Exploration des stratégies d'apprentissage en production écrite Chez les étudiants algériens de 1ère année licence français (FLE)

إستكشاف إستراتيجيات التعلم في الإنتاج الكتابي

لدى الطلبة الجزائريين للسنة الأولى ليسانس لغة فرنسية (كلغة اجنبية)

Exploration of learning strategies in written production Among Algerian first-year French degree students (FFL)

***Mohamed Beneddine**
Université Hassiba Ben Bouali Chlef, Algérie, m.beneddine22@univ-chlef.dz

Laboratoire :
Technologie de l'information et de la communication dans l'enseignement des langues et traduction (TICELET)

Bencherki Hernoune
Université Hassiba Ben Bouali Chlef, Algérie, b.hernoune@univ-chlef.dz

Received 08-05-2025 Accepted 14-05-2025 Published 16-09-2025

Résumé

Dans une initiative visant à fournir une base théorique pour le développement d'instructions d'écriture plus centrées sur l'étudiant et plus orientées vers le processus d'apprentissage de l'écrit universitaire, la présente étude examine l'utilisation des stratégies d'écriture ainsi que les types de stratégies d'écriture utilisées. Un questionnaire constitué de 47 items adapté à celui d'Oxford (1990), a été distribué à 90 étudiants de première année licence. Les résultats obtenus révèlent que la majorité des étudiants de première année font moyennement recours à l'utilisation des stratégies d'apprentissage pendant l'écriture. Quant aux types de stratégies d'apprentissages mobilisées par les étudiants, les stratégies de mémoire sont les plus fréquemment utilisées, suivies selon un ordre descendant par les stratégies métacognitives, compensatoires, cognitives, affectives et les stratégies sociales.

Mots-clés : stratégies d'apprentissage, production écrite

Abstract

In an initiative to provide a theoretical basis for the development of writing instruction that is more student-centered and more oriented toward the process of learning academic writing, the present study examines the use of writing strategies as well as the types of writing strategies used. A questionnaire consisting of 47 items adapted to that of Oxford (1990), was distributed to 90 first-year undergraduate students. The results obtained reveal that the majority of first-year students make moderate use of learning strategies during writing. As for the types of learning strategies used by students, memory strategies are the most frequently used, followed in descending order by metacognitive, compensatory, cognitive, affective and social strategies.

*Mohamed Beneddine

Keywords: learning strategies, written production

1. Introduction

L'écriture fait partie des compétences les plus sollicitées dans l'apprentissage d'une langue étrangère notamment au niveau supérieur. Si elle a bien gagné ce statut c'est surtout parce qu'elle est arrivée à couvrir un large espace en termes d'activités universitaires. À ce stade de leur apprentissage, les étudiants de français sont amenés à rédiger des dissertations ou des commentaires, répondre correctement sur une copie d'examen, prendre des notes durant un cours magistral ou même, dans un stade plus mûr, à rédiger un mémoire ou des articles académiques. Il est évident que l'écriture permet aux étudiants de développer une pensée critique pour exprimer ce qu'ils pensent et les aide également à transmettre leurs idées à travers des phrases adéquatement arrangées. Dans une telle démarche, les étudiants vont, dans la mesure du possible, devoir diversifier leurs tentatives pour produire un sens complet, qui soit bien reçu est accepté à l'œil d'un connaisseur représenté par l'enseignant, d'autant plus que la production écrite représente, à l'université, une compétence cruciale que les étudiants s'accordent majoritairement à juger difficile.

Ce qui est nullement une déclaration qui demande à être justifiée, c'est que l'écrit à, toujours et l'est encore, maintenu maintient une certaine primauté au supérieur et l'importance avec laquelle il est qualifié semble loin d'être démontrer. Raison pour laquelle, on attache une importance considérable, dans le supérieur, à l'enseignement apprentissage d'un ensemble de tâches qui visent essentiellement la maitrise de l'écrit en langue française.

De par sa qualité d'instrument au savoir, Il devient indubitable que la maitrise de l'écrit académique est particulièrement reconnue comme l'un des aspects les plus fondamentaux des compétences linguistiques que nécessite la réussite du parcours universitaire. D'autant plus qu'elle permet aux étudiants de présenter leurs réflexions et leurs résultats de recherche dans un cadre soigneusement élaboré.

Dans un contexte algérien, la situation de l'écrit à l'université semble ne pas être satisfaisante. Les productions des étudiants lors de leur examen en font une preuve. Outre, leur incapacité de s'impliquer à ce qu'ils sont en train de produire, les étudiants expriment également des difficultés à assurer une cohérence dans leurs productions. Une cohérence qui peut être assurée à travers une articulation de leurs idées. Les difficultés exprimées par les étudiants en matière de compréhension et de production écrite sont à plus qu'une échelle, et sont causées par certains facteurs tels que le manque de vocabulaire, le manque de maitrise de la grammaire, le manque de motivation, et peuvent dépasser ce stade externe pour un manque de confiance en soi. Ajouté à tout cela, un paramètre très important persiste toujours, et renvoie au manque d'intérêt grandement manifesté à l'égard de ce moyen, qui est censé leur permettre, d'un côté, un enrichissement de leur vocabulaire et d'un autre, un approfondissement de leur connaissance en matière de culture de la langue. A tout ce qu'on vient de citer précédemment, s'ajoutent d'autres problèmes sur le plan grammatical, mécanique ou de structure de la phrase. Il existe, bien évidemment d'autres facteurs faisant entrave, et dont on ne peut négliger, et qui peuvent par principe de causalité, jouer

simultanément le rôle de causes et de problèmes, tels que le manque de temps et le manque de pratique et de rétroaction positive de la part des enseignants.

Par ailleurs, écrire c'est synonyme d'une réflexion exercée sur son écrit, en d'autres mots, c'est penser, planifier, rédiger et réviser. Un processus qui est censé dépasser une simple reproduction à une implication de compétences spécialisées qui peuvent ne pas être pareilles d'un individu à un autre.

De plus, dans un contexte universitaire, les étudiants sont très souvent amenés à rédiger des productions écrites tout en rendant compréhensibles leurs écrits, mais le plus important est de se plier aux exigences imposées par ces normes de langue écrite. Faisant leurs premiers pas, même lentement dans la rédaction scientifique, ils sont éventuellement contraints à mobiliser que ce soit consciemment ou inconsciemment, des stratégies rédactionnelles. En d'autres mots, l'apprentissage ne se limite pas uniquement à une manière de transmettre des connaissances par un enseignant ou à la nature même du contenu de ces connaissances transmises mais le dépasse pour une réflexion de l'apprenant sur son propre apprentissage.

A cet égard, et dans le but de renforcer des compétences en langues étrangères, de nombreuses recherches en didactiques des langues se sont tournées, ces dernières décennies, vers l'étude des stratégies d'apprentissage. Ce grand tournant était le résultat d'un large intérêt accordé aux recherches sur l'autonomie des étudiants dans leur apprentissage. Pour être plus précis, les recherches sur les stratégies d'apprentissage débutent depuis les années 1970, notamment avec les travaux de (RUBIN, 1975); (CHAMOT & al., 1985); (OXFORD R. , 1990). Cette croissance dans les recherches en stratégies d'apprentissage, et de par ce fait qu'elles sont axées sur une diversité d'aspects, a généré une grande divergence non pas uniquement quant à leur définition mais également leur taxonomie. Aussi, ces recherches se sont aiguisées et approfondies pour cibler plus particulièrement des compétences rédactionnelles. Cela dit qu'on commence à prendre d'avantage de distance du concept de stratégies d'apprentissage dans leur cadre générique pour cibler des stratégies d'apprentissage qui sont spécifiques à une compétence de l'écrit.

Dans cette perspective, la présente étude a pour objectif de vérifier l'utilisation des stratégies d'apprentissage de l'écrit par les étudiants en première année licence de français, de la faculté des langues étrangères de Chlef (Algérie), et d'explorer ces stratégies pour amener ces derniers à en être plus conscients et devenir ainsi maitres de leurs décisions en termes de production écrite. Autrement dit, accompagner les étudiants à construire eux-mêmes leur autonomie en les plaçant à un niveau plus haut que celui de leur réflexion est censé leur permettre de se contrôler même en l'absence de l'enseignant. La volonté de réduire ce contrôle étroit ainsi que ce permanent attachement à l'enseignant reflète automatiquement, sur l'autre bout du fil, une progression d'une certaine distanciation et indépendance de celui-ci. À cette fin, l'étudiant doit être amené à un certain niveau d'autocontrôle qui permet à l'enseignant de réduire le degré d'importance de sa présence permanente dans la situation d'apprentissage ou même de retirer presque complètement la main et de se limiter à la correction finale du travail de l'étudiant. Cela peut être perçu comme une récompense pour les efforts consentis par l'enseignant au début de cette démarche tout en s'attendant à l'automatisation de cette action pour devenir ultérieurement une réaction qui requiert moins d'efforts. Un système analogue aux efforts initialement consentis pour l'installation d'un

système d'approvisionnement en eau pour que, ultérieurement, son découlement d'un niveau supérieur vers un niveau inférieur ne soit dépendant que sur la gravité.
On estime qu'en utilisant des stratégies, les apprenants peuvent éviter le besoin d'apprendre. Par ailleurs, l'image serait plus claire, pour les enseignants, sur comment leurs étudiants réagissent quant à leur fonctionnement réflexif interne lors de l'apprentissage de l'écrit.
Dans l'intention de mener à bien ce travail de recherche, on va tenter de préciser, dans un premier lieu, ce qu'on entend par « *stratégies d'apprentissage* ». Puis, on discutera des stratégies d'apprentissage spécifiques à l'écrit pour en présenter, même si dans leurs grandes lignes, leurs classifications, notamment celles proposées par Rebecca Oxford, celle qu'on a choisie pour établir notre investigation.
L'évolution des définitions et des classifications nous permettra, concurremment, de mettre en lumière les principales recherches antérieures dans ce domaine.

2. Définition des stratégies d'apprentissage

Avant de tracer une sphère de la conception définitionnelle par laquelle cette étude est limitée, il importe de souligner que ce qui nous intéresse ici, c'est le concept de stratégies d'apprentissage dans sa notion de pluralité. En l'occurrence, c'est plus approprié, pour aller droit au but, de délimiter ce concept, et mieux en définir le sens. D'autant plus que cette notion de pluralité semble être la plus fréquemment utilisée dans les recherches s'étant intéressées aux stratégies d'apprentissage.
Comme mentionné précédemment, les stratégies d'apprentissage ont représenté un terrain d'investigation pour divers chercheurs. Raison pour laquelle, un nombre considérable de vocables s'est fait jour dans le domaine. Le dernier qu'on va prendre en considération dans cette étude c'est celui proposé par Oxford (OXFORD R, 1990, p. 8), qui définit les stratégies d'apprentissage comme « *des comportements ou des actions que les apprenants utilisent pour rendre l'apprentissage des langues plus réussi, plus autonome et plus agréable* ». Partant de ça, il existe différentes manières, par lesquelles les apprenants tentent de gérer leur processus d'apprentissage, dans l'objectif de rendre leur apprentissage plus facile et plus efficace.

3. Stratégies d'apprentissage de l'écrit

Bien que le concept de stratégies d'apprentissage ait fait l'objet de pas mal d'intérêt, depuis bien longtemps, les recherches sur les stratégies d'écriture sont quelque peu tardives. Cela est, en grande partie dû, comme l'indique McDonough au fait que l'écriture en langue seconde a été, du moins au début, fortement influencée par les théories et les recherches sur la langue première (McDenough, 1999).
Dans cette lignée, et influencés par la théorie de Flower et Hayes, qui ont perçu l'écriture comme un processus récursif plutôt que linéaire, les chercheurs optent pour l'utilisation du terme « *processus d'écriture* ». A titre d'exemple, Krapels (1990) préfère utiliser le mot « *processus* » pour désigner l'écriture, dans une recherche empirique qu'il a menée sur l'écriture en langue seconde. Une étude qui s'est étendue sur des questions telles que ; les comportements, pendant l'écriture, des scripteurs expérimentés et non expérimentés ; les comportements en écriture entre langue maternelle et langue seconde ; le recours à la langue

maternelle lors de l'écriture en langue seconde, etc. Ces recherches avaient tendance à l'utilisation du terme « *processus d'écriture* » à chaque fois qu'émerge ce domaine comme terrain de recherche. En contrepartie, dans les recherches en acquisition de langues étrangères ou secondes, on parle généralement de « *stratégies d'apprentissage de l'écriture* ».

1.3. Classification des stratégies d'apprentissage de l'écrit

Différents types de schématisation ont été conçus pour décrire les stratégies d'écriture, que ce soit dans la langue maternelle ou dans les langues étrangères ou secondes. Dans le domaine de l'apprentissage d'une deuxième langue, et suivant les trois processus de macro-écriture, certains chercheurs, plus particulièrement Hirose et Sasaki (1994), ont créé une structure à trois facteurs comprenant la planification, la formulation ou la transcription et la révision. A l'instar de Victori (1997), d'autres chercheurs ont créé une structure différente de la précédente et qui est à quatre facteurs : planification, suivi, évaluation et ressources, qui représentent en elles-mêmes des stratégies qui peuvent s'inscrire sous la catégorie des stratégies métacognitives. D'autres encore ont opté pour une taxonomie analytique décomposée en six facteurs. Une taxonomie qui comprend des aspects : cognitifs, mnémoniques, compensatoires, métacognitifs, sociales et affectifs, fondée essentiellement sur l'approche taxonomique d'Oxford (1990), celle qu'on va choisir comme un fondement théorique sur lequel on va bâtir notre méthodologie de recherche.

Oxford (1990) propose une classification nouvelle des stratégies d'apprentissage des langues, plus globales et plus systématiques. Ces dernières sont organisées en deux grandes catégories : des stratégies directes et de stratégies indirectes. Ces deux grandes catégories sont déterminées par rapport à leur degré d'implication dans l'apprentissage des langues.

- Les stratégies directes requièrent un traitement direct de la langue cible et se subdivisent en stratégies mnémoniques, cognitives et compensatoires.
- Les stratégies indirectes viennent appuyer l'apprentissage des langues sans impliquer la langue cible de manière directe. Elles comprennent des stratégies métacognitives, affectives et sociales.

4. Méthodologie de recherche

1.4. Participants

L'étude a été menée à la faculté des langues étrangères de Chlef. Les sujets de cette recherche sont constitués de 90 étudiants de la première année licence du département de français. Le nombre de participants était de 90, au lieu de 100 étudiants, le nombre que nous avions initialement prévu utiliser comme échantillon sur lequel on va mener la recherche. Cela est dû à l'absence de certains étudiants au moment où ce questionnaire a eu lieu, malgré le fait de choisir une séance de cours pour rassembler le plus grand nombre possible d'étudiants. On s'était finalement limité à ce nombre comme échantillon, et dont l'écrasante majorité était de sexe féminin. Quant à leurs acquis antérieurs, il n'y a pas de différence significative, car leurs âges varient de 19 à 23 ans, et tous ont effectué leurs études antérieures dans des établissements d'enseignement publics algériens. Cela dit qu'ils ont passé une même durée d'étude de la langue française. L'unique divergence que nous pouvons signaler reste à un

ordre de compétences personnelles. Nous avons distribué le questionnaire aux étudiants, avec des explications en arabe sur les items proposés, et leur avons également ouvert la voie pour répondre à leurs questions, afin que leurs réponses soient claires, adoptant un ton de spontanéité, sans gêne ni sentiment d'être mis à l'épreuve, afin d'éviter d'éventuelles pressions qui puissent nuire aux objectifs de la recherche.

2.4. Instruments de recherche

Dans l'objectif de mener à bien cette recherche, la technique utilisée pour collecter des données était un questionnaire suivant l'Inventaire des Stratégies d'Apprentissage des Langues (ISAL) proposé par Oxford (1990) et composé de 47 items qui englobe six stratégies d'apprentissage à savoir : stratégies de mémoire, stratégies cognitives, compensatoires, métacognitives, affectives et sociales. Ce questionnaire a été livré aux étudiants dans un but d'identifier les stratégies d'apprentissage utilisées par ces derniers. Lors de l'analyse de l'étude, les questionnaires remplis par les étudiants ont été organisés toujours suivant la classification d'Oxford.

3.4. Résultats

Les résultats ont été présentés suivant le tableau (01), à la base des données obtenues à l'aide du questionnaire. Ce tableau propose une classification en trois niveaux de fréquences d'utilisation des stratégies d'apprentissage dont chacun se rapporte à une intervalle de fréquences moyennes.

Tableau (01) : *Niveaux de fréquences des stratégies par intervalles*

Niveau de fréquence	Description	Intervalles
Elevé	Toujours ou presque toujours utilisée	4,5 à 5,0
	Habituellement utilisée	3,5 à 4,4
Moyen	Parfois utilisée	2,5 à 3,4
Faible	Généralement utilisée	1,5 à 2,4
	Jamais ou presque jamais utilisée	1,0 à 1,4

Source *: Questionnaire et analyse documentaire de l'ISAL. (Oxford, & Crookall, 1990)*

Le niveau élevé est un niveau de fréquence signifiant que les étudiants utilisent presque ou du moins habituellement des stratégies d'apprentissage et dans lesquelles les fréquences moyennes de l'utilisation des stratégies varient de 3,5 à 5,0. Une fréquence de niveau moyen ou modéré signifie que les étudiants n'utilisent qu'occasionnellement des stratégies d'apprentissage et dont les fréquences moyennes vont de 2,5 à 3,4. Enfin, le niveau de basse fréquence signifie que les étudiants n'utilisent que rarement, voire nullement, des stratégies d'apprentissage et cela est exprimé à travers des fréquences qui varient entre 1,0 et 2,4.

Cette analyse descriptive effectuée sur des variables statistiques en l'occurrence ; moyenne, médiane, écart type, variance, plage, minimum et maximum pour chaque type de stratégie d'apprentissage, est présentée dans le tableau (02).

Figure (02) : *Statistiques descriptives pour chaque catégorie de stratégies*

		stratégies_de_mémoire	stratégies_de_compensation	stratégies_cognitives	stratégies_affectives	stratégies_métacognitives	stratégies_sociales
N	Valide	90	90	90	90	90	90
	Manquant	0	0	0	0	0	0
Moyenne		3,7944	3,5737	3,3641	3,3537	3,5786	3,3500
Médiane		4,0000	3,6667	3,3846	3,5000	3,6429	3,5000
Ecart type		,67829	,59062	,46007	,71798	,61174	,87474
Variance		,460	,349	,212	,515	,374	,765
Plage		3,50	3,00	2,62	3,17	2,79	4,00
Minimum		1,50	1,67	1,77	1,67	1,93	1,00
Maximum		5,00	4,67	4,38	4,83	4,71	5,00

Source *: faite par les auteurs*

Considérant les résultats figurant sur le tableau (02) comme une série statistique, on remarque que les mesures de base affichent une fréquence maximale variant de 4,38 à 5 ,00 pour toutes les catégories, ce qui explique une utilisation d'une fréquence élevée du moins pour quelques étudiants. Pour la variance, elle varie de 0,12 à 0,76 et cette mesure indique une faible variance qui reflète un grand rapprochement des fréquences autour de la fréquence moyenne ce qui traduit une concentration des résultats obtenus et non une dispersion. La même remarque peut être lue à travers l'observation des écarts types. Chose qui est décidément logique du moment où l'écart type est intimement relié à la variance puisque calculé de la racine carrée de cette dernière. Le tableau (02) affiche un écart type variant de 0,46 à 0,87. Ce qui appuie la crédibilité des résultats qui est due à la concentration des fréquences autour de la moyenne pour chaque catégorie des stratégies utilisées par les étudiants.

De plus, les mêmes résultats pour chaque type de stratégie ont servi de moyen pour déterminer les stratégies les plus utilisées ou les moins utilisées par les étudiants dans leurs écrits. Le tableau 03 classe les six catégories de stratégies selon le niveau de fréquence d'utilisation de chaque catégorie.

Figure (03) *: Classement des stratégies par ordre de niveaux de fréquences*

	Niveau de fréquence	Fréquence moyenne
Stratégies_de_mémoire	Elevé	3,7944
Stratégies_métacognitives	Elevé	3,5786
Stratégies_de_compensation	Elevé	3,5737
Stratégies_cognitives	Moyen	3,3641
Stratégies_affectives	Moyen	3,3537
Stratégies_sociales	Moyen	3,3500
N valide (liste)	90	

Source **:** *faite par les auteurs*

Le tableau (03) explique les stratégies d'apprentissage les plus utilisées par les étudiants au cours de la rédaction de leurs textes. Les stratégies de mémoire dans lesquelles la fréquence moyenne était de 3,7944, semble être la catégorie la plus utilisée. Ensuite, la deuxième catégorie est celle des stratégies métacognitives dans lesquelles la fréquence d'utilisation moyenne était de 3,5786, suivie de celle des stratégies de compensation avec une fréquence moyenne de 3,5737. Suivant les niveaux de classification qu'on a adoptés, l'utilisation de ces trois catégories par les étudiants s'avère de niveau élevé. Les trois dernières catégories dont le niveau de fréquence était un niveau moyen, sont les stratégies cognitives, les stratégies affective et en fin, les stratégies sociales. Si on calcule la fréquence moyenne de toutes les catégories, le résultat serait de 3,5024. On constate, selon la classification par niveau de fréquences, qu'il s'agit d'une fréquence impliquée à un niveau d'utilisation moyen. Cela signifie que les étudiants utilisent souvent des stratégies d'apprentissage dans leur rédaction de textes.

4.4. Discussion

Sur la base des résultats de la présente recherche, il s'avère claire que les étudiants utilisent des stratégies dans leur apprentissage. Ils usent à la fois de stratégies directes et indirectes. Il existe six types de stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants à savoir ; des stratégies de mémoire, stratégies cognitives, stratégies de compensation, stratégies métacognitives, stratégies affectives et stratégies sociales. Les stratégies de mémoire et les stratégies métacognitives ainsi que les stratégies de compensation sont généralement les stratégies d'apprentissage les plus utilisées par les étudiants lors de l'écriture. Les étudiants appliquent souvent ces stratégies lorsqu'ils essayent de découvrir l'apprentissage du français comme une langue étrangère et d'organiser certains aspects en rapport avec la production écrite. Ils recourent généralement à mémoriser des cours et ils tentent de résoudre leurs limitations linguistiques en utilisant des mots inventés, en utilisant une circonlocution ou un synonyme. Ils peuvent également sélectionner le sujet et ajuster ou rapprocher le message. Cependant, les stratégies d'apprentissage les plus rarement utilisées par les étudiants en production écrite sont les stratégies sociales et les stratégies affectives. Raison pour laquelle les étudiants sont moyennement capables de déterminer les buts et objectifs du plan d'apprentissage des langues pour une tâche relative à l'écrit universitaire ou de découvrir des opportunités de pratique, ou d'évaluer leur apprentissage par l'auto-évaluation et l'autocontrôle. L'utilisation limitée de ces stratégies explique également que les étudiants, étant pas garnis par ces deux types de stratégies, demandent rarement aux autres de corriger leurs écrits et manquent de coopération avec des utilisateurs compétents pour partager des idées ou des opinions ainsi qu'une absence de motivation ou d'interaction avec leur environnement et une incapacité de contrôler leurs émotions lorsqu'ils rencontrent des difficultés.

5. Conclusion

Selon les résultats de la présente recherche sur les stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants dans l'écrit et partant de l'explication ci-dessus, on peut conclure que les étudiants de français de la faculté des langues étrangères de Chlef utilisent des stratégies

d'apprentissage lors de leur production écrite. Les stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants en cours d'écriture et selon un ordre décroissant, sont des stratégies de mémoire, de stratégies métacognitives, stratégies de compensation, stratégies cognitives, affectives et sociales. En général, la tendance des étudiants à utiliser des stratégies d'apprentissage est modérée.

On peut également conclure que les étudiants doivent disposer de leurs propres stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère. Ils en auront besoin pour apprendre une langue étrangère du moment où le processus d'apprentissage lui-même n'est pas du tout facile à réaliser. Peu importe la stratégie ou la combinaison de stratégies utilisées : que ce soit cognitives, métacognitives, sociales ou autres, les étudiants auraient la possibilité de choisir celles qui leur convient le mieux. L'utilisation des stratégies d'apprentissage aide les étudiants à être autonomes du moment où ils seront capables d'utiliser leurs propres variantes d'apprentissage. Il n'en reste pas moins que tout ceci peut se faire prudemment avec l'aide de l'enseignant. Ces derniers peuvent venir en aide pour apporter soutient aux étudiants en difficulté, donnant des explications claires et des solutions à chaque problème avec des exemples de chaque stratégie.

Comme mentionné ci-dessus, cette étude fait partie des recherches qui conçoit un développement d'un enseignement académique de rédaction qui favorise l'utilisation de stratégies d'écriture par les étudiants. Désormais, les enseignants ou les concepteurs de cours peuvent utiliser les résultats de cette étude comme base pour planifier un enseignement qui cible notamment une compétence rédactionnelle. Cependant, il convient également de mentionner que l'emploi d'une méthode quantitative avec un seul instrument, consistant en le moyen du questionnaire, empêche de généraliser les résultats sur un public plus large. Pour idéaliser le cours d'écriture et renforcer cette étude dont la principale limite réside dans la nature de la méthode utilisée, de futures études avec différentes méthodes et instruments de collecte de données demeurent encore nécessaires.

6. Liste de références

Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching (4th ed.).* White Plains, New York: Addison Wesley Longman.

Chamot, A. U., & al. (1985). *Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students*. Langage Learning Journal, Vol. 35, pp. 21-43.

Grabe, W., & Kaplan , R. (1996). *Theory and Practice of Writind.* London: Longman.

Hirose, K., & Sasaki, M. (1994). *Explanatory variables for Japanese students' expository writing in English: An exploratory study*. Journal of Second Language Writing, 3, pp. 1-18.

Krapels, W. (1990). *An overview of second language writing process research*. Dans: Kroll, B. (Ed.), Second Language Writing. Cambridge: Cambridge University Press.

Lee. (2010). *An overview of language learning strategies.* ARECLS, pp. 132-152.

McDonough, S. (1999). *Learner strategies.* Language teaching .

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies.* New York: Newbury House.

Oxford, R., & Crookall, D. (1989). *Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues.* The Modern Langage Journal, 73, 404-415.

Oxford, R.L., & Crookall, M. (1990). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. Modern Language Journal, 73(3), 292–300.

Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*. Bruxelles: De Bœck Université.

Rubin, J. (1975). *What the "good" language learner" can teach us. Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Seliger, H. (1985, cité dans Ellis, 1994). *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University.

Stern, H. (1983). *Fundamental concepts in language teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Victori, M. (1997). *EFL composing skills and strategies: Four case studies.* RESLA, 12, pp. 163-184.