

L'étude descriptive des stratégies rédactionnelles utilisées par les étudiants iraniens de FLE

Sara Sadidi *, Rahim Fahandej Saadi

Maître-assistante à l'Université de Shiraz, département des langues étrangères et de la linguistique de l'université de Shiraz, Shiraz, Iran

Reçu: 2023/09/01, Accepté: 2023/11/05

Résumé: La production écrite, en tant que l'une des principales composantes de la compétence langagière a toujours attiré l'attention des chercheurs en didactique du français langue étrangère. Etant donné la tendance actuelle à centrer les pratiques de cours sur l'apprenant, l'objectif de cette recherche est de décrire les stratégies rédactionnelles utilisées par les étudiants de FLE en Iran et la manière dont ces stratégies évoluent avec l'âge, le niveau d'étude et le genre de ces étudiants, afin d'aider les enseignants iraniens du milieu universitaire à mieux adapter leur cours à leur public. Pour mener à bien cette étude de nature descriptive, nous avons utilisé un questionnaire auto-administré distribué auprès de 123 étudiants de différents niveaux. Le résultat des analyses effectuées à l'aide du logiciel SPSS montre que les étudiants iraniens ont tendance à concentrer l'essentiel des efforts sur la phase d'écriture au détriment de la planification et de la révision. En effet, les stratégies de planification ou de pré-écriture sont moyennement utilisées, alors que les stratégies d'écriture sont plus souvent déployées (moyenne des réponses 3.6 = parfois/souvent) et les stratégies de révision rarement. Nous n'avons trouvé aucune différence significative entre les hommes et les femmes participants à notre enquête. Par contre, il s'avère que l'âge et le niveau d'étude influencent la fréquence de l'utilisation de certaines stratégies de façon significative.

Mots-clés: Etudiants iraniens, FLE, processus d'écriture, production écrite, stratégies rédactionnelles.

A Descriptive Study of Writing Strategies used by Iranian FFL Students

Sara Sadidi *, Rahim Fahandej Saadi

Assistant professor at the Department of Foreign Languages and Linguistics, Shiraz University, Shiraz

Received: 2023/09/01, Accepted: 2023/11/05

Abstract: Writing, as one of the main components of language competence, has always attracted the attention of researchers in didactics of French as a foreign language. Given the current tendency to center class practices on the learner, the objective of this research is to describe the writing strategies used by FFL students in Iran and to show how these strategies evolve with age, the level of study, and the gender in order to help Iranian university teachers to adapt their course to their public. To carry out this descriptive study, we used a self-administered questionnaire distributed to 123 students of different levels. The results of analyses using SPSS software show that Iranian students tend to concentrate most of their effort on the writing phase to the detriment of planning and revision. Indeed, planning or pre-writing strategies are moderately used, while writing strategies are used more often (mean response 3.6 = sometimes/often) and review strategies rarely. We found no significant difference between male and female participants in our research. On the other hand, it turns out that age and level of education significantly influence the frequency of use of some strategies.

Keywords: Iranian students, FFL, writing process, written production, writing strategies.

مطالعه ی راهبردهای نگارشی دانشجویان ایرانی زبان فرانسه

سارا سدیدي *، رحيم فهندژ سعدي

استاديار، گروه زبان های خارجی و زبانشناسی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۱۰، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۱۴

چکیده: تولید نوشتاری، به عنوان یکی از مهم ترین مؤلفه های مهارت زبانی همیشه مورد توجه پژوهشگران در زمینه آموزش زبان فرانسه بوده است. با توجه به اینکه پژوهش های اخیر تمرکز فعالیت های کلاس روی زبان آموز را توصیه می کنند، هدف از پژوهش حاضر توصیف راهبردهای نگارشی ای است که دانشجویان ایرانی زبان فرانسه به کار می برند و بررسی نحوه ی تاثیر فاکتورهای سن، سطح تحصیلات و جنسیت بر فرآیند نگارش ایشان؛ با این امید که بتوانیم به مدرسان دانشگاه کمک کنیم که فعالیت های کلاس نگارش را بر اساس ویژگی های مخاطبان شان انتخاب نمایند. برای رسیدن به این هدف، یک پرسشنامه ی استاندارد بین ۱۲۳ دانشجوی زبان فرانسه در سطوح گوناگون توزیع شد. نتایج تحلیل داده ها به کمک نرم افزار SPSS نشان داد که دانشجویان ایرانی بیشترین تلاششان را به مرحله ی نگارش اختصاص می دهند و نه به مراحل پیش - نگارش و بازبینی متن. در واقع، راهبردهای طرحریزی یا پیش - نگارش در سطح متوسط (گاهی) به کار می روند، راهبردهای مربوط به مرحله ی نگارش بیشتر (میانگین پاسخ ها ۳٫۶ معادل گاهی/اغلب) و راهبردهای بازبینی متن به ندرت. هیچ تفاوت معناداری بین زنان و مردان شرکت کننده در استفاده از راهبردهای نگارشی پیدا نشد. اما مشخص شد که سن و سطح تحصیلات روی بسامد استفاده از برخی راهبردهای نگارشی تاثیر معناداری دارند.

واژگان کلیدی: راهبردهای نگارشی، فرآیند نگارش، دانشجویان ایرانی، فرانسه به عنوان زبان خارجی، تولید نوشتاری.

* Auteur Correspondant. Adresse e-mail: sadidi1366@gmail.com



Introduction

L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues étrangères. En effet, étant donné qu'il s'agit de l'un des principaux constituants de la réussite scolaire et d'une compétence transversale, l'écriture occupe une place importante dans les cursus universitaires du français langue étrangère. Pourtant pour être centrée sur l'apprenant en tant que vecteur du processus d'apprentissage, la pédagogie de l'expression écrite devrait prendre en considération les différences individuelles au niveau cognitif dont «les pensées, croyances et représentations, besoins et motivations, style et stratégies d'apprentissage et métacognitives» (Cuq, 2003 :21). Ainsi, c'est dans l'objectif de mieux connaître l'apprenant que nous nous sommes intéressés aux habitudes des étudiants de FLE en Iran et aux stratégies utilisées par ceux-ci en particulier.

Parmi les chercheurs qui se sont intéressés à l'écriture comme processus, nous pouvons citer Hayes et Flower (1980) qui ont présenté un modèle multidimensionnel des processus sous-jacents à l'expression écrite et la manière dont ils se relient. Hayes (1996, 2012) met à jour ce modèle à deux reprises quelques années plus tard en insistant sur les facteurs individuels qui entrent en jeu lors de la réalisation d'une tâche d'écriture. Pourtant, la production écrite en langue maternelle confronte déjà le scripteur à une surcharge cognitive considérable. Il va de soi que l'apprenant de la langue étrangère doit faire face à un plus grand défi à cause de sa compétence langagière insuffisante et des variations socio-culturelles des règles de production écrite. Par conséquent, il a fallu constituer d'autres modèles pour décrire le processus de rédaction en L2. Le modèle de

Wang et Wen (2002) et celui de Zimmerman (2000) en sont des exemples (Cité par Barbier, 2003: 14).

Quant aux stratégies d'écriture utilisées par les scripteurs en langue étrangère en particulier, nous pouvons citer les recherches de Boonyarattanasoontorn (2017), Bailey (2019), Raoofi et al. (2014) et Hu (2022) sur les étudiants apprenant l'anglais, ainsi que les recherches de Vincent et al. (2019), Kamta (2016), Benamar (2020), Bouthaina (2015) et Kandsi (2022) effectuées sur les apprenants du français langue étrangère ou seconde de différentes nationalités.

Dans le milieu iranien, Raoofi et al. (2017) se sont penchés sur les stratégies rédactionnelles des étudiants iraniens apprenant l'anglais et la relation qui existe entre celles-ci et la performance de ces étudiants en expression écrite. Pourtant la seule étude qui s'est intéressée à la description des habitudes des étudiants iraniens de français langue étrangère lors de l'écriture, c'est notre thèse de doctorat (Sadidi et al. 2018) dans laquelle nous avons essayé d'étudier le rapport à l'écriture des étudiants iraniens de FLE dans ses dimensions affective, conceptuelle, axiologique et praxéologique dont la dernière comprenait également l'emploi des stratégies rédactionnelles. Pourtant le cadre de cette thèse ne nous a pas permis d'étudier en détail ces stratégies et nous l'avons remis aux perspectives de recherches ultérieures que voici.

Dans cet article, nous tenterons donc d'examiner ces stratégies rédactionnelles employées par les étudiants iraniens de FLE lors de l'écriture d'une rédaction universitaire de difficulté moyenne, en particulier pour répondre aux questions suivantes:

1. Avec quelle fréquence les étudiants iraniens de FLE utilisent-ils les stratégies rédactionnelles?

2. Comment les facteurs tels que l'âge, le niveau d'étude et le sexe peuvent-ils influencer l'utilisation de ces stratégies?

En ce qui concerne la première question, nous partons de cette hypothèse que les stratégies de planification et de révision ne sont pas fréquemment utilisées par les étudiants et que c'est surtout sur la phase d'écriture qu'ils s'investissent le plus. Pourtant, nous imaginons qu'avec l'âge et l'augmentation du niveau d'étude qui sont souvent synonymes de plus d'expérience dans l'écriture, la fréquence de l'application des stratégies augmentera également. Quant au facteur du sexe nous partons de l'hypothèse que les femmes agissent de façon plus stratégique que les hommes.

En répondant aux questions mentionnées, nous tenterons d'aider les enseignants à mieux programmer leur cursus d'enseignement de production écrite en prenant en compte les particularités de leur public cible. Mais avant de présenter la méthodologie, nous allons présenter brièvement quelques modèles du processus rédactionnel qui nous ont conduit vers le choix de notre outil de recherche.

Le cadre théorique

La production écrite en langue étrangère est un processus complexe mobilisant des savoirs et des savoir-faire de différents niveaux. Des chercheurs en didactique cherchent depuis une quarantaine d'années de saisir ce processus et de le décrire afin de pouvoir diagnostiquer les problèmes éventuels et y remédier dans leurs classes.

Le modèle le plus reconnu et le plus cité dans ce domaine est celui de Hayes et Flower

(1980). Les auteurs l'ont élaboré en se basant sur le processus rédactionnel d'un locuteur natif de l'anglais. En effet, dans ce modèle qui constitue une base pour les recherches ultérieures en didactique de l'écriture, le processus rédactionnel est divisé en trois phases: planification, mise en texte, et révision. Ces trois étapes sont reliées par des flèches unidirectionnelles montrant l'ordre chronologique des actes comme mentionné plus haut. La valeur de ce modèle réside dans le fait qu'il attire l'attention sur le processus d'écriture, au lieu du texte produit. Néanmoins, il décrit la production du texte comme un acte linéaire, ce qui n'est pas conforme à la réalité complexe de l'écriture.

Quelques années plus tard, Hayes (1996) revoit son modèle en y intégrant des facteurs individuels et environnementaux qui entrent en jeu lors de la production écrite. Dans cette nouvelle version, les trois étapes du processus d'écriture se remplacent par des processus cognitifs comprenant des activités d'ordre plus générale comme l'interprétation du texte, la réflexion et la production de texte. Pourtant ces procédés ne constituent qu'une petite partie du modèle et il décrit essentiellement le rôle du mémoire de travail, du mémoire à long terme, aussi bien que l'environnement social et physique. Cette version avait aussi l'avantage de reconnaître les relations bidirectionnelles existant entre les différentes étapes et éléments constituants du modèle, ce qui représente une grande avancée dans la description du processus rédactionnel.

Dans la version la plus récente du modèle de Hayes (2012) encore plus de facteurs sont pris en considération. Nous n'allons pas entrer dans les détails de ce modèle, mais l'important c'est que quatre nouveaux éléments ont remplacé les

trois phases traditionnelles de la production écrite mentionnées dans les versions précédentes du modèle: «proposeur, évaluateur, formulateur et transcripteur».

Pourtant, tous ces modèles ne s'occupent que de la production écrite en langue maternelle. Par conséquent, nous avons cherché pour d'autres modèles spécialisés en langue étrangère. Le modèle qui nous intéresse le plus dans cette recherche, c'est celui de Wang et Wen (2002), élaboré à partir des protocoles verbaux des scripteurs en langue étrangère. Dans ce modèle, à part les éléments qui entre en jeu lors du processus rédactionnel (l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme, etc.), le processus de production écrite lui-même est constitué de l'analyse de la tâche, la génération d'idées, l'organisation des idées et la génération du texte, sans oublier les sous-processus concernant le contrôle. Ce modèle met en évidence la complexité de l'activité scripturale pour les bilingues en précisant à quelles étapes c'est la langue maternelle qui domine le processus et à quelles étapes c'est la langue étrangère qui prend le dessus. Le va-et-vient entre les éléments constituant du modèle est également assuré par des flèches bidirectionnelles.

Ainsi, c'est ce modèle qui nous a guidé vers le choix de notre outil principal de recherche: un questionnaire standardisé conçu pour les apprenants des langues étrangères. Il y avait bien sûr d'autres questionnaires disponibles, mais celui-ci avait l'avantage d'être très complet (38 stratégies) évoquant tous les détails prévus dans le modèle de Wang et Wen. Les autres questionnaires étaient, soit conçus pour les scripteurs natifs, soit une adaptation de l'inventaire des stratégies d'apprentissage des langues étrangères dont la visée est tout à fait

différente de notre recherche qui à pour l'objectif la description du processus rédactionnel des étudiants iraniens.

Méthodologie

Pour nous informer des stratégies utilisées par les étudiants iraniens de FLE, nous avons choisi la méthode d'enquête par questionnaire auto-administré. Afin de permettre la comparaison des résultats avec d'autres groupes, nous avons opté pour le questionnaire de Petrić, B., & Czár, B. (2003) dont la fiabilité avait déjà été vérifiée par les auteurs du questionnaire cité et qui est constitué de 38 stratégies que l'on pourrait catégoriser, selon le moment de leur intervention, dans trois groupes (les stratégies de planification, les stratégies d'écriture et les stratégies de révision). Après avoir traduit ce questionnaire de l'anglais en persan (la langue maternelle des apprenants), nous avons fait vérifier sa validité du contenu par trois experts en didactique des langues (anglais et français) et l'avons soumis à une nouvelle vérification de fidélité par le test d'Alpha de Cronbach à l'aide du logiciel SPSS. Nous l'avons ensuite reproduit sur la plateforme *Google Forms* et l'avons mis à la disposition des étudiants par l'intermédiaire des réseaux sociaux à l'aide de nos collègues dans d'autres départements iraniens du français langue étrangère.

En somme, 123 étudiants des universités ont participé à notre enquête dont 96 étaient étudiants au niveau de licence, 19 au niveau de Master et 8 au niveau de doctorat. Nous avons défini les tranches d'âge comme suit: 18-22 ans, 22 à 26 ans, 26-30 ans, 30-34 ans et plus de 34 ans. Et plus de 84 % de ces étudiants étaient âgés de moins de 26 ans. D'ailleurs, 88.6 % d'entre eux étaient des femmes, ce qui est

normal dans les cours universitaires de FLE où les femmes sont souvent majoritaires.

Enfin, les résultats de notre enquête ont été transmis à un logiciel d'analyse quantitative de données (SPSS) et analysés afin de donner une image plus claire des habitudes des étudiants en matière de stratégies d'écriture. Nous étudierons les statistiques descriptives en détail dans la partie qui suit. Ensuite, nous essaierons de voir comment les paramètres tels que la tranche d'âge, le sexe et le niveau d'étude influencent l'utilisation de chaque groupe de stratégies.

Résultats de l'enquête

Les tableaux 1, 2 et 3 décrivent les stratégies utilisées pendant chaque phase de l'écriture et la distribution des réponses que les apprenants ont données en pourcentage valide. Un regard sur ces tableaux et la comparaison des moyennes des réponses sur l'échelle de Likert (1 pour jamais, 2 pour rarement... 5 pour toujours) donne une idée sur la fréquence d'utilisation de chaque stratégie. Ainsi, le chiffre 2.1 comme moyenne des réponses montre que la plupart des étudiants n'utilisent cette stratégie que rarement. (2= rarement). En plus, le rang moyen constitue un indice supplémentaire qui est souvent préféré pour la comparaison de ce genre de variables qualificatives et qui permet d'avoir une idée de l'ordre de préférence des stratégies selon les apprenants.

Par exemple, nous pouvons constater dans le tableau 1 que la stratégie de pré-écriture la moins utilisée par les participants est la stratégie 1.1 avec le rang moyen de 11.09 et que les stratégies 1.4 et 1.8 occupent la deuxième et la troisième position parmi les stratégies de pré-écriture les moins utilisées. De l'autre côté, la

stratégie la plus populaire dans cette catégorie semble être 1.2 avec le rang moyen de 26.47.

Les stratégies de pré-écriture (planification)

L'étude du tableau 1 permet de voir en détail la distribution des réponses données à cette partie du questionnaire.

Nous avons construit une échelle à partir de la liste des stratégies de pré-écriture dont la consistance intérieure a été validée à l'aide d'un test d'Alpha de Cronbach. Cette échelle représente la moyenne des notes (1 à 5) données pour les 8 stratégies constituant de la catégorie "pré-écriture" et nous fournit une note que l'on peut soumettre à des tests statistiques. Ainsi, nous pourrions avoir une idée précise de la manière dont les facteurs tels que l'âge, le sexe et le niveau d'étude influenceraient cette note.

Enfin, un test de corrélation de Pearson a été effectué entre la note obtenue à l'aide de l'échelle mentionnée et le niveau d'étude des apprenants. Le résultat du test nous a montré que les stratégies de pré-écriture sont liées positivement (sig.: 0.014, corrélation: 0.225) au niveau d'étude (licence, master, doctorat), ce qui montre que les étudiants des niveaux supérieurs accordent plus d'importance à la planification de leur texte. Cette note est également corrélée à la tranche d'âge des apprenants avec un niveau de corrélation légèrement inférieur à celui du test précédent (sig.: 0.019, corrélation: 0.173).

Tableau : \ L'analyse descriptive des stratégies de préécriture

Description de la stratégie	Fréquence des réponses (Pourcentage valide)					Moyenne	Ecart type	Rang moyen
	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours			
Avant de commencer l'écriture...								
1.1. Je me fixe des limites temporelles avant de commencer à écrire.	33.1	33.9	24	6.6	2.5	2/1	1/0	11.09
1.2. Je lis consciencieusement la consigne et je réfléchis sur les caractéristiques du texte à écrire.	3.3	11.6	14	38.8	32.2	3/8	1/1	26.47
1.3. Je jette un coup d'œil sur les textes écrits par les locuteurs natifs ou les apprenants d'un niveau plus avancé que moi.	11.7	19.2	27.5	22.5	19.2	3/1	1/2	20.67
1.4. Je commence à écrire sans avoir aucun plan écrit ni mental.	28.9	30.6	24.8	9.9	5.8	2/3	1/1	13.40
1.5. Je pense à ce que je veux écrire mais je ne mets pas mon plan sur papier.	7.4	23.1	18.2	36.4	14.9	3/2	1/1	20.50
1.6. Je note quelques mots ou phrases courtes à propos du sujet avant de commencer l'écriture.	11.6	15.7	24	25.6	23	3/3	1/3	21.24
1.7. Je prépare le schéma complet de mon texte avant de commencer à l'écrire.	14	18.2	29.8	22.3	15.7	3/0	1/2	19.37
1.8. Je prépare le schéma complet mais je l'écris dans ma langue maternelle.	28.1	28.9	23.1	8.3	11.6	2/4	1/2	13.96

Les stratégies de pré-écriture

Nous avons ensuite fait un test de corrélation de Spearman séparé pour chaque stratégie pour voir quelles sont les stratégies qui se relient le plus à ces deux facteurs. Il s'est avéré que les stratégies 1.1 (établissement des limites temporelles pour l'écriture), 1.3 (la lecture des textes écrits par des natifs et des apprenants plus performants), et 1.8 (l'établissement d'un schéma complet du texte à écrire) sont significativement corrélés à l'âge et les stratégies 1.1 (établissement des limites temporelles pour l'écriture), 1.2 (la lecture consciencieuse du consigne et la réflexion sur les caractéristiques du texte à écrire) et 1.3 (la lecture des textes écrits par des natifs et des apprenants plus performants) sont corrélés au niveau d'étude.

Pourtant le test T pour échantillons indépendants n'a montré aucune différence entre les hommes et les femmes dans l'utilisation de ces stratégies. Les tests de

Wilcoxon effectués sur chacune des stratégies de pré-écriture non plus, n'ont montré aucune différence significative entre les hommes et les femmes répondant au questionnaire.

Les stratégies d'écriture

Nous allons maintenant nous pencher sur la phase d'écriture. La comparaison des rangs permet de voir que la stratégie la plus pratiquée dans cette liste est la septième avec la moyenne de 4.1 (équivalent de souvent) et le rang moyen de 29.12: «J'opte pour le vocabulaire et la grammaire dont je suis sûr.» Cette stratégie permet d'éviter de faire des erreurs linguistiques sans recourir aux sources extérieures. La stratégie la moins utilisée de cette catégorie est 2.6 avec le rang moyen de 14.52 et consiste à "écrire certains passages en persan pour les traduire plus tard en français".

† Tableau: L'analyse descriptive des stratégies d'écriture

Description de la stratégie	Fréquence des réponses (Pourcentage valide)					Moyenne	Ecart type	Rang moyen	
	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours				
Lors de l'écriture...									
Les stratégies d'écriture	2.1. Je commence par la rédaction de l'introduction.	4.3	10.3	18.8	37.6	29.1	3/7	1/1	24.99
	2.2. Après avoir écrit chaque phrase, je m'arrête et je la relis.	3.3	13.3	31.7	29.2	22.5	3/5	1/0	23.18
	2.3. Après avoir écrit quelques phrases ou un paragraphe, je m'arrête et je relis ce que j'ai écrit.	1.7	6.7	18.3	43.3	30	3/9	0/9	26.98
	2.4. Je relis ce que j'ai écrit pour trouver de nouvelles idées.	4.2	3.3	17.5	33.3	41.7	4/0	1/0	28.67
	2.5. Je reviens sur mon	9.2	15.8	30.8	23.3	20.8	3/3	1/2	21.76

Description de la stratégie	Fréquence des réponses (Pourcentage valide)					Moyenne	Ecart type	Rang moyen
	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours			
Lors de l'écriture...								
schéma premier et j'y effectue des changements.								
2.6. J'écris certains passages de texte en persan que je traduis plus tard en français.	33.3	20	21.7	15	10	2/4	1/3	14.52
2.7. J'opte pour le vocabulaire et les structures dont je suis sûr.	0	5.9	13.4	38.7	42	4/1	0/8	29.12
2.8. Quand je ne sais pas comment exprimer une idée en français, je la simplifie.	0.8	5	12.5	46.7	35	4/1	0/8	27.75
2.9. Quand je ne connais pas un mot en français, je l'écris en persan pour trouver son équivalent français plus tard.	7.4	11.6	24	37.2	19.8	3/5	1/1	22.37
2.10. Quand je ne connais pas un mot en français, je le remplace par un mot que je connais.	0.8	4.1	25.6	48.8	20.7	3/8	0/8	25.93
2.11. Quand je ne connais pas un mot en français, j'arrête la rédaction et je le cherche dans un dictionnaire.	3.3	9.2	20	42.5	25	3/7	1/0	25.91
2.12. Je me sers d'un dictionnaire bilingue.	3.4	10.1	22.7	37	26.9	3/7	1/0	24.91
2.13. Je me sers d'un dictionnaire monolingue.	8.3	16.5	28.1	23.1	24	3/3	1/2	21.75
2.14. Quand je rencontre des difficultés lors de l'écriture, je demande de l'aide.	15.7	28.9	29.8	16.5	9.1	2/7	1/1	16.15

Pour cette étape de la production également, nous avons construit une échelle de la même manière que pour les stratégies de pré-écriture et avons obtenu une note de la fréquence de l'emploi des stratégies d'écriture. Un test de Spearman a été effectué pour trouver des corrélations entre cette note et le niveau d'étude, ainsi que l'âge des participants. Mais aucune corrélation significative n'a été trouvée. Le test a été répété pour chacune des stratégies séparément. Il en résulte que la seule stratégie qui a une corrélation significative avec le niveau d'étude est "l'utilisation du dictionnaire monolingue". Le test de Wilcoxon non plus n'a montré aucune différence significative liée au

sexe concernant cette étape de la rédaction, ni aucune des stratégies testées séparément.

Les stratégies de révision

Parmi les stratégies de cette phase, celle qui est la plus souvent utilisée selon le test de comparaison des rangs de Friedman est celle-ci: «Je vérifie mes fautes et les rétroactions du professeur quand il me rend ma copie et j'essaie d'en apprendre.» En effet, il s'agit d'une stratégie d'apprentissage métacognitive, plutôt qu'une stratégie rédactionnelle. Mais, elle est très importante car elle permet de ne plus répéter les mêmes erreurs et de pouvoir progresser.

¶ **Tableau: L'analyse descriptive des stratégies de révision**

Description de la stratégie	Fréquence des réponses (Pourcentage valide)					Moyenne	Ecart type	Rang moyen
	jamais	rarement	parfois	souvent	toujours			
Lors de la révision...								
3.1. Je relis mon texte à haute voix.	28.1	22.3	26.4	15.7	7.4	2/5	1/2	15.27
3.2. Je ne relis mon texte qu'une fois la rédaction terminée.	16.5	34.7	24.8	21.5	2.5	2/5	1/0	14.85
3.3. Quand j'ai fini la rédaction de mon texte, je le remets au professeur sans le lire.	75.2	14.9	5.8	4.1	0	1/3	0/7	6.16
3.4. Je me sers d'un dictionnaire lors de la révision.	10	22.5	30.8	22.5	14.2	3/0	1/1	19.29
3.5. Je modifie certains mots lors de la révision.	0.8	14.3	49.6	23.5	11.8	3/3	0/8	20.70
3.6. Je modifie certaines structures des phrases lors de la révision.	0	9.2	53.3	26.7	10.8	3/3	0/8	21.63
3.7. Je modifie la structure du texte lors de la révision.	8.4	21.8	49.6	10.1	10.1	2/9	1/0	17.16

Les stratégies de révision

Description de la stratégie	Fréquence des réponses (Pourcentage valide)					Moyenne	Ecart type	Rang moyen
	jamais	rarement	parfois	souvent	toujours			
Lors de la révision...								
(Par exemple, je déplace les paragraphes.)								
3.8. Je fais des modifications au niveau des idées ou du contenu lors de la révision.	10.9	36.1	36.1	13.4	3.4	2/6	0/9	14.78
3.9. A chaque relecture, je me concentre sur un point différent (contenu, structure, orthographe...)	23.3	35	28.3	8.3	5	2/3	1/0	13.16
3.10. Je mets mon premier brouillon de côté et je recommence à écrire.	30.3	35.3	14.3	11.8	8.4	2/3	1/2	12.77
3.11. Je vérifie que mon texte ne soit pas hors sujet.	3.3	11.7	19.2	35.8	30	3/7	1/1	25.50
3.12. Je mets le texte de côté pour un certain temps afin de pouvoir le relire d'un nouvel œil plus tard.	36.1	27.7	20.2	9.2	6.7	2/2	1/2	12.35
3.13. Je montre mon texte à quelqu'un et je lui demande son avis.	19.2	28.3	25	21.7	5.8	2/6	1/1	15.58
3.14. Je compare mon texte à celui de mes camarades.	21.2	33.1	25.4	15.3	5.1	2/5	1/1	14.33
3.15. Je m'offre un petit cadeau après avoir terminé l'écriture.	51.3	25.2	10.9	9.2	3.4	1/8	1/1	9.59
3.16. Quand le prof me rend ma copie corrigée, je la révise et j'apprends de mes erreurs.	3.3	8.3	20	25.8	42.5	3/9	1/1	27.21
3.5. Je modifie certains mots lors de la révision.	0.8	14.3	49.6	23.5	11.8	3/3	0/8	20.70

Pour cette phase également nous avons fait une échelle de la même façon que pour les phases précédentes. Ensuite, nous avons

effectué des tests de corrélations de Spearman entre les facteurs de l'âge et le niveau d'étude et la note obtenue à l'aide de l'échelle construite.

Nous avons ensuite répété ce test pour toutes les stratégies afin de voir lesquelles étaient plus liées à l'âge et au niveau d'étude.

En ce qui concerne l'âge des participants, il semble être corrélé uniquement avec les stratégies 3.12 (mettre son texte de côté pour quelque temps, sig: 0.008 et coefficient de corrélation: 0.245) et 3.6 (modifier les structures des phrases pendant la révision, sig: 0.015 et coefficient de corrélation: 0.223). Quant au niveau d'étude, il est corrélé à la note des stratégies de révision (sig: 0.026 et coefficient de corrélation: 0.211), ainsi qu'aux stratégies 3.5 (sig : 0.037 et coefficient de corrélation: 0.191), 3.6 (sig: 0.027 et coefficient de corrélation: 0.202), 3.8 (sig: 0.009 et coefficient de corrélation: 0.239), et 3.12 (sig: 0.026 et coefficient de corrélation: 0.285).

Pour voir si le sexe influence aussi la fréquence de l'emploi des stratégies de révision, un test de comparaison de Wilcoxon est effectué sur toutes les stratégies. Il s'avère que seulement la stratégie 3.10 est plus souvent utilisée par les hommes de façon significative. Pour les autres stratégies, ainsi que la note générale aucune différence significative entre les hommes et les femmes n'a été trouvée.

Finalement, le résultat d'un test de Friedman effectué sur les notes générales des trois catégories permet de voir que les étudiants iraniens n'utilisent pas les trois catégories de stratégies rédactionnelles de façon identique (sig.: 0.000). En fait, les stratégies d'écriture sont préférées par les participants de façon significative. (Moyenne des notes: 3.6), alors que les stratégies de pré-écriture (moyenne des notes: 3.1) et les stratégies de révision (moyenne des notes: 2.7) occupent respectivement la deuxième et la troisième place.

Nous allons maintenant nous intéresser séparément à chaque phase de la production écrite, décrite dans le questionnaire, pour voir lesquelles parmi les stratégies étudiées sont liées aux facteurs de l'âge, du sexe et du niveau d'étude.

Discussion et conclusion

Cette étude avait pour objectif d'explorer les stratégies déployées par les étudiants iraniens de FLE pour permettre aux enseignants et didacticiens d'établir des programmes plus adaptés à ce public en particulier. L'analyse descriptive détaillée des stratégies reflétées dans le tableau 1 donne une idée claire de la fréquence d'utilisation de chaque stratégie et répond ainsi à la première question de cette recherche. En somme, nous pourrions dire en nous appuyant sur les notes générales de chaque catégorie, que les stratégies de planification ou de pré-écriture sont moyennement utilisées (3.1=parfois), alors que les stratégies d'écriture sont plus souvent déployées (3.6=parfois/souvent) et les stratégies de révision (2.7= rarement/parfois) plutôt rarement. Ce résultat accorde avec la recherche de Hu (2022) qui reporte un emploi modéré des stratégies rédactionnelles de façon générale par les étudiants chinois apprenant l'anglais. Il déclare également que les stratégies de révision sont moins souvent utilisées que les stratégies d'exécution et de planification. Les résultats de nos recherches semblent donc concordants sur ce plan. Etant donné que la plupart des études antérieures (Raofi et al., 2014, Bailey, 2019), contrairement à celle de Boonyarattanasoontorn (2017), ont montré la relation directe entre la fréquence de l'utilisation des stratégies et la performance des étudiants en production écrite, les enseignants doivent concentrer leur effort

surtout sur la phase de révision qui pose le plus de problèmes à notre public. L'une des interventions possibles peut être l'enseignement explicite de ces stratégies qui s'est montré efficace dans certaines études (De La Paz et Graham, 2002). Il est également possible d'accompagner les étudiants lors de la production écrite et les encourager à améliorer leur propre texte.

L'enseignement des stratégies rédactionnelles devrait certes viser l'appropriation de nouvelles façons d'agir face à la tâche d'écriture, mais aussi de pousser les scripteurs novices à utiliser les stratégies plus "développées". En effet, toutes les stratégies étudiées dans cette recherche ne pourront pas être situées au même niveau. Par exemple, si l'on considère les stratégies 1.4, 1.5, 1.6 et 1.7 comme formant un continuum qui va de l'absence de plan à l'établissement d'un schéma complet, la stratégie 1.7 peut être considérée comme la plus développée et il vaut mieux pousser ceux qui se contentent d'un plan mental ou de quelques mots sur papier en guise de plan, d'avancer et d'apprendre à mieux agir lors de la phase de pré-écriture.

Il serait également intéressant de souligner certains points qui nous ont semblé importants dans l'analyse du questionnaire, surtout pour comparer la fréquence d'utilisation des stratégies qui peuvent être insérées dans des sous-catégories.

Ainsi, l'une des stratégies les plus utilisées par les participants est de "relire ce que l'on vient d'écrire pour trouver de nouvelles idées." En effet, près de 80 % des étudiants utilisent toujours ou souvent la fonction réflexive de l'écriture, ce qui fait de la production écrite un outil de réflexion et d'apprentissage efficace sur lequel les enseignants peuvent s'appuyer.

En ce qui concerne la fréquence de ces révisions au cours de l'écriture, il faudra étudier les stratégies 2.2 (Après avoir écrit chaque phrase, je m'arrête et je la relis.) et 2.3 (Après avoir écrit quelques phrases ou un paragraphe, je m'arrête et je relis ce que j'ai écrit.). Le test de Friedman montre de façon significative (sig: 0.00) que les apprenants préfèrent la stratégie numéro 2.3 avec la moyenne de 3.9. Cela veut dire qu'ils n'arrêtent l'écriture qu'une fois l'idée formulée, ce qui constitue un point fort dans la démarche des scripteurs et permet d'éviter de perdre le fil des pensées.

Une autre stratégie souvent utilisée (moyenne de 4.1) par les étudiants est l'item 2.8: «Quand je ne sais pas comment exprimer mes idées en français, je les simplifie.» Cette stratégie compensatoire aide également les apprenants à éviter les erreurs éventuelles sans avoir à recourir à une source extérieure.

Il est aussi intéressant de voir quelle est l'attitude des étudiants lorsqu'ils ont besoin d'un mot qu'ils ne connaissent pas. Pour ce faire nous avons comparé les stratégies 2.9 (je l'écris dans ma langue maternelle pour le chercher plus tard.), 2.10 (j'utilise un mot que je connais à la place.) et 2.11 (je m'arrête et je le cherche dans un dictionnaire.) de la phase d'écriture qui décrivent chacune l'une des options qui se présentent à l'étudiant. Le test de Friedman montre encore que les participants préfèrent en premier lieu remplacer le mot qu'ils ne connaissent pas par un mot qui leur est familier, et ensuite le chercher dans un dictionnaire, plutôt que de recourir à leur langue maternelle. D'ailleurs, quant à la stratégie 2.6. (J'écris des bouts de textes dans ma langue maternelle et puis je les traduis.) Près de 25 % des personnes interrogées disent l'utiliser souvent ou toujours alors que 33 % d'entre eux ne le font jamais.

Nous pourrions en déduire que les étudiants sont plutôt réticents à se servir de leur langue maternelle lors de la production écrite en langue étrangère. Pourtant, la tendance actuelle préconisée également par le CECRL favorise l'utilisation de la langue maternelle comme un outil médiateur qui peut constituer un atout majeur qu'il faut savoir exploiter en classe de langue (Qotb, 2016), surtout pour une compétence aussi transversale que la production écrite.

Pour déterminer quel type de dictionnaire (monolingue ou bilingue) était préféré par les participants, un test de classement de Wilcoxon a aussi été effectué sur les stratégies 2.12 et 2.13 dont le résultat montre que les étudiants préfèrent de façon significative se servir d'un dictionnaire bilingue.

En ce qui concerne la deuxième question de notre recherche, notre étude a montré que le sexe des étudiants n'influait pas leur démarche en rédaction (à l'exception de la stratégie 3.1) ce qui est contraire aux résultats de l'étude de l'OCDE (programme internationale pour le suivi des acquis des élèves) selon laquelle les garçons seraient souvent moins performants que les filles en production écrite, ce qui pourrait s'expliquer par le fait que les participants à notre enquête étudient à l'université contrairement au public visé par la recherche de l'OCDE qui est constitué des collégiens et des lycéens.

Quant à l'âge, il influence la note générale des stratégies de pré-écriture, ce qui veut dire qu'avec l'âge et l'expérience qui l'accompagne souvent, les étudiants prennent l'habitude de consacrer plus d'effort à la phase de pré-écriture. Ils apprennent surtout à réfléchir plus au sujet et aux caractéristiques du texte qu'ils doivent écrire et établissent même des limites

temporelles qui les aident à mieux gérer la tâche. Pour la phase d'écriture, l'âge ne semble rien changer. Mais concernant la révision, les stratégies 3.6 et 3.12 sont corrélées à ce facteur, ce qui peut signifier que la révision prend également plus d'importance au fil du temps. Les apprenants plus âgés tiennent plus à jouer avec les structures et sont plus conscients que le fait de mettre leur texte de côté pour un certain temps et y revenir plus tard est une stratégie de révision très efficace qui favorise l'autocorrection. D'ailleurs, il paraît qu'avec l'âge les plans deviennent plus développés (établissement d'un schéma).

En ce qui concerne le niveau d'étude, la corrélation significative entre la note générale de réécriture et ce facteur révèle que les étudiants des niveaux plus avancés (master et doctorat) agissent mieux que ceux du niveau de licence lors de la phase de pré-écriture, surtout au niveau de la réflexion aux caractéristiques du texte et d'établissement des limites temporelles. Les étudiants des niveaux supérieurs ont également plus tendance à lire d'autres textes écrits par les locuteurs natifs ou les pairs de niveaux plus avancés avant de commencer à écrire leur propre texte. Il paraît que le lien entre la lecture et l'écriture est devenu plus évident aux niveaux supérieurs. Pendant la phase de l'écriture, il paraît que les étudiants des différents niveaux agissent à peu près de la même façon, excepté pour le dictionnaire qu'ils préfèrent utiliser: les étudiants plus avancés préférant se servir d'un dictionnaire monolingue en l'occurrence français. Mais c'est la phase de révision qui différencie surtout les étudiants de licence de ceux qui étudient au niveau de master et de doctorat. La note générale de révision étant corrélée au niveau d'étude, en montant dans les niveaux, les participants sont plus enclins à

modifier les mots et les structures de leur texte, mais aussi les idées et le contenu de celui-ci lors de la révision, ce qui veut dire que leur processus d'écriture est moins linéaire et qu'ils font plus de va-et-vient entre les différentes phases. Ils ont aussi tendance à se donner un peu de temps avant de revenir à leur texte et de le réviser.

Ainsi, notre étude a essayé de mettre en évidence les particularités d'un public étudiant la langue française en milieu académique exolingue. Le cadre limité de cette recherche et le nombre élevé des participants ne nous a pas permis de prendre en considération les textes produits réellement par les étudiants et de voir comment l'emploi des différentes stratégies influencerait leur performance en écrit. Il serait également intéressant, pour mieux saisir le processus d'écriture des participants, d'étudier le vrai comportement des élèves face à une tâche d'écriture au lieu de se contenter des pratiques autodéclarées qui ne sont pas toujours conformes à la réalité. Nous espérons que d'autres recherches seront effectuées ultérieurement pour éclairer un peu plus le processus complexe de la production écrite en langue étrangère.

Bibliographies

- Bailey. (2019). Conceptualization of second language writing strategies and their relation to student characteristics. *The journal of Asia TEFL*, 16(1), 135-148. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2019.11.1.9.13>
- Barbier, M. L. (2003). Écrire en L2: bilan et perspectives des recherches. *Arob@se*, 1(2), 6-21. Récupéré du: <https://www.researchgate.net/profile/Marie-Laure-Barbier>

- Benamar, R. (2020). Stratégies cognitives d'écriture et autonomie. Enquête auprès d'apprenants de FLE au secondaire algérien. *Multilinguales*, 12. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.4331>
- Boonyarattanasoontorn, P. (2017). An investigation of Thai students' English language writing difficulties and their use of writing strategies. *Journal of advance research in social science and humanities*, 2(2). <https://doi.org/10.26500/jarssh-02-2017-0205>
- Bouthaina, B. (2015). *Les Stratégies d'apprentissage de la production écrite en classe du FLE* [Mémoire de maîtrise]. Université Oum El Bouaghi.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, France: CLE International.
- De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687-698. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.687>
- Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*

- (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hu, N. (2022). Investigating Chinese EFL Learners' Writing Strategies and Emotional Aspects. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 440-468.
- Kamta, J. (2016). *Les stratégies rédactionnelles des apprenants adultes de français langue seconde à partir des ressources web* [Mémoire de maîtrise]. Université de Québec.
- Kandsi, A. (2022). *Une exploration des stratégies utilisées en production écrite: cas des étudiants de 2ème année L.M.D Français* [Thèse de doctorat en didactique publiée en ligne]. Abou-bakr Belkaid.
- OCDE. (2015). L'égalité des sexes dans l'éducation: aptitudes, comportement et confiance. Dans *Programme international pour le suivi des acquis des élèves*. <https://doi.org/10.1787/9789264230644-fr>
- Petric, B. (2002). students' attitudes towards writing and the development of academic writing skills. *Writing Center Journal*, pp. 9–27. Consulté en 2018 sur <https://eric.ed.gov/?id=EJ651952>
- Qotb, H. (2016). La traduction comme activité médiatrice dans un cours de FLE. *Les langues modernes*. 2016, 2, pp.21-30.
- Raofi, S., Chan, S. H., Mukundan, J., & Rashid, S. M. (2014). A qualitative study into L2 writing strategies of university students. *English Language Teaching*, 7(11). <https://doi.org/10.5539/elt.v7n11p39>
- Sadidi, S. (2018). *La construction du sujet scripteur à travers l'acte d'écrire dans le cours de fle en Iran* [Thèse de doctorat en didactique du français langue étrangère non publiée]. Tarbiat Modares.
- Vincent, F., Fontaine, S., Peters, M., & Boies, T. (2019). Les stratégies d'écriture universitaire numérique: pratiques déclarées d'étudiants et d'enseignants québécois. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n2-03>
- Wang, W., & Wen, Q. (2002) Chinese thinking mode and second language writing—A study on the college students' English writing process. *Journal of PLA University of Foreign Languages*, 4, 64-76.

