une affirmation d'un participant moins compétent : « *J'ai souvent planifié en vietnamien car cela m'a permis de rédiger un plan long. Par contre, si je l'avais fait en français, je n'aurais pas pu beaucoup écrire* ». (« *Em thường lập dàn ý bằng tiếng Việt vì như thế em mới có ý và lập dàn ý dài được. Chứ nếu viết bằng tiếng Pháp ngay em cảm thấy viết không được nhiều* ».)

Il est important de souligner que Manchón et al., (2007) considèrent le recours à la langue maternelle comme l'une des caractéristiques typiques du processus de la production écrite de L2.

Si les moyens et les faibles ont eu des stratégies variées pour éviter la rédaction d'un plan, les scripteurs compétents ont accordé plus d'attention à la planification. En effet, pour l'item « *Rédiger un plan en français* », la réussite en apprentissage de la production écrite a des influences positives.

Cela a été confirmé par certaines études (Abdullah, 2009; Mu & Carrington, 2007) qui concluent que les stratégies de planification se sont avérées importantes pour les scripteurs qualifiés.

En fait, il est démontré dans la littérature que les scripteurs qualifiés planifiaient plus que ceux non qualifiés (Cumming, 1989; Manchón et al., 2007a; Raimés, 1985).

Le choix de la langue française dans la planification, comme ce qu'ont révélé la plupart des bons apprenants lors de l'entretien, consistait à gagner du temps et d'éviter des erreurs éventuelles dues à la traduction de la langue maternelle.

Contrairement aux données statistiques indiquant que les apprenants de niveaux moyen et faible se sont davantage servis de la prise des notes relatives au sujet que leurs camarades dits bons, celles de l'entretien font savoir que les scripteurs peu compétents ont plutôt donné une réponse négative à cette tactique. C'est la peur de perdre du temps ou la familiarité du sujet qui conditionne l'utilisation de cette dernière. Cela est étayé par une affirmation d'une participante moins compétente qui a déclaré : « *Souvent, je n'ai pas pris de notes liées au sujet avant d'écrire car j'avais peur de ne pas pouvoir finir mon texte à temps. Mais si j'ai des connaissances liées à un sujet, je le ferai.* » (« *Em thường không viết ra các ý liên quan đến đề bài trước khi viết vì sợ không kịp thời gian. Nhưng đề nào em có kiến thức về nó, em sẽ viết ra vài ý.* »)

Pour l'étape « pendant l'écriture », une des différences entre groupes se manifeste tout d'abord dans l'utilisation des dictionnaires.

Si les bons ont préféré le dictionnaire monolingue, les deux autres groupes ont penché pour le bilingue. Car ces derniers trouvent difficile de comprendre des explications d'un mot en français en raison du manque de vocabulaire.

Par exemple, un scripteur du groupe faible a déclaré : « *Je n'ai pas consulté le dictionnaire français-français parce que je n'ai pas toujours compris les explications du mot en français* » (« *Em không sử dụng từ điển Pháp-Pháp vì nhiều khi không hiểu được nội dung giải thích từ vựng bằng tiếng Pháp.* »)

Le résultat est en partie conforme aux remarques de Chen (2011) sur l'usage peu fréquent du dictionnaire monolingue des étudiants chinois d'anglais. L'auteur explique qu'il y a deux raisons possibles pour lesquelles les étudiants ne l'utilisent pas ou rarement. La première raison est que les apprenants ont des difficultés à comprendre l'explication d'un mot dans le contexte anglais. L'autre raison est que les étudiants ont pris l'habitude d'utiliser un dictionnaire anglais-chinois pour rechercher une explication de mot en chinois mais ne sont pas habitués à la façon de lire l'explication en anglais. On constate la même chose pour nos étudiants dans le contexte franco-vietnamien.

Il est probable que l'utilisation fréquente du dictionnaire bilingue puisse expliquer le fait que les groupes peu compétents ont exploité souvent les stratégies de traduction au cours de la rédaction. Il s'agit d'écrire des extraits en vietnamien et de les traduire en français.

Ce résultat est également celui obtenu à partir des entretiens selon lequel la grande majorité des faibles et des moyens ont répondu qu'ils ont fréquemment fait appel à la traduction du vietnamien en français lors de la rédaction pour faciliter la génération des idées. Cependant, presque tous les bons se sont mis à écrire directement en français sans avoir recours à leur langue maternelle de peur de commettre plus d'erreurs en traduisant.

Cela nous amène à croire que les moyens et les faibles ont tendance à utiliser des stratégies de soutien à l'apprentissage. Comme le note Baker & Boonkit (2004), les scripteurs jugés comme faibles étaient davantage préoccupés par les stratégies qui les ont aidés à mener à bien leur tâche, telles que la traduction et l'usage du dictionnaire bilingue.

Nous avons également constaté une variation entre les groupes d'apprenants à propos de l'utilisation de deux tactiques qui sont respectivement : « *Simplifier les idées en français* » et « *Demander de l'aide à l'autrui en cas de difficultés* ».

Il convient de signaler que ces dernières constituent des stratégies de compensation et que les moyens et les faibles les exploitent avec une fréquence plus élevée que les bons. Comme discuté dans Oxford (1990), ces tactiques permettent aux apprenants d'utiliser la nouvelle langue pour la compréhension ou la production malgré les limites des connaissances. Cela dit, les apprenants peu compétents les utilisent fréquemment car elles les aident à surmonter les problèmes ou les difficultés rencontrés dans le processus d'écriture.

En effet, selon les données des entretiens, les scripteurs aux niveaux moyen et faible ont choisi la simplification des idées afin de compenser à la contrainte du temps tandis que les difficultés d'écritures pour lesquelles plusieurs étudiants demandent de l'aide à autrui sont notamment la suggestion des mots, des structures de phrases et des idées pour leur texte.

Les stratégies de révision sont également celles qui différencient les scripteurs qualifiés de ceux qui le sont moins.

On constate que les étudiants de bon niveau de compétence accordent de l'importance à la révision, ce qui se manifeste dans leur utilisation plus fréquente de la concentration sur chaque chose lors de la révision. En revanche, les moyens ou les faibles ont choisi de remettre le texte sans le relire ou de montrer leur texte à quelqu'un pour lui demander son avis.

Ces résultats corroborent les idées de Chien (2010) qui, dans son étude sur la relation entre les stratégies d'écriture et la performance des étudiants en anglais à Taïwan, a indiqué que les apprenants plus performants se sont plus concentrés sur la révision que les moins performants. De plus, toujours selon le chercheur, les révisions au niveau des mots et au niveau du discours ont été davantage effectuées par des étudiants très performants.

Par ailleurs, les réponses des interrogés lors des entretiens ont montré que les contraintes de temps ont influencé leur décision de réviser ou non leur texte. Une interrogée de niveau faible a expliqué que si elle n'avait pas de temps supplémentaire après avoir terminé la rédaction, elle ne relirait pas son texte. Une autre de bon niveau, a de son côté, déclaré que si elle avait suffisamment de temps dans un examen, elle réviserait son essai en se concentrant sur chaque élément.

À propos de la stratégie « *Demander l'aide d'autrui* », les données des entretiens contredisent les résultats du questionnaire. En effet, plusieurs participants moins compétents ont mentionné qu'ils demandaient rarement l'aide des autres au stade de la révision pour des raisons différentes : soit ils n'ont pas l'habitude de le faire, soit ils ont peur de déranger leurs pairs ou leur enseignant. Pour les bons, ils n'ont pas voulu montrer leur texte à leurs camarades en craignant que ceux-ci puissent copier leurs idées ou qu'ils ne fassent pas confiance à la correction proposée par leurs amis.

Comme ce que remarque Kalikokha (2008) dans sa recherche, plusieurs raisons peuvent expliquer pourquoi les apprenants ne demandent pas d'aide aux autres lors de la révision. Il se pourrait que ceux-ci ignorent les avantages des commentaires des pairs ou des enseignants. Il pourrait également être inquiétant que certains d'entre eux pensent que leurs pairs pourront « voler » leurs idées et obtenir un meilleur score dans l'essai à leurs dépens.

Il est à ajouter que comparé à deux autres groupes, les faibles ont accordé la préférence à deux stratégies de révision qui sont « *Utiliser un dictionnaire lors de la révision* » et « *Corriger la structure des phrases* ». Ces deux techniques se

complètent car selon leurs explications dans les entretiens, les faibles se sont servis d'un dictionnaire en vue de vérifier les mots et les structures des phrases de leur texte.

Zamel (1983) constate que les scripteurs plus expérimentés semblent réviser davantage en se concentrant sur les corrections lexicales et syntaxiques tandis que les moins habiles en écriture sont plus préoccupés par des questions telles que le changement de mots ou de phrases.

En somme, en termes des stratégies spécifiques, les résultats de la présente recherche montrent que les moyens et les faibles en ont exploité plus que les bons.

Ces résultats vont à l'encontre de ce qui a été démontré dans la littérature selon laquelle les apprenants plus compétents utilisent un éventail plus large de stratégies d'apprentissage des langues que les apprenants moins compétents (Ehrman & Oxford, 1990, Nyikos, 1991 cité dans R. L. Oxford, 1996).

Néanmoins, du point de vue de Maarof & Murat (2013), la quantité de stratégies d'apprentissage exploitées par des apprenants ne reflètent pas leur utilisation appropriée de celles-ci. Ce que les deux chercheurs remarquent est, selon notre avis, pertinents pour notre contexte.

Par ailleurs, la diversité des résultats concernant la relation entre l'usage des stratégies d'écriture et les niveaux de compétence nous fait penser à l'impact d'autres facteurs.

Premièrement, l'utilisation des stratégies varie considérablement en fonction de divers facteurs liés à l'individu, par exemple, au milieu culturel, au contexte pédagogique et au type de performance linguistique (Dreyer & Oxford, 1996; Park, 1997).

Deuxièmement, nous nous demandons si les étudiants ont réellement véritablement répondu aux questions sur leur utilisation des stratégies en fonction de ce qu'ils avaient réellement fait lors de la rédaction, car l'utilisation des stratégies d'écriture n'a pas fait partie des cours de production écrite de FLE. Toutefois, il s'agit ici d'une

hypothèse, donc nous ne pouvons pas dire avec certitude si c'était l'une des raisons pour laquelle les résultats sont contradictoires.

### **3.2.3. Impacts de l'enseignement des stratégies sur l'utilisation des stratégies d'écriture**

Les résultats quantitatifs indiquent qu'à l'issue de l'intervention, les étudiants ont montré une augmentation significative de leur usage de l'ensemble des stratégies et de huit stratégies spécifiques.

Parmi ces techniques, nous en avons extrait trois qui ont un changement significatif d'usage. En effet, en comparant les scores moyens et en nous basant sur le classement d'Oxford (1990), nous trouvons que leur niveau d'utilisation a changé de modéré à fréquent : *la planification en français ; la concentration sur chaque chose lors de la révision ; la modification du vocabulaire.*

Cela signifie que l'enseignement des stratégies d'écriture a un impact positif sur l'utilisation de celles-ci par les apprenants. De pareilles conclusions se trouvent dans diverses autres études (De Silva, 2015; Ransdell et al., 2002; Sasaki, 2000, 2002; Ong et Zhang, 2013; Wang, 2008).

De Silva (2010) a conclu dans son étude que l'enseignement des stratégies était bénéfique pour les étudiants d'anglais langue étrangère. Le groupe expérimental a montré une augmentation de l'usage total des stratégies ainsi que des spécifiques concernant la planification, la formulation, le ressourcement, l'auto-surveillance, l'évaluation et la révision,

Dans la présente étude, les participants ont amélioré leur emploi de l'ensemble des stratégies et notamment celles liées à la planification, l'auto-surveillance et l'auto-évaluation. Pourtant, à la différence de l'étude de De Silva (2010) qui a prouvé l'impact de l'intervention sur l'utilisation de toutes les stratégies apprises, dans la présente étude, l'enseignement des stratégies n'a exercé que son influence sur certaines d'entre elles.

À notre avis, l'impact positif de l'enseignement des stratégies d'écriture sur leur utilisation est dû aux raisons suivantes :

Premièrement, cela est dû à la flexibilité du modèle d'enseignement basé sur l'Approche d'Apprentissage Cognitive de Langue Académique (CALLA) de Chamot et O'Malley (1994). Comme ce modèle a donné la liberté aux apprenants de revoir les phases d'enseignement précédentes en fonction de leurs besoins (Chamot, 2005), d'évaluer leur utilisation des stratégies et de choisir celles qui mènent aux résultats souhaités, l'intervention a abouti à améliorer la fréquence d'usage des stratégies des étudiants.

Deuxièmement, les stratégies sont intégrées parallèlement aux leçons afin que les apprenants puissent les appliquer immédiatement dans des tâches d'écriture et continuer à les pratiquer dans d'autres activités.

L'efficacité des stratégies d'écriture est la troisième raison de l'augmentation de leur fréquence d'utilisation. En effet, selon les réponses de certains étudiants, ces tactiques leur permettent de gagner du temps, de ne pas sortir du sujet, d'organiser leurs idées de manière logique, ou d'assurer la cohérence du texte produit....

Il faut préciser que les étudiants n'ont pas davantage utilisé certaines stratégies malgré l'apprentissage et la pratique régulière de celles-ci au cours de l'expérimentation. Les raisons pourraient être qu'ils les avaient pratiquées régulièrement avant l'intervention ou que leurs compétences linguistiques limitées les empêchaient de les exploiter.

#### **3.2.4. Impacts de l'enseignement des stratégies sur l'utilisation des stratégies d'écriture par les groupes d'apprenants**

Pour les apprenants faibles, les résultats statistiques ont démontré un changement de la fréquence d'usage des stratégies d'écriture dans leur ensemble et également pour les spécifiques qui sont *la relecture des consignes, la planification en français, la note des mots et des notes brèves liés au sujet, la concentration sur chaque chose lors de la révision et la modification du vocabulaire.*

La relecture des consignes est davantage exploitée par les scripteurs peu compétents à l'issue de l'intervention en raison de sa nécessité. Pour eux, cette technique consiste à mieux comprendre des consignes ainsi qu'à ne pas sortir du sujet.

L'amélioration de la planification en français est l'un des points remarquables étant donné qu'avant l'expérimentation, les faibles ont fréquemment commencé à écrire sans faire aucun plan.

Cependant, l'analyse qualitative des entretiens a révélé que la langue française constituait toujours un obstacle pour la rédaction d'un plan. Par conséquent, certains d'entre eux étaient enclins à rédiger un plan en langue maternelle malgré leur pratique de la planification en français au cours de l'expérimentation.

Ces extraits des entretiens suivants l'illustrent :

S3 : « *J'ai rédigé un plan mais en vietnamien car j'ai l'impression que cela m'a permis d'avoir plus d'idées et de mieux visualiser la structure de mon texte.* » (« *Em có lập dàn ý nhưng em viết tiếng Việt cô ạ, tại em thấy như vậy em dễ có ý tưởng hơn, dễ hình dung hơn.* »)

S2 : « *J'ai produit un plan sur papier parce que j'ai trouvé le texte argumentatif difficile. Mais la planification d'un texte argumentatif m'a pris beaucoup de temps surtout quand je n'ai pas suffisamment de connaissances sur le sujet. J'ai planifié en vietnamien également car écrire totalement en français est difficile pour moi.* » (« *Em lập dàn ý ra giấy tại thể loại văn lập luận khó quá. Nhưng mà em cũng mất nhiều thời gian cho lập dàn ý bài luận, nhất là với đề em không có kiến thức về nó. Em viết bằng tiếng Việt nữa chứ viết hoàn toàn bằng tiếng Pháp em thấy khó.* »)

Le fait de choisir de planifier en langue maternelle est également présent dans d'autres études (Akyel, 1994; Friedlander, 1990; Hu, 2003; Sasaki & Hirose, 1996; Wolfersberger, 2003) selon lesquelles les étudiants de faible niveau ont planifié principalement en L1 et ont ensuite essayé de traduire des idées en L2.

Quoiqu'il en soit, le changement de l'emploi de la planification a prouvé que l'intervention pédagogique a eu des impacts sur l'utilisation de celle-ci par les faibles.

Ce résultat coïncide avec l'étude de Sasaki (2000) selon laquelle les apprenants faibles améliorent leur planification après l'intervention. En effet, Sasaki (2000) dans son étude sur les effets de l'enseignement des stratégies sur leur utilisation par des apprenants moins compétents à l'écrit a conclu que l'enseignement a aidé les apprenants à améliorer la planification de leur texte. Les résultats de l'étude n'ont pourtant pas révélé si l'enseignement a exercé des influences sur le transfert de L1 à L2 des apprenants dans la rédaction d'un plan.

La prise de notes relatives au sujet, quant à elle, est également très exploitée. Pourtant, les scripteurs moins habiles avaient également recours à la langue maternelle en pratiquant cette stratégie. En effet, trois étudiants de niveau faible ont déclaré avoir écrit en vietnamien les mots ou expressions qu'ils ne connaissaient pas en français. Cela soutient les conclusions de certains chercheurs (Choi & Lee, 2006a; Rashid, 1996; Sasaki & Hirose, 1996) selon lesquelles les scripteurs jugés comme faibles dépendent de la L1 en vue de chercher des mots et des structures grammaticales appropriés.

Il a été de nouveau constaté que malgré la formation des stratégies, le recours à la langue maternelle chez les faibles semble inévitable dans l'application de certaines d'entre elles.

Les explications données par Cohen & Brooks-Carson (2001) nous paraissent pertinentes pour expliquer ce phénomène. Selon eux, les scripteurs moins compétents ont fait appel à la L1 afin de réduire la surcharge cognitive à laquelle ils sont confrontés pour résoudre un problème au cours de la rédaction en L2.

Comme nous avons pu le constater, les autres tactiques utilisées plus fréquemment après l'intervention sont celles de l'étape de révision. Il est donc raisonnable d'affirmer que l'enseignement des stratégies a des effets bénéfiques sur l'usage des stratégies rédactionnelles chez les faibles étant donné qu'avant l'intervention pédagogique, ceux-ci ont souvent remis leurs textes sans les relire ni demander de l'aide d'autrui à la phase de révision.

Certaines études sur l'emploi des stratégies de révision réalisées en Asie ont révélé que les scripteurs moins compétents s'occupaient principalement des caractéristiques au niveau des mots telles que la grammaire et l'orthographe (Kobayashi, 1991 ; Matsumoto, 1995).

Dans la présente étude, les faibles avaient également tendance à montrer plus d'intérêt pour la révision au niveau des mots que pour la révision d'autres contenus (par exemple, la modification des structures des phrases, des idées, du contenu).

Selon les réponses des faibles lors des entretiens, ils ont privilégié la modification du vocabulaire sous prétexte que les idées ou le contenu du texte écrits ont été déjà modifiés au fur et à mesure de leur rédaction.

On peut donc mettre en évidence que même si les étudiants ont pratiqué différentes stratégies de révision, ils ont toujours privilégié celles jugées efficaces.

Comme ce que Fan a conclu dans son étude sur l'enseignement des stratégies du vocabulaire (Fan, 2003), les apprenants ont employé plus souvent les stratégies qu'ils ont jugées efficace.

Comme les faibles, la relecture des consignes est considérée par les moyens comme une étape indispensable pour la rédaction d'un texte argumentatif étant donné que celle-ci leur a permis d'analyser le sujet et de trouver la problématique.

*« Pour moi, la relecture des consignes constitue l'étape la plus importante. Je relis des consignes pour trouver des mots-clés, puis analyser le sujet et trouver le problème. » (« Với em bước đọc lại đề là bước quan trọng nhất. Em đọc lại đề bài để tìm từ khóa, sau đó phân tích chủ đề và tìm ra vấn đề cần giải quyết. »).*

Il est à souligner que les moyens se sont également servis de la planification en français plus régulièrement après l'enseignement des stratégies. Selon les données qualitatives, les moyens ont affirmé que la planification en français a présenté de nombreux avantages pour leur rédaction : organiser des idées de manière pertinente ou gagner du temps de traduire le plan avant de se mettre à écrire.

À propos de l'item « *se concentrer sur une chose à la fois lors de la révision* », les moyens ont fait un usage fréquent de cette stratégie pour son efficacité. Par exemple, un étudiant a déclaré : « *Auparavant, je me suis concentré notamment sur le vocabulaire. Maintenant, j'ai souvent appliqué cette stratégie qui rendait la révision plus efficace.* » (« *Trước đây khi kiểm tra bài em hay đọc và sửa lỗi từ vựng là chủ yếu. Giờ biết cách kiểm tra theo từng phần rồi em hay áp dụng cách này vì thấy kiểm tra bài hiệu quả hơn.* »).

Ou une autre étudiante a révélé : « *J'ai choisi de me concentrer sur une chose à la fois lors de la révision. J'ai ainsi pu m'assurer que mon texte a eu trois parties avec des idées principales et secondaires.* » (« *Em chọn tập trung vào từng yếu tố một của bài. Làm như vậy em sẽ có thể đảm bảo bài viết của mình đúng với yêu cầu đề đưa ra, đủ bố cục 3 phần, những luận điểm chính và những luận điểm phụ cần triển khai đã đầy đủ chưa.* »).

Pour ce qui est des stratégies de modification du vocabulaire et des structures de phrases, les moyens les ont davantage exploités pour leur aspect pratique. Par exemple, une étudiante a déclaré : « *J'ai souvent modifié le vocabulaire car c'est la chose la plus simple à faire pour un texte terminé.* » (« *Em hay thay đổi từ vựng vì đây là thứ dễ thực hiện nhất trong bài viết đã hoàn thành.* »).

De même, une autre a exprimé : « *Je modifie souvent des structures de phrases et le vocabulaire. Parce que ces choses sont les plus faciles à corriger.* » (« *Em thường sửa lỗi cấu trúc câu và từ vựng. Vì mấy thứ này dễ sửa nhất.* »).

Quant à la vérification des erreurs à la suite des rétroactions de l'enseignant, il faut souligner qu'avant l'intervention, les résultats qualitatifs et quantitatifs sont assez contradictoires. Les premiers montrent que les apprenants n'ont pas exploité la stratégie, tandis que les seconds montrent que cette stratégie est utilisée par la majorité d'entre eux. Malgré tout, l'analyse des données à l'issue de l'expérimentation montre que les moyens ont tendance à employer davantage cette tactique. La raison est de tirer profit de la correction des erreurs pour améliorer la rédaction d'un texte argumentatif.

Un changement statistiquement significatif de l'utilisation de cinq stratégies a été constaté chez les bons. Néanmoins, en examinant les gains de scores de ces stratégies, on remarque que la plupart de celles-ci ont obtenu de faibles scores à l'exception de la planification en français. Cela nous a permis de conclure que l'enseignement des stratégies a un faible effet sur leur utilisation chez les bons.

À propos de la planification en français, il à noter qu'avant l'expérimentation, les bons ont employé cette stratégie plus que les moyens et les faibles malgré le fait que leur niveau d'utilisation reste modéré.

Pour les bons, la rédaction d'un plan en français est bénéfique pour le genre argumentatif leur permettant d'organiser des idées principales et secondaires et de ne pas manquer d'inspiration.

Il est par ailleurs intéressant de noter qu'un étudiant de bon niveau a déclaré ne pas avoir rédigé de plan sous prétexte que le fait d'écrire librement lui était plus efficace.

À ce propos, Kief, Rjlaardam, Galbicith et Vanden Bergh (2007) ont constaté que la planification ne conduisait pas toujours à une meilleure performance à l'écrit pour tous les apprenants. Ils ont suggéré que les scripteurs devraient d'abord être autorisés à écrire librement, qu'ils devraient par la suite recevoir des instructions pour qu'ils puissent adapter leur écriture aux objectifs du genre du texte qu'ils ont appris.

Parmi les stratégies dont l'ampleur du changement est considérable, l'amélioration de la lecture à haute voix chez les scripteurs qualifiés est un cas notable étant donné qu'avant l'enseignement des stratégies, cette stratégie a été rarement exploitée.

Les bons ont estimé que la lecture d'un texte à haute voix était efficace dans le réparage des erreurs, comme ce qu'a exprimé une étudiante : « *La lecture d'un texte à haute voix m'a aidé à reconnaître plus facilement des erreurs et à corriger la ponctuation.* » (« *Đọc to với âm lượng vừa đủ giúp em dễ dàng nhận ra lỗi sai hơn, dễ chỉnh sửa các dấu câu nếu tôi thấy em hợp lý.* »).

En ce qui concerne la concentration sur chaque chose lors de la révision, les

scripteurs compétents l'ont appréciée avant et après l'expérimentation. Leur pratique plus régulière de cette tactique a affirmé de nouveau l'importance qu'ils ont accordée à celle-ci.

Une autre remarque non moins intéressante est que la modification du vocabulaire est également privilégiée par les apprenants compétents à l'écrit. Cependant, selon les explications de ces apprenants, ils ont choisi de corriger le vocabulaire car les autres éléments (la grammaire, les structures de phrase...) ont été modifiés aux étapes de planification et de rédaction.

*S12 : « Après avoir terminé mon texte, j'ai modifié notamment le vocabulaire. Concernant les idées et le contenu qui ont été pris en considération à l'étape de la planification, il est donc rare de les corriger à la fin. » (« Sau khi viết bài xong, em chủ yếu sửa từ vựng. Về ý hoặc nội dung thường sẽ cân nhắc kỹ ở dàn bài rồi mới bắt đầu viết bài nên hiếm khi sửa, hoặc sửa trong quá trình viết bài chứ không sửa sau khi đã làm xong bài. »)*

*S14 : « J'ai choisi de corriger le vocabulaire. Comme j'ai rédigé un plan et analysé le sujet au début, il m'a suffi de corriger le vocabulaire et les fautes d'orthographe pour pouvoir terminer la révision du texte. » (« Em sửa từ vựng. Vì đã có dàn ý và phân tích đề từ đầu nên khi viết xong em chỉ cần sửa lại từ vựng hoặc lỗi chính tả là có thể hoàn thiện được bài viết. »).*

Tout comme les moyens, les bons ont plus exploité la stratégie de vérification des erreurs à la suite des rétroactions de l'enseignant. La plupart des interrogés ont affirmé que cette tactique leur a permis de tirer profit des corrections ainsi que d'améliorer leur écriture.

En résumé, il nous est possible d'affirmer que les participants ont davantage utilisé les stratégies après l'intervention. Toutefois, nous observons une variation dans l'emploi des stratégies avant et après l'intervention entre les groupes d'apprenants.

Tout d'abord, nous remarquons que les scripteurs moyens ont fait preuve d'une utilisation beaucoup plus importante des stratégies après l'intervention. En effet, ils

ont montré une utilisation de la planification, de la révision du texte et de la modification du vocabulaire et de l'ensemble des stratégies significativement plus élevée que les faibles et les bons.

Ensuite, la relecture des consignes est la stratégie la plus employée par les faibles et les moyens tandis que la vérification des erreurs à la suite des rétroactions de l'enseignant est préférée par les moyens et les bons après l'intervention.

Enfin, les faibles ont exploité plus souvent la prise de notes alors que les moyens ont préféré la modification de la structure des phrases.

Les comparaisons faites ici suggèrent donc que l'enseignement des stratégies a la capacité d'apporter des changements dans leur utilisation par les apprenants de différents de niveaux de compétence, en particulier par les apprenants dits moyens. En revanche, les bons n'ont pas beaucoup amélioré leur emploi de ces stratégies.

Cela provient du fait que les stratégies que les bons apprenants utilisent davantage après l'expérience sont celles qu'ils ont utilisées plus que les autres groupes avant l'expérimentation. À titre d'exemple : la planification en français et la concentration de chaque chose lors de la révision. Par conséquent, l'intervention a affecté leur utilisation des stratégies moins que les deux autres groupes.

Concernant la modification du vocabulaire, tous les trois groupes ont déjà employé cette tactique avant l'intervention et ont continué à la privilégier après l'intervention en question. Toutefois, les raisons d'application ne sont pas les mêmes entre les groupes. Les moyens et les faibles s'en sont servis plus souvent pour son aspect pratique tandis que les bons l'ont préféré sous prétexte que d'autres contenus ont été révisés lors de la rédaction.

Pour la question si les apprenants de différents niveaux de compétence ont bénéficié de manière similaire de l'enseignement des stratégies d'écriture, nous arrivons, à partir des résultats de la présente étude, à conclure que cet enseignement s'avère davantage profitable pour les moyens et les faibles apprenants que pour les bons.

### **3.2.5. Impacts de l'enseignement des stratégies sur la performance en production de textes argumentatifs**

En comparant des moyennes des notes de chaque critère entre le pré-test et le post-test, nous trouvons qu'il y a une amélioration en termes de performance à l'écrit pour tous les critères d'évaluation. Cela implique que la formation en question a permis d'améliorer les performances d'écriture des étudiants vietnamiens de FLE.

Les résultats soutiennent les études précédentes (Arju, 2017 ; De Silva, 2010 ; Mastan et al., 2017 ; Y. Wang, 2007) qui ont conclu que l'enseignement des stratégies avait contribué à améliorer la qualité rédactionnelle des apprenants.

Dans l'étude d'Arju (2017) dont le but est de montrer l'impact de l'enseignement explicite des stratégies de pré-écriture sur l'amélioration de la production écrite auprès de 80 élèves, les résultats révèlent que la performance des participants était meilleure au post-test qu'au pré-test.

De même, la recherche de Mastan et al., (2017) portant sur l'effet de l'enseignement des stratégies sur la performance d'écriture des apprenants de niveau intermédiaire montre qu'après une intervention de 12 semaines, le groupe expérimental avait dépassé le groupe témoin avec une augmentation statistiquement significative des notes du pré-test au post-test.

De Silva (2010) a trouvé des bilans similaires dans son travail, qui a montré que l'enseignement des stratégies a un impact positif sur les performances écrites. Selon la chercheuse, ce sont les stratégies d'écriture cognitives et métacognitives qui aident les apprenants à aller plus loin dans leur écriture et à mieux percevoir son contenu.

Selon Mayer (1998), la raison pour laquelle les stratégies métacognitives améliorent la performance à l'écrit des apprenants est que celles-ci aident les scripteurs à devenir plus autonomes, à percevoir et évaluer leur apprentissage et leur écriture.

Nous partageons la remarque de Mayer (1998) sur l'impact positif des stratégies métacognitives dans l'amélioration des résultats d'apprentissage des apprenants.

Nous supposons donc que le changement d'emploi de stratégies métacognitives à l'issue de l'intervention pourrait aboutir à de meilleurs résultats en production écrite.

### **3.2.6. Impacts de l'enseignement des stratégies sur la performance en production des textes argumentatifs des groupes d'apprenants**

Les données quantitatives ont montré une augmentation de la note totale chez les apprenants faibles. Cela signifie que ces derniers ont amélioré leur performance d'écriture à l'issue de la formation des stratégies. En considérant chaque sous-catégorie d'évaluation, nous avons trouvé que les notes sont élevées notamment en termes du respect de la consigne, de la correction sociolinguistique, de la capacité de présenter des faits, de l'argumentation, de la cohérence tandis que celles du vocabulaire et de la grammaire n'ont pas montré de grand changement.

Ces résultats sont en partie similaires à ceux trouvés dans les études de Sasaki (2000) et de De Silva (2015).

Sasaki (2000), dans son étude menée auprès des apprenants japonais d'anglais langue étrangère, a constaté que les novices de son étude ont fait preuve d'une amélioration des notes de composition après l'enseignement des stratégies. L'auteur a trouvé des écarts significatifs dans les notes de l'organisation, du vocabulaire, de l'utilisation de la langue et de la mécanique.

De Silva (2015) a constaté que les scripteurs moins habiles ont amélioré la note totale et les notes de la cohérence et de l'organisation. Selon les explications données, cela provient du fait que la chercheuse pouvait avoir accordé plus d'attention à la cohésion et à l'organisation dans le programme d'enseignement des stratégies car les étudiants étaient généralement faibles sur ces aspects. Par ailleurs, l'absence de différences significatives dans d'autres critères d'évaluation est due à la gamme limitée de notes (0-5) attribuées à chaque sous-compétence.

À l'exception du travail de Sasaki (2000), nous apercevons que les points communs trouvés entre les résultats de la présente recherche et ceux obtenus dans l'étude de De Silva (2015) auprès des scripteurs moins performants se manifestent dans

l'amélioration des notes des éléments relatifs au contenu du texte écrit (cohérence, organisation). Les notes du vocabulaire et de la grammaire, quant à elles, n'ont pas beaucoup augmenté. Cette constatation nous conduit à déduire avec prudence que les stratégies acquises au cours de l'expérimentation concouraient plutôt à l'amélioration du contenu que de la forme du texte chez les apprenants faibles.

Tout comme pour les résultats des faibles, l'analyse des données suggère que l'intervention a eu des effets positifs sur les notes du post-test chez les étudiants moyens. En examinant les résultats des composants d'évaluation, nous avons trouvé que les moyens ont progressé au niveau du contenu du texte et de la grammaire. Quant à la compétence lexicale, les moyens n'ont augmenté que les notes de la maîtrise du vocabulaire.

De plus, en comparant des moyennes des notes de chaque critère entre le pré-test et le post-test, nous trouvons qu'il y a une amélioration en termes de performance à l'écrit pour tous les critères d'évaluation.

Pour les bons, les résultats ont indiqué qu'il y avait des différences significatives pour les notes totales entre le pré-test et le post-test. Cela suggère ainsi que l'enseignement d'écriture a contribué à améliorer les performances d'écriture des scripteurs habiles.

À propos des éléments d'évaluation, les bons n'ont progressé que dans l'argumentation, la cohérence et le vocabulaire (à l'exception de la maîtrise du vocabulaire).

Ces résultats corroborent en partie ceux des études de De Silva (2015) selon lesquelles les notes de cohérence, d'organisation et de grammaire ont montré une amélioration significativement plus grande pour les scripteurs performants.

Dans l'ensemble, les trois groupes d'apprenants ont montré des gains significativement dans les notes totales et certaines notes des critères d'évaluation au post-test. Cela implique que la formation est profitable pour la performance à l'écrit des groupes d'apprenants quel que soit leur niveau de compétence.

Il est toutefois à remarquer que l'enseignement des stratégies affecte la performance en écriture argumentative de ces groupes de manière dissimilaire. À propos des résultats totaux du post-test, les apprenants moyens ont obtenu une note plus élevée qu'à celles d'autres groupes. Il en va de même pour les résultats des critères d'évaluation selon lesquels les moyens ont également obtenu de meilleures notes.

D'ailleurs, en considérant des résultats des sous-catégories d'évaluation relatives au contenu du texte écrit, nous observons une élévation des notes chez les moyens et les faibles plus notables que chez les bons.

La raison qui a conduit à des résultats différents pourrait être le choix des stratégies métacognitives pour l'enseignement. Certaines études ont montré que les apprenants de langues les plus compétents démontrent généralement une utilisation plus élevée des stratégies métacognitives que les apprenants qui le sont moins (O'Malley et al., 1985; Vandergrift, 1997). Par conséquent, la prise de conscience des stratégies métacognitives était nouvelle pour les apprenants moins compétents alors que ceux ayant un niveau de langue plus élevé en étaient peut-être déjà conscients et la sensibilisation ne pouvait pas impacter beaucoup leur performance au post-test.

En ce qui concerne les compétences lexicales, force est de constater que tous les trois groupes d'apprenants n'ont pas beaucoup amélioré leurs résultats, à l'exception de la maîtrise du vocabulaire. Nous nous demandons si l'amélioration des notes de cette dernière résulterait de l'exploitation fréquente de la stratégie de la modification du vocabulaire des apprenants à l'issue de l'intervention.

L'augmentation légère des notes se trouve également dans les compétences grammaticales à l'exclusion des scripteurs de niveau moyen. D'autres travaux de recherche en la matière ont pourtant enregistré une nette amélioration des notes de grammaire chez les apprenants à l'issue d'une formation des stratégies (De Silva, 2010; Mastan et al., 2017; Sasaki, 2000; Y. Wang, 2007).

En bref, les analyses ci-dessus nous amènent à conclure que l'enseignement des stratégies d'écriture s'est avéré plus bénéfique pour les moyens et les faibles en termes de leur performance en production des textes argumentatifs. Nous tenons à rappeler que la formation était également profitable en ce qui concerne l'utilisation des stratégies de rédaction de ces deux groupes.

Ces résultats semblent être contradictoires avec ceux d'autres études (Green & Oxford, 1995; Griffiths, 2003) qui ont rapporté que les apprenants peu compétents avaient utilisé un plus petit nombre de stratégies que leurs homologues plus compétents et qu'ils avaient fait relativement moins de progrès dans l'apprentissage des langues.

À partir des résultats de la présente étude et d'autres, nous nous demandons donc quel est le lien entre deux variables, l'emploi des stratégies et la performance à l'écrit. Pour en savoir plus, nous avons procédé à l'analyse des corrélations entre l'utilisation des stratégies et la performance en rédaction dans la partie suivante.

### **3.2.7. Corrélations entre l'utilisation des stratégies d'écriture et la performance en production des textes argumentatifs**

Comme indiqué précédemment, l'utilisation des stratégies de l'ensemble des stratégies est en corrélation positive avec les résultats du post-test, du contenu et de la langue. D'autres analyses de corrélation indiquent qu'il existe une relation significative entre l'emploi de stratégies de planification et de révision et les notes du post-test, du contenu et de la langue.

Nos résultats sont en accord avec certains travaux des chercheurs. En effet, Chen (2011) dans son étude menée auprès de 132 étudiants chinois d'anglais langue étrangère a également fait la remarque que l'emploi des stratégies de pré-écriture et de révision est positivement en corrélation avec les notes totales du test ainsi que celles du contenu et de la langue. En outre, le chercheur a montré que les stratégies d'écriture dans leur ensemble ont un certain pouvoir prédictif pour les résultats de la production écrite.

Les études de De Silva (2010) et de Wang (2007) ont également fait état de relations significatives entre l'utilisation des stratégies et la performance à l'écrit à l'issue de l'enseignement des stratégies. Ils ont trouvé que l'usage de l'ensemble des stratégies était en corrélation avec les notes totales des tests d'écriture.

Nous constatons que Wang (2007) va plus loin que De Silva (2010) dans l'analyse des corrélations. Le chercheur a mis en évidence les relations entre chaque stratégie spécifique et chaque critère d'évaluation et a fait savoir que l'application des stratégies par des apprenants, à l'exception de la planification et de certaines stratégies de révision, était étroitement liée à leur performance en production écrite.

Les analyses nous permettent de conclure que plus les étudiants utilisent des stratégies, plus les notes de la production écrite qu'ils obtiendront augmentent (Y. Chen, 2011). Nous sommes persuadés pourtant que cette conclusion devrait être abordée avec une certaine prudence, étant donné que la corrélation n'implique pas l'existence d'une relation de cause à effet entre deux facteurs étudiés (Grasland, 2000).

Il est d'ailleurs à remarquer que la relation entre les stratégies et la performance linguistique a été largement démontrée dans la littérature spécialisée (De Silva, 2010; Dreyer & Oxford, 1996; Ehrman & Oxford, 1990; Mu & Carrington, 2007; Sadik, 2014; Y. Wang, 2007). Cette association se traduit toutefois de manière variée dans des contextes différents.

Certaines études ont montré des corrélations élevées (Dreyer & Oxford, 1996, Wang, 2007) tandis que d'autres ont rapporté des corrélations faibles (Oxford & Ehrman, 1995, De Silva, 2010) ou des relations insignifiantes entre ces deux variables (Sadik, 2014).

Cela justifie ce que dit Bremner (1997 : 25) : « *Les stratégies qui s'avèrent bénéfiques dans un contexte social déterminé pourraient être considérées comme ayant des effets différents dans un autre* ». La nécessité de considérer la pertinence de l'utilisation de la stratégie pour un contexte particulier a été soulignée par certains chercheurs (Cohen, 1998 ; Gu, 2002). À cet égard, Chamot (2005)

remarque que l'utilité d'une stratégie particulière dépend de l'importance qui lui est accordée par l'apprenant en fonction de son objectif d'apprentissage dans un contexte particulier.

En nous basant sur les balises proposées par Cohen (1988), nous observons que dans la présente étude, la relation entre l'utilisation des stratégies et la performance en production écrite s'avère modérée. Les trois explications possibles du niveau modéré de corrélation seront explorées dans la discussion suivante.

Premièrement, les étudiants peuvent avoir utilisé des stratégies autres que celles présentes dans les questionnaires. En fait, les résultats d'autres études menées auprès des étudiants asiatiques (Crookes et al., 1994; Mullins, 1993) ont indiqué l'utilisation des stratégies qui n'ont pas été trouvées dans les questionnaires.

La deuxième possibilité est que l'application des stratégies était inappropriée. Certains chercheurs (Maarof & Murat, 2013; Vann & Abraham, 1990) ont affirmé que les apprenants peu compétents étaient des utilisateurs actifs de stratégies mais les avaient exploitées de manière inadéquate.

La troisième possibilité est due au fait que l'enseignement des stratégies pourrait être en relation avec d'autres facteurs que cette étude n'a pas explorés, à savoir l'auto-efficacité des apprenants (Graham & Macaro, 2007; Nelson & Manset-Williamson, 2006; Rossiter, 2003; Rubin et al., 2007), leur motivation (De Silva, 2010; Ikea & Takeuchi, 2003), leur perception de l'utilisation des stratégies (Y. Wang, 2007), ou leurs résultats d'apprentissage régulé (Ardasheva et al., 2017).

### **3.3. Conclusion**

Dans ce chapitre, les résultats de la présente étude ont été discutés à la lumière de recherches similaires dans le domaine. Les conclusions fondées sur les principaux résultats révèlent de nombreux points intéressants.

Au sujet de l'emploi des stratégies d'écriture avant l'expérimentation, les données révèlent que les stratégies d'écriture sont modérément utilisées par les étudiants vietnamiens de FLE- Université de Danang. De plus, plus de stratégies sont utilisées

au stade de l'écriture qu'au stade de la pré-écriture, tandis que les stratégies de révision le sont moins. Bien qu'il n'y ait pas de différence entre les étudiants de différents niveaux de compétence (bons, moyens, faibles) dans la fréquence d'utilisation de l'ensemble des stratégies, des variations significatives se trouvent dans l'emploi des stratégies spécifiques.

À propos de l'impact de l'enseignement des stratégies d'écriture, il a exercé des effets positifs sur leur utilisation et la performance en production du texte argumentatif chez les groupes d'apprenants. Cet enseignement n'est pourtant pas bénéfique pour ces derniers de la même manière. Après l'expérimentation, les scripteurs moyens et faibles ont plus amélioré leur utilisation des stratégies ainsi que leurs résultats au test de production écrite par rapport aux bons.

Quant à la corrélation, nous avons constaté des associations significatives entre l'emploi des stratégies d'écriture et les résultats des textes écrits ainsi que de leur contenu et de leur langue. Pourtant, cet indice reste modéré selon les conventions de Cohen (1988).

Ces résultats nous permettent de déduire quelques implications théoriques et didactiques que nous présenterons dans la partie qui suit.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette partie présente la conclusion de la présente étude. Dans un premier temps, nous ferons un résumé général de l'étude. Puis, nous nous focaliserons sur les contributions de la méthodologie et des résultats de recherche. Nous parlerons ensuite des limites de l'étude et des éléments potentiellement applicables d'un point de vue pédagogique. Enfin, des orientations pour de futures recherches seront également suggérées.

### 1. Résumé de l'étude

La présente étude porte sur les stratégies d'écriture et leur enseignement dans un contexte de FLE. Les objectifs principaux étaient d'explorer les impacts de l'enseignement explicite des stratégies d'écriture sur l'utilisation de celles-ci et la performance de la production des textes argumentatifs chez les étudiants vietnamiens de FLE.

Afin de répondre à ces objectifs, l'étude s'est concentrée sur trois questions de recherche principales suivantes :

*1a. Quelles sont les stratégies d'écriture qu'utilisent les étudiants en FLE à l'École supérieure des langues étrangères - Université de Danang ?*

*1b. Y a-t-il des différences d'utilisation des stratégies d'écriture selon les niveaux de compétence des étudiants ?*

*2a. Quels sont les impacts de l'enseignement des stratégies d'écriture sur leur utilisation par les étudiants en FLE ?*

*2b. Cet enseignement profite-t-il de manière similaire aux apprenants de différents niveaux de compétence ?*

*3a. Quels sont les impacts de l'enseignement des stratégies d'écriture sur la performance en production des textes argumentatifs chez les étudiants en FLE ?*

*3b. Cet enseignement profite-t-il de manière similaire aux étudiants de différents niveaux de compétence ?*

*3c. Quelles sont les corrélations entre l'utilisation des stratégies d'écriture et la performance en production des textes argumentatifs ?*

L'étude a été réalisée à l'École supérieure des langues étrangères – Université de Danang auprès de 81 étudiants de FLE en troisième année. La chercheuse a elle-même assuré l'enseignement des stratégies de rédaction qui avait été intégré dans un cours de production écrite pendant quinze semaines.

Trois instruments de recherche ont été utilisés pour collecter les données quantitatives et qualitatives. Le questionnaire adapté de celui de Petrič et Czár (2003) a été utilisé pour deux raisons : d'abord pour déterminer quelles stratégies d'écriture sont utilisées par les étudiants avant l'expérimentation, puis le même instrument leur a été administré après l'expérimentation pour examiner s'il y a eu un changement dans l'utilisation de ces stratégies chez les participants. Les pré-tests et post-tests ont été effectués afin de mesurer les différences à propos de la performance à l'écrit des étudiants. Les entretiens semi-structurés, quant à eux, ont été menés avant et après l'expérimentation afin de recueillir les informations sur l'utilisation des stratégies.

En ce qui concerne les résultats obtenus, on peut conclure que la présente étude démontre l'efficacité de l'enseignement explicite des stratégies d'écriture en combinaison avec l'enseignement régulier en classe. Les résultats peuvent être résumés comme suit :

- Avant l'expérimentation, les étudiants utilisent les stratégies d'écriture avec une fréquence modérée. Les différences entre les groupes d'apprenants (bons, moyens, faibles) ont été statistiquement significatives au niveau de l'emploi des stratégies d'étapes d'écriture et celles spécifiques.
- L'enseignement explicite des stratégies d'écriture entraîne une augmentation de l'utilisation de celles-ci chez les étudiants. De plus, les résultats ont révélé une différence notable entre les groupes d'apprenants en termes de fréquence d'utilisation des stratégies de planification et de révision.

- Après la formation, les participants ont montré une nette amélioration quant aux résultats des tests. L'analyse a également indiqué que le coefficient de corrélation entre l'emploi des stratégies et les résultats des tests est statistiquement significatif. Cette relation n'était pas pourtant de cause à effet.

Les résultats de la présente recherche contribuent également à confirmer le rôle de l'enseignement des stratégies d'écriture dans d'autres études précédentes (Chaaban, 2010; De Silva, 2010; Fan, 2003; Gurses & Adiguzel, 2013; Ikea & Takeuchi, 2003; Moradi & Talebi, 2014; Mu & Carrington, 2007; Y. Wang, 2007) selon lesquelles l'enseignement en question peut avoir un effet positif sur la quantité et la qualité de l'utilisation des stratégies d'écriture par les apprenants et de leurs performance à l'écrit.

Dans la plupart des cas, malgré certaines limites méthodologiques, les résultats de la présente étude sont cohérents avec de nombreuses études de recherche menées par d'autres chercheurs dans différents contextes.

## **2. Contributions de l'étude**

Des recherches précédentes menées dans le contexte vietnamien se sont concentrées notamment dans l'état de l'exploitation des stratégies d'apprentissage des langues des apprenants de différents niveaux scolaires. À notre connaissance, il s'agit de la première étude qui consiste à identifier à la fois l'utilisation des stratégies des étudiants et les impacts de l'enseignement des stratégies d'écriture sur l'utilisation de celles-ci par les apprenants et leur performance écrite.

De plus, il convient de souligner que dans cette étude, les enquêtes préalables ont été effectuées avant l'expérimentation afin de déterminer avec quel niveau les apprenants utilisent diverses stratégies, celles qu'ils ont du mal à appliquer, et par la suite pour concevoir des programmes d'enseignement qui amélioreraient l'utilisation des stratégies avec lesquelles les apprenants ont des problèmes.

Cette étude a fourni des preuves empiriques que la formation des stratégies d'écriture peut être intégrée dans un cours de production écrite et peut avoir des

effets positifs dans le développement de l'utilisation des stratégies des apprenants de FLE et de leur performance écrite.

### **3. Limites de l'étude**

Bien que cette étude puisse faire la lumière sur les impacts de l'enseignement des stratégies d'écriture, elle souffre de trois limites.

Tout d'abord, il convient de préciser qu'en raison de la pénurie des études spécialisées dans ce domaine en FLE, nous avons été obligées de limiter nos discussions en faisant une comparaison principalement avec les travaux anglophones.

La longueur de l'intervention était la deuxième limite. Un cours de quinze semaines peut ne pas être suffisamment long pour conduire à des améliorations importantes dans la performance à l'écrit chez les apprenants. Comme les restrictions de temps et de ressources ont rendu ces limites inévitables pour cette étude, il serait intéressant de mener des recherches similaires à plus grande échelle.

Enfin, il faut avouer que notre connaissance limitée en statistique ne nous a pas permis d'effectuer des techniques plus sophistiquées qui pourraient aboutir à des résultats plus intéressants, à savoir la régression linéaire permettant de mettre en évidence la relation causale entre les stratégies et la performance ou le rôle de celles-ci dans la prédiction des résultats des tests de compétence.

### **4. Implications pédagogiques**

Les résultats de la recherche donnent un aperçu général sur l'utilisation des stratégies d'écriture et mettent en évidence les impacts de l'enseignement des stratégies sur la performance de la production des textes argumentatifs des étudiants vietnamiens de FLE. Par conséquent, ils pourraient avoir de fortes implications pour le domaine de la pédagogie et notamment de l'enseignement des stratégies.

Premièrement, il a été constaté que presque tous les scripteurs moins qualifiés n'avaient pas planifié leurs textes. Ainsi, il est très important d'enseigner et de suivre l'application des stratégies de planification dans les cours de production écrite. Les

enseignants devraient accroître l'engagement des apprenants dans les activités préalables à la tâche en leur permettant de rédiger un plan, ce qui améliorerait la qualité de la langue utilisée pendant la tâche en réduisant la charge mentale lors de la rédaction.

Deuxièmement, les résultats de l'analyse des données ont montré que les scripteurs peu habiles accordaient très peu d'attention aux stratégies de révision, les enseignants devraient donc être conscients du rôle que joue la révision dans le développement d'une bonne écriture. Des échantillons d'ouvrages révisés doivent être présentés aux apprenants pour leur montrer comment ils peuvent réviser et corriger leur travail.

Troisièmement, comme les stratégies choisies à enseigner dans la présente recherche ont été tirées du questionnaire de Petrič et CzárI conçu pour un public d'anglais langue étrangère dans un pays européen, il serait possible que certaines d'entre elles n'aient pas répondu aux besoins au public d'autre langue dans un autre contexte éducatif. Par conséquent, les enseignants de langues pourraient promouvoir l'utilisation de stratégies efficaces en encourageant les apprenants à partager leurs propres stratégies dans les tâches d'écriture. Les apprenants de L2 devraient même être encouragés à développer un répertoire de stratégies d'écriture afin d'améliorer leurs capacités d'écriture.

Quatrièmement, dans ce présent travail de recherche, l'usage des stratégies a été évalué via des fiches d'auto-évaluation proposées, ce qui n'avait pas toujours permis aux apprenants de mesurer leurs lacunes et de leurs problèmes. Des enseignants devraient donc prendre en compte de l'évaluation et construire ses critères spécifiques sur l'emploi des stratégies afin de le rendre plus efficace.

Cinquièmement, les groupes d'apprenants de différents niveaux de compétence dans la présente étude ont reçu la même formation des stratégies d'écriture avec de mêmes activités. De meilleurs résultats auraient pu être obtenus si des activités avaient été conçues de manière appropriée pour répondre aux besoins des

apprenants et si la formation avait été dispensée à un rythme adapté au niveau de ceux-ci.

## **5. Recommandations pour des recherches futures**

Sur la base des principales conclusions de la présente étude, nous aimerions recommander un certain nombre de pistes ouvertes pour les recherches futures :

Premièrement, comme la présente étude a été menée auprès des étudiants de FLE d'une seule université au Centre du Vietnam, la généralisation des données est limitée. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour explorer plus en détail les modèles d'utilisation des stratégies d'apprentissage et la relation entre les stratégies et la performance des apprenants dans divers contextes éducatifs.

Deuxièmement, il se peut que les questionnaires et les entretiens semi-dirigés du présent travail de recherche n'aient pas toujours permis de saisir avec précision la façon que les étudiants ont exploité les stratégies. Des recherches plus poussées pourraient donc inclure d'autres outils de recherche, par exemple des observations de classe, des protocoles de réflexion à voix haute pour obtenir plus d'informations sur l'emploi des stratégies des étudiants au cours de l'expérimentation, de sorte que la réalité de l'enseignement des stratégies soit plus clairement diagnostiquée.

Troisièmement, une recommandation découlant d'une limite de la présente étude est d'intégrer un groupe témoin. Cela consiste à comparer les individus du groupe contrôle à ceux du groupe expérimental afin de mieux évaluer les impacts de l'intervention.

Quatrièmement, la présente étude se concentre sur un seul type de texte (texte argumentatif). Les futurs chercheurs pourraient ajouter plus de types (par exemple texte narratif, texte descriptif, texte explicatif, etc..) pour voir à quel point les stratégies ont des impacts sur ceux-ci.

Cinquièmement, comme l'expérimentation n'a duré que quinze semaines avec une seule enseignante, une étude plus large devrait être menée pour analyser les performances des apprenants sur une plus longue période avec plus de classes et

d'enseignants participants. En outre, le fait d'étudier la persistance à long terme de l'effet de l'enseignement des stratégies est également important. Il est donc recommandé de mener une étude longitudinale qui permettra de déterminer si les apprenants continuent à utiliser les stratégies sur de longues périodes et de découvrir les changements qui peuvent survenir dans leur emploi des stratégies d'apprentissage ou dans l'impact de l'enseignement des stratégies.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abdullah, M. R. T. L. (2009). The writing strategies used by Engineering ESL Malay learners. *Conference of the International Journal of Arts & Sciences*, 1, 168–185.
- Adam, J.-M. (1997). Unités rédactionnelles et genres discursifs: Cadre général pour une approche de la presse écrite. *Pratiques*, 94(1), 3–18.
- Ahmed, A. H. (2010). Students' problems with cohesion and coherence in EFL essay writing in Egypt: Different perspectives. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 1(4), 211–221.
- Aisyah, R. N., & Rahmawati, F. (2019). An analysis on the students' error in writing argumentative essay of the fourth semester students in Stkip Pgri Pasuruan. *BRIGHT: A Journal of English Language Teaching, Linguistics and Literature*, 2(2).
- Akmoun, H. (2009). L'enseignement explicite d'une stratégie de planification: Impact sur la production écrite d'un texte argumentatif en FLE chez des élèves de 3ème année secondaire (AS). *Contextes et Didactiques*, 3.
- Akyel, A. (1994). First language use in EFL writing: Planning in Turkish vs. Planning in English. *International Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 169–184.
- Akyel, A., & Kamisli, S. (1996). *Composing in First and Second Languages: Possible Effects of EFL Writing Instruction*.
- Alavinia, P., & Aftabi, J. (2013). *A probe into the effect of explicit and implicit instruction of metadiscourse markers on EFL learners' argumentative writing performance*.
- Alavinia, P., & Hassanlou, A. (2014). On the Viable Linkages between Extroversion/Introversion and Academic Iranian EFL Learners' Writing Proficiency. *English Language Teaching*, 7(3), 167–175.
- Alhaisoni, E. (2012). A Think-Aloud Protocols Investigation of Saudi English Major Students' Writing Revision Strategies in L1 (Arabic) and L2 (English). *English Language Teaching*, 5(9), 144–154.
- Alkubaidi, M. A. (2014). The Relationship between Saudi English Major University Students' Writing Performance and Their Learning Style and Strategy Use. *English Language Teaching*, 7(4), 83–95.
- Al-Shaer, I. M. (2014). Employing Concept Mapping as a Pre-Writing Strategy to Help EFL Learners Better Generate Argumentative Compositions. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), n2.
- Al-Shaer, I. M. & others. (2014). Employing concept mapping as a pre-writing strategy to help EFL learners better generate argumentative compositions.

- International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 10.
- Al-Zankawi, M. (2018). *An Investigation of EFL Writing Strategies and Cohesion of Kuwaiti Undergraduate Students* [PhD Thesis]. Trinity College Dublin.
- Ardasheva, Y., Wang, Z., Adesope, O. O., & Valentine, J. C. (2017). Exploring effectiveness and moderators of language learning strategy instruction on second language and self-regulated learning outcomes. *Review of Educational Research*, 87(3), 544–582.
- Arju, S. (2017). Impact of an intervention program on pre-writing strategies in fostering writing achievement of Bangladeshi EFL students. *Konińskie Studia Językowe*, 5(1), 117–134.
- Atlan, J. (1997). Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère : Définitions, typologies, méthodologies de recherche. *Cahiers de l'APLIUT*, 16(3), 9–17.
- Atlan, J. (2000). L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. *Alsic*, 3(1), 109–123.
- Bacha, N. N. (2010). Teaching the academic argument in a university EFL environment. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(3), 229–241.
- Baker, W., & Boonkit, K. (2004). Learning strategies in reading and writing: EAP contexts. *RELC Journal*, 35(3), 299–328.
- Balta, E. E. (2018). The Relationships among Writing Skills, Writing Anxiety and Metacognitive Awareness. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 233–241.
- Beare, S., & Bourdages, J. S. (2007). Skilled writers' generating strategies in L1 and L2: An exploratory study. In *Writing and Cognition* (pp. 151–161). BRILL.
- Beck, A. (2002). Writing strategies worksheet. *TESOL Journal*, 11(1), 34–35.
- Bessonnat, D. (1988). Le découpage en paragraphes et ses fonctions. *Pratiques*, 57(1), 81–105.
- Boroujeni, A. A. J., Roohani, A., & Hasanimanesh, A. (2015). The impact of extroversion and introversion personality types on EFL learners' writing ability. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(1), 212–218.
- Bretonnier, M. (2007). *Les clés du nouveau DELF*. Ernst Klett Sprachen.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (Vol. 4). Longman New York.
- Chaaban, L. (2010). *An investigation of the composing processes and writing strategies of Syrian university students majoring in English and the socio-cultural factors that influence their writing* [PhD Thesis]. The University of Essex.

- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14–26.
- Chamot, A. U., & O'malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Addison-Wesley Publishing Company New York.
- Chamot, A. U. & others. (1990). *Learning Strategy Instruction in the Foreign Language Classroom: Writing*.
- Chang, S. (1992). *A study of language learning behaviors of Chinese students at the University of Georgia and the relation of those behaviors to oral proficiency and other factors*.
- Chartrand, S. G., & Émery-Bruneau, J. (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français [ressource électronique]*.
- Chartrand, S.-G., & Elghazi, L. (2014). L'argumentation. Qu'est-ce qu'argumenter? *Correspondances*, 19, 3.
- Chelli, S. (2013). Developing Students' Writing Abilities by the Use of Self Assessment through Portfolios. *Arab World English Journal*, 4(2).
- Chen, B., Hu, G., & others. (2007). A protocol-based study of university-level Chinese EFL learners' writing strategies. *English Australia Journal*, 23(2), 37.
- Chen, Y. (2011). Study of the writing strategies used by Chinese non-English majors. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 245–251.
- Chien, S.-C. (2010). Enhancing English Composition Teachers' Awareness of their Students' Writing Strategy Use. *Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila)*, 19(3).
- Ching, L. C. (2002). Strategy and self-regulation instruction as contributors to improving students' cognitive model in an ESL program. *English for Specific Purposes*, 21(3), 261–289.
- Choi, Y. H., & Lee, J. (2006a). L1 use in L2 writing process of Korean EFL students. *English Teaching (영어교육)*, 61(1), 205–225.
- Choi, Y. H., & Lee, J. (2006b). L1 use in L2 writing process of Korean EFL students. *ENGLISH TEACHING (영어교육)*, 61(1), 205–225.
- Christine, G.-C. (2012). Apprendre la langue de l'argumentation. *Du Texte à La Dissertation, Paris: Belin*.
- Cohen, A. (2003). *Strategy Training for Second Language Learners. ERIC Digest*.
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. Routledge.

- Cohen, A. D., & Brooks-Carson, A. (2001). Research on direct versus translated writing: Students' strategies and their results. *The Modern Language Journal*, 85(2), 169–188.
- Cohen, A. D., & Macaro, E. (2007a). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*.
- Cohen, A. D., & Macaro, E. (2007b). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Morrison, R. (2007). *Research methods in education* " Routledge. USA and Canada.
- Cornaire, C., & Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*.
- Crompton, P. (2011). Article errors in the English writing of advanced L1 Arabic learners: The role of transfer. *Asian EFL Journal*, 50(1), 4–35.
- Crookes, G., Davis, K., & LoCastro, V. (1994). Learning strategies and learning environments. *Tesol Quarterly*, 28(2), 409–414.
- Cumming, A. (1989). Writing expertise and second-language proficiency. *Language Learning*, 39(1), 81–135.
- De Beaugrande, R.-A., & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics* (Vol. 1). Longman London.
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (1996). Méthodologie du recueil d'informations: Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents (3e éd.). *Bruxelles, Belgique: De Boeck Université*.
- De Larios, J. R., Murphy, L., & Marin, J. (2002). A critical examination of L2 writing process research. In *New directions for research in L2 writing* (pp. 11–47). Springer.
- De Silva, R. (2010). *The impact of writing strategy instruction on EAP students' writing strategy use and writing performance* [PhD Thesis]. The University of Reading.
- De Silva, R. (2015). Writing strategy instruction: Its impact on writing in a second language for academic purposes. *Language Teaching Research*, 19(3), 301–323.
- Del Caño, A. (1999). Los géneros orales informativos. *La Oralización*, 109–168.
- Deschênes, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Sillery: Presses de l'université du Québec.
- Dornyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Constructing, administering, and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dreyer, C., & Oxford, R. L. (1996). Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans speakers in South Africa. *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives*, 61–74.

- Ehrman, M., & Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal*, 74(3), 311–327.
- Elson, J. M. (2011). *A process-genre approach to teaching argumentative writing to grade nine learners* [PhD Thesis]. Rhodes University, Grahamstown.
- Fan, M. Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal*, 87(2), 222–241.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. SIU Press.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21–32.
- Friedlander, A. (1990). Composing in English: Effects of a first language on writing in English as a second language. *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*, 109–125.
- Gass, S. M., Behney, J., & Plonsky, L. (2013). *Second language acquisition an introductory course Fourth edition*. New York, NY: Routledge.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données*. Puq.
- Ghoorchaei, B., Tavakoli, M., & Ansari, D. N. (2010). The impact of portfolio assessment on Iranian EFL students' essay writing: A process-oriented approach. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 10(3).
- Gillham, B. (2000). *Developing a Questionnaire* (London. *Continuum*).
- Golder, C., & Coirier, P. (1996). The production and recognition of typological argumentative text markers. *Argumentation*, 10(2), 271–282.
- Grabe, W., & Kaplan, R. (1996). *Theory & Practice of Writing*. London & New York. Addison Wesley Longman.
- Graham, S., & Macaro, E. (2007). Designing Year 12 strategy training in listening and writing: From theory to practice. *Language Learning Journal*, 35(2), 153–173.
- Grasland, C. (2000). Initiation aux méthodes statistiques en sciences sociales. *Univ Paris VIIUFR GHSS*.
- Green, J. M., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261–297.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31(3), 367–383.
- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning* (Vol. 67). Multilingual Matters.

- Grosbois, M. (2007). Didactique des langues et recherche expérimentale. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 65–83.
- Guillemin, F., Bombardier, C., & Beaton, D. (1993). Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: Literature review and proposed guidelines. *Journal of Clinical Epidemiology*, 46(12), 1417–1432.
- Gurses, M. O., & Adiguzel, O. C. (2013). The Effect of Strategy Instruction Based on the Cognitive Academic Language Learning Approach over Reading Comprehension and Strategy Use. *Journal of Education and Learning*, 2(2), 55–68.
- Harris, V., Gaspar, A., & Lorre, P. F. (2002). *Aider les apprenants à apprendre: À la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Conseil de l'Europe.
- He, X. (2016). *Writing strategies of Chinese EFL senior high school students* [PhD Thesis]. Fakulti Bahasa dan Linguistik, Universiti Malaya.
- Heidarian, N. (2016). Investigating the Effect of Using Self-Assessment on Iranian EFL Learners' Writing. *Journal of Education and Practice*, 7(28), 80–89.
- Helwa, A., & Abdel-Hamid, H. S. (2014). The Effectiveness of a Program Based on the Combination of Relevance and Confidence Motivational Strategies in Developing EFL Argumentative Writing Skills and Overcoming Writing Apprehension among Students Teachers at Faculty of Education. *Online Submission*.
- Hidayati, H. (2014). Mistakes And Error Analysis Of Cohesive Features In Argumentative Essay Of Fifth Semester Students Of English Department Of Jambi University. *Learning Journal*, 1(1), 41–58.
- Hu, J. (2003). Thinking Languages in L2 Writing: Research Findings and Pedagogical Implications. *TESL Canada Journal*, 21(1), 39–63.
- Hyland, K. (2008). Writing theories and writing pedagogies. *Indonesian JELT*, 4(2), 1–20.
- IBM. (2011). *BM SPSS Advanced Statistics 20*. [ftp://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/statistics/20.0/fr/client/Manuals/IBM\\_SPSS\\_Advanced\\_Statistics.pdf](ftp://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/statistics/20.0/fr/client/Manuals/IBM_SPSS_Advanced_Statistics.pdf)
- Ikea, M., & Takeuchi, O. (2003). Can Strategy Instruction Help EFL Learners to Im. *JACET Bulletin*, 37, 49–60.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif: À la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche En Soins Infirmiers*, 3, 23–34.
- Jafari, N., & Zarei, G. R. (2015). The Influence of Concept Mapping on Iranian Intermediate EFL Learners' Argumentative Essay Writing Skill. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(4), 98–112.

- Jagabalan, J. K., Tan, H., & Nimehchisalem, V. (2016). ESL Pre-university Learners' Writing Apprehension Levels in Argumentative Writing. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 1(2), 54–62.
- Jawas, U. (2019). Writing Anxiety among Indonesian EFL Students: Factors and Strategies. *International Journal of Instruction*, 12(4).
- Justo, L. (2012). Développer une compétence argumentative écrite: Connaissances théoriques à maîtriser par l'enseignant. *Synergies Venezuela*, (7), 39–53.
- Kalikokha, C. (2008). *The perceptions of a group of first year undergraduate Malawian students of the essay writing process* [PhD Thesis]. Auckland University of Technology.
- Kamalizad, J., & J Kalilzadeh, K. (2016). Language Learning Strategy Preferences of Asian EFL Learners. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 3(1), 47–31.
- Kamimura, T. (2006). Effects of peer feedback on EFL student writers at different levels of English proficiency: A Japanese context. *TESL Canada Journal*, 12–39.
- Kasper, L. F. (1997). Assessing the metacognitive growth of ESL student writers. *TESL-EJ*, 3(1), 1–20.
- Khaldieh, S. A. (2000). Learning Strategies and Writing Processes of Proficient vs. Less-Proficient Learners of Arabic. *Foreign Language Annals*, 33(5), 522–533.
- Kirkpatrick, L. C., & Klein, P. D. (2009). Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare–contrast genre. *Learning and Instruction*, 19(4), 309–321.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (1992). Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition. *Language Learning*, 42(2), 183–209.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (2007). Transferability of argumentative writing competence from L2 to L1: Effects of overseas experience. *From Applied Linguistics to Linguistics Applied: Issues, Practices, Trends. British Studies in Applied Linguistics*. London: British Association for Applied Linguistics, 91–110.
- Lally, C. G. (2000). First language influences in second language composition: The effect of pre-writing. *Foreign Language Annals*, 33(4), 428–432.
- Lap, T. Q., & Truc, N. T. (2014). Enhancing Vietnamese learners' ability in writing argumentative essays. *The Journal of Asia TEFL*, 11(2), 63–91.
- Latifi, S., & Hatami, J. (2019). The Effects of Online Peer Feedback Supported by Argumentation Instruction With Worked Example and Argumentative Scripts on Students' Learning Outcomes. *A Wide Lens: Combining*

*Embodied, Enactive, Extended, and Embedded Learning in Collaborative Settings.*

- Layeghi, F. (2011). Form and Content in the Argumentative Writing of Extroverted and. *The Iranian EFL Journal*, 25(1), 166.
- Li, H. (2008). *The Role of L1 Use in L2 Writing Processes by Chinese EFL Students: Six Cases of Non-English Majors.*
- Liu, M., & Braine, G. (2005). Cohesive features in argumentative writing produced by Chinese undergraduates. *System*, 33(4), 623–636.
- Lo, J., & Hyland, F. (2007). Enhancing students' engagement and motivation in writing: The case of primary students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 219–237.
- Maarof, N., & Murat, M. (2013). Writing strategies used by ESL upper secondary school students. *International Education Studies*, 6(4), 47–55.
- Macaro, E. (2005). *Teaching and learning a second language: A guide to recent research and its applications.* A&C Black.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320–337.
- Mahnam, L., & Nejadansari, D. (2012a). The Effects of Different Pre-Writing Strategies on Iranian EFL Writing Achievement. *International Education Studies*, 5(1), 154–160.
- Mahnam, L., & Nejadansari, D. (2012b). The Effects of Different Pre-Writing Strategies on Iranian EFL Writing Achievement. *International Education Studies*, 5(1), 154–160.
- Manchon, R. M., Murphy, L., & Roca de Larios, J. (2005). Using concurrent protocols to explore L2 writing processes: Methodological issues in the collection and analysis of data. *Second Language Writing Research: Perspectives on the Process of Knowledge Construction*, 191–205.
- Manchón, R. M., Roca de Larios, J., & Murphy, L. (2007a). A review of writing strategies: Focus on conceptualizations and impact of first language. *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, 229–250.
- Manchón, R. M., Roca de Larios, J., & Murphy, L. (2007b). A review of writing strategies: Focus on conceptualizations and impact of first language. *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, 229–250.
- Marwa, W. S., & Thamrin, N. R. (2016). Extrovert personality and its impact on students' argumentative essay writing skill. *English Review: Journal of English Education*, 4(2), 267–274.

- Mastan, M. E. B., Maarof, N., & Embi, M. A. (2017). The effect of writing strategy instruction on ESL intermediate proficiency learners' writing performance. *Journal of Educational Research and Review*, 5(5), 71–78.
- Mohseniasl, F. (2014). Examining the Effect of Strategy Instruction on Writing Apprehension and Writing Achievement of EFL Learners. *Theory & Practice in Language Studies*, 4(4).
- Moirand, S. (1979). Situation d'écrit, compréhension en français langue étrangère. *Paris, CLE International, Paris*, p09.
- Moradi, Z., & Talebi, S. H. (2014). The effect of pre-speaking strategies instruction in strategic planning on Iranian EFL students' awareness as well as students' fluency and lexical resources in speaking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1224–1231.
- Motulsky, H. (1999). *Analyzing data with GraphPad prism*. GraphPad Software Incorporated.
- Mu, C. (2005). A taxonomy of ESL writing strategies. *Proceedings Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice*, 1–10.
- Mu, C., & Carrington, S. B. (2007). An investigation of three Chinese students' English writing strategies. *Teaching English as a Second or Foreign Language-EJ*, 11(1), 1–23.
- Mullins, P. Y. (1993). *Successful English language learning strategies of students enrolled at the Faculty of Arts, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand*.
- Nagao, A. (2019). The SFL genre-based approach to writing in EFL contexts. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 4(1), 6.
- Naiman, N. & others. (1978). *The good language learner*. (Toronto: Research in Education Series No. 7, Ontario Institute for Studies in Education).
- Nelson, J. M., & Manset-Williamson, G. (2006). The impact of explicit, self-regulatory reading comprehension strategy instruction on the reading-specific self-efficacy, attributions, and affect of students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 213–230.
- Nguyen, L. T. C., & Gu, Y. (2013). Strategy-based instruction: A learner-focused approach to developing learner autonomy. *Language Teaching Research*, 17(1), 9–30.
- Nguyễn, T. T. M., & Lê, V. C. (2012). Designing an intensive EAP writing course for Vietnamese EFL students. *VNU Journal of Foreign Studies*, 28(1).
- Nimehchisalem, V., Chye, D. Y. S., Jaswant Singh, S. K. A., & others. (2014). A Self-Assessment Checklist for Undergraduate Students' Argumentative Writing. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(1), 65–80.

- Noroozi, O., Biemans, H., & Mulder, M. (2016). Relations between scripted online peer feedback processes and quality of written argumentative essay. *The Internet and Higher Education*, 31, 20–31.
- Noroozi, O., & Hatami, J. (2019). The effects of online peer feedback and epistemic beliefs on students' argumentation-based learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(5), 548–557.
- North, S. M. (1987). *The making of knowledge in composition: Portrait of an emerging field*. Boynton/Cook Publishers Upper Montclair, NJ.
- Ntirampeba, P. (2003). La progression en didactique du texte argumentatif écrit. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 159–169.
- Olateju, M. A. (2006). Cohesion in ESL classroom written texts. *Nordic Journal of African Studies*, 15(3).
- Olmo, C. D. (2016). Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 35(1).
- Olson, C. B., & Land, R. (2007). A cognitive strategies approach to reading and writing instruction for English language learners in secondary school. *Research in the Teaching of English*, 269–303.
- O'malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge university press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21–46.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. New York, 3.
- Oxford, R. L. (1996). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Natl Foreign Lg Resource Ctr.
- Park, G.-P. (1997). Language learning strategies and English proficiency in Korean university students. *Foreign Language Annals*, 30(2), 211–221.
- Paul, C. (1996). *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Paris, Ed. CECP.
- Paul, N., Lin, T.-J., Ha, S. Y., Chen, J., & Newell, G. E. (2016). Modeling Relationships among Writing Anxiety, Self-Efficacy, and Self-Regulation in Argumentative Writing: A Goal Theory Perspective. *AERA Online Paper Repository*.
- Peacock, M., & Ho, B. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 179–200.

- Pennington, M. C., & So, S. (1993). Comparing writing process and product across two languages: A study of 6 Singaporean university student writers. *Journal of Second Language Writing*, 2(1), 41–63.
- Peñuelas, A. B. C. (2012). The writing strategies of American university students: Focusing on memory, compensation, social and affective strategies. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 12, 77–113.
- Petrić, B., & Czár, B. (2003). Validating a writing strategy questionnaire. *System*, 31(2), 187–215.
- Raimes, A. (1985). What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing. *TESOL Quarterly*, 19(2), 229–258.
- Ramos, K. (2019). A Genre-Based Approach to Teaching Argument Writing. In *Teaching the Content Areas to English Language Learners in Secondary Schools* (pp. 49–63). Springer.
- Ransdell, S., Lavelle, B., & Levy, C. M. (2002). The effects of training a good working memory strategy on L1 and L2 writing. In *New directions for research in L2 writing* (pp. 133–144). Springer.
- Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *ELT Journal*, 61(2), 100–106.
- Raofi, S., Binandeh, M., & Rahmani, S. (2017a). An investigation into writing strategies and writing proficiency of university students. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(1), 191–198.
- Raofi, S., Binandeh, M., & Rahmani, S. (2017b). An investigation into writing strategies and writing proficiency of university students. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(1), 191–198.
- Rashid, R. M. (1996). *The composing processes and strategies of four adult undergraduate level native Malay speakers of ESL/EFL* [PhD Thesis]. The Ohio State University.
- Rebiha, L. (2019). *Les stratégies d'apprentissage de la production écrite d'un texte argumentatif Cas des étudiants de la 1ère année licence FLE-Université de M'sila* [PhD Thesis].
- Rees-Miller, J. (1993). A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), 679–689.
- Riazi, A. (1997). Acquiring disciplinary literacy: A social-cognitive analysis of text production and learning among Iranian graduate students of education. *Journal of Second Language Writing*, 6(2), 105–137.
- Rigney, J. W. (1978). Learning strategies: A theoretical perspective. In *Learning strategies* (pp. 165–205). Elsevier.

- Roca De Larios, J., Murphy, L., & Marin, J. (2011). *A Critical Examination Of L2 Writing Process Research* (pp. 11–47). [https://doi.org/10.1007/978-94-010-0363-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0363-6_2)
- Rohmer, G. (1965). Pre-writing: The stage of discourse in the writing process. *College Composition and Communication*, 16.
- Rossiter, M. J. (2003). The effects of affective strategy training in the ESL classroom. *Tesl-Ej*, 7(2), 1–20.
- Rubin, J. (1975). *What the “good language learner” can teach us. Tesol Quarterly*, 9 (1), 41-51.
- Rubin, J. (1981). Study of Cognitive Processes in Second Language Learning1. *Applied Linguistics*, 2(2), 117–131.
- Rubin, J., Chamot, A. U., Harris, V., & Anderson, N. J. (2007). Intervening in the use of strategies. *Language Learner Strategies*, 30, 29–45.
- Sadik, A. (2014). Correlation between Cognitive Writing Strategies and Students’ Writing Performance. *Arab World English Journal*, 5(4).
- SAGE Publications. (2019). *Quasi-experimental and single-case experimental designs*. [https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/89876\\_Chapter\\_13\\_Quasi\\_Experimental\\_and\\_Single\\_Case\\_Designs.pdf](https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/89876_Chapter_13_Quasi_Experimental_and_Single_Case_Designs.pdf)
- Sasaki, M. (2000). Toward an empirical model of EFL writing processes: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 259–291.
- Sasaki, M. (2002). Building an empirically-based model of EFL learners’ writing processes. In *New directions for research in L2 writing* (pp. 49–80). Springer.
- Sasaki, M. (2004). A multiple-data analysis of the 3.5-year development of EFL student writers. *Language Learning*, 54(3), 525–582.
- Sasaki, M., & Hirose, K. (1996). Explanatory variables for EFL students’ expository writing. *Language Learning*, 46(1), 137–168.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2003). *Research Methods for Business Students*. Essex: Prentice Hall: Financial Times.
- Sawalmeh, M. H. M. (2013). Error analysis of written English essays: The case of students of the preparatory year program in Saudi Arabia. *English for Specific Purposes World*, 14(40), 1–17.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. *Advances in Applied Psycholinguistics*, 2, 142–175.
- Sengupta, S. (2000). An investigation into the effects of revision strategy instruction on L2 secondary school learners. *System*, 28(1), 97–113.

- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), 657–677.
- Solihah, D. K. (2017). *Grammatical Errors Analysis in the Fourth Semester Students' Essay Writing at Universitas Muhammadiyah Sidoarjo* [PhD Thesis]. Universitas Muhammadiyah Sidoarjo.
- Stapa, S. H., & Majid, A. H. A. (2017). The use of first language in limited English proficiency classes: Good, bad or ugly? *E-Bangi*, 3(1).
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford Univ Pr.
- Talebinezhad, M. R., & Negari, G. M. (2007). The effect of explicit teaching of concept mapping in expository writing on EFL students' self-regulation. *Linguistics Journal*, 2, 69–90.
- Talpur, Q., & Shah, Z. A. (2011). *Error Analysis of the English Essays of Undergraduate Engineering Students in Pakistan: A Case Study*.
- Thyrión, F. (1997). *L'écrit argumenté: Questions d'apprentissage*. Peeters.
- Tsai, Y.-C., & Chuang, M.-T. (2013). Fostering revision of argumentative writing through structured peer assessment. *Perceptual and Motor Skills*, 116(1), 210–221.
- Uhl Chamot, A., & El-Dinary, P. B. (1999). Children's learning strategies in language immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 83(3), 319–338.
- Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387–409.
- Vann, R. J., & Abraham, R. G. (1990). Strategies of unsuccessful language learners. *Tesol Quarterly*, 24(2), 177–198.
- Vasu, K., Nimehchisalem, V., Fung, Y. M., Rashid, S. M., & others. (2018). The Usefulness and Effectiveness of Argumentative Writing Self-assessment Checklist in Undergraduate Writing Classrooms. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(4), 202–219.
- Victori, M. (1999). An analysis of writing knowledge in EFL composing: A case study of two effective and two less effective writers. *System*, 27(4), 537–555.
- Wang, L. (2003). Switching to first language among writers with differing second-language proficiency. *Journal of Second Language Writing*, 12(4), 347–375.
- Wang, W., & Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11(3), 225–246.

- Wang, Y. (2007). *Investigating the effects of writing strategy instruction on students' perceptions and performance* [PhD Thesis]. University of the West of England, Bristol,.
- Weaver, S., & Cohen, A. (1998). Making strategy training a reality in the foreign language curriculum. *Strategies in Learning and Using a Second Language*, 66–97.
- Wenden, A. L. (1991). *Metacognitive strategies in L2 writing: A case for task knowledge*.
- Whalen, K., & Menard, N. (1995). L1 and L2 writers' strategic and linguistic knowledge: A model of multiple-level discourse processing. *Language Learning*, 45(3), 381–418.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203–243.
- Wolfersberger, M. (2003). L1 to L2 writing process and strategy transfer: A look at lower proficiency writers. *TESL-EJ*, 7(2), 1–12.
- Woodall, B. R. (2002). Language-switching: Using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing*, 11(1), 7–28.
- Wu, Y., & Chen, M. (2007). Writing strategies and writing difficulties among college students of differing English proficiency. *Unpublished Master's Thesis*. National Pingtung Institute of Commerce, Pingtung County, Taiwan.
- Xiao, C., & Girani, F. (2018). Typologie d'erreurs des collocations dans les essais argumentatifs et perspectives didactiques de l'enseignement du français langue étrangère dans les universités. *Synergies Chine*, 13.
- Xiu, X., & Xiao, D. (2004). A protocol-based analysis of the relationship between writing processes and TEM-8 Scores [Cong youshengsiwei kan yingyu zhuanye baji xiezuorenzhi guocheng yu chengji de guanxi]. *Foreign Language Teaching and Research*, 36(6), 462–466.
- Yang, N. (1994). An investigation of Taiwanese college students' use of English learning strategies. In *Research report*. National Taiwan University Taiwan.
- Yang, S. (2002). The difference between successful writers and unsuccessful writers in strategy use. *Foreign Language World*, 89(3), 97–110.
- Yang, W., & Sun, Y. (2012). The use of cohesive devices in argumentative writing by Chinese EFL learners at different proficiency levels. *Linguistics and Education*, 23(1), 31–48.

- Yuwanti, M. C. (2014). Error Analysis On The Argumentative Essays Written By The Fourth Semester Students Of Study Program Of English. *Jurnal Ilmiah Mahasiswa FIB*, 3(7).
- Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, 17(2), 165–188.
- Zarei, A. A., & Elekaei, A. (2013). The effect of attitude on L2 learners' choice of compensation & meta-cognitive strategies. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(1), 186–193.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Elsevier.

**Annexe 1: Questionnaire sur les stratégies d'écriture**  
(Petrić & Czárí, 2003)

**Version originale**

Please circle the appropriate number.

<b>BEFORE I START WRITING AN ESSAY IN ENGLISH...</b>	never true 1	usually not true 2	somewhat true 3	usually true 4	always true 5
1. I make a timetable for the writing process.	1	2	3	4	5
2. Before I start writing I revise the requirements.	1	2	3	4	5
3. I look at a model written by a native speaker or more proficient writer.	1	2	3	4	5
4. I start writing without having a written or mental plan.	1	2	3	4	5
5. I think about what I want to write and have a plan in my mind, but not on paper.	1	2	3	4	5
6. I note down words and short notes related to the topic.	1	2	3	4	5
7. I write an outline of my paper.	1	2	3	4	5
8. I write notes or an outline in my native language.	1	2	3	4	5
<b>WHEN WRITING IN ENGLISH...</b>	never true 1	usually not true 2	somewhat true 3	usually true 4	always true 5
1. I start with the introduction.	1	2	3	4	5
2. I stop after each sentence to read it again.	1	2	3	4	5
3. I stop after a few sentences or a whole paragraph, covering one idea.	1	2	3	4	5
4. I reread what I have written to get ideas how to continue.	1	2	3	4	5
5. I go back to my outline and make changes in it.	1	2	3	4	5
6. I write bits of the text in my native language and then translate them into English.	1	2	3	4	5
7. I go for sure in grammar and vocabulary.	1	2	3	4	5
8. I simplify what I want to write if I don't know how to express my thoughts in English.	1	2	3	4	5
9. If I don't know a word in English, I write it in my native language and later try to find an appropriate English word.	1	2	3	4	5
10. If I don't know a word in English, I find a similar English word that I know.	1	2	3	4	5
11. If I don't know a word in English, I stop writing and look up the word in the dictionary.	1	2	3	4	5
12. I use a bilingual dictionary.	1	2	3	4	5
13. I use a monolingual dictionary.	1	2	3	4	5
14. I ask somebody to help out when I have problems while writing.	1	2	3	4	5

WHEN REVISING...	never true 1	usually not true 2	somewhat true 3	usually true 4	always true 5
1. I read my text aloud.	1	2	3	4	5
2. I only read what I have written when I have finished the whole paper.	1	2	3	4	5
3. When I have written my paper, I hand it in without reading it.	1	2	3	4	5
4. I use a dictionary when revising.	1	2	3	4	5
5. I make changes in vocabulary.	1	2	3	4	5
6. I make changes in sentence structure.	1	2	3	4	5
7. I make changes in the structure of the essay.	1	2	3	4	5
8. I make changes in the content or ideas.	1	2	3	4	5
9. I focus on one thing at a time when revising (e.g., content, structure)	1	2	3	4	5
10. I drop my first draft and start writing again.	1	2	3	4	5
11. I check if my essay matches the requirements.	1	2	3	4	5
12. I leave the text aside for a couple of days and then I can see it in a new perspective.	1	2	3	4	5
13. I show my text to somebody and ask for his/her opinion.	1	2	3	4	5
14. I compare my paper with the essays written by my friends on the same topic.	1	2	3	4	5
15. I give myself a reward for completing the assignment.	1	2	3	4	5
16. I check my mistakes after I get back the paper with feedback from the teacher and try to learn from them.	1	2	3	4	5

## Version française

Veillez entourer le numéro approprié.

<b>A. AVANT L'ECRITURE</b>	Pas du tout d'accord 1	Pas d'accord 2	Pluôt d'accord 3	D'accord 4	Tout à fait d'accord 5
1. J'organise mon temps pour le processus d'écriture.	1	2	3	4	5
2. Avant de commencer à écrire, je relis les consignes.	1	2	3	4	5
3. Je regarde un modèle écrit par un locuteur natif ou un scripteur plus compétent.	1	2	3	4	5
4. Je commence à écrire sans aucun plan.	1	2	3	4	5
5. Je pense à ce que je veux écrire et j'ai un plan en tête, mais pas sur papier.	1	2	3	4	5
6. Je note les mots et les notes brèves liés au sujet.	1	2	3	4	5
7. Je rédige un plan.	1	2	3	4	5
8. Je rédige un plan en langue maternelle.	1	2	3	4	5
<b>B. PENDANT L'ECRITURE</b>	Pas du tout d'accord 1	Pas d'accord 2	Pluôt d'accord 3	D'accord 4	Tout à fait d'accord 5
1. Je commence par l'introduction.	1	2	3	4	5
2. Je m'arrête après chaque phrase pour la relire.	1	2	3	4	5
3. Je m'arrête après quelques phrases ou un paragraphe entier, couvrant une idée.	1	2	3	4	5
4. Je relis ce que j'ai écrit pour trouver des idées pour continuer.	1	2	3	4	5
5. Je reviens à mon plan et y apporte des modifications.	1	2	3	4	5
6. J'écris des extraits du texte en langue maternelle, puis je les traduis en français.	1	2	3	4	5
7. Je vérifie la grammaire et le vocabulaire.	1	2	3	4	5
8. Je simplifie ce que je veux écrire si je ne sais pas comment exprimer mes pensées en français.	1	2	3	4	5
9. Si je ne connais pas un mot en français, je l'écris en vietnamien et, plus tard, je cherche un mot français approprié.	1	2	3	4	5
10. Si je ne connais pas un mot en français, je trouve un mot français similaire que je connais.	1	2	3	4	5
11. Si je ne connais pas un mot en français, j'arrête d'écrire et le recherche dans le dictionnaire.	1	2	3	4	5
12. J'utilise un dictionnaire bilingue.	1	2	3	4	5
13. J'utilise un dictionnaire monolingue.	1	2	3	4	5
14. Je demande à quelqu'un de m'aider quand j'ai des difficultés d'écriture	1	2	3	4	5

<b>C. APRES L'ECRITURE</b>	Pas du tout d'accord 1	Pas d'accord 2	Pluôt d'accord 3	D'accord 4	Tout à fait d'accord 5
1. Je lis mon texte à haute voix.	1	2	3	4	5
2. Je ne lis que ce que j'ai écrit quand j'ai fini le texte	1	2	3	4	5
3. Quand j'ai fini mon texte, je le remets sans le relire.	1	2	3	4	5
4. J'utilise un dictionnaire lors de la révision.	1	2	3	4	5
5. Je modifie le vocabulaire.	1	2	3	4	5
6. Je modifie la structure des phrases.	1	2	3	4	5
7. Je modifie la structure du texte.	1	2	3	4	5
8. Je modifie le contenu ou les idées.	1	2	3	4	5
9. Je me concentre sur une chose à la fois lors de la révision (par exemple, le contenu, la structure)	1	2	3	4	5
10. Je laisse tomber mon premier brouillon et recommence à écrire.	1	2	3	4	5
11. Je vérifie si mon texte répond aux consignes.	1	2	3	4	5
12. Je laisse le texte de côté pendant quelques jours, puis je peux le voir dans une nouvelle perspective.	1	2	3	4	5
13. Je montre mon texte à quelqu'un et lui demande son avis.	1	2	3	4	5
14. Je compare mon texte avec ceux de mes amis sur le même sujet.	1	2	3	4	5
15. Je me donne une récompense pour avoir terminé le travail.	1	2	3	4	5
16. Je vérifie mes erreurs après avoir reçu le texte contenant les commentaires de l'enseignant et j'essaie d'apprendre de ces erreurs.	1	2	3	4	5

Version vietnamienne

## Phiếu Thăm Dò

**Thông tin cá nhân (bắt buộc):**

Họ ..... và  
tên :.....

Giới tính :  Nam  Nữ

Lớp :.....

Dưới đây là một số phát biểu về chiến lược viết tiếng Pháp, đề nghị bạn khoanh tròn đáp án từ 1 → 5 theo mức độ thực tế thực hành môn Viết của bạn:

- (1) **Không bao giờ thực hiện**
- (2) **Hiếm khi thực hiện.**
- (3) **Thỉnh thoảng thực hiện.**
- (4) **Thường xuyên thực hiện.**
- (5) **Luôn luôn thực hiện.**

### TRƯỚC KHI VIẾT

1. Tôi phân chia thời gian cho từng phần của bài viết ( <i>mở bài, thân bài, kết luận</i> )	1	2	3	4	5
2. Tôi đọc lại các yêu cầu đề bài đưa ra.	1	2	3	4	5
3. Tôi tham khảo bài viết mẫu.	1	2	3	4	5
4. Tôi bắt đầu viết mà không cần lập dàn ý.	1	2	3	4	5
5. Tôi nghĩ về điều tôi muốn viết và lập dàn ý trong đầu, chứ không viết ra giấy.	1	2	3	4	5
6. Tôi viết ra giấy dàn ý bằng tiếng Pháp.	1	2	3	4	5
7. Tôi viết ra giấy dàn ý bằng tiếng Việt.	1	2	3	4	5
8. Tôi viết ra giấy từ vựng và những điểm cần lưu ý liên quan đến chủ đề của bài viết.	1	2	3	4	5

### TRONG KHI VIẾT

9. Tôi bắt đầu từ phần mở bài.	1	2	3	4	5
10. Tôi tạm dừng sau mỗi câu để đọc lại câu đó.	1	2	3	4	5
11. Tôi tạm dừng sau một vài câu hoặc một đoạn văn thể hiện ý chính của bài.	1	2	3	4	5
12. Tôi đọc lại phần đã viết để có ý cho phần tiếp theo.	1	2	3	4	5
13. Tôi quay lại dàn ý và thay đổi một số điểm.	1	2	3	4	5
14. Tôi viết từng đoạn nhỏ bằng tiếng Việt và dịch chúng sang	1	2	3	4	5

tiếng Pháp.					
15. Tôi dò lại để chắc chắn mình đã viết đúng ngữ pháp và từ vựng.	1	2	3	4	5
16. Nếu tôi không biết cách diễn đạt ý của mình bằng tiếng Pháp, tôi sẽ tìm cách diễn đạt đơn giản hơn.	1	2	3	4	5
17. Nếu có từ tiếng Pháp tôi không biết, tôi sẽ viết từ đó sang tiếng Việt, rồi tìm từ tiếng Pháp tương ứng.	1	2	3	4	5
18. Nếu có từ tiếng Pháp tôi không biết, tôi sẽ tìm từ tiếng Pháp tương tự.	1	2	3	4	5
19. Nếu có từ tiếng Pháp tôi không biết, tôi sẽ dùng viết và tra từ đó trong từ điển.	1	2	3	4	5
20. Tôi sử dụng từ điển song ngữ (Ví dụ: từ điển Pháp-Việt, Việt-Pháp).	1	2	3	4	5
21. Tôi sử dụng từ điển đơn ngữ (Ví dụ: từ điển Pháp-Pháp).	1	2	3	4	5
22. Tôi nhờ người khác giúp đỡ khi gặp khó khăn trong khi viết.	1	2	3	4	5

### SAU KHI VIẾT

23. Tôi đọc to bài viết của mình.	1	2	3	4	5
24. Tôi chỉ đọc lại bài viết sau khi đã hoàn thành cả bài.	1	2	3	4	5
25. Khi tôi viết bài xong, tôi nộp bài ngay mà không đọc lại.	1	2	3	4	5
26. Khi kiểm tra bài viết, tôi sử dụng từ điển để kiểm tra.	1	2	3	4	5
27. Khi kiểm tra bài viết, tôi tập trung vào từng yếu tố một của bài (Ví dụ: nội dung, bố cục, v.v...)	1	2	3	4	5
28. Khi kiểm tra bài viết, tôi kiểm tra xem bài viết đã đúng với yêu cầu đề bài đưa ra chưa.					
29. Tôi sửa lại từ.	1	2	3	4	5
30. Tôi sửa lại cấu trúc câu.	1	2	3	4	5
31. Tôi sửa lại bố cục của bài viết.	1	2	3	4	5
32. Tôi sửa lại nội dung hoặc ý tưởng.	1	2	3	4	5
33. Tôi bỏ bản thảo đầu tiên đi và viết lại từ đầu.	1	2	3	4	5
34. Tôi để bài viết sang một bên trong vài ngày, rồi sau đó có thể xem nó dưới một góc nhìn mới.	1	2	3	4	5
35. Tôi đưa bài viết cho người khác đọc và hỏi ý kiến người đó.	1	2	3	4	5
36. Tôi so sánh bài viết của mình với bài viết của các bạn khác.	1	2	3	4	5
37. Tôi tự thưởng cho bản thân vì đã hoàn thành bài viết.	1	2	3	4	5
38. Tôi kiểm tra các lỗi sai trong bài viết đã được giáo viên đánh giá và cố gắng rút kinh nghiệm từ các lỗi sai đó.	1	2	3	4	5

XIN CHÂN THÀNH CẢM ƠN SỰ HỢP TÁC CỦA BẠN!

## Annexe 2 : Questions d'entretien

### A. Liste des questions d'entretien (Avant l'expérimentation)

Xin chào, tôi là nghiên cứu sinh tại Đại học Hà Nội, ngành Ngôn ngữ Pháp. Mục đích của cuộc phỏng vấn là tìm hiểu việc sử dụng chiến lược viết của sinh viên chuyên ngành tiếng Pháp. Chúng tôi cam đoan rằng tất cả những thông tin thu thập được trong cuộc phỏng vấn này sẽ hoàn toàn phục vụ cho mục đích nghiên cứu và sẽ được giữ bí mật.

Mã số người phỏng vấn: \_\_\_\_\_ Thời gian: \_\_\_\_\_ Ngày: \_\_\_\_\_

1. Trước khi viết, bạn có phân chia thời gian cho cả quá trình viết không ? Tại sao ?
2. Trước viết bạn có đọc lại đề không? Bạn thực hiện việc đó như thế nào ?
3. Trước khi viết, bạn có viết ra các từ khóa hay các ý có liên quan đến đề bài không ? Tại sao ?
4. Trước khi viết bài, bạn có tham khảo tài liệu liên quan đến đề bài không ? Bạn thực hiện việc đó như thế nào ?
5. Trước khi viết bạn có lập dàn ý không ? Tại sao ?
  - Lập dàn ý bằng tiếng Pháp
  - Lập dàn ý bằng tiếng Việt
  - Lập dàn ý trong đầu
  - Không lập dàn ý
6. Bạn có bắt đầu bằng mở bài không ? Tại sao ?
7. Khi viết bài, bạn có tra từ điển không ? Tại sao ?
  - Tra từ điển song ngữ
  - Tra từ điển đơn ngữ
  - Không tra từ điển
8. Trong khi viết, bạn có thực hiện chiến lược này không ? Tại sao ?
  - Dừng sau mỗi câu
  - Dừng sau vài câu hoặc cả đoạn
  - Không thực hiện
9. Trong khi viết, bạn có quay lại dàn ý và chỉnh sửa không ? Nếu có, tại sao ?
10. Bạn có kiểm tra ngữ pháp hoặc từ vựng trong khi viết không ?

11. Trong khi viết, bạn có viết nháp bằng tiếng Việt trước rồi dịch sang tiếng Pháp không? Nếu có, chiến lược này hiệu quả ở điểm nào?
12. Trong khi viết, nếu không tìm được từ trong tiếng Pháp, bạn có nghĩ ra từ tiếng Việt trước rồi tìm từ tiếng Pháp tương đương không? Bạn đánh giá chiến lược này như thế nào?
13. Trong khi viết, nếu không tìm được từ trong tiếng Pháp, bạn có tìm từ tiếng Pháp tương tự không? Bạn đánh giá chiến lược này như thế nào?
14. Nếu bạn không biết cách diễn đạt ý của mình bằng tiếng Pháp, bạn có tìm cách diễn đạt ý đó một cách đơn giản hơn không? Tại sao?
15. Trong khi viết bài, bạn có nhờ người khác giúp đỡ không? Nếu có, bạn nhờ người khác giúp đỡ nội dung gì?
16. Bạn làm gì sau khi viết xong bài?
- Đọc to bài viết của mình
  - Đọc thầm bài viết của mình
  - Chỉ đọc bài viết sau khi hoàn thành
  - Nộp bài mà không đọc lại
17. Bạn có kiểm tra lại bài viết sau khi hoàn thành không? Bạn làm như thế nào?
- Sử dụng từ điển
  - Kiểm tra bài viết có đúng đề không
  - Tập trung từng phần khi kiểm tra bài viết
  - Không kiểm tra bài
18. Bạn có sửa bài viết sau khi hoàn thành không? Bạn làm như thế nào?
- Sửa từ vựng
  - Sửa cấu trúc câu
  - Sửa bố cục bài viết
  - Sửa nội dung hoặc ý
  - Không sửa
19. Bạn có bỏ bản thảo đầu tiên đi và viết lại từ đầu không?
20. Bạn có để bài viết sang một bên trong vài ngày, rồi sau đó có thể xem nó dưới một góc nhìn mới không?
21. Bạn có hợp tác với bạn khi kiểm tra bài viết không?

- Đưa bài viết cho bạn xem và hỏi ý kiến của bạn
- So sánh bài viết của mình với bài viết của các bạn có cùng đề
- Không thực hiện

22. Sau khi viết bài xong, bạn có tự thưởng cho bản thân vì đã viết xong bài không ?

Tại sao ?

23. Khi nhận được bài viết đã được giáo viên sửa lỗi, bạn có kiểm tra lại và rút kinh nghiệm từ các lỗi sai đó không ? Tại sao ?

**Xin chân thành cảm ơn sự hợp tác của bạn!**

### **B. Liste des questions d'entretien (Après l'expérimentation)**

Xin chào, tôi là nghiên cứu sinh tại Đại học Hà Nội, ngành Ngôn ngữ Pháp. Mục đích của cuộc phỏng vấn là tìm hiểu việc sử dụng chiến lược viết của sinh viên chuyên ngành tiếng Pháp. Chúng tôi cam đoan rằng tất cả những thông tin thu thập được trong cuộc phỏng vấn này sẽ hoàn toàn phục vụ cho mục đích nghiên cứu và sẽ được giữ bí mật.

Mã số người phỏng vấn: \_\_\_\_\_ Thời gian: \_\_\_\_\_ Ngày: \_\_\_\_\_

1. Trước khi viết, bạn có phân chia thời gian cho cả quá trình viết không ? Tại sao ?
2. Trước viết bạn có đọc lại đề không? Bạn thực hiện việc đó như thế nào ?
3. Trước khi viết, bạn có viết ra các từ khóa hay các ý có liên quan đến đề bài không ? Tại sao ?
4. Trước khi viết bạn có lập dàn ý không ? Tại sao ?
  - Lập dàn ý bằng tiếng Pháp
  - Lập dàn ý bằng tiếng Việt
  - Lập dàn ý trong đầu
  - Không lập dàn ý
5. Bạn làm gì sau khi viết xong bài ?
  - Đọc to bài viết của mình
  - Đọc thầm bài viết của mình
  - Chỉ đọc bài viết sau khi hoàn thành
  - Nộp bài mà không đọc lại
6. Bạn có kiểm tra lại bài viết sau khi hoàn thành không ? Bạn làm như thế nào ?

- Sử dụng từ điển
- Kiểm tra bài viết có đúng đề không
- Tập trung từng phần khi kiểm tra bài viết
- Không kiểm tra bài

7. Bạn có sửa bài viết sau khi hoàn thành không ? Bạn làm như thế nào ?

- Sửa từ vựng
- Sửa cấu trúc câu
- Sửa bố cục bài viết
- Sửa nội dung hoặc ý
- Không sửa

8. Khi nhận được bài viết đã được giáo viên sửa lỗi, bạn có kiểm tra lại và rút kinh nghiệm từ các lỗi sai đó không ? Tại sao ?

**Xin chân thành cảm ơn sự hợp tác của bạn!**

### Annexe 3 : Tests de compétence

#### Pré-test

Nom : .....

Classe : .....

Code :

.....

Code :

#### ÉCRIT ARGUMENTÉ (25 points)

*Les achats sur internet se développent très vite, au détriment des commerces traditionnels. Qu'en est-il dans votre pays ? Quels en sont, selon vous, les avantages et les inconvénients ? Vous exprimerez votre opinion personnelle dans un essai argumenté et construit de 250 mots environ.*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



## Annexe 4 : Grille d'évaluation de la production écrite B2

### Écrit argumenté

25 points

<b>Respect de la consigne</b> Respecte la situation et le type de production demandée. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée. *	0	0,5	1	1,5	2				
<b>Correction sociolinguistique</b> Peut adapter sa production à la situation, au destinataire et adopter le niveau d'expression formelle convenant aux circonstances.	0	0,5	1	1,5	2				
<b>Capacité à présenter des faits</b> Peut évoquer avec clarté et précision des faits, des événements ou des situations.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3		
<b>Capacité à argumenter une prise de position</b> Peut développer une argumentation en soulignant de manière appropriée points importants et détails pertinents.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3		
<b>Cohérence et cohésion</b> Peut relier clairement les idées exprimées sous forme d'un texte fluide et cohérent. Respecte les règles d'usage de la mise en page. La ponctuation est relativement exacte mais peut subir l'influence de la langue maternelle.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4

### Compétence lexicale / orthographe lexicale

<b>Étendue du vocabulaire</b> Peut utiliser une gamme assez étendue de vocabulaire en dépit de lacunes lexicales ponctuelles entraînant l'usage de périphrases.	0	0,5	1	1,5	2				
<b>Maîtrise du vocabulaire</b> Peut utiliser un vocabulaire généralement approprié bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.	0	0,5	1	1,5	2				
<b>Maîtrise de l'orthographe</b> Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible. L'orthographe est relativement exacte mais peut subir l'influence de la langue maternelle. Peut orthographier correctement la plupart des mots attendus à ce niveau.	0	0,5	1						

### Compétence grammaticale / orthographe grammaticale

<b>Choix des formes</b> A un bon contrôle grammatical. Des erreurs non systématiques peuvent encore se produire sans conduire à des malentendus.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
<b>Degré d'élaboration des phrases</b> Peut utiliser de manière appropriée des constructions variées.	0	0,5	1	1,5	2				

Nom du correcteur 1 : \_\_\_\_\_

Nom du correcteur 2 : \_\_\_\_\_

Note: / 25

(Source : <http://www.delfdalf.fr/>)

## Annexe 5 : Programme d'enseignement des stratégies d'écriture

Sem.	Thème	Cours de production écrite	Stratégies d'écriture
1	<b>L'identité plurielle</b>	Caractéristiques d'un texte argumentatif	<i>Organiser son temps pour le processus d'écriture</i>
2		Analyser des sujets	<i>Relire la consigne</i>
3		Chercher des idées	<i>Noter les mots et les notes brèves liés au sujet</i>
4		Rédiger un plan	<i>Rédiger un plan</i>
5	<b>Les droits civils</b>	Rédiger une introduction, une conclusion	<i>Organiser son temps pour le processus d'écriture</i> <i>Relire la consigne</i>
6		Rédiger des paragraphes	<i>Noter les mots et les notes brèves liés au sujet</i> <i>Rédiger un plan</i>
7		Texte argumentatif (essai) - Rédiger un plan - Rédiger un texte - Réviser un texte	<i>Vérifier si le texte correspond à la consigne</i> <i>Lire le texte à haute voix</i> <i>Se concentrer sur une chose à la fois lors de la révision</i>
8		Texte argumentatif (essai) - Rédiger un plan - Rédiger un texte - Réviser un texte	<i>Corriger le vocabulaire</i> <i>Corriger la structure des phrases</i> <i>Corriger la structure du texte</i> <i>Corriger le contenu ou les idées</i>
9		Texte argumentatif (lettre) - Rédiger un plan - Rédiger un texte - Réviser un texte	<i>Vérifier si le texte correspond à la consigne</i> <i>Lire le texte à haute voix</i> <i>Se concentrer sur une chose à la fois lors de la révision</i>
10		Texte argumentatif (lettre) - Rédiger un plan - Rédiger un texte - Réviser un texte	<i>Corriger le vocabulaire</i> <i>Corriger la structure des phrases</i> <i>Corriger la structure du texte</i> <i>Corriger le contenu ou les idées</i>
11		Réviser un texte	<i>Vérifier des erreurs à la suite des rétroactions de l'enseignant</i>
12	<b>Le monde du travail</b>	Texte argumentatif (lettre) - Rédiger un plan - Rédiger un texte - Réviser un texte	<i>Organiser son temps pour le processus d'écriture</i> <i>Relire la consigne</i> <i>Noter les mots et les notes brèves liés au sujet</i> <i>Rédiger un plan</i>

13		Texte argumentatif (essai) - Rédiger un plan - Rédiger un texte - Réviser un texte	<i>Vérifier si le texte correspond à la consigne</i> <i>Lire le texte à haute voix</i> <i>Se concentrer sur une chose à la fois lors de la révision</i>
14		Texte argumentatif (essai) - Rédiger un plan - Rédiger un texte - Réviser un texte	<i>Corriger le vocabulaire</i> <i>Corriger la structure des phrases</i> <i>Corriger la structure du texte</i> <i>Corriger le contenu ou les idées</i>
15		Réviser un texte	<i>Vérifier des erreurs à la suite des rétroactions de l'enseignant</i>

## Annexe 6 : Fiches pédagogiques

### Fiche pédagogique 1

<i>Stratégie d'écriture</i>	- Organiser son temps pour le processus d'écriture
-----------------------------	--

#### *Objectifs du cours :*

- L'apprenant sera capable d'organiser le temps pour trois étapes d'écriture : planification, rédaction, révision.

#### **DÉMARCHE**

##### **Étape 1 : Préparation**

Demander aux apprenants de

- Se rappeler des situations courantes dans lesquelles ils ont organisé leur temps ;
- Identifier les difficultés liées à la rédaction d'un texte faute de temps ;
- Prendre conscience qu'il existe des stratégies pour organiser le temps de rédaction.

##### **Étape 2 : Présentation**

- Nommer la stratégie et la décrire.
- Illustrer la stratégie à l'aide des exemples.
- Faire signaler que l'organisation du temps est un choix personnel. C'est aux apprenants de décider la durée de chaque étape d'écriture qui leur convient.
- Amener les apprenants à découvrir l'utilité de la stratégie (suggestion)
  - + Faciliter la gestion du temps au cours de la rédaction ;
  - + Finir le texte avant la fin de l'heure ;
  - + Diminuer le stress, l'anxiété ;
  - + Être plus confiant.

##### **Étape 3 : Pratique**

- Guider les apprenants dans l'utilisation des stratégies.
- Amener les apprenants à appliquer les stratégies dans des activités de production écrite variées.

##### **Étape 4 : Evaluation**

- Demander aux apprenants de remplir une fiche d'auto-évaluation afin d'évaluer le degré de maîtrise de la stratégie des apprenants, de repérer les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.

##### **Étape 5 : Expansion**

- Les apprenants envisagent les transferts possibles de leur apprentissage à d'autres contextes ou matières et s'engager à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les apprenants déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leur apprentissage.

## Fiche pédagogique 2

<i>Stratégie d'écriture</i>	- Noter les mots et les notes brèves liés au sujet
-----------------------------	--

### *Objectifs du cours :*

- L'apprenant sera capable d'exprimer spontanément et sans restriction tous les mots et les idées liées au sujet qui lui viennent en tête.

### **DÉMARCHE**

#### **Étape 1 : Préparation**

Demander aux apprenants de

- Se rappeler des situations courantes dans lesquelles ils ont dû émettre toutes les idées ;
- Faire des liens avec la recherche d'idées en écriture ;
- Raconter les moyens qu'ils se sont donnés pour trouver des mots et des idées ;
- Juger si ces moyens leur ont permis de trouver suffisamment de mots et d'idées pertinents.

#### **Étape 2 : Présentation**

- Nommer la stratégie et la décrire.
- Illustrer la stratégie à l'aide des exemples
- Amener les apprenants à découvrir l'utilité de la stratégie (suggestion)
  - + Trouver plus d'idées possibles ;
  - + Choisir les meilleures d'idées ;
  - + Chercher les bons mots ;
  - + Écrire un texte qui répond à leur intention ;
  - + Laisser aller leur imagination.

#### **Étape 3 : Pratique**

- Guider les apprenants dans l'utilisation des stratégies.
- Amener les apprenants à appliquer les stratégies dans des activités de production écrite variées.

#### **Étape 4 : Evaluation**

- Demander aux apprenants de remplir une fiche d'auto-évaluation afin d'évaluer le degré de maîtrise de la stratégie des apprenants, de repérer les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.

#### **Étape 5 : Expansion**

- Les apprenants envisagent les transferts possibles de leur apprentissage à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les apprenants déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leur apprentissage.

## Fiche pédagogique 3

<i>Stratégie d'écriture</i>	- Relire la consigne avant de commencer à écrire
-----------------------------	--

### *Objectifs du cours :*

- L'apprenant sera capable d'analyser les consignes d'un sujet du texte argumentatif.

### **DÉMARCHE**

#### **Étape 1 : Préparation**

Demander aux apprenants de

- Raconter les moyens qu'ils se sont donnés pour lire les consignes d'un sujet de production écrite ;
- Juger si ces moyens leur ont permis de respecter les consignes ;
- Prendre conscience qu'il existe des stratégies pour la lecture des consignes.

#### **Étape 2 : Présentation**

- Nommer la stratégie et la décrire.
- Illustrer la stratégie à l'aide des questions.
- Amener les apprenants à découvrir l'utilité de la stratégie (suggestion)
  - + Comprendre la situation de communication ;
  - + Respecter le type de production demandée ;
  - + Éviter d'être hors sujet ;
  - + Limiter les erreurs de compréhension.

#### **Étape 3 : Pratique**

- Guider les apprenants dans l'utilisation des stratégies.
- Amener les apprenants à appliquer les stratégies dans des activités de production écrite variées.

#### **Étape 4 : Evaluation**

- Demander aux apprenants de remplir une fiche d'auto-évaluation afin d'évaluer le degré de maîtrise de la stratégie des apprenants, de repérer les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.

#### **Étape 5 : Expansion (5 min)**

- Les apprenants envisagent les transferts possibles de leur apprentissage à d'autres contextes ou matières et s'engager à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les apprenants déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leur apprentissage.

## Fiche pédagogique 4

<i>Stratégie d'écriture</i>	- Rédiger un plan en français
-----------------------------	-------------------------------

### *Objectifs du cours :*

- L'apprenant sera capable de construire un plan d'un texte argumentatif.

### **DÉMARCHE**

#### **Étape 1 : Préparation**

Demander aux apprenants de

- Décrire des types de texte dont ils ont eu l'occasion de rédiger des plans.
- Présenter des parties d'un plan ;
- Identifier les difficultés éventuelles au cas où le plan n'est pas rédigé ;
- Prendre conscience qu'il existe une grande souplesse dans le choix du plan.

#### **Étape 2 : Présentation**

- Nommer la stratégie et la décrire.
- Présenter un type de plan utilisé pour l'argumentation : plan dialectique.
- Amener les apprenants à découvrir l'utilité de la stratégie (suggestion)
  - + Une aide à l'écriture : construire, élaborer, organiser leurs idées avant de commencer à écrire ;
  - + Éviter les listes d'idées sans logique, les répétitions, les oublis ;
  - + Gagner du temps ;
  - + Être moins en surcharge en évitant à la fois l'élaboration des idées et les contraintes liées à l'écriture (choix du vocabulaire, grammaire...).

#### **Étape 3 : Pratique**

- Guider les apprenants dans l'utilisation des stratégies.
- Amener les apprenants à appliquer les stratégies dans des activités de production écrite variées.

#### **Étape 4 : Evaluation**

Demander aux apprenants de remplir une fiche d'auto-évaluation afin d'évaluer le degré de maîtrise de la stratégie des apprenants, de repérer les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.

#### **Étape 5 : Expansion**

- Les apprenants envisagent les transferts possibles de leur apprentissage à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les apprenants déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leur apprentissage.

## Fiche pédagogique 5

<i>Stratégie d'écriture</i>	- Lire son texte à haute voix pour repérer les erreurs
-----------------------------	--

### **Objectifs du cours :**

- L'apprenant pourra lire son texte à haute voix pour repérer les erreurs.

### **DÉMARCHE**

#### **Étape 1 : Préparation**

Demander aux apprenants de

- Citer les stratégies qu'ils utilisent lors de la révision du texte ;
- Se rappeler des situations courantes dans lesquelles ils ont lu à haute voix ;
- Prendre conscience qu'il existe des stratégies pour la révision d'un texte.

#### **Étape 2 : Présentation**

- Nommer la stratégie et la décrire.
- Illustrer la stratégie à l'aide des exemples.
- Amener les apprenants à découvrir l'utilité de la stratégie (suggestion)
  - + Mieux comprendre et interagir avec ce qu'ils lisent ;
  - + Repérer des erreurs ;
  - + Exercer un contrôle sur le contenu du texte.

#### **Étape 3 : Pratique**

- Guider les apprenants dans l'utilisation des stratégies.
- Amener les apprenants à appliquer les stratégies dans des activités de production écrite variées.

#### **Étape 4 : Evaluation**

- Demander aux apprenants de remplir une fiche d'auto-évaluation afin d'évaluer le degré de maîtrise de la stratégie des apprenants, de repérer les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.

#### **Étape 5 : Expansion**

- Les apprenants envisagent les transferts possibles de leur apprentissage à d'autres contextes ou matières et s'engager à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les apprenants déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leur apprentissage.

## Fiche pédagogique 6

<i>Stratégie d'écriture</i>	- Corriger le vocabulaire
-----------------------------	---------------------------

### *Objectifs du cours :*

- L'apprenant pourra corriger le vocabulaire avec des critères précis.

### DÉMARCHE

#### **Étape 1 : Préparation**

Demander aux apprenants de

- Exprimer les difficultés rencontrées à repérer et à corriger les erreurs de vocabulaire ;
- Décrire les moyens qu'ils ont utilisés pour trouver leurs erreurs et les corriger ;
- Prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies.

#### **Étape 2 : Présentation**

- Nommer la stratégie et la décrire.
- Illustrer la stratégie à l'aide des exemples.
- Amener les apprenants à découvrir l'utilité de la stratégie (suggestion)
  - + Mieux repérer les erreurs ;
  - + Mieux corriger les erreurs de vocabulaire ;
  - + Ajouter des mots à leur dictionnaire personnel.

#### **Étape 3 : Pratique**

- Guider les apprenants dans l'utilisation des stratégies.
- Amener les apprenants à appliquer les stratégies dans des activités de production écrite variées.

#### **Étape 4 : Evaluation**

- Demander aux apprenants de remplir une fiche d'auto-évaluation afin d'évaluer le degré de maîtrise de la stratégie des apprenants, de repérer les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.

#### **Étape 5 : Expansion**

- Les apprenants envisagent les transferts possibles de leur apprentissage à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les apprenants déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leur apprentissage.

## Fiche pédagogique 7

<i>Stratégie d'écriture</i>	- Corriger la structure des phrases
-----------------------------	-------------------------------------

### *Objectifs du cours :*

- L'apprenant pourra corriger la structure des avec des critères précis.

### DÉMARCHE

#### **Étape 1 : Préparation**

Demander aux apprenants de

- Exprimer les difficultés rencontrées à repérer et à corriger la structure des phrases ;
- Décrire les moyens qu'ils ont utilisés pour trouver leurs erreurs et les corriger ;
- Prendre conscience qu'il existe d'autres stratégies.

#### **Étape 2 : Présentation**

- Nommer la stratégie et la décrire.  
« Corriger la structure de phrases » est d'utiliser le remplacement, le déplacement, l'effacement, l'addition pour écrire des phrases variées et bien construites.
- Illustrer la stratégie à l'aide des exemples.
- Amener les apprenants à découvrir l'utilité de la stratégie (suggestion)
  - + Ecrire des phrases correctes ;
  - + Faciliter la compréhension du texte pour leurs lecteurs ;
  - + Faciliter les accords grammaticaux ;
  - + Produire un texte qui répond à leur intention.

#### **Étape 3 : Pratique**

- Guider les apprenants dans l'utilisation des stratégies.
- Amener les apprenants à appliquer les stratégies dans des activités de production écrite variées.

#### **Étape 4 : Evaluation**

- Demander aux apprenants de remplir une fiche d'auto-évaluation afin d'évaluer le degré de maîtrise de la stratégie des apprenants, de repérer les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.

#### **Étape 5 : Expansion**

- Les apprenants envisagent les transferts possibles de leur apprentissage à d'autres contextes ou matières et s'engager à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les apprenants déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leur apprentissage.

## Fiche pédagogique 8

<b>Stratégie d'écriture</b>	- <b>Corriger la structure du texte</b>
-----------------------------	---

### **Objectifs du cours :**

- L'apprenant pourra assurer que son texte argumentatif contient trois parties : l'introduction, le développement et la conclusion.

### **DÉMARCHE**

#### **Étape 1 : Préparation**

Demander aux apprenants de

- Identifier les stratégies qu'ils ont utilisées pour vérifier que les idées de leur texte se complètent, se suivent et ne se contredisent pas ;
- Dire en quoi ces stratégies étaient efficaces ;
- Déterminer, parmi les stratégies qu'ils maîtrisent déjà, celles qu'ils pourraient exploiter.

#### **Étape 2 : Présentation**

- Nommer la stratégie et la décrire.
- Illustrer la stratégie à l'aide des exemples.
- Amener les apprenants à découvrir l'utilité de la stratégie (suggestion)
  - + Mieux structure le texte ;
  - + Regrouper les idées selon leur plan ;
  - + Assurer la fluidité de leur texte ;
  - + Faciliter la compréhension du texte pour leurs lecteurs ;
  - + Respecter la structure choisie pour leur texte ;
  - + Produire un texte qui répond à leur intention.

#### **Étape 3 : Pratique**

- Guider les apprenants dans l'utilisation des stratégies.
- Amener les apprenants à appliquer les stratégies dans des activités de production écrite variées.

#### **Étape 4 : Evaluation**

- Demander aux apprenants de remplir une fiche d'auto-évaluation afin d'évaluer le degré de maîtrise de la stratégie des apprenants, de repérer les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.

#### **Étape 5 : Expansion (5 min)**

- Les apprenants envisagent les transferts possibles de leur apprentissage à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les apprenants déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leur apprentissage.

## Fiche pédagogique 9

<i>Stratégie d'écriture</i> - Corriger le contenu ou les idées
--

### *Objectifs du cours :*

- L'apprenant pourra corriger le contenu ou les idées de son texte avec des critères précis.

### **DÉMARCHE**

#### **Étape 1 : Préparation**

Demander aux apprenants de

- Qualifier les types de textes qu'ils ont eu l'occasion de corriger ;
- Identifier les difficultés rencontrées et les stratégies utilisées pour les surmonter ;
- Décrire dans quelle mesure ces stratégies se sont révélées efficaces.

#### **Étape 2 : Présentation**

- Nommer la stratégie et la décrire.
- Illustrer la stratégie à l'aide des exemples.
- Amener les apprenants à découvrir l'utilité de la stratégie (suggestion)
  - + Assurer la fluidité de leur texte ;
  - + Faciliter la compréhension du texte pour leurs lecteurs ;
  - + Produire un texte qui répond à leur intention.

#### **Étape 3 : Pratique**

- Guider les apprenants dans l'utilisation des stratégies.
- Amener les apprenants à appliquer les stratégies dans des activités de production écrite variées.

#### **Étape 4 : Evaluation**

- Demander aux apprenants de remplir une fiche d'auto-évaluation afin d'évaluer le degré de maîtrise de la stratégie des apprenants, de repérer les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.

#### **Étape 5 : Expansion**

- Les apprenants envisagent les transferts possibles de leur apprentissage à d'autres contextes ou matières et s'engager à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les apprenants déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leur apprentissage.

## Fiche pédagogique 10

<i>Stratégie d'écriture</i>	- Se concentrer sur une chose à la fois lors de la révision (par exemple, le contenu, la structure)
-----------------------------	---

### *Objectifs du cours :*

- L'apprenant pourra réviser le contenu de son texte et l'améliorer

### **DÉMARCHE**

#### **Étape 1 : Préparation**

- Demander aux étudiants de rappeler les stratégies apprises lors de la séance précédente.
- Expliquer aux étudiants qu'ils vont apprendre les nouvelles stratégies.
- Engager les étudiants dans une discussion en leur demandant de :
  - + Se rappeler des situations dans lesquelles ils révisent leur texte.
  - + Citer les stratégies qu'ils utilisent lors de la révision du texte.
  - + Raconter les expériences sur la révision d'un texte.

#### **Étape 2 : Présentation**

- Nommer la stratégie et la décrire.
- Illustrer la stratégie à l'aide des exemples.
- Amener les apprenants à découvrir l'utilité de la stratégie.

#### **Étape 3 : Pratique**

- Guider les apprenants dans l'utilisation des stratégies.
- Amener les apprenants à appliquer les stratégies dans des activités de production écrite variées.

#### **Étape 4 : Evaluation**

- Demander aux apprenants de remplir une fiche d'auto-évaluation afin d'évaluer le degré de maîtrise de la stratégie des apprenants, de repérer les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.

#### **Étape 5 : Expansion**

- Les apprenants envisagent les transferts possibles de leur apprentissage à d'autres contextes ou matières et s'engagent à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les apprenants déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leur apprentissage.

## Fiche pédagogique 11

<i>Stratégie d'écriture</i> - Vérifier si son texte répond à la consigne
--

### *Objectifs du cours :*

- L'apprenant pourra vérifier le respect de la consigne de son texte rédigé.

### **DÉMARCHE**

#### **Étape 1 : Préparation**

- Demander aux étudiants de rappeler les stratégies apprises lors de la séance précédente.
- Expliquer aux étudiants qu'ils vont apprendre les nouvelles stratégies.

#### **Étape 2 : Présentation**

- Nommer la stratégie et la décrire.
- Illustrer la stratégie à l'aide des exemples.
- Amener les apprenants à découvrir l'utilité de la stratégie
  - + Respecter la consigne
  - + Éviter d'être hors sujet
  - + Produire un texte qui répond à la situation de communication

#### **Étape 3 : Pratique**

- Guider les apprenants dans l'utilisation des stratégies.
- Amener les apprenants à appliquer les stratégies dans des activités de production écrite variées.

#### **Étape 4 : Evaluation**

- Demander aux apprenants de remplir une fiche d'auto-évaluation afin d'évaluer le degré de maîtrise de la stratégie des apprenants, de repérer les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.

#### **Étape 5 : Expansion**

- Les apprenants envisagent les transferts possibles de leur apprentissage à d'autres contextes ou matières et s'engager à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les apprenants déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leur apprentissage.

## Fiche pédagogique 12

<i>Stratégie d'écriture</i>	- Vérifier ses erreurs après avoir reçu le texte contenant les commentaires de l'enseignant et essayer d'apprendre de ces erreurs
-----------------------------	---

### *Objectifs du cours :*

- L'apprenant pourra identifier des erreurs après avoir reçu le texte contenant les commentaires de l'enseignant et les améliorer.

### **DÉMARCHE**

#### **Étape 1 : Préparation**

Demander aux apprenants de

- Identifier les stratégies qu'ils ont utilisées pour vérifier que les idées de leur texte se complètent, se suivent et ne se contredisent pas ;
- Dire en quoi ces stratégies étaient efficaces ;
- Déterminer, parmi les stratégies qu'ils maîtrisent déjà, celles qu'ils pourraient exploiter.

#### **Étape 2 : Présentation**

- Nommer la stratégie et la décrire.
- Illustrer la stratégie à l'aide des exemples.
- Amener les apprenants à découvrir l'utilité de la stratégie

#### **Étape 3 : Pratique**

- Guider les apprenants dans l'utilisation des stratégies.
- Amener les apprenants à appliquer les stratégies dans des activités de production écrite variées.

#### **Étape 4 : Evaluation**

- Demander aux apprenants de remplir une fiche d'auto-évaluation afin d'évaluer le degré de maîtrise de la stratégie des apprenants, de repérer les défis qu'ils doivent surmonter et les pistes à suivre pour y parvenir.

#### **Étape 5 : Expansion**

- Les apprenants envisagent les transferts possibles de leur apprentissage à d'autres contextes ou matières et s'engager à utiliser cette stratégie à bon escient.
- Les apprenants déterminent en quoi cette stratégie est bénéfique pour leur apprentissage.

## Annexe 7 : Fiches D'activites

### Semaine 1



Stratégie d'écriture :

**J'organise mon temps pour le processus d'écriture.**

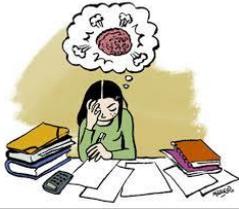
Pour écrire un texte argumentatif en UNE heure, il est nécessaire de savoir organiser son temps.

### Activité

Pourriez-vous indiquer combien de minutes vous allez réserver pour chaque étape d'écriture ?

1. Planifier : .....minutes
2. Rédiger : .....minutes
3. Réviser : .....minutes

## Semaine 2



Stratégie d'écriture :

**Avant de commencer à écrire, je relis la consigne.**

### Activité 1

**Pour éviter d'être hors sujet et identifier le type de texte attendu, la compréhension de la consigne est essentielle.**

**Lisez cet exemple de sujet et pour chaque question, cochez la bonne réponse :**

**Sujet :** Vous avez lu ce message sur un forum de parents d'élèves :

**ATTENTION À SURACTIVITÉ !**

*En France, les élèves n'ont pas de cours le mercredi après-midi...mais sont pour la plupart, très occupés. Ils suivent des cours de musique, de dessin... Certains suivent aussi des cours particuliers dans les matières où ils éprouvent des difficultés. Et pour certains, il en est de même le week-end...*

*Croyez-vous que leurs parents aient raison de leur faire faire autant d'activités ? Les enfants n'ont-ils pas besoin de temps pour jouer ou se distraire ?*

*Exposez votre opinion dans un texte argumenté et illustré d'exemples pertinents (250 mots)*

1. **Selon ce sujet, vous êtes qui ?**
  - a. lecteur d'un magazine
  - b. directeur d'une école
  - c. membre d'un forum
2. **Quel est le problème évoqué dans ce sujet ?**
  - a. Les élèves ne font pas assez de sport.
  - b. Les élèves ne voient pas assez leurs parents.
  - c. Les élèves n'ont pas assez de temps libre.
3. **Dans votre texte, vous devrez convaincre :**
  - a. l'auteur du message
  - b. les membres du forum
  - c. les élèves d'une école
4. **Quel type de texte devez-vous écrire ?**
  - a. un message
  - b. une lettre
  - c. un article
5. **Le texte que vous écrirez a pour but principal de :**
  - a. critiquer l'auteur du message
  - b. protester contre un projet.
  - c. exposer vos idées personnelles

(Source : Livre Production écrite DELF B2, Stéphane Wattier, 2017)

## **Activité 2**

*Sujet : Vous vivez dans une famille monoparentale et avez décidé de réagir à un article que vous avez lu dans la presse condamnant ce type de foyer. Vous utiliserez votre blog pour formuler votre réaction. Vous écrivez un texte clair et cohérent de 250 mots.*

**Analyser précisément le sujet ci-dessus en répondant aux questions suivantes :**

1. Qui êtes-vous  
.....
2. A qui devez-vous écrire ?  
.....
3. Quel est le problème ?  
.....
4. Quel type de texte devez-vous écrire ?  
.....
5. Dans quel but ?  
.....

## **Activité 3**

*Sujet : Dans votre pays, le choix du prénom d'un enfant obéit-il à des traditions, des règles, des modes ? Les parents peuvent-ils donner le prénom qu'ils veulent ou bien est-il impossible de choisir certains prénoms ? Pensez-vous que le choix d'un prénom est un acte délicat ? Pour quelles raisons ?*

*Rédigez un texte argumenté de 250 mots environ qui pourrait servir de préface à un ouvrage recensant des prénoms et leur origine.*

**Analyser précisément le sujet ci-dessus en répondant aux questions suivantes :**

1. Qui êtes-vous  
.....
2. A qui devez-vous écrire ?  
.....
3. Quel est le problème ?  
.....
4. Quel type de texte devez-vous écrire ?  
.....
5. Dans quel but ?  
.....

### Semaine 3



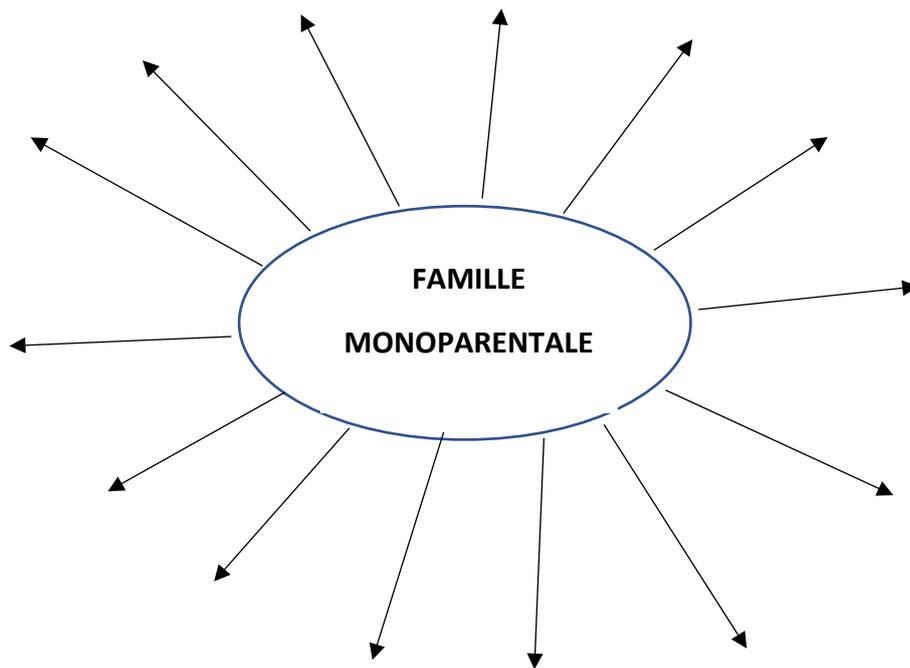
Stratégie d'écriture :

**Je note les mots et les notes brèves liés au sujet.**

### Activité 1

*Sujet : Vous vivez dans une famille monoparentale et avez décidé de réagir à un article que vous avez lu dans la presse condamnant ce type de foyer. Vous utiliserez votre blog pour formuler votre réaction. Vous écrivez un texte clair et cohérent de 250 mots.*

*Notez les idées en vrac sur le thème « Famille monoparentale » (nom, verbe, synonymes, antonymes, etc.)*





## Semaine 4

	<p><i>Stratégie d'écriture :</i> <b>Je rédige un plan.</b></p>
---	--

### Activité 1

**Sujet :** Vous allez argumenter sur le sujet suivant : Pour ou contre les piercings et les tatouages ? À l'issue d'une recherche sur Internet, vous exprimerez votre opinion personnelle dans un essai argumenté et construit de 250 mots environ.

#### ***I. Quel schéma de plan allez-vous choisir ?***

##### PLAN A

1. Arguments favorables aux piercings et aux tatouages
2. Arguments favorables aux piercings et aux tatouages

##### PLAN B

1. Arguments favorables aux piercings et aux tatouages
2. Arguments défavorables aux piercings et aux tatouages

##### PLAN C

1. Arguments défavorables aux piercings et aux tatouages
2. Arguments favorables aux piercings et aux tatouages

#### ***II. Quels arguments à classer dans le plan dialectique ?***

Voici une liste d'arguments. Pouvez-vous les classer dans le plan dialectique ci-dessous ?

- Vieillessement de la peau
- Instrument esthétique
- Risques infectieux locaux
- Liberté de s'exprimer
- Moyen de s'affirmer
- Risques d'allergies dues à l'encre

### **PLAN DIALECTIQUE**

#### **I. Arguments défavorables aux piercings et aux tatouages**

- 1.
- 2.
- 3.

#### **II. Arguments favorables aux piercings et aux tatouages**

- 1.
- 2.
- 3.



**Semaine 5**



Stratégies d'écriture :

**J'organise mon temps pour le processus d'écriture.  
Avant de commencer à écrire, je relis la consigne.**

**Sujet :** *Certaines personnes, par peur des effets de la vieillesse, font tout ce qu'elles peuvent pour essayer de rester-ou du moins paraître- toujours jeune. Pour cela, elles n'hésitent pas à recourir à la « médecine anti-âge » et recourant à la chirurgie esthétique mais aussi en avalant toutes sortes de vitamines, de minéraux, d'oligo-éléments... Que pensez-vous de la « médecine anti-âge » ? Est-elle sans risque, à la portée de tout le monde ? Permet-elle vraiment de « rester jeune », de repousser la vieillesse ?*

*Rédigez un essai argumenté de 250 mots environ pour exposer votre point de vue.*

**1. Relisez la consigne et analysez-les en répondant aux questions suivantes :**

1. Qui êtes-vous

.....

2. A qui devez-vous écrire ?

.....

3. Quel est le problème ?

.....

4. Quel type de texte devez-vous écrire ?

.....

5. Dans quel but ?

.....

**2. Chronométrez votre rédaction. Combien de minutes mettez-vous pour l'introduction et la conclusion ?**

- Introduction : .....minutes

- Conclusion : .....minutes

**Semaine 6**



Stratégies d'écriture :

**Je note les mots et les notes brèves liés au sujet.  
Je rédige un plan.**

*Sujet : Certaines personnes, par peur des effets de la vieillesse, font tout ce qu'elles peuvent pour essayer de rester-ou du moins paraître- toujours jeune. Pour cela, elles n'hésitent pas à recourir à la « médecine anti-âge » et recourant à la chirurgie esthétique mais aussi en avalant toutes sortes de vitamines, de minéraux, d'oligo-éléments... Que pensez-vous de la « médecine anti-âge » ? Est-elle sans risque, à la portée de tout le monde ? Permet-elle vraiment de « rester jeune », de repousser la vieillesse ?*

**Rédigez un essai argumenté de 250 mots environ pour exposer votre point de vue.**

**1. Notez des idées en vrac sur le sujet**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**2. Rédigez un plan détaillé de votre essai. Ce plan devra contenir vos arguments principaux.**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## Semaine 7



Stratégie d'écriture :

**Je lis mon texte à haute voix.**

**Je vérifie si mon texte répond à la consigne.**

**Je me concentre sur une chose à la fois lors de la révision**

**Sujet :** *L'égalité entre les hommes et les femmes est-elle possible ?*

**Rédigez un essai argumenté de 250 mots environ pour exposer votre point de vue.**

D'abord, l'égalité entre les hommes et les femmes n'est pas seulement possible mais obligatoire. Ainsi, est le loi française. Le droit international prévoit également l'égalité des droits entre les hommes et les femmes. Au nom de quels principes les femmes seraient-elles inférieures aux hommes ?

En réalité, de nombreux pays ont des coutumes différent. En Inde, en Iran, en Arabie Saoudite, notamment, pour des motif, les femmes ne disposent pas de droits identique aux hommes.

En France, il y a encore une inégalité entre les salaires pour les femmes et les hommes, malgré la loi française très strict, interdisant toute discrimination raciale, de genre, religieuse, syndicale, sociale, dans l'éducation etc... On constate que proclamer, expliquer, revendiquer, développer des principes ne signifie pas les appliquer.

Une grand distorsion existe entre la théorie et la pratique. Pour défendre les droits de femmes, les femmes s'organisent. Des mouvements féministes se créent afin de faire vote des lois encore plus sévère et surtout demander aux juges de sanctionner ceux qui les enfreignent. Le groupe des Femen est devenu célèbre aussi.

En conclusion, de nombreuses femmes sont victimes de violences physique et psychologique dans la vie quotidienne. De plus, leur salaire est souvent inférieur à celui des hommes. De nombreux pays ne respectent pas les droits des femmes. Dans certains pays, elles ne peuvent pas conduire la voiture ou avoir le passeport. Le combat pour défendre les femmes est donc planétaire. De nombreux avocats font tout pour permettre aux femmes d'accéder à tous les métiers. Mais probablement, que plus de femmes devraient faire plus de politique afin de décider plus facilement et d'avoir plus d'influences dans un monde si marqué par la violence masculin. Le machisme doit etre combattu. Les hommes machos sont malheureusement très nombreux. Tout cela est un problème d'éducation !

(Source : <https://vincentvietnamblog.wordpress.com/2018/11/25/exercice-de-production-ecrite-legalite-entre-les-hommes-et-les-femmes/>)

### Activité 1

Lisez cet exemple de production à haute voix afin de repérer des erreurs.

### Activité 2

Révissez cet exemple de production selon les critères des listes de vérification proposée :

Respect de la consigne	Oui	Non	Commentaires
• Traitement du problème	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Respect du type de texte ( <i>essai, article, lettre...</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Longueur du texte ( <i>environ 250 mots</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Liens avec le sujet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

### Activité 3

Révissez cet exemple de production selon les critères des listes de vérification proposée :

Critères	Oui	Non	Commentaires
<b>Organisation du texte</b>			
• Introduction complète ( <i>présenter le sujet, poser le problème, annoncer le plan</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Développement complet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Conclusion complète ( <i>résumer son opinion générale, récapituler les arguments principaux, élargir le débat</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Au niveau du contenu</b>			
• Argument principal clairement exposé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Développement détaillé par des idées secondaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Exemples précis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Connecteurs énumératifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Connecteurs logiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Au niveau de la phrase</b>			
• Les phrases ne présentent pas des structures réservées à l'oral ( <i>Ex : les phrases trop courtes, les phrases qui comportent de nombreuses répétitions...</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Les phrases sont construites	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

correctement ( <i>le choix des modes : indicatif, conditionnel... ; les verbes ou les adjectifs construits avec une bonne préposition ...</i> )			
• Les pronoms sont bien choisis ( <i>le bon choix d'un pronom, d'un COD ou d'un COI, d'un pronom relatif ...</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b><i>Au niveau de mot</i></b>			
• L'orthographe des mots est correcte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Les noms et les adjectifs sont accordés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Les verbes sont conjugués	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Les verbes sont accordés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Le choix des articles ( <i>définis, indéfinis, partitifs</i> ) est correct	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

***Sujet :*** *En France, le droit de vote des femmes de 70 ans. Mais qu'en est-il de l'égalité hommes-femmes en matière de salaires, de responsabilités ? Vous souhaitez réagir à cette date anniversaire, et faire le point de la situation dans votre pays.*

***Rédigez un essai argumenté de 250 mots environ pour exposer votre point de vue.***

**Activité 4 :**

***Appliquez les stratégies ci-dessus pour votre essai.***

## Semaine 8



Stratégies d'écriture :

**Je corrige le vocabulaire.**

**Je corrige la structure des phrases.**

**Je corrige la structure du texte.**

**Je corrige le contenu ou les idées**

**Sujet :** *L'égalité entre les hommes et les femmes est-elle possible ?*

**Rédigez un essai argumenté de 250 mots environ pour exposer votre point de vue.**

D'abord, l'égalité entre les hommes et les femmes n'est pas seulement possible mais obligatoire. Ainsi, est le loi française. Le droit international prévoit également l'égalité des droits entre les hommes et les femmes. Au nom de quels principes les femmes seraient-elles inférieures aux hommes ?

En réalité, de nombreux pays ont des coutumes différent. En Inde, en Iran, en Arabie Saoudite, notamment, pour des motif, les femmes ne disposent pas de droits identique aux hommes.

En France, il y a encore une inégalité entre les salaires pour les femmes et les hommes, malgré la loi française très strict, interdisant toute discrimination raciale, de genre, religieuse, syndicale, sociale, dans l'éducation etc... On constate que proclamer, expliquer, revendiquer, développer des principes ne signifie pas les appliquer.

Une grand distorsion existe entre la théorie et la pratique. Pour défendre les droits de femmes, les femmes s'organisent. Des mouvements féministes se créent afin de faire vote des lois encore plus sévère et surtout demander aux juges de sanctionner ceux qui les enfreignent. Le groupe des Femen est devenu célèbre aussi.

En conclusion, de nombreuses femmes sont victimes de violences physique et psychologique dans la vie quotidienne. De plus, leur salaire est souvent inférieur à celui des hommes. De nombreux pays ne respectent pas les droits des femmes. Dans certains pays, elles ne peuvent pas conduire la voiture ou avoir le passeport. Le combat pour défendre les femmes est donc planétaire. De nombreux avocats font tout pour permettre aux femmes d'accéder à tous les métiers. Mais probablement, que plus de femmes devraient faire plus de politique afin de décider plus facilement et d'avoir plus d'influences dans un monde si marqué par la violence masculin. Le machisme doit être combattu. Les hommes machos sont malheureusement très nombreux. Tout cela est un problème d'éducation !

(Source : <https://vincentvietnamblog.wordpress.com/2018/11/25/exercice-de-production-ecrite-legalite-entre-les-hommes-et-les-femmes/>)

## Activité 1

*Relevez les erreurs de vocabulaire dans cet exemple de production et corrigez-les.*

<b>Critères</b>	<b>Proposition de correction</b>
• L'orthographe des mots est correcte	
• Les noms et les adjectifs sont accordés	
• Les verbes sont conjugués	
• Les verbes sont accordés	
• Le choix des articles ( <i>définis, indéfinis, partitifs</i> ) est correct	

## Activité 2

*Relevez les erreurs de la structure de phrases dans cet exemple de production et corrigez-les.*

<b>Critères</b>	<b>Proposition de correction</b>
• Les phrases ne présentent pas des structures réservées à l'oral ( <i>Ex : les phrases trop courtes, les phrases qui comportent de nombreuses répétitions...</i> )	
• Les phrases sont construites correctement ( <i>le choix des modes : indicatif, conditionnel... ; les verbes ou les adjectifs construits avec une bonne préposition ...</i> )	
• Les pronoms sont bien choisis ( <i>le bon choix d'un pronom ou d'un adjectif possessif, d'un COD ou d'un COI, d'un pronom relatif ...</i> )	

### Activité 3

*Relevez les erreurs de la structure du texte dans votre texte rédigé et corrigez-les.*

<b>Critères</b>	<b>Propositions de correction</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Introduction complète (<i>introduire le sujet, définir la problématique, annoncer le plan</i>)</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Développement complet (<i>distinguer clairement les idées principales et chacune d'elles est développée dans un paragraphe qui lui est propre</i>)</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conclusion complète (<i>une brève synthèse des éléments évoqués ; une réponse à la question posée ; une ouverture au sujet de départ</i>)</li></ul>	

### Activité 4

*Relevez les erreurs d'idées dans cet exemple de production et corrigez-les.*

<b>Critères</b>	<b>Proposition de correction</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Argument principal clairement exposé</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Développement détaillé par des idées secondaires</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Exemples précis</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Connecteurs énumératifs</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Connecteurs logiques</li></ul>	

***Sujet : En France, le droit de vote des femmes de 70 ans. Mais qu'en est-il de l'égalité hommes-femmes en matière de salaires, de responsabilités ?***

*Vous souhaitez réagir à cette date anniversaire, et faire le point de la situation dans votre pays.*

***Rédigez un essai argumenté de 250 mots environ pour exposer votre point de vue.***

**Activité 4 :**

***Appliquez les stratégies ci-dessus pour votre essai.***

## Semaine 9



Stratégie d'écriture :

**Je lis mon texte à haute voix.**

**Je vérifie si mon texte répond à la consigne.**

**Je me concentre sur une chose à la fois lors de la révision**

***Sujet :** Les inégalités entre les hommes et les femmes sont encore très présentes dans votre entreprise, notamment en matière de salaire. Au nom de vos collègues, vous écrivez au directeur pour l'alerter de la situation et lui suggérer des mesures. (250 mots environ)*

Bonjour, Monsieur le directeur

Je me permets de vous envoyer ce courrier dans le but d'attirer votre attention. Au nom de mes collègues et au nom des droits des femmes, je voudrais vous indiquer ce qui se passe dans notre entreprise.

Premièrement, Nous constatons qu'au début jusqu'à ces derniers temps, nous ne sommes pas traitées également autant que les hommes. Nous n'avons guère les avantages ni le bien-être dans certaines sections du bureau comme eux.

Deuxièmement, grâce aux heures supplémentaires, tous les employés ont été élevés les salaires cependant les femmes n'ont jamais reçu de bonus ni votre commentaire.

Troisièmement, vous savez bien que parfois la vie n'est pas facile. Quelques de mes collègues sont mères célibataires ayant un enfant ou plus qu'un enfant. Les tout-petits ont absolument besoin d'indispensables facilités qui doivent être achetées tel que la couche-culotte. C'est pourquoi elles méritent d'augmenter des salaires et d'avoir les bonus si elles prennent les heures supplémentaires.

Dernièrement, selon des informations que nous avons été déclarées par certains employés, il est vrai que les hommes gagnent beaucoup de revenus d'entreprise plus que les femmes en 10 pourcentages. De toute façon, vous devriez nous payer car les tâches sont les mêmes et les positions de travail sont tout à fait identiques.

De plus, l'égalité entre des hommes et femmes est non seulement très importante mais aussi immanquable. Cela peut prouver que notre entreprise a la qualité, l'efficacité idéale, l'ambiance agréable et un beau image.

En vous remerciant par avance de l'attention que vous voudrez bien accorder à cette suggestion, je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes meilleurs salutations.

(Source : <https://communfrancais.com/2017/01/30/ecrire-une-lettre-au-delf-b2/>)

### Activité 1

Lisez cet exemple de production à haute voix afin de repérer des erreurs.

### Activité 2

Révisez cet exemple de production selon les critères des listes de vérification proposée :

Respect de la consigne	Oui	Non	Commentaires
• Traitement du problème	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Respect du type de texte ( <i>essai, article, lettre...</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Longueur du texte ( <i>environ 250 mots</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Liens avec le sujet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

### Activité 3

Révisez cet exemple de production selon les critères des listes de vérification proposée :

Critères	Oui	Non	Commentaires
<b>Organisation du texte</b>			
• Introduction complète ( <i>présenter le sujet, poser le problème, annoncer le plan</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Développement complet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Conclusion complète ( <i>résumer son opinion générale, récapituler les arguments principaux, élargir le débat</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Au niveau du contenu</b>			
• Argument principal clairement exposé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Développement détaillé par des idées secondaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Exemples précis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Connecteurs énumératifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Connecteurs logiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Au niveau de la phrase</b>			
• Les phrases ne présentent pas des structures réservées à l'oral ( <i>Ex : les phrases trop courtes, les phrases qui comportent de nombreuses répétitions...</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Les phrases sont construites correctement ( <i>le choix des modes : indicatif, conditionnel... ; les verbes ou</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

<i>les adjectifs construits avec une bonne préposition ...)</i>			
• Les pronoms sont bien choisis (le bon choix d'un pronom, d'un COD ou d'un COI, d'un pronom relatif ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b><i>Au niveau de mot</i></b>			
• L'orthographe des mots est correcte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Les noms et les adjectifs sont accordés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Les verbes sont conjugués	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Les verbes sont accordés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Le choix des articles ( <i>définis, indéfinis, partitifs</i> ) est correct	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

***Sujet :*** Vous venez d'assister au conseil municipal de votre ville et vous regrettez que l'on ne donne pas plus d'importance aux suggestions des habitants. Vous écrivez au maire de la commune pour lui demander d'instaurer un conseil des habitants au cours duquel chacun pourrait faire des propositions pour améliorer la qualité de la vie dans la ville (250 mots environ).

**Activité 4 :**

***Appliquez les stratégies ci-dessus pour votre lettre.***

## Semaine 10



Stratégies d'écriture :

**Je corrige le vocabulaire.**

**Je corrige la structure des phrases.**

**Je corrige la structure du texte.**

**Je corrige le contenu ou les idées.**

**Sujet :** *Les inégalités entre les hommes et les femmes sont encore très présentes dans votre entreprise, notamment en matière de salaire. Au nom de vos collègues, vous écrivez au directeur pour l'alerter de la situation et lui suggérer des mesures. (250 mots environ)*

Bonjour, Monsieur le directeur

Je me permets de vous envoyer ce courrier dans le but d'attirer votre attention. Au nom de mes collègues et au nom des droits des femmes, je voudrais vous indiquer ce qui se passe dans notre entreprise.

Premièrement, Nous constatons qu'au début jusqu'à ces derniers temps, nous ne sommes pas traitées également autant que les hommes. Nous n'avons guère les avantages ni le bien-être dans certaines sections du bureau comme eux.

Deuxièmement, grâce aux heures supplémentaires, tous les employés ont été élevés les salaires cependant les femmes n'ont jamais reçu de bonus ni votre commentaire.

Troisièmement, vous savez bien que parfois la vie n'est pas facile. Quelques de mes collègues sont mères célibataires ayant un enfant ou plus qu'un enfant. Les tout-petits ont absolument besoin d'indispensables facilités qui doivent être achetées tel que la couche-culotte. C'est pourquoi elles méritent d'augmenter des salaires et d'avoir les bonus si elles prennent les heures supplémentaires.

Dernièrement, selon des informations que nous avons été déclarées par certains employés, il est vrai que les hommes gagnent beaucoup de revenus d'entreprise plus que les femmes en 10 pourcentages. De toute façon, vous devriez nous payer car les tâches sont les mêmes et les positions de travail sont tout à fait identiques.

De plus, l'égalité entre des hommes et femmes est non seulement très importante mais aussi immanquable. Cela peut prouver que notre entreprise a la qualité géniale, l'efficacité idéale, l'ambiance agréable et un beau image.

En vous remerciant par avance de l'attention que vous voudrez bien accorder à cette suggestion, je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes meilleurs salutations.

(Source : <https://communfrancais.com/2017/01/30/ecrire-une-lettre-au-delf-b2/>)

### Activité 1

*Relevez les erreurs de vocabulaire dans cet exemple de production et corrigez-les.*

<b>Critères</b>	<b>Proposition de correction</b>
• L'orthographe des mots est correcte	
• Les noms et les adjectifs sont accordés	
• Les verbes sont conjugués	
• Les verbes sont accordés	
• Le choix des articles ( <i>définis, indéfinis, partitifs</i> ) est correct	

### Activité 2

*Relevez les erreurs de la structure de phrases dans cet exemple de production et corrigez-les.*

<b>Critères</b>	<b>Proposition de correction</b>
• Les phrases ne présentent pas des structures réservées à l'oral ( <i>Ex : les phrases trop courtes, les phrases qui comportent de nombreuses répétitions...</i> )	
• Les phrases sont construites correctement ( <i>le choix des modes : indicatif, conditionnel... ; les verbes ou les adjectifs construits avec une bonne préposition ...</i> )	
• Les pronoms sont bien choisis ( <i>le bon choix d'un pronom ou d'un adjectif possessif, d'un COD ou d'un COI, d'un pronom relatif ...</i> )	

### Activité 3

*Relevez les erreurs de la structure du texte dans votre texte rédigé et corrigez-les.*

<b>Critères</b>	<b>Propositions de correction</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Introduction complète (<i>introduire le sujet, définir la problématique, annoncer le plan</i>)</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Développement complet (<i>distinguer clairement les idées principales et chacune d'elles est développée dans un paragraphe qui lui est propre</i>)</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conclusion complète (<i>une brève synthèse des éléments évoqués ; une réponse à la question posée ; une ouverture au sujet de départ</i>)</li></ul>	

### Activité 4

*Relevez les erreurs d'idées dans cet exemple de production et corrigez-les.*

<b>Critères</b>	<b>Propositions de correction</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Argument principal clairement exposé</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Développement détaillé par des idées secondaires</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Exemples précis</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Connecteurs énumératifs</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Connecteurs logiques</li></ul>	

**Sujet :** *Vous venez d'assister au conseil municipal de votre ville et vous regrettez que l'on ne donne pas plus d'importance aux suggestions des habitants. Vous écrivez au maire de la commune pour lui demander d'instaurer un conseil des habitants au cours duquel chacun pourrait faire des propositions pour améliorer la qualité de la vie dans la ville (250 mots environ).*

**Activité 4 :**

*Appliquez les stratégies ci-dessus pour votre lettre.*

## Semaine 11



Stratégie d'écriture :

**Je vérifie mes erreurs après avoir reçu le texte contenant les commentaires de l'enseignant et j'essaie d'apprendre de ces erreurs.**

### Activité

*Identifiez les erreurs corrigées par votre enseignant dans votre texte.*

	Oui	Non	
<b><i>Erreurs de la structure du texte</i></b>			
• Introduction incorrecte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Développement incorrect	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Conclusion incorrecte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b><i>Erreurs du contenu</i></b>			
• Idées principales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Idées secondaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Exemples non pertinents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Connecteurs énumératifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Connecteurs logiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b><i>Au niveau de la phrase</i></b>			
• Les phrases présentent des structures réservées à l'oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Les phrases sont construites incorrectement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Les pronoms ne sont pas bien choisis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b><i>Erreurs du vocabulaire</i></b>			
• L'orthographe des mots est incorrecte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Les noms et les adjectifs ne sont pas accordés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Les verbes ne sont pas conjugués	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Les verbes sont accordés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Le choix des articles est incorrect	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

### Activité 2

*Sujet : Les inégalités entre les hommes et les femmes sont encore très présentes dans votre entreprise, notamment en matière de salaire. Au nom de vos collègues, vous écrivez au directeur pour l'alerter de la situation et lui suggérer des mesures. (250 mots environ)*

*Semaine 12*

	<p>Stratégies d'écriture :</p> <p><b>J'organise mon temps pour le processus d'écriture.</b></p> <p><b>Avant de commencer à écrire, je relis la consigne.</b></p> <p><b>Je note les mots et les notes brèves liés au sujet.</b></p> <p><b>Je rédige un plan.</b></p>
---	---

*Sujet : Pensez- vous que le travail soit une nécessité dans la vie humaine ? Exprimez votre point de vue personnel en vous référant à des arguments et à des exemples précis. (250 mots environ)*

**Activité 1**

Pourriez-vous indiquer combien de minutes vous allez réserver pour chaque étape d'écriture ?

- 1. Planifier : .....minutes
- 2. Rédiger : .....minutes
- 3. Réviser : .....minutes

**Activité 2**

- 1. Qui êtes-vous  
.....
- 2. A qui devez-vous écrire ?  
.....
- 3. Quel est le problème ?  
.....
- 4. Quel type de texte devez-vous écrire ?  
.....
- 5. Dans quel but ?  
.....

**Activité 3**

Notez les idées en vrac sur le thème « le travail » (nom, verbe, synonymes, antonymes, etc.)

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



## Semaine 13



Stratégies d'écriture :

**Je lis mon texte à haute voix.**

**Je vérifie si mon texte répond la consigne.**

**Je me concentre sur une chose à la fois lors de la révision (par exemple, le contenu, la structure)**

*Sujet : Pensez- vous que le travail soit une nécessité dans la vie humaine ?  
Exprimez votre point de vue personnel en vous référant à des arguments et à des exemples précis. (250 mots environ)*

### Activité 1

*Lisez votre texte rédigé à haute voix afin de repérer des erreurs.*

### Activité 2

*Vérifiez votre texte rédigé selon les critères proposés.*

Respect de la consigne	Oui	Non	Commentaires
• Traitement du problème	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Respect du type de texte ( <i>essai, article, lettre...</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Longueur du texte ( <i>environ 250 mots</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Liens avec le sujet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

### Activité 3

*Vérifiez votre texte rédigé selon les critères des listes de vérification proposée*

Critères	Oui	Non	Commentaires
<b>Organisation du texte</b>			
• Introduction complète ( <i>présenter le sujet, poser le problème, annoncer le plan</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Développement complet ( <i>distinguer clairement les idées principales et chacune d'elles est développée dans un paragraphe qui lui est propre</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Conclusion complète ( <i>résumer son opinion générale, récapituler les arguments principaux, élargir le débat</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

<i>Au niveau du contenu</i>			
• Argument principal clairement exposé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Développement détaillé par des idées secondaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Exemples précis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Connecteurs énumératifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Connecteurs logiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Au niveau de la phrase</i>			
• Les phrases ne présentent pas des structures réservées à l'oral ( <i>Ex : les phrases trop courtes, les phrases qui comportent de nombreuses répétitions...</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Les phrases sont construites correctement ( <i>le choix des modes : indicatif, conditionnel... ; les verbes ou les adjectifs construits avec une bonne préposition ...</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Les pronoms sont bien choisis ( <i>le bon choix d'un pronom, d'un COD ou d'un COI, d'un pronom relatif ...</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Au niveau de mot</i>			
• L'orthographe des mots est correcte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Les noms et les adjectifs sont accordés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Les verbes sont conjugués	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Les verbes sont accordés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Le choix des articles ( <i>définis, indéfinis, partitifs</i> ) est correct	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

## Semaine 14



Stratégies d'écriture :

**Je corrige le vocabulaire.**

**Je corrige la structure des phrases.**

**Je corrige la structure du texte.**

**Je corrige le contenu ou les idées**

*Sujet : Pensez-vous que le travail soit une nécessité dans la vie humaine ? Exprimez votre point de vue personnel en vous référant à des arguments et à des exemples précis. (250 mots environ)*

### Activité 1

*Relevez les erreurs de vocabulaire dans votre texte rédigé et corrigez-les.*

Critères	Proposition de correction
• L'orthographe des mots est correcte	
• Les noms et les adjectifs sont accordés	
• Les verbes sont conjugués	
• Les verbes sont accordés	
• Le choix des articles ( <i>définis, indéfinis, partitifs</i> ) est correct	

### Activité 2

*Relevez les erreurs de la structure de phrases dans votre texte rédigé et corrigez-les.*

Critères	Proposition de correction
• Les phrases ne présentent pas des structures réservées à l'oral ( <i>Ex : les phrases trop courtes, les phrases qui comportent de nombreuses répétitions...</i> )	
• Les phrases sont construites correctement ( <i>le choix des modes : indicatif, conditionnel... ; les verbes ou les adjectifs construits avec une bonne</i>	

<i>préposition ...)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les pronoms sont bien choisis (<i>le bon choix d'un pronom ou d'un adjectif possessif, d'un COD ou d'un COI, d'un pronom relatif ...</i>)</li> </ul>	

### **Activité 3**

*Relevez les erreurs de la structure du texte dans votre texte rédigé et corrigez-les.*

<b>Critères</b>	<b>Propositions de correction</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduction complète (<i>introduire le sujet, définir la problématique, annoncer le plan</i>)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développement complet (<i>distinguer clairement les idées principales et chacune d'elles est développée dans un paragraphe qui lui est propre</i>)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conclusion complète (<i>une brève synthèse des éléments évoqués ; une réponse à la question posée ; une ouverture au sujet de départ</i>)</li> </ul>	

### **Activité 4**

*Relevez les erreurs d'idées dans votre texte rédigé et corrigez-les.*

<b>Critères</b>	<b>Proposition de correction</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Argument principal clairement exposé</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développement détaillé par des idées secondaires</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exemples précis</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connecteurs énumératifs</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connecteurs logiques</li> </ul>	

## Semaine 15



### Stratégie d'écriture :

**Je vérifie mes erreurs après avoir reçu le texte contenant les commentaires de l'enseignant et j'essaie d'apprendre de ces erreurs.**

### Activité

*Identifiez les erreurs corrigées par votre enseignant dans votre texte.*

	Oui	Non	
<b><i>Erreurs de la structure du texte</i></b>			
• Introduction incorrecte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Développement incorrect	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Conclusion incorrecte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b><i>Erreurs du contenu</i></b>			
• Idées principales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Idées secondaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Exemples non pertinents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Connecteurs énumératifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Connecteurs logiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b><i>Au niveau de la phrase</i></b>			
• Les phrases présentent des structures réservées à l'oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Les phrases sont construites incorrectement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Les pronoms ne sont pas bien choisis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b><i>Erreurs du vocabulaire</i></b>			
• L'orthographe des mots est incorrecte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Les noms et les adjectifs ne sont pas accordés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Les verbes ne sont pas conjugués	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Les verbes sont accordés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• Le choix des articles est incorrect	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

## Annexe 8 : Exemple d'une fiche d'évaluation

Nom et prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Stratégie d'écriture	Détails		
<b>Je corrige la structure du texte</b>	Introduction complète ( <i>présenter le sujet, poser le problème, annoncer le plan</i> )		
	Développement complet <i>distinguer clairement les idées principales et chacune d'elles est développée dans un paragraphe qui lui est propre</i> )		
	Conclusion complète ( <i>résumer son opinion générale, récapituler les arguments principaux, élargir le débat</i> )		



Ce qui est réussi :

.....

.....



Ce qui doit être amélioré :

.....

.....



Comment améliorer mon travail ?

.....

.....

(Cette fiche a été adaptée de la fiche d'auto-évaluation d'une stratégie d'écriture tirée du site : [https://autoformations.cforp.ca/wp-content/uploads/sites/2/2016/09/Litteratie\\_dans\\_toutes\\_les\\_mati%C3%A8res\\_%C3%89criture.pdf](https://autoformations.cforp.ca/wp-content/uploads/sites/2/2016/09/Litteratie_dans_toutes_les_mati%C3%A8res_%C3%89criture.pdf))