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

RÉSUMÉ DE LA THÈSE DE DOCTORAT

HA NOI – 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

TÓM TẮT LUẬN ÁN TIẾN SĨ

HÀ NỘI – 2021

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 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 recherche, 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., 2007 ; 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 ou étrangère, 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., (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 :

1.Quelles sont les stratégies d'écriture qu'utilisent les étudiants en FLE à l'École supérieure des langues étrangères - Université de Danang ? Y a-t-il des différences dans l'utilisation des stratégies d'écriture selon les niveaux de compétence des étudiants ?

2. Quels sont les impacts de l'enseignement des stratégies d'écriture sur leur utilisation par les étudiants en FLE ? Cet enseignement profite-t-il de manière similaire aux apprenants de différents niveaux de compétence ?

3.Quels sont les impacts de l'enseignement des stratégies d'écriture sur la performance en production des textes argumentatifs chez les étudiants en FLE ? Cet enseignement profite-t-il de manière similaire aux étudiants de différents niveaux de compétence ? Quelles sont les corrélations entre l'utilisation des stratégies d'écriture et la performance en production des textes argumentatifs?

Chapitre 1 : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

1.1 Production écrite du texte argumentatif

1.1.1 Modèles de production écrite

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 & Hayes (1981) et Bereiter & Scardamalia (1987). L'examen de différents modèles d'écriture nous permet de constater que malgré les critiques, le modèle de Flower et Hayes (1981) 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 & 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 & Hayes (1980) dans le processus d'écriture en L2, notre recherche le prend comme une partie importante du cadre théorique et analytique.

1.1.2 Texte argumentatif

1.1.2.1 Définitions du texte argumentatif

A partir des définitions du texte argumentatif proposées par Beaugrande & Dressler (1981), Golder & Coirier (1996) et Jean Michel Adam (1997) 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 Recherches empiriques sur la production écrite du texte argumentatif en L2

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 (l*es 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*) 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.

1.2 Enseignement des stratégies d'écriture

1.2.1 Stratégies d'apprentissage des langues

Il est à constater que de nombreux chercheurs et spécialistes (Cohen & Macaro, 2007; Griffiths, 2013; O'Malley et al., 1985; O'malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Richard et al., 1992; Rigney, 1978; Rubin, 1975; Stern, 1992) définissent les stratégies d'apprentissage des langues sous différents angles. 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.

1.2.2 Stratégies d'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.

1.2.3 Enseignement des stratégies d'apprentissage et leurs modèles d'enseignement

Avec le développement de l'enseignement des stratégies, les chercheurs ont proposé différents modèles d'enseignement des stratégies d'apprentissage des langues. Il s'agit des modèles de Pearson & Dole (1987), d'Oxford (1990), de Cohen (1998), de Chamot & O'Malley (1994). Parmi ces modèles, celui proposé par Chamot & O'Malley (1994) - CALLA sera appliqué dans le cadre de la présente étude en raison de ses meilleures fonctionnalités.

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.

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 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 motivée 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.

Chapitre 2 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

2.1 Plan de la recherche

Nous avons opté ainsi pour la méthode quasi-expérimentale qui semble appropriée à l'objectif de l'étude : étudier les effets de l'enseignement explicite des stratégies d'écriture sur la performance de production écrite des étudiants en FLE. Dans cette méthode, le modèle pré-test et post-test avec un seul groupe a été appliqué. 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

Le questionnaire sur les stratégies d'écriture de Petrić & Czárl (2003) a été adapté comme outil de collecte de données. 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).

2.1.2 Entretiens

Dans le cadre de cette étude, l'entretien semi-dirigé est choisi en raison de ses caractéristiques susceptibles de satisfaire les objectifs de l'étude. Nous menons des entretiens au début et à la fin de l'intervention pédagogique.

2.1.3 Tests

Les pré-tests et post-tests ont le même format, 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. 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.

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. Le pilotage des entretiens vise à : a) vérifier la clarté des questions ; b) 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.

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. 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. 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.

2.3.2 Analyse des données

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

2.4 Démarches de l'expérimentation d'un module pédagogique

L'intervention pédagogique devrait durer au moins 10 semaines pour

obtenir des résultats satisfaisants, dans la présente étude, l'enseignement est dispensé pendant quinze semaines dans un cours de production écrite destiné aux étudiants en 3e année de FLE à l'École Supérieure de Langues Étrangères - Université de Danang.

2.4.1 Sélection des stratégies à enseigner

Douze stratégies sont sélectionnées à enseigner: *Organiser son temps pour le processus d'écriture; Relire la consigne; Noter les mots et les notes brèves liés au sujet; Planifier son texte; Révision; 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'enseignan*t.

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. 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 & Chamot (1994), la leçon est divisée en cinq phases : préparation, présentation, pratique, évaluation et expansion.

Chapitre 3 : RÉSULTATS ET DISCUSSION

3.1 Première question de recherche

3.1.1 Utilisation des stratégies d'écriture avant l'expérimentation

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).

Les données indiquent que les étudiants vietnamiens de FLE qui participent à notre étude emploient des stratégies d'écriture avec une fréquence modérée (M=3,28). Ces résultats soutiennent ceux d'autres

recherches selon lesquelles les étudiants sont des utilisateurs modérés des stratégies d'écriture (Y. Chen, 2011 ; Maarof & Murat, 2013 ; Wu & Chen, 2007). D'après nous, le fait d'utiliser de manière modérée des tactiques d'écriture chez les étudiants vietnamiens de FLE est dû à trois 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.

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, 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. 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.

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.

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.

3.1.2 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 (Baker & Boonkit, 2004 ; Alkubaidi,2014). 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.

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). 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 Deuxième question de recherche

3.2.1 Impacts de l'enseignement des stratégies sur l'utilisation des stratégies d'écriture

Tableau 3.1 : 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				

Tableau 3.2 : Comparaison de l'utilisation des stratégies d'écriture spécifiques avant/après l'expérimentation

Stratégies spécifiques		M	ET	t	ddl	p	gain
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				
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				
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

Les résultats quantitatifs indiquent qu'à l'issus 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). 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.

3.2.2 Impacts de l'enseignement des stratégies sur l'utilisation des stratégies d'écriture par les groupes d'apprenants

Tableau 3.3 : 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

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.

3.3 Troisième question de recherche

3.3.1 Impacts de l'enseignement des stratégies sur la performance en production de textes argumentatifs

Tableau 3.4 : Comparaison des résultats des tests avant/après l'expérimentation

		M	ET	t	dll	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					

Tableau 3.5 : Comparaison des résultats des critères d'évaluation des tests avant/après l'expérimentation

Critère d'évaluation		M	ET	t	dll	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					

Maitrise du vocabulaire	Pré-test	0,96	0,312	-9,737	80	,000	0,22	11,1%
	Post-test	1,18	0,333					
Maitrise 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 : M = Moyenne ; ET= Écart type ; t = Test t ; ddl = Degré de liberté ; p = Signification

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. 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'issus de l'intervention pourrait aboutir à de meilleurs résultats en production écrite.

3.3.2 Impacts de l'enseignement des stratégies sur la performance en production des textes argumentatifs des groupes d'apprenants

Tableau 3.6 : Tableau récapitulatif des gains de notes des résultats totaux des tests

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

Tableau 3.7 : Tableau récapitulatif des gains de notes des critères d'évaluation des tests

Résultats	Faibles		Moyens		Bons	
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%	-	-

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.

3.3.3 Corrélations entre l'utilisation des stratégies d'écriture et la performance en production des textes argumentatifs

Les résultats montrent que 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.

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).

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 explorées, 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).

CONCLUSION GÉNÉRALE

1. Résumé de l'étude

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.

2. 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.

3. 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.

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 Czárl 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.

4. 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.

DANH MỤC CÔNG TRÌNH ĐÃ CÔNG BỐ

1. Khảo sát việc sử dụng chiến lược viết của sinh viên học tiếng Pháp tại Đại học Đà Nẵng Lê Thị Ngọc Hà. Tạp chí Ngôn ngữ & Đời sống. Số: 8(301)-2020.Trang: 65-71. Năm 2020.
2. Revue de la littérature des recherches empiriques sur les stratégies d'écriture en langue seconde. Lê Thị Ngọc Hà. Tạp chí Khoa học Ngoại ngữ Quân sự. Số: 25 (5/2020).Trang: 100-106. Năm 2020.