Recherches en langue française
Vol. 5, N° 10, Automne-Hiver 2025
www.rlf.atu.ac.ir
DOI: 10.22054/RLF.2025.84937.1207

ATU PRESS

L'impact des stratégies d'apprentissage sur la production écrite en français : étude menée dans un contexte universitaire iranien

Masoumeh MOHAMMADI KALAN — Doctorante, Département de français, Université Azad Islamique, Mashhad, Iran.

Sadi JAFARI KARDGAR* — Professeur assistant, Département de français, Université Azad Islamique, Mashhad, Iran.

Alireza GHAFOURI — Professeur assistant, Département de français, Université Azad Islamique, Mashhad, Iran.

Recherche originale
Approuvé : 21.07.2025
Reçu : 17.03.2025

Résumé

Cette étude a examiné l'amélioration de la production écrite des étudiants en langue française et son lien avec leurs attitudes et stratégies d'apprentissage. L'objectif principal est d'évaluer les attitudes positives et les stratégies d'apprentissage efficaces influençant directement le développement des compétences rédactionnelles. Les données ont été recueillies auprès de 47 étudiants à travers des enquêtes et des productions écrites collectées sous forme de pré-test et post-test. Les résultats montrent que la motivation seule ne suffit pas pour améliorer la production écrite. Ce sont les stratégies d'apprentissage variées notamment la lecture régulière et la pratique de l'écriture qui ont eu l'impact le plus significatif. L'analyse des données montre que la lecture a favorisé l'enrichissement du vocabulaire (+0.75) et l'expression des idées (+0.78), tandis que la pratique de l'écriture a amélioré la précision grammaticale (+0.41). En revanche, l'utilisation des ressources en ligne, bien qu'utile pour l'apprentissage du vocabulaire, a eu un impact plus

*Auteur correspondant : sadijafari@iau.ac.ir

Comment citer : Mohammadi Kalan, M, Jafari Kardgar, S, Ghafouri, A. (2025). L'impact des stratégies d'apprentissage sur la production écrite en français : étude menée dans un contexte universitaire iranien, *Recherches en langue française*, 5(10), 201-228. DOI: 10.22054/RLF.2025.84937.1207.

limité sur la précision grammaticale (+0.30). Ces résultats mettent en évidence l'importance des stratégies d'apprentissage actives et diversifiées dans l'amélioration des compétences rédactionnelles et ouvrent des perspectives pour des recherches futures intégrant des outils pédagogiques interactifs et des approches d'apprentissage à long terme.

Mots clés : Production écrite, stratégies d'apprentissage, compétences rédactionnelles, cohérence textuelle, attitudes des étudiants.

Introduction

La langue constitue un pilier essentiel de la culture et de la communication humaine. En tant qu'être social, l'homme cherche constamment à interagir avec son entourage, et la langue joue un rôle clé dans cette dynamique. Dans un contexte de mondialisation où les échanges culturels et professionnels sont en pleine expansion, l'apprentissage d'une langue étrangère est devenu un atout indispensable. Cet apprentissage repose sur quatre compétences fondamentales : compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite. Parmi celles-ci, la production écrite représente un défi majeur pour les apprenants, car elle exige non seulement une maîtrise des structures linguistiques, mais aussi une capacité à organiser les idées de manière cohérente et précise. L'écriture en langue étrangère présente des défis spécifiques. Brown affirme (2000 : 334) que *« nous apprenons à écrire si nous sommes membres d'une société alphabétisée, et généralement seulement si quelqu'un nous enseigne »*.

Courtillon (2003 :74) souligne que *« produire un texte suppose la connaissance des règles d'organisation du genre de texte produit »*. Ces défis sont amplifiés par les différences socioculturelles et rhétoriques propres à chaque langue, ce qui complique davantage l'expression écrite en L2.

Malgré les efforts pédagogiques fournis, de nombreux étudiants, notamment en contexte universitaire iranien, peinent à atteindre le niveau B1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) en production écrite. Ces difficultés ne relèvent pas uniquement de la grammaire ou du lexique, mais traduisent souvent un manque de stratégies adéquates ou une attitude peu engagée envers l'écriture. Pour mieux comprendre ces facteurs, il convient de revenir brièvement sur les travaux antérieurs portant sur la production écrite.

L'objectif principal de cette étude est donc d'évaluer dans quelle mesure les attitudes des étudiants, combinées à l'utilisation de stratégies d'apprentissage efficaces, peuvent améliorer leur performance en production écrite, selon quatre critères : l'étendue du vocabulaire, la cohérence textuelle, l'expression des idées et la précision grammaticale.

L'hypothèse de cette recherche est que les étudiants ayant des attitudes positives envers l'écriture en langue étrangère et mobilisant des stratégies d'apprentissage pertinentes amélioreront significativement leur production écrite dans ces quatre dimensions.

Les questions de recherche sont les suivantes : Quelle est la relation entre les attitudes et les stratégies d'apprentissage des étudiants et leur progression en production écrite au cours d'un semestre universitaire ? Quelles stratégies sont les plus efficaces pour améliorer la production écrite des étudiants?

1. Historique de recherche

Plusieurs études ont mis en lumière certains de ces facteurs. Par exemple, Paker et Erarslan (2015 :1) ont démontré que l'attitude positive des étudiants envers l'écriture avait un effet significatif sur leur niveau de compétence en écriture. Sadidi (2019 :233) constate que bien que la majorité des étudiants iraniens aient une attitude globalement

positive envers l'écriture, cette disposition ne garantit pas systématiquement une performance supérieure. Bahram Beiguy (2012 :2) souligne les lacunes linguistiques structurelles qui freinent la production de textes cohérents. Gharebeigi (2020-2021 :104), quant à lui, met en avant l'impact bénéfique de la mémoire de travail et des stratégies d'apprentissage ciblées dans l'amélioration des performances rédactionnelles. Ainsi, ces études soutiennent l'idée que les attitudes des étudiants et leurs stratégies d'apprentissage peuvent influencer la qualité de la production écrite, ce qui justifie l'objectif principal de la présente recherche.

Cyr distingue deux catégories principales de stratégies d'apprentissage :*« 1. Les stratégies directes, qui incluent les stratégies mnémoniques, les stratégies cognitives et les stratégies compensatoires .2. les stratégies indirectes, qui incluent les stratégies métacognitives, les stratégies affectives et les stratégies sociales.».* (1996 : 33-34). Cette classification est aujourd'hui largement utilisée dans les recherches en didactique du FLE pour comprendre les dynamiques d'apprentissage chez les étudiants.

De même, Wenden, souligne que les stratégies d'écriture sont essentielles pour produire des textes cohérents et respectant les règles spécifiques de chaque langue. (1987:5).

2. Cadre théorique

La production écrite en langue étrangère est une compétence complexe qui exige l'intégration de plusieurs savoirs linguistiques, cognitifs et affectifs. Elle ne se limite pas à la maîtrise grammaticale, mais suppose également l'organisation logique des idées, la cohérence du discours et l'adaptation du message à une situation de communication. Dans ce contexte, les stratégies d'apprentissage jouent un rôle essentiel dans le développement des compétences rédactionnelles. Oxford définit les stratégies comme *« action spécifiques entreprises par l'apprenant pour rendre l'apprentissage plus facile, plus rapide, plus agréable, plus autonome, plus efficace et plus transférable à de nouvelles situations.»*.

(1990: 8). Elle distingue les stratégies directes (mémorielles, cognitives, compensatoires) et indirectes (métacognitives, affectives, sociales), en soulignent qu'elles favorisent l'autonomie et l'efficacité de l'apprentissage linguistique.

En parallèle, les attitudes des apprenants influencent fortement leur implication dans l'écriture. Gardner explique que *« les attitudes sont des réactions évaluatives à un référent ou à un objet, déduites à partir des croyances ou des opinions de l'individu concernant ce référent.».* (1985: 20). Une attitude positive encourage la motivation, la persévérance et l'investissement personnel dans la tâche. Cette approche est renforcée par la théorie du comportement planifié développée par Ajzen, qui affirme les intentions d'adopter différents types de comportements peuvent être prédites avec une grande précision à partir des attitudes envers le comportement, des normes subjectives et du contrôle comportemental perçu. (1991: 188). D'autres recherches viennent appuyer cette relation entre les attitudes et la réussite en production écrite. Par exemple, Aslim-Yetiş, montre que les apprenants ayant une attitude positive envers l'écriture en langue étrangère obtiennent de meilleurs résultats que ceux ayant une attitude défavorable. Cela illustre clairement que l'attitude joue un rôle déterminant dans l'engagement et les performances en écriture.

L'étude actuelle repose donc sur l'hypothèse qu'une combinaison d'attitudes positives et de stratégies efficaces permet une amélioration significative de la production écrite. L'efficacité des stratégies est définie ici par leur contribution mesurable à l'amélioration des performances entre le pré-test et le post-test, sur la base de quatre critères : l'étendue du vocabulaire, la cohérence textuelle, l'expression des idées et la précision grammaticale. Le choix de la cohérence, au détriment de la cohésion, s'explique par sa portée plus globale sur l'organisation logique du texte. Dans le cadre temporel limité de cette recherche (un semestre), la cohérence est plus facilement observable et analysable.

Des éléments comme l'orthographe et la créativité ont été écartés. L'orthographe est considérée comme une compétence largement automatisée, influencée par l'exposition continue à la langue plutôt que par des stratégies conscientes à court terme. Selon Stanovich & West « ces *compétences en traitement orthographique semblent être liées à l'exposition à l'écrit et donc médiatisées par l'environnement, plutôt que de simples produits indirects des différences de capacités de traitement phonologique.».* (1989: 402). Quant à la créativité, elle implique des dimensions stylistiques subjectives qui dépassent le cadre méthodologique de cette étude.

En résumé, ce cadre théorique établit un lien fondamental entre attitudes, stratégies d'apprentissage et qualité de la production écrite en langue étrangère, permettant ainsi de fonder rigoureusement l'hypothèse de cette recherche.

3. Production écrite

La production écrite est une compétence essentielle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle se distingue par son caractère asynchrone, obligeant l'apprenant à anticiper les attentes du lecteur et à organiser son message avec clarté et cohérence. Selon Cuq & Gruca:

> Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer (2017: 175).

L'écrit occupe une place essentielle dans les situations de communication et d'apprentissage, car il permet de transmettre des sentiments, des pensées, des émotions, et des messages sous une forme graphique. Russell et McDonald soulignent que *« écrire génère et crée une construction verbale unique qui est enregistrée graphiquement»*. (Russell & McDonald: 2002 :11). Cela signifie que l'écriture ne se limite pas à une simple transcription des idées, mais constitue un processus actif de structuration et d'expression. Parmi les quatre compétences langagières, la production écrite est souvent considérée comme l'une des plus complexes à maîtriser. Selon Arezi : «*Les compétences en écrit sont les compétences linguistiques les plus complexes et les plus difficiles. L'apprenant apprend à transmettre le message sous forme d'écrit. Dans cette activité il y a plusieurs niveaux, qui commencent par la transcription et se terminent par l'écrit créatif*» (1399: 74).

Cette complexité réside non seulement dans l'acquisition des règles linguistiques, mais aussi dans la capacité à structurer un texte de manière logique et compréhensible.

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants cherchent à développer simultanément les quatre compétences fondamentales. L'objectif principal de l'acquisition de la compétence d'écriture est de produire un texte correct tant sur le plan orthographique que sur le contenu. Brown rappelle que *« il n'y a que des caractères pour transmettre le message, bien que la ponctuation, des images ou des schémas puissent aider à comprendre le contenu»* (Brown, 2000: 304). Ainsi, l'écrit repose uniquement sur des indices visuels, ce qui le distingue de l'oralité. Dans cette optique, Brown explique que *« une vision simpliste de l'écrit supposerait que la langue écrite est simplement la représentation graphique de la langue parlée.»*(2000: 335). Or, la production écrite implique bien plus que cela : elle nécessite une planification minutieuse, une organisation des

idées et une maîtrise des conventions discursives propres à chaque langue.

Des études montrent que la production écrite, bien qu'elle soit l'une des quatre compétences fondamentales en langue étrangère, est particulièrement difficile à maîtriser. En effet, de nombreux apprenants, y compris des adultes, rencontrent des difficultés dans la rédaction, tant au niveau du contenu que de forme. Pour évaluer le niveau d'acquisition de cette compétence, il est essentiel de prendre en compte des critères tels que la structure du texte, la richesse du vocabulaire et la correction grammaticale.

Amélioration de la production écrite repose donc sur plusieurs éléments clés. Il est essentiel de mettre l'accent sur la grammaire, l'orthographe et la ponctuation, tout en enseignant aux apprenants à structurer leurs idées de manière logique et cohérente. Cuq et Gruca insistant sur le fait qu'*«Ecrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite*». (2017: 179). Cela implique un travail constant sur la clarté du message, l'organisation des idées et la fluidité du texte.

En raison de la complexité de la production écrite, les apprenants doivent acquérir une grande quantité de connaissances grammaticales et lexicales, ainsi que des compétences en orthographe et ponctuation. Cornaire et Raymond soulignent que la production écrite *« n'est pas la simple transposition de quelques connaissances, mais une construction complexe qui résulte de l'interaction entre le scripteur, le texte et le contexte »* (1999: 137). Cela montre que l'écriture ne peut être réduite à une simple application des règles, mais qu'elle implique également une adaptation au contexte et au destinataire du message. Korkut ajoute que *« pour l'expression écrite, l'apprenant a besoin d'un vocabulaire varié, d'une bonne connaissance de la grammaire, de l'orthographe et de la ponctuation, et de savoir associer les mots, les phrases et les idées dans une structure organisée en activant tous ses savoirs acquis*» (2018: 99).

Ainsi pour produire un texte de qualité, il est nécessaire de respecter les règles d'orthographiques et grammaticales, d'assurer une continuité logique entre les idées et d'utiliser un vocabulaire précis et varié. Un bon texte doit présenter des paragraphes structurés, avec une idée principale clairement exprimée et des connecteurs logiques appropriés pour assurer la cohérence. La ponctuation joue également un rôle clé dans la lisibilité et la compréhension du texte. Un écrit efficace ne doit pas être surchargé de détails inutiles, mais doit contenir des termes et des expressions adaptés à son objectif et à son public.

Il est indéniable que les personnes maîtrisant efficacement leur langue maternelle réussissent mieux à apprendre une langue étrangère. Dans cette optique, l'approche communicative en didactique des langues considère la production écrite comme une activité essentielle de construction du sens, visant à développer la capacité des apprenants à produire une variété de textes adaptés à différents contextes. Cette approche vise à développer la compétence de communication réelle, en plaçant l'apprenant dans des situations authentiques où il doit produire un discours cohérent, adapté au contexte et à l'intention de communication.

Toutefois, la maîtrise de cette compétence pose plusieurs défis, notamment sur les plans linguistiques, cognitif et socioculturel. Ces difficultés, que nous analyserons dans la section suivante, constituent un obstacle majeur pour de nombreux apprenants en langue étrangère.

4. Difficultés à l'écrit

La compétence en écriture est souvent considérée comme la plus difficile parmi les quatre compétences de base. Saldanha identifie trois principales catégories de difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite en langue étrangère :

> Écrire en langue étrangère présente des difficultés spécifiques: difficultés linguistiques, tout d'abord, notamment sur le plan lexical, syntaxique, morphologique et sémantique; difficultés ensuite à mettre efficacement en œuvre dans la langue étrangère des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en langue maternelle; difficultés d'ordre socioculturel enfin, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propres, que l'apprenant ne connaît pas; la fonction de guidage du lecteur est une de ces spécificités culturelles très difficiles à faire acquérir (2010: 5).

Même les apprenants expérimentés en rédaction dans leur langue maternelle commettent des erreurs. Ainsi, l'écriture en langue étrangère représente un défi encore plus grand, nécessitant une exposition prolongée et immersive à la langue cible. Les apprenants qui manquent de temps d'apprentissage risquent de ne pas acquérir suffisamment de connaissances, ce qui entraîne des difficultés récurrentes, telles que des lacunes en orthographe, ponctuation, grammaire, et construction de phrases cohérentes. Danaye Tousi (1396 : 135) souligne également que *« L'écriture dépend aussi dans une large mesure de l'initiative de l'individu et nécessite l'utilisation de plusieurs sources telles que des documents antérieurs, des modèles de genres littéraires et d'autres sources, et bien sûr les connaissances et l'expérience préalable de l'auteur ».* Cela signifie que, pour surmonter ces difficultés, les étudiants doivent non seulement s'appuyer sur un enseignement formel, mais aussi exploiter différentes ressources pour enrichir leur production écrite.

Face à ces difficultés, plusieurs stratégies et approches pédagogiques ont été mises en place afin d'améliorer la production écrite en langue étrangère. Nous explorerons ces méthodes dans la section suivante.

5. Développer les compétences en écriture

La compétence en écriture est un processus continu qui demande du temps et de la pratique. Cette idée est renforcée par Arenilla-Beros qui affirme que *« on n'a jamais fini d'apprendre à écrire »* (1996: 3). Ces affirmations mettent en évidence le fait que l'apprentissage de l'écriture ne se limite pas à l'acquisition d'un ensemble de règles linguistiques, mais qu'il s'agit d'un processus dynamique nécessitant un entraînement régulier.

Pour progresser dans l'écriture, l'apprenant doit d'abord trouver du plaisir dans cet exercice, ce qui favorise la créativité et l'engagement. Par exemple, écrire sur des expériences vécues, comme un voyage, peut aider à développer des habitudes d'écriture. Diverses méthodes et activités peuvent être utilisées pour améliorer les compétences en écriture, allant des exercices de vocabulaire et de grammaire à la lecture, qui permet de renforcer la compréhension et l'orthographe. Nikzad, insiste sur ce point en affirmant que *« Pour renforcer la compétence en écriture, on doit d'abord améliorer cette compétence. Bien sûr il existe de nombreuses façons de renforcer cette compétence comme : développer le vocabulaire, des exercices, l'orthographe, renforcer les compétences en lecture et améliorer la grammaire »*. (1397: 42-43).

L'un des moyens les plus efficaces pour améliorer la compétence écrite consiste à présenter aux apprenants des exemples de textes qui stimulent leur capacité à organiser les idées. Cette approche permet de développer non seulement la structure textuelle mais aussi la réflexion. Dans ce sens, le rôle de l'enseignant est essentiel pour guider les apprenants à travers des exercices d'analyse et de production. Marie José rappelle que *« écrire ce n'est pas seulement former des suites de lettres qui font un sens. C'est aussi et surtout penser. C'est en écrivant que l'on apprend à écrire et donc à penser »* (2000: 26). Ainsi, l'acte d'écrire dépasse la simple maîtrise technique : il devient un outil cognitif puissant favorisant la structuration de la pensée. Cette vision met en lumière l'importance d'une pratique régulière, encadrée et

orientée vers le développement de compétences intellectuelles autant que linguistiques.

Dans l'enseignement des langues, la production écrite joue un rôle fondamental en offrant aux apprenants l'occasion d'acquérir des compétences d'écriture créative, telles que la rédaction de textes descriptifs, de souvenirs, de lettres et d'événements. Ces compétences peuvent être développées à travers des activités variées et dans des contextes multiples. L'écriture régulière et dans divers cadres permet une progression notable, mais elle nécessite également une motivation intrinsèque.

Ainsi, quelques recommandations pratiques peuvent guider ces processus :

- la lecture régulière est essentielle : On ne peut pas s'attendre à ce qu'une personne qui ne lit pas soit un bon écrivain.

- définir un objectif clair : chaque texte doit avoir un message précis à transmettre.

- utiliser la langue simple et claire : des phrases trop longues ou complexes peuvent fatiguer le lecteur.

- Pratiquer fréquemment : écrire chaque jour et à chaque occasion favorise l'amélioration.

- Ne pas craindre d'écrire : partager ses écrits avec des amis ou des collègues pour recevoir des retours constructifs est une méthode efficace d'apprentissage.

L'amélioration des compétences en écriture ne repose pas uniquement sur l'application des règles linguistiques, mais aussi sur l'adoption de stratégies d'apprentissage efficaces. Comme mentionné précédemment (Cyr, 1996), ces stratégies jouent un rôle clé dans l'acquisition et la consolidation des compétences linguistiques. Dans le

contexte de la production écrite, elles permettent aux apprenants d'organiser leurs idées, d'améliorer leur précision grammaticale et d'accroître leur confiance en rédaction. Par exemple, les stratégies métacognitives, qui incluent la planification et l'auto-évaluation, aident à structurer un texte de manière plus cohérente. De même, les stratégies cognitives et mnémoniques facilitent la mémorisation et l'utilisation correcte du lexique et des structures grammaticales.

De plus, des études récentes comme celle de (Wang et al., 2024), démontrent que l'intégration de système automatiques d'évaluation et de correction grammaticale améliore significativement la qualité des production écrites chez les apprenants de langue étrangère. Dans la même perspective, (Kim et al., 2024), montrent que l'intégration de Chat GPT dans les systèmes d'évaluation automatisée de l'écriture permet de fournir un retour immédiat et personnalisé, tout en facilitant l'amélioration de la compétence rédactionnelle des apprenants en langue étrangère. Ces technologies peuvent ainsi être considérées comme des stratégies d'apprentissage numériques, renforçant l'autonomie et la performance des apprenants. Ces études mettent particulièrement l'accent sur le développement des stratégies métacognitives, telles que la planification, la révision et l'auto-évaluation, ainsi que sur l'amélioration de la capacité des apprenants à utiliser les outils numériques pour renforcer leur autonomie et leur performance en production écrite.

Ainsi, ces analyses montrent que la production écrite ne dépend pas uniquement des connaissances linguistiques des étudiants, mais également de leurs attitudes et des stratégies qu'ils adoptent pour surmonter les difficultés rencontrées. Ces éléments constituent le fondement de notre hypothèse, selon laquelle une combinaison d'attitudes positives et de stratégies d'apprentissage adaptées favorise une amélioration significative des performances rédactionnelle.

6. Méthode de recherche

Cette étude a été réalisée dans un cadre d'enseignement normal, en s'appuyant sur une démarche mixte (quantitative et qualitative), visant à analyser l'impact des attitudes et des stratégies d'apprentissage sur la production écrite des étudiants de FLE. L'objectif principal est d'évaluer dans quelle mesure des attitudes positives et l'utilisation de stratégies efficaces peuvent favoriser une amélioration significative des compétences rédactionnelles, mesurées à travers quatre critères : l'étendu du vocabulaire, la cohérence textuelle, l'expression des idées et la précision grammaticale.

Les participants sont 47 étudiants en troisième année de licence de français. Une enquête de départ a révélé que plus de 80% d'entre eux s'autoévaluation au niveau B1-B2 du CECRL, ce qui permet de supposer qu'ils disposent des compétences de base nécessaires pour s'engager dans une activité rédactionnelle structurée.

La collecte des données s'est faite à l'aide de deux instruments complémentaires :

1. Un questionnaire à choix multiples de 36 items, élaboré à partir d'une analyse comparative de plusieurs questionnaires existants sur les stratégies d'apprentissage et les attitudes. Les items les plus pertinents ont été sélectionnés et réorganisés pour répondre aux objectifs spécifiques de cette étude. Ce questionnaire a été soumis à un petit groupe test pour en vérifier la clarté et la formulation. Sa validité de contenu a été confirmée par un comité d'experts en didactique du FLE. Cette procédure permet d'assurer une cohérence internet acceptable, adaptée au caractère exploratoire de l'étude. La fiabilité du questionnaire a été évaluée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach, qui a donné un score de 0.76. ce score indique un niveau de cohérence interne satisfaisant pour un questionnaire exploratoire.
2. Deux productions écrites (pré-test et post-test), rédigées en classe dans des conditions standardisées (temps limité, même consignes), ont été évaluées selon une grille critériée basée sur les standards du CECRL, comprenant les quatre critères ciblés dans cette

recherche. Chaque copie a été notée indépendamment par deux correcteurs pour assurer la fiabilité de l'évaluation.

Bien qu'aucune intervention explicite ou formelle n'ait été conçue par les chercheurs, les étudiants ont suivi tout au long du semestre un enseignement continu de production écrite, incluant des exercices dirigés, des consignes de rédaction, des retours correctifs et des discussions collectives. Cette exposition pédagogique régulière est considérée comme une forme d'intervention naturelle, dans le sens où elle fournit un cadre d'apprentissage cohérent permettant de suivre l'évolution des performances écrites des étudiants. Dans ce contexte, les variables indépendantes de l'étude sont les attitudes et les stratégies d'apprentissage des étudiants, tandis que la variable dépendante est la performance en production écrite, mesurée à travers quatre critères : l'étendue du vocabulaire, la cohérence textuelle, l'expression des idées et la précision grammaticale.

L'analyse des données a été conduite selon un double perspectif:

- Quantitative, avec l'application du test de Wilcoxon, une méthode non paramétrique adaptée à la comparaison des résultats de pré-test et post-test sur des échantillons de taille modérée.
- Qualitative, en examinant les effets différenciés de certaines stratégies sur les composantes spécifiques de la production écrite. Les observations qualitatives ont été étayées par des exemples concrets extraits des copies des étudiants, illustrant l'impact des stratégies identifiées sur chaque critère de la production écrite.

7. Analyse des enquêtes et les productions écrites

Dans cette section, les résultats des enquêtes et des données écrites des étudiants sont analysés en détail. L'objectif est d'examiner les changements quantitatifs et qualitatifs dans les compétences

rédactionnelles des étudiants après une période d'intervention pédagogique. Il convient de rappeler que les étudiants ont bénéficié d'un enseignement continu en production écrite tout au long du semestre, comme précisé dans la section «Méthode de recherche».

L'analyse des productions écrites repose sur quatre critères principaux :

1. L'étendue du vocabulaire : richesse et diversité lexicale dans les productions écrites.
2. La cohérence textuelle : organisation logique et fluidité des idées dans les textes.
3. L'expression des arguments présentés.
4. La précision grammaticale : maîtrise des structures grammaticales et syntaxiques.

Les scores des étudiants au pré-test et au post-test ont été comparés afin d'identifier les progrès réalisés. Le tableau ci-dessous présente les moyennes des scores avant et après l'intervention, ainsi que la significativité statistique des changements (test de Wilcoxon).

Tableau 1 : met en évidence des améliorations significatives dans les compétences rédactionnelles des étudiants après l'intervention pédagogique

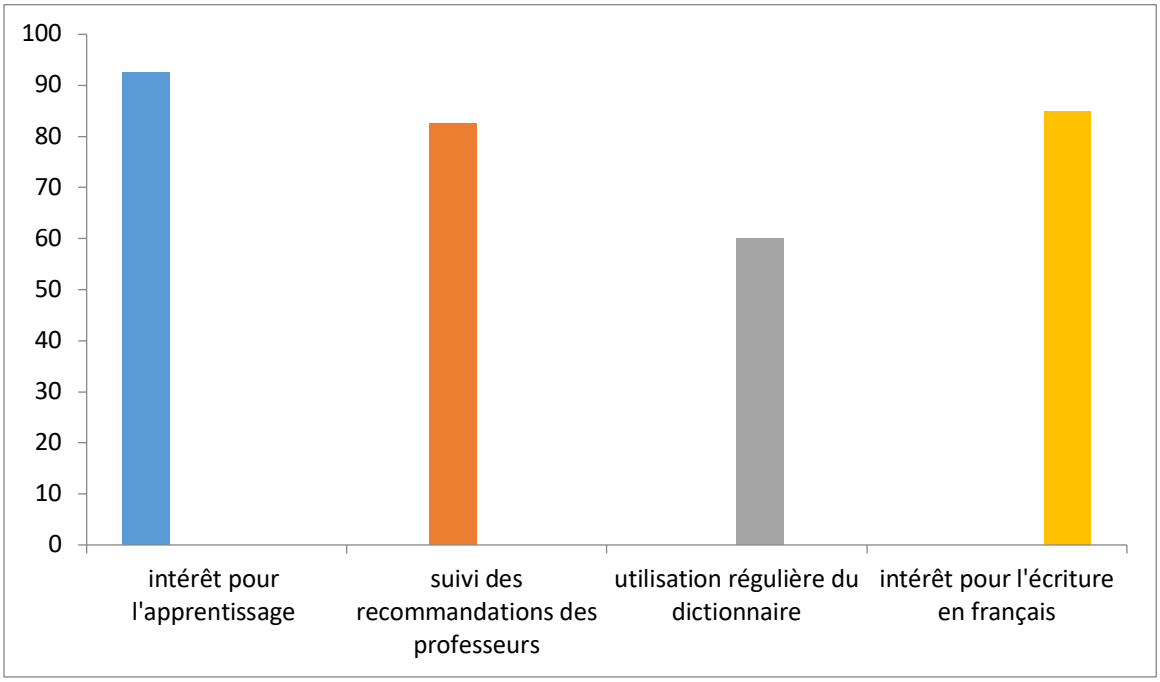
Critère d'évaluation	Moyenne de pré-test	Moyenne de post-test	Changement (Δ)	Niveau de statistique (p-value)
Vocabulaire	2.4	3.17	+0.77	0.06
Expression des idées	2.73	3.37	+0.64	0.08
Cohérence	2.3	2.57	+0.27	0.15
Grammaire	1.9	2.33	+0.43	0.09

Le progrès les plus notables sont observés dans les critères de vocabulaire (+0.77) et d'expression des idées (+0.64), ce qui suggère que les étudiants ont élargi leur répertoire lexical et amélioré leur capacité à structurer leurs arguments de manière plus claire. Le niveau de significativité ($p = 0.06$ pour le vocabulaire et $p = 0.08$ pour l'expression des idées) indique que ces améliorations sont statistiquement pertinentes.

En revanche, les progrès en cohérence textuelle (+0.27) sont plus limités, avec une p-value de 0.15, suggérant que les étudiants ont encore des difficultés à organiser leurs textes de manière fluide. L'amélioration en précision grammaticale (+0.43) est également modérée, mais significative ($p = 0.09$), ce qui montre que bien que les étudiants aient

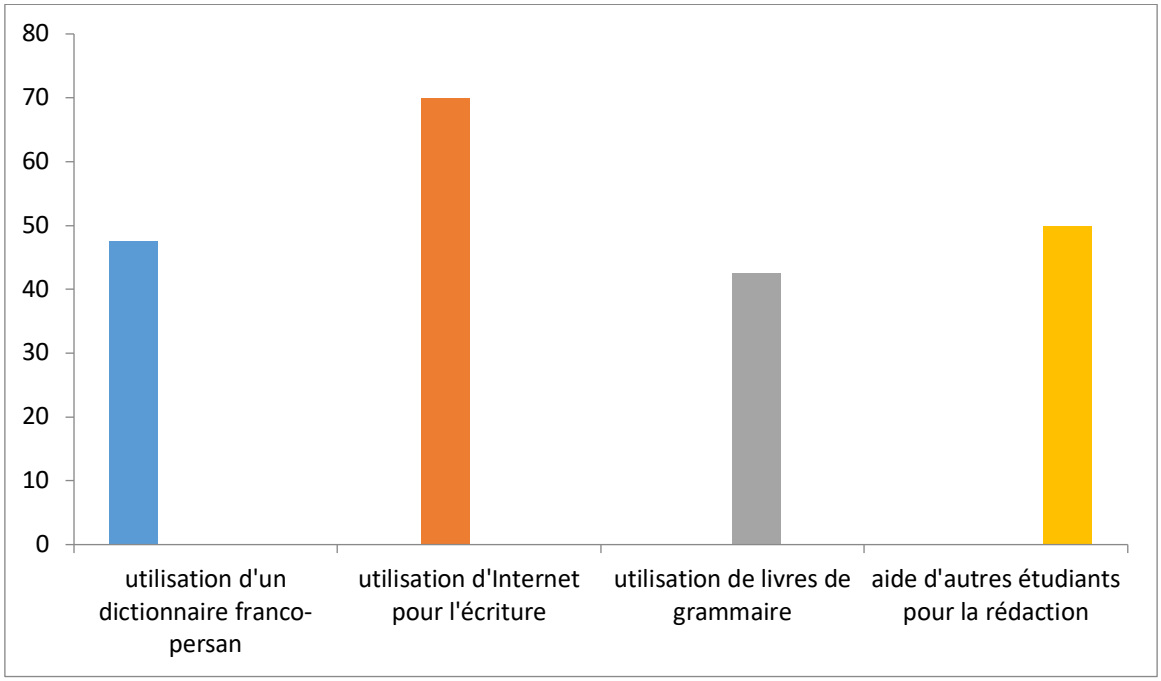
acquis une meilleure maîtrise des règles grammaticales, des difficultés persistent.

Ces résultats montrent que l'intervention pédagogique a eu un effet positif global sur la production écrite, notamment en termes de richesse lexicale et de clarté des idées, mais que des efforts supplémentaires sont nécessaires pour renforcer la cohérence textuelle et la précision grammaticale.



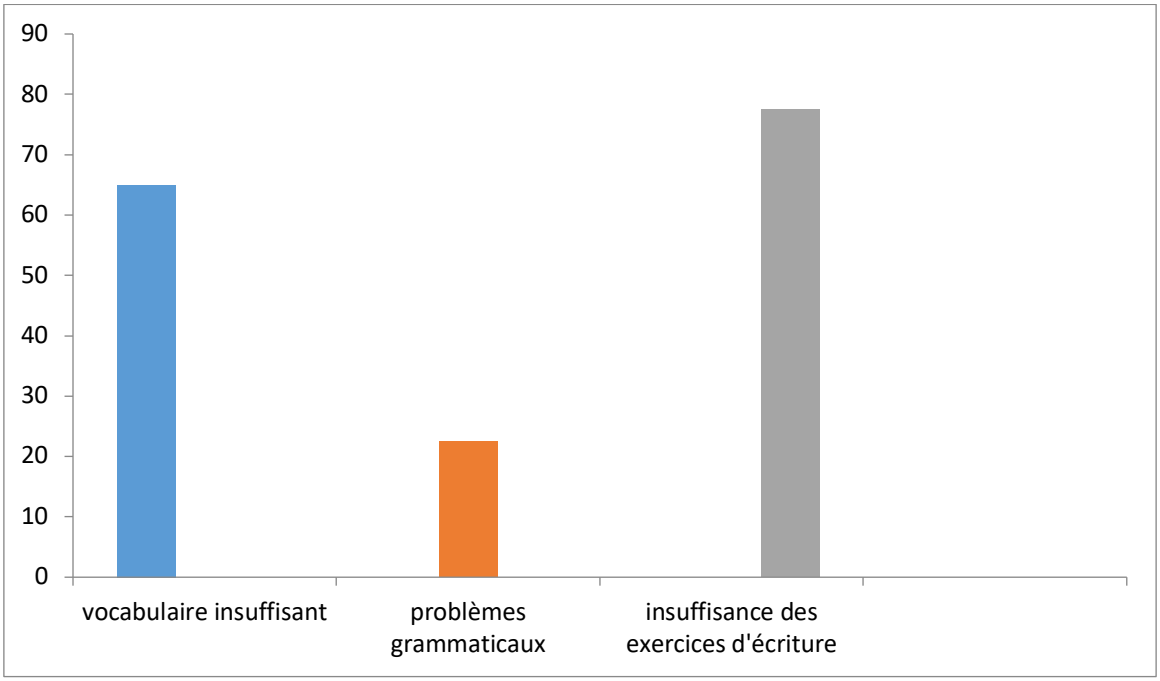
Graphique 1 : Résultats du questionnaire - Attitudes et motivations des étudiants

Le tableau 2 présente les résultats des réponses des étudiants sur leur attitude et motivation à l'égard de l'apprentissage du français. Les données montrent que 92.5% des étudiants sont motivés pour apprendre la langue française et que 85% expriment un intérêt particulier pour l'écriture en français. De plus, 82.5% suivent les recommandations de leurs enseignants, ce qui indique une disposition positive à l'apprentissage. Cependant, bien que la motivation soit élevée, elle ne garantit pas automatiquement une amélioration en production écrite. En effet, les résultats du pré-test et du post-test (Tableau 1) montrent que les progrès en précision grammaticale (+0.43 ; p=0.09) restent relativement limités. Cela suggère que d'autres facteurs, comme les stratégies d'apprentissage et l'utilisation des ressources, jouent un rôle tout aussi important que la motivation elle-même.



Graphique 2 : Résultats du questionnaire - Stratégies d'apprentissage

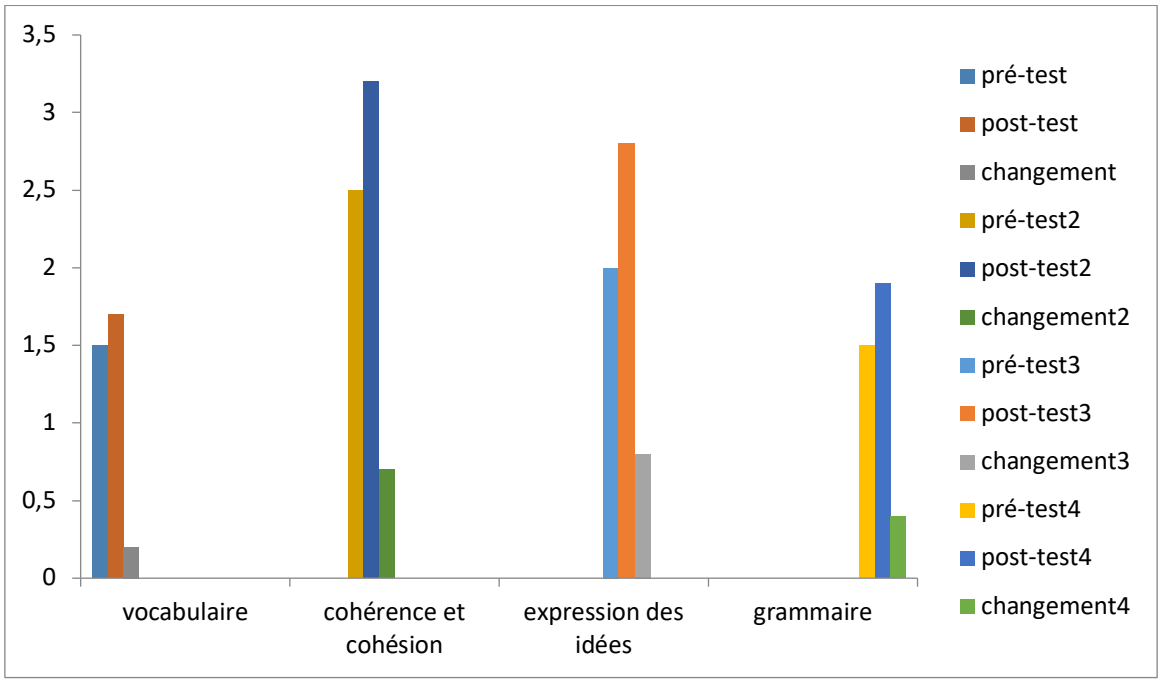
Les détails concernant l'élaboration, la validation et la fiabilité des questionnaires sont disponibles dans la section «Méthode de recherche». Le tableau 3 montre les stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants. 70% des étudiants déclarent utiliser régulièrement Internet pour accéder aux ressources éducatives, tandis que 47.5% utilisent un dictionnaire français-persan. Cependant, 42.5% n'utilisent jamais de livres de grammaire, et seulement 10% en font un usage fréquent. En outre, 50% des étudiants déclarent demander de l'aide à d'autres personnes lorsqu'ils écrivent, et 47.5% ne fréquentent jamais la bibliothèque. Ces résultats révèlent une forte dépendance aux solutions rapides et accessibles, telles que les ressources en ligne et l'assistance extérieure, plutôt qu'à des stratégies d'apprentissage autonomes et approfondies. Ce choix stratégique peut expliquer certaines tendances observées dans les résultats de la production écrite (Tableau 1). Par exemple, bien que l'enrichissement du vocabulaire ait progressé (+0.77), la précision grammaticale reste une faiblesse (+0.43). L'absence d'une étude approfondie des structures grammaticales à travers des ressources pédagogiques classiques pourrait être une des raisons de ces difficultés.



Graphique 3 : Résultats du questionnaire - Problèmes d'écriture

Le tableau 4 identifie les principaux problèmes rencontrés par les étudiants dans leur production écrite. Le manque de vocabulaire est cité comme le problème le plus fréquent (65%), suivi par des difficultés liées à la cohérence textuelle. Par ailleurs, 42.5% des étudiants estiment que leurs exercices d'écriture sont insuffisants pour progresser. Cette perception met en évidence un besoin d'entraînement plus régulier et structuré en production écrite. Un élément intéressant émerge également : 77.5% des étudiants considèrent que le vocabulaire est l'élément clé pour améliorer leurs compétences en écriture, mais seulement 22.5% estiment que la grammaire est aussi importante. Cette préférence pour le lexique, au détriment des structures grammaticales, pourrait expliquer pourquoi les progrès en vocabulaire sont plus

significatifs (+0.77) par rapport à la précision grammaticale (+0.43). Enfin, 97.5% des étudiants reconnaissent que la lecture aide à améliorer l'écriture, mais paradoxalement, la même proportion admet que la lecture joue un rôle très limité dans leur apprentissage personnel. Ce décalage souligne un manque d'exploitation des stratégies d'apprentissage efficaces, ce qui pourrait être un axe d'amélioration pour renforcer leurs compétences rédactionnelles.



Graphique 4 : Résultats des productions écrites - Comparaison entre le pré-test et le post-test

Les résultats du tableau 5 montrent les étudiants ont réalisé des améliorations significatives en cohérence textuelle (+0.7) et en

expression des idées (+0.8) entre le pré-test et le post-test. Ces progrès suggèrent une meilleure structuration des idées et une capacité accrue à organiser le contenu d'un texte. Cependant, les progrès en vocabulaire (+0.77) et en précision grammaticale (+0.43) sont relativement plus limités. Cette différence peut être expliquée par les stratégies d'apprentissage adoptées par les étudiants, telles que leur forte dépendance aux ressources en ligne (70%) et leur faible recours aux supports traditionnels comme les livres de grammaire (seulement 10% les utilisent régulièrement). De plus, les résultats d'enquête (Tableau 4) montrent que 65% des étudiants identifient le manque de vocabulaire comme un problème majeur. Or, bien que cet aspect ait progressé, il reste une difficulté perçue par les étudiants eux-mêmes. Enfin, il est intéressant de noter que les stratégies d'apprentissage déclarées par les étudiants ont eu un impact direct sur leur progression. Par exemple, ceux qui ont déclaré utiliser une combinaison de plusieurs stratégies (lecture, prise de notes, exercices de rédaction) ont montré une progression plus équilibrée dans tous les critères, alors que ceux qui se sont principalement appuyés sur des ressources interactives ont vu une amélioration plus marquée en expression des idées et en cohérence textuelle, mais moins en grammaire.

Tableau 2 : corrélation entre les stratégies d'apprentissage et l'amélioration des compétences en production écrite

Stratégies d'apprentissage	Vocabulaire (ΔM)	Cohérence textuelle (ΔM)	Expression des idées (ΔM)	Précision grammaticale (ΔM)
Utilisation des	+0.54	+0.49	+0.56	+0.30

ressources en ligne (Internet, l'application, vidéos)				
Utilisation des dictionnaires (papier et numériques)	+0.37	+0.33	+0.38	+0.21
Pratique régulière de l'écriture (exercices, rédaction libre, dissertations)	+0.64	+0.56	+0.63	+0.41
Lecture régulière en français (livre, articles, etc)	+0.75	+0.68	+0.78	+0.53

Le tableau 6 met en évidence la relation entre les stratégies d'apprentissage adoptées par les étudiants et leurs progrès en production écrite. Les résultats montrent que la lecture régulière en français a eu l'impact le plus significatif sur l'enrichissement du vocabulaire (+0.75) et l'expression des idées (+0.78). La pratique régulière de l'écriture a également joué un rôle clé dans l'amélioration

de la cohérence textuelle (+0.56) et de la précision grammaticale (+0.41). À l'inverse, bien que l'utilisation des ressources en ligne ait facilité l'apprentissage du vocabulaire (+0.54), son effet sur la précision grammaticale est resté plus limité (+0.30).

En somme, l'analyse quantitative confirme des améliorations mesurables, en particulier en vocabulaire et en expression des idées, tandis que l'approche qualitative révèle une influence différenciée des stratégies utilisées. Ces résultats soutiennent l'hypothèse selon laquelle des attitudes positives et des stratégies ciblées contribuent significativement au développement de la compétence rédactionnelle en FLE.

Conclusion

Cette recherche a permis de mettre en évidence l'impact différencié des attitudes et des stratégies d'apprentissage sur la production écrite des étudiants en FLE dans un contexte universitaire iranien. Contrairement à l'idée répandue selon laquelle la motivation suffit à elle seule pour progresser, nos résultats montrent que ce sont les stratégies concrètes et diversifiées, telles que la lecture régulière et la pratique encadrée de l'écriture, qui génèrent des améliorations significatives, notamment en vocabulaire, expression des idées et précision grammaticale.

L'une des contributions majeures de cette étude réside dans l'analyse fine de l'efficacité spécifique de chaque stratégie. Là où les recherches antérieures abordaient souvent les stratégies comme un tout indifférencié, notre étude met en lumière leur efficacité ciblée sur des composantes distinctes de la compétence rédactionnelle. Ce constat invite les enseignants de FLE à diversifier les activités pédagogiques, en combinant lecture intensive, auto-évaluation, production régulière et recours stratégique aux outils numériques.

Par ailleurs, cette recherche ouvre une voie intéressante pour repenser l'enseignement de l'écriture non plus comme une compétence

isolée, mais comme un processus intégratif, mobilisant à la fois des ressources cognitives, affectives et technologiques. Elle souligne l'importance de concevoir des dispositifs d'apprentissage à long termes, adaptés au profil culturel et linguistique des apprenants.

Bien que cette étude présente certaines limites (taille de l'échantillon, absence de groupe témoin), elle constitue une base solide pour des recherches futures. Celles-ci pourraient explorer l'effet des outils d'intelligence artificielle, tels que les plateformes de correction automatisées ou les assistants linguistiques, dans l'accompagnement personnalisé des apprenants.

En somme, cette étude démontre que l'amélioration de la production écrite en langue étrangère ne relève pas uniquement de la volonté d'apprendre, mais surtout du choix éclairé des stratégies pédagogiques et de la mise en œuvre réfléchie des pratiques d'enseignement.

Déclaration

Conflit d'intérêt

Les auteurs affirment qu'il n'y a aucun conflit d'intérêt à déclarer.

ORCID

Sadi Jafari Kardgar https://orcid.org/0000-0003-0067-6361
Masoumeh Mohammadi Kalan https://orcid.org/0009-0002-3173-7913
Alireza Ghafouri https://orcid.org/0000-0002-6273-2042

Références

Ajzen, I. (1991). *The Theory of Planned Behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.

Arenilla-Beros, A. (1991). *Expression écrite et orale, améliorez votre style*, Hatier, Paris.

Aslim-Yetiş, V. (2013). L'attitude des apprenants de français langue étrangère envers la production écrite, *akademik bakış dergisi,* 35, 1-14

Bahram beiguy, M. (2012). Les étudiants iraniens face aux difficultés de la rédaction français. *Revue Plume, automne ET hiver*, 4, 5-22.

Brown, H. D. (2000). *Teaching by Principles, an Interactive Approach to Language Pedagogy*, Prarson Education.

Cornaire, C., & Raymond, P. M. & Germain, C. (1999). *La Production Écrite*, Paris, CLE International.

Courtillon, J. (2003). *Élaborder un cours de FLE.* Hachette, Paris.

Cuq, J.P., & Gruca.I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Cyr, P. (1996). *Les stratégies d'apprentissage.* Paris: Clé international.

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

Gharahbeigi, L., et al. (2020-2021). Stratégie didactique en production écrite et le fonctionnement de la mémoire de travail chez les adultes. *Revue des Recherche en langue et littérature françaises, automne et hiver*, 14(26), 104-119.

José, M. (2000). *La littérature à la portée des enfants, en jeux des atelies d'écriture dès l'école primaire*, Édition le Harmattan, Paris.

Kim, M., et al. (2024). LLM-Driven Learning Analytics Dashboard for Teachers in *EFL Writing Education*. arXiv. http://arxiv.org/abs/2024.15025

Korkut, E. (2018). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE).* Ankara: Pegem A.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle.

Paker, T., & Erarslan, A. (2015). Attitudes of preparatory class students towards the writing course and their attitude-success relationship in writing. *Journal of Language and Linguistic Studies,* 11(2), 1-11.

Russell, C., & Mcdonald, R. (2002). *Teaching Writing-Landmarks and Horizons*, Southern Illinois University Press.

Sadidi, S., et al. (2019). La dimension affective du rapport à l'écriture des étudiants iraniens du l'écriture FLE. *Reuve Plum,* 29, 233-261.

Saldanha, Z. (2010). *Production écrite en FLE des étudiants de la 1re année de Linguistique / Français de l'ISCED de Lubango.* Mémoire de master, Université de Pau et des Pays de l'Adour.

Stanovich, K.E., & West, R. F. (1989). Exposure to print and orthographic processing. Reading Research Quarterly, 24(4), 402-433. http://doi.org/10.2307/747605.

Wang, I., et al. (2024). Neural Automated Writing Evaluation with Corrective Feedback. ArXiv. http://arxiv.org/abs/2024.17613.

Wenden, A. (1987). *Learner strategies in language learning*, Hemel, Hempstead: Prentice Hall International

منابع فارسی

دانای طوس، مریم (1396). *کنکاشی در سیاستگذاری آموزش زبان ملی (با تأکید بر دو مهارت سخن گفتن و نوشتن)*. رشت: انتشارات دانشگاه گیلان.

کمالی، محمدجواد (1394). «تحلیل خطاهای زبان‌آموزان ایرانی در استفاده از حروف اضافهٔ فرانسه». *جستارهای زبانی*، 6(4)، 229-249.

عارضی، سوزان (1399). «بررسی تأثیر بازی‌های آموزشی بر بهبود یادگیری مهارت‌های پایه‌ای زبان انگلیسی». *فصلنامهٔ علمی تدریس پژوهشی*، 8(4)، 72-88.

نیک‌زاد، نصرالله (1397). «مهارت‌های چهارگانهٔ یاددهی ـ یادگیری زبان انگلیسی (شنیداری، گفتاری، خواندن، نوشتن)». *مطالعات ادبیات، عرفان و فلسفه*، 4(1)، 72-88.

Comment citer : Mohammadi Kalan, M, Jafari Kardgar, S, Ghafouri, A. (2025). L'impact des stratégies d'apprentissage sur la production écrite en français : étude menée dans un contexte universitaire iranien, *Recherches en langue française*, 5(10), 201-228. DOI: 10.22054/RLF.2025.84937.1207.

Recherches en langue française © 2020 par Université Allameh Tabataba'i sous la licence Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International