

The Role of French as a Foreign Language Teachers' Learning Styles in Iran on Their Writing Teaching Strategies

Zeinab Karimi Asl ¹  Mahmoud Reza Gashmardi* ²   <https://orcid.org/0000-0001-6621-507X>

1. Department of French language, Teaching Branch, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. E-mail: k.zeinab@modares.ac.ir

2- Department of French language, Teaching Branch, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. E-mail: m.gashmardi@modares.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
<p>Article type : Research Article</p> <p>Article history : Received: 23 March 2025 Received in revised form : 27 August 2025 Accepted : 28 August 2025 Published online: December: 2025</p> <p>Keywords : <i>French language, writing, Iranian teachers, teaching skills, learning styles</i></p>	<p>The growing need for international communication has significantly increased the emphasis on foreign language acquisition. Within this domain, writing competence constitutes a fundamental skill that facilitates such interaction and is therefore of considerable scholarly importance. In the context of French language teaching and learning in Iran, research indicates that despite the implementation of modern pedagogical methodologies, the persistent influence of traditional approaches remains evident. The instructor, acting as a facilitator of learning, occupies a central role in the educational process; furthermore, their pedagogical skills directly shape the construction of new knowledge and its practical application in authentic contexts. This study investigated learning style as a potential determinant in the selection of instructional strategies. While various dimensions of learning styles have been extensively examined in prior research, the specific relationship between educators' learning styles and their writing instruction techniques has remained largely unexamined. Accordingly, this study aimed to explore this relationship. The research was conducted in three phases: first, the predominant learning styles of French language instructors were identified; second, their writing teaching competencies were assessed; and finally, learner-produced writing samples were analyzed as an outcome measure of the instructional process. The findings revealed a convergence in teaching practices among instructors, notwithstanding variations in their individual learning styles.</p>

Cite this article: Karimi Asl, Zeinab & Gashmardi, Mahmoud Reza. "Rôle des styles d'apprentissage des enseignants du FLE sur leurs stratégies d'enseignement de l'écriture en Iran". *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 2025 21, 42, 533-558. DOI: <http://doi.org/doi: 10.22129/plume.2025.323834.1214>



Rôle des styles d'apprentissage des enseignants du FLE en Iran sur leurs stratégies d'enseignement de l'écriture

Zeinab Karimi Asl ¹  Mahmoud Reza Gashmardi* ² 

1. Département de langue française, Branche didactique, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran. E-mail: k.zeinab@modares.ac.ir

2- Département de langue française, Branche didactique, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran. E-mail: m.gashmardi@modares.ac.ir

Article Info	Résumé
<p>Type d'article : Recherche originale</p> <p>Date de réception : 23 mars 2025</p> <p>Date de révision : 27 août 2025</p> <p>Date d'approbation : 28 août 2025</p> <p>Publié en ligne : décembre 2025</p> <p>Mots-clés : <i>styles d'apprentissage, stratégies d'enseignement, écriture, FLE, enseignants iraniens</i></p>	<p>De nos jours, le besoin de communiquer avec les étrangers exige l'apprentissage de leurs langues. La compétence écrite comme l'une des compétences essentielles favorisant cette communication est devenue primordiale. Malgré l'application de nouvelles méthodes dans le contexte d'enseignement/apprentissage du FLE en Iran, nous sommes encore sous l'influence des traces persistantes des manuels anciens. En dépit de longues années d'études, la plupart des apprenants iraniens en FLE ont des difficultés à communiquer par écrit. L'enseignant comme facilitateur des apprentissages joue un rôle primordial dans le processus d'enseignement/apprentissage et ses stratégies affectent la construction des nouvelles connaissances et leur application dans le contexte réel. Dans cet article, nous étudions le style d'apprentissage comme un facteur influençant le choix des stratégies d'enseignement. Plus précisément, nous examinons la relation entre le style d'apprentissage des enseignants du FLE et leurs stratégies d'enseignement de l'écriture. Selon notre méthodologie de recherche descriptive-analytique, nous utilisons des questionnaires et nous avons des entretiens avec les enseignants du FLE pour définir, dans un premier temps, leur style d'apprentissage, ensuite, leurs stratégies d'enseignement, et à la fin, les copies de productions écrites de leurs apprenants. Les résultats ont indiqué que malgré la diversité des styles d'apprentissage des enseignants, il y avait une ressemblance entre leurs stratégies d'enseignement de l'écriture. L'examen des productions écrites des apprenants a indiqué que les points forts chez les apprenants iraniens sont le respect de la consigne, la correction sociolinguistique et la capacité à interagir, de même que les points faibles étaient le lexique/l'orthographe lexical, la morphosyntaxe/l'orthographe grammaticale ainsi que la cohérence et la cohésion.</p>

Cite this article: Karimi Asl, Zeinab & Gashmardi, Mahmoud Reza. "Rôle des styles d'apprentissage des enseignants du FLE sur leurs stratégies d'enseignement de l'écriture en Iran". *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 2025 21, 42, 533-558. DOI: <http://doi.org/doi: 10.22129/plume.2025.323834.1214>



1.Introduction

La production écrite est un processus complexe pendant lequel les idées sont créés et énoncées. Apprendre à écrire dans une langue étrangère est complexe et exige un temps et un effort considérable. Cet apprentissage est une partie inséparable de l'apprentissage d'une langue étrangère, sans lequel nous n'arrivons pas à une bonne maîtrise. L'écriture est le devoir le plus complexe pour les apprenants étrangers et comme Weigle (2002) le mentionne, l'enseignement de l'écriture joue un rôle croissant dans l'instruction des apprenants compétents dans ce domaine.

Précédemment, l'apprenant était envisagé comme un récepteur passif d'un savoir fourni par un maître savant et le but de l'enseignement des langues était de faire acquérir les quatre habiletés aux apprenants : la production orale, la compréhension orale ainsi que la production et la compréhension écrites. Mais avec l'apparition des approches par compétences (l'approche communicative et actionnelle) pour lesquelles l'apprenant est un acteur actif de son apprentissage, outre les connaissances, l'action prend de l'importance et l'enseignant essaye d'élever des apprenants qui puissent prendre le rôle d'un acteur social actif. Comme l'apprenant doit être capable de mettre en œuvre plusieurs éléments simultanément : les éléments linguistiques, pragmatiques et cognitifs au moment de la communication écrite réelle, l'enseignement des langues doit favoriser cette articulation et aider les apprenants à se débrouiller dans des situations réelles de communication écrite.

L'enseignement des langues cherche une progression graduelle des apprenants dans les deux compétences écrite et orale. De ce fait, les enseignants se sont éloignés de l'approche centrée sur la production finale qui examine uniquement le texte final et ignore la démarche poursuivie, pour s'orienter vers l'approche centrée sur le processus d'écriture qui examine la démarche envisagée par l'apprenant pour la production écrite. Ce type d'enseignement prépare un accompagnement des apprenants pendant leur processus d'apprentissage et leur attribue une garantie pour traverser les

difficultés rencontrées. Dans ce cas, l'enseignant joue le rôle d'un médiateur entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier. La production écrite est demandée soit pour l'examen des performances liées à l'emploi des règles syntaxiques, grammaticales, lexicales et l'enseignant examine s'ils ont bien assimilé ces règles ou non, soit pour communiquer avec quelqu'un. En général, l'évaluation des apprenants se fait par le biais de leur production écrite (Baghzou, 2014).

Ayant remarqué la fréquence des fautes orthographiques, syntaxiques, pragmatiques des apprenants du niveau élevé et leur difficulté à communiquer authentiquement, nous avons décidé d'entreprendre cette étude. De plus, le bon rendement pédagogique exige que les stratégies d'enseignement de la classe s'accordent avec les instructions préconisées par les institutions officielles, c'est-à-dire qu'elles doivent être centrées sur l'apprenant.

Chabanne et Bucheton mentionnent :

Nos manières d'organiser les activités d'écriture en classe, de proposer des tâches d'entraînement et d'évaluation, de lire et d'évaluer les copies, d'organiser corrections et remédiations, révèlent un ensemble de choix théoriques, de démarches et de valeurs, le plus souvent tacites, qui sont construits par le jeu de plusieurs acteurs : l'institution d'abord, par ses instructions et textes officiels; la recherche pédagogique, elle-même contrastée, fournissant des modèles et des critiques; les enseignants enfin, par leurs pratiques réelles dans les classes. (2002, p. 35)

Un manque de recherche au sujet de l'influence des styles d'apprentissage des enseignants du FLE sur leurs stratégies d'enseignement de l'écriture, en Iran est remarquable parmi les nombreuses études qui ont traité des stratégies d'enseignement et leur influence sur la production écrite des apprenants du FLE. Donc, cette réflexion envisage de vérifier si les styles d'apprentissage des enseignants améliorent l'apprentissage de l'écriture ou l'entravent.

Les recherches dans le domaine de l'enseignement des langues ont aussi démontré que les enseignants préfèrent enseigner en se référant à leur propre

style d'apprentissage. Autrement dit, leurs stratégies d'enseignement sont inspirées par leurs expériences personnelles en tant qu'apprenants et ils utilisent les stratégies d'enseignement qui ont favorisé leur apprentissage, tout en évitant celles qui ont entravé ce processus. De ce fait, ils reproduisent ce qui a facilité leur apprentissage, selon leur propre style d'apprentissage. Alors que dans une classe, il arrive que le style des apprenants diffère de celui de leur enseignant et qu'ils soient confrontés aux difficultés au moment de l'appropriation des concepts qui lui paraissent faciles. De ce fait, ses stratégies d'enseignement adaptées à son propre style, leur sont inutiles.

Puisque certains chercheurs comme Kolb (1974,1984) ainsi que Honey et Mumford (1992) insistent sur l'idée que le style d'apprentissage est une caractéristique acquise, expérientielle et modifiable, cela clarifie l'exigence de la familiarisation des enseignants avec les différents styles d'apprentissage et la modification de leurs stratégies d'enseignement de l'écriture. Cet enseignement aboutit à l'éducation d'une multitude des apprenants compétents et évite la monotonie d'un type particulier. Ainsi que le confirme Valenzuela (2010) :

Du côté de l'enseignement, la connaissance des profils des apprenants aide à constituer des groupes-classe ou des sous-groupes au sein d'une classe, afin de leur proposer des activités adaptées. Pour un enseignant, définir le style d'apprentissage de ses apprenants et le sien propre, permet de prendre un certain recul par rapport à sa façon d'enseigner et de prendre garde à la tendance qu'il a à façonner son enseignement d'après sa manière d'apprendre». (pp. 71-86)

Tout au long de cette étude, nous cherchons à connaître dans un premier temps le style d'apprentissage préféré des enseignants du FLE en Iran ; dans un deuxième temps, nous examinerons la relation entre le style d'apprentissage des enseignants et leurs stratégies d'enseignement de l'écriture ; dans un dernier temps, nous verrons s'il y a des stratégies pour l'amélioration de l'enseignement de l'écriture. Dans les lignes suivantes, nous

aborderons le cadre théorique, présenterons la méthodologie de recherche et analyserons les résultats des données.

2. Cadre théorique

Nous présentons dans les lignes suivantes quelques fondements théoriques qui sous-tendent les pratiques d'enseignement et le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb.

2.1. Les stratégies d'enseignement et leur relation avec le style d'enseignement

Dès 1990, nous sommes confrontés à une modification essentielle dans le domaine de l'enseignement du FLE, il s'agit du passage du behaviorisme au socio-constructivisme. Cette modification a abouti aux résultats positifs dont l'amélioration de la compréhension et de l'apprentissage des apprenants. Selon Kelly (2005) cette progression est grâce à l'emploi d'une approche qui prend en compte des différences entre les étudiants, c'est-à-dire, leurs expériences, leurs motivations, etc. De ce fait, il est évident que les stratégies d'enseignement des enseignants doivent être modifiées pour répondre à leurs nouvelles responsabilités.

Les stratégies d'enseignement ne sont que « [l'] ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifiées par l'éducateur pour un sujet autre que lui-même » (Legendre, 2005, p. 1261), c'est-à-dire un ensemble de ressources pédagogiques qui cherche l'apprentissage des apprenants. Ces stratégies d'enseignement sont issues de quelques fondements dont le style d'enseignement du professeur et ses qualités propres à présenter les connaissances dans les différents contextes particuliers, et englobent les attitudes découlant de sa personnalité, de ses expériences de parcours, tant comme enseignant que comme professionnel (Salgado & al., 2013).

2.2. Relation entre le style d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage

De même que les enseignants, chacun des apprenants présents dans la classe possède un style d'apprentissage qui influe ses stratégies

d'apprentissage. En effet, le processus d'apprentissage différent des apprenants se reflète par les différences observées chez eux au moment de l'apprentissage. Au cours de la période de scolarité, chacun des apprenants présents dans la classe avantage une manière particulière d'apprentissage qui aboutit à sa distinction des autres, de même que son opposition avec l'enseignant qui recourt à une façon équivalente d'enseignement. En cas de la continuation de l'apprentissage, cette incompréhension devient plus grave car les difficultés de l'incompréhension des premiers cours d'apprentissage persistent et influence la construction de la nouvelle connaissance. De ce fait, c'est à l'enseignant de se familiariser avec les différentes manières d'apprentissage intitulées « le style d'apprentissage » afin d'entraver ce problème et empêcher les futures difficultés en variant ses stratégies d'enseignement. C'est ainsi que le style est devenu l'une des connaissances essentielles à tout éducateur pour l'envisager au moment de l'enseignement.

2.3. Le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb et la possibilité de la modification des styles d'apprentissage

David Kolb (1984) est l'éducateur connu qui doit sa réputation à la seule classification des styles d'apprentissage basée sur une théorie d'apprentissage. En s'inspirant des travaux de Kurt Lewin, John Dewey, et Jean Piaget, il a développé un modèle d'apprentissage expérientiel présenté sous la forme d'un cycle d'apprentissage. En effet, cet apprentissage est le fruit du passage de quelques phases ordonnées que Kolb intitule respectivement l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. Chacune des quatre phases est représentant d'une manière prépondérante d'adaptation du savoir, par exemple l'expérience concrète correspond à une façon concrète de l'expérimentation de la réalité, la seconde phase est fondée sur la réflexion, la troisième phase concerne l'abstraction de la réalité, et la dernière phase montre la façon active de cette expérimentation. Ces quatre phases sont mises en relation à l'aide des deux dimensions concret/abstrait et action/réflexion (la figure 1), c'est-à-dire que le

cycle commence avec l'expérience concrète et se termine avec l'expérimentation active. En ce cas, chacune des quatre phases est porteuse de deux choses qui sont la tendance à une manière particulière d'apprentissage, ainsi que l'opposition avec une autre façon d'adaptation. Par exemple « l'expérience concrète » témoigne d'une tendance à une concrétisation, par opposition à la conceptualisation.

Figure

1

Le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb et les quatre styles d'apprentissage

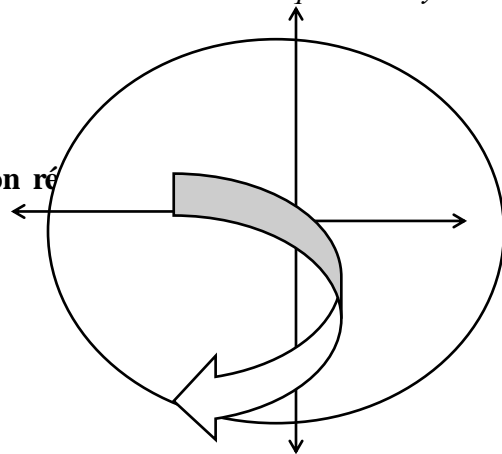
Expérience concrète

Adaptateur Divergent

L'expérimentation active Observation réfléchi

Convergent Assimilateur

Conceptualisation abstraite



Kolb a exprimé qu'en cas de la continuation de l'apprentissage, les apprenants ont plus ou moins consciemment recouru à l'un des deux modes de chaque dimension qui caractérise leur manière d'apprentissage particulière nommée «le style d'apprentissage». Il présente quatre styles d'apprentissage dont chacun est le représentant de quelques caractéristiques propres : les styles divergent, assimilateur, convergent et adaptateur. Ces particularités propres relevant des modes dominants de chaque dimension peuvent nous aider à distinguer les différents types de personnes.

Les chercheurs comme Keefe (1988) et Kolb (1984) sont pour la vision dynamique du style d'apprentissage qui considère le style d'apprentissage comme une caractéristique basée sur l'expérience, modifiable selon les circonstances et sur laquelle le praticien peut travailler. Cette conception du style d'apprentissage privilégie la possibilité de la modification des

caractéristiques relevant de mode dominant de chaque style, de même que le développement des caractéristiques des autres styles (ou les autres caractéristiques) chez l'apprenant, selon les circonstances. C'est ainsi que Keefe (1988) propose le développement d'un style flexible chez les apprenants. Ainsi que, l'enseignant qui a été éduqué dans un contexte universitaire et son expérience d'apprentissage dans ce contexte peut le pousser au privilège d'un mode particulier d'enseignement issue de sa manière préférable d'apprentissage. De ce fait, il crée la condition du développement d'un type particulier des apprenants et la faiblesse des autres. En d'autres mots, les apprenants du même style d'apprentissage que celui de l'enseignant gagne le terrain et progresse, tandis que les autres peuvent être jugés comme inactifs ou inattentifs. De ce fait, deux responsabilités sont cédées à l'enseignant : premièrement, l'initiation avec les différents styles d'apprentissage qui influencent les stratégies d'apprentissage des apprenants et les dirigent. Deuxièmement, la modification de sa manière d'enseignement qui aboutisse à la diversité des stratégies d'enseignement et l'éducation d'un nombre plus élevé des apprenants.

2.4. La nécessité de l'enseignement stratégique

Le passage du behaviorisme au socio-constructivisme exige la modification des stratégies d'enseignement des enseignants. Autrement dit, elles doivent être conformes aux données issues de la psychologie cognitive pour engager les apprenants dans leur parcours d'apprentissage et favoriser son cheminement garanti. C'est ainsi que la nécessité de «l'enseignement stratégique» se fait jour.

Selon Ouellet et Guilbert (1997) l'enseignement stratégique cherche la construction du savoir en utilisant des pratiques qui favorisent l'autonomie de l'étudiant face au processus d'apprentissage. En même temps, l'apprenant doit être conscient des mécanismes mis en place lors de la construction de son savoir.

Six fondements construisent la base de l'enseignement stratégiques, dont cinq sont proposé par Tardif et le sixième par Ouellet (Tardif, 1992).

1) Le processus d'apprentissage est une opération active et constructive. Comme le modèle d'apprentissage expérientiel a démontré chaque apprenant privilégie un mode d'apprentissage particulier nommé le style d'apprentissage. En cas de la continuation de l'apprentissage, le même contenu enseigné aux apprenants se traduit aux différents échantillons de connaissances. Donc, l'enseignant doit favoriser l'application et la correction de ces connaissances construites différemment.

2) L'apprentissage résulte des relations entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances. La rencontre de l'apprenant avec les nouvelles informations aboutit à son recours aux connaissances antérieures pour trouver un lien raisonnable entre ces informations et les connaissances antérieures emmagasinées dans la mémoire à long terme. Mais, ce lien n'est pas toujours bien construit par l'apprenant. A ce moment-là, la nécessité de l'intervention de l'enseignant se fait jour pour guider les apprenants à corriger ce lien.

3) L'apprentissage s'intéresse aux trois types de connaissance d'un savoir (c'est-à-dire les connaissances déclaratives) ou d'un savoir-faire (c'est-à-dire les connaissances procédurales).

Comme nous avons déjà dit l'apprenant d'abord traite la nouvelle information, ensuite, cette information est intégrée comme l'un des trois types de connaissances dans la mémoire à long terme. Autrement dit, il y a une interrelation entre ces trois types de connaissances. De ce fait, c'est à l'enseignant de prendre en compte cette relation entre les trois types de connaissances et favoriser leur formation et développement chez l'apprenant.

4) L'organisation permanente des connaissances par l'apprenant lui-même favorise leur apprentissage. L'application des connaissances dans le contexte réel et leur récupération de la mémoire à long terme est le fruit de l'organisation des connaissances par l'apprenant. Cette organisation des connaissances empêche l'inertie des connaissances, un phénomène courant au

moment de l'application des méthodes traditionnelles. De ce fait, une nouvelle responsabilité est cédée à l'enseignant et elle s'agit de favoriser la traduction des connaissances à d'autres situations.

5) La construction des trois connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles conditionne l'acquisition des stratégies cognitives et métacognitives. Selon la psychologie cognitive, les stratégies cognitives et métacognitives « s'acquièrent grâce à un enseignement explicite de ces stratégies, soit l'enseignement du quoi, du pourquoi, du comment et du quand d'une stratégie à partir de modelage, de pratique guidée, de pratique coopérative et de pratique autonome ».

6) La motivation conditionne la participation de l'apprenant dans ses activités d'apprentissage. Les expériences vécues par l'apprenant durant sa période de scolarité influent l'image de soi ainsi que le sentiment de sécurité. C'est seulement quand ces deux facteurs sont reçus dans le contexte d'enseignement que l'apprenant s'engage dans l'apprentissage. L'enseignant doit jouer le rôle d'un motivateur au moment de l'enseignement des stratégies cognitives et métacognitives pour obtenir plus de rendement.

2.5. Les deux bases de la structuration du texte et leur interdépendance

Comme nous l'avons déjà dit, il y a une relation directe entre l'utilisation de l'enseignement stratégique et l'éducation des apprenants compétents qui prendront le rôle d'un acteur social actif. La communication écrite en tant qu'une manière d'échanger les messages entre les membres de la société est nécessaire et tout citoyen doit apprendre ses règles propres pour arriver à communiquer efficacement. L'apprenant du FLE qui va prendre de différentes responsabilités dans la société n'est pas une exception. L'enseignement de la communication écrite ou la compétence écrite exige que les stratégies d'enseignement s'accordent avec le processus d'apprentissage de chaque apprenant. Pour arriver à écrire un texte bien structuré et compréhensible,

chaque apprenant a deux étapes nécessaires devant lui : la cohérence et la cohésion.

Lorsque le scripteur veut transmettre un message au lecteur, il forme un ensemble d'énoncés linguistiques appelé le texte. Mais la connaissance de la structure de cet ensemble d'énoncés linguistiques n'aboutisse pas nécessairement à la découverte de l'intention du scripteur. En effet, chaque texte est indicateur de deux choses : premièrement, une forme apparente qui se présente sous la forme de suite de phrases linguistiques, deuxièmement, le fonctionnement de cet ensemble qui est caché derrière cet ensemble. La communication écrite efficace entre le scripteur et le lecteur exige que tous les deux comprennent ce fonctionnement et puissent se faire une représentation. C'est ainsi que la cohérence devient une caractéristique essentielle du texte compréhensible.

La cohérence se définit comme « l'organisation des contenus de la représentation cognitive, associée au texte lors de la planification » (Dauphiné & Provitolo, 2007, p. 49). C'est ainsi que la construction d'une image cohérente chez le lecteur est la condition nécessaire pour l'indication d'un texte cohérent. Il faut mentionner que la construction de l'image cohérente suppose que les correspondants, c'est-à-dire le scripteur et le lecteur aient le même niveau ou que le lecteur soit d'un niveau plus élevé que le scripteur.

La cohésion se définit comme la caractéristique essentielle de tout texte bien structuré. Après la planification globale du texte, le scripteur commence à utiliser les moyens linguistiques qui favorisent la traduction de son intention et la construction de son texte. C'est ainsi que Armand Colin (2007) l'envisage comme : « L'établissement au niveau linguistique du texte, c'est-à-dire des opérations de traduction. »

La production écrite est le résultat du passage de l'avant-texte, c'est-à-dire la représentation ou les brouillons préalables au texte définitif, au texte qui s'agit d'une trace écrite pour un lecteur potentiel. Selon la psychologie, la présence des marques de cohésion qui garantit la structuration du texte

suppose premièrement la planification globale du texte. Donc, nous pouvons mentionner qu'il y a une relation d'interdépendance entre la cohérence et la cohésion et qu'elles jouent le rôle des piliers sur lesquels est construite la production écrite.

Après le placement des marques de cohésion dans le texte, elles commencent à jouer le rôle cédé par le scripteur. Autrement dit, chaque marque de cohésion est indicatrice d'un type particulier de traitement à prendre. Par exemple, les connecteurs en tant qu'une catégorie des marques de cohésion sont les indicateurs de liaison. Cette manière de traitement indiquée par les marques de cohésion s'accorde avec la représentation initiale du rédacteur. De ce fait, les instructions de découpage ou liaison recommandées par les marques de cohésion permettent au lecteur d'accompagner le rédacteur durant la hiérarchie de la représentation du contenu à transmettre.

3.Méthodologie de recherche

La revue de la littérature de recherche traitant les différentes perspectives du style d'apprentissage, a indiqué un manque essentiel d'étude au sujet de la relation entre le style d'apprentissage des enseignants du FLE et leurs stratégies d'enseignement de l'écriture. C'est la raison qui nous a engagés d'entreprendre une réflexion descriptive-analytique pour examiner ce thème en profondeur. Afin d'arriver aux données exigées, nous avons utilisé le questionnaire en tant que méthode de collecte de données. Ce questionnaire nous permet de clarifier le style d'apprentissage préférentiel des enseignants. Dans la deuxième phase de notre étude, nous avons choisi l'entretien semi-dirigé pour prendre conscience des idées des enseignants sur leurs stratégies d'enseignement de l'écriture. En effet, malgré la modification du système éducatif, nos connaissances de ce qui se passe réellement dans la classe sont rares et cet instrument nous permet d'examiner l'application des nouvelles stratégies d'enseignement dans la classe de FLE. Dans la dernière étape, nous avons examiné les productions écrites de leurs apprenants. Cette analyse nous

a permis de clarifier la relation entre les revendications des enseignants et leur performance concernant les stratégies d'enseignement réelles.

3.1. Échantillon

Tout d'abord, nous avons défini les critères de sélection des participants à notre étude. Notre échantillon de recherche était composé des enseignants du FLE. Comme la recherche s'est effectuée en Iran qui est l'un des pays multilingues, notre premier critère de sélection a concerné l'unicité de la langue maternelle des enseignants. L'anglais est la première langue étrangère apprise dès l'entrée au collège et le français est la deuxième dont l'apprentissage commence à l'université. Donc, ce choix nous a permis d'accéder aux apprenants qui connaissent déjà deux langues étrangères : l'anglais et le français.

Notre deuxième critère a concerné l'équivalence du niveau de compétences des enseignants. À cette fin, nous avons demandé aux enseignants de passer le test TCF du TV 5 monde pour évaluer leur niveau de langue. Mais le refus des enseignants nous a obligés de prendre leur niveau de scolarité, c'est-à-dire le master comme critère de sélection. Le nombre bas des enseignants au niveau de master, a abouti au renouvellement du critère de sélection. Autrement dit, nous avons aussi demandé aux enseignants au niveau de doctorat de collaborer avec nous. Ces participants devaient avoir au moins l'expérience de deux ans d'enseignement du FLE. D'abord, nous avons demandé aux enseignants de remplir le questionnaire des styles d'apprentissage de Kolb, ensuite, nous avons mené un entretien semi-dirigé avec quelques-uns. L'âge des enseignants était entre 22 et 54 ans (en moyenne 32 ans).

Tableau

1

Sexe de l'échantillon

Sexe	Nombre	Pourcentage
F	5	74
M	1	5
Total	6	100

Tableau**2***Discipline de l'échantillon*

Discipline	Nombre	Pourcentage
Didactique du FLE		61
Traduction du FLE		2
Langue et littérature française		5
Autre		

Tableau**3***Niveau de scolarité*

Niveau de scolarité	Nombre	Pourcentage
Master		55
Doctorat		44
Autre		

3.2. Procédés de collecte de données

Trois instruments de recherche nous ont permis de collecter et analyser les données nécessaires à notre recherche :

1) Questionnaire de style d'apprentissage de Kolb

Le questionnaire des styles d'apprentissage de Kolb a été utilisé pour déterminer le style d'apprentissage prépondérant des enseignants du FLE. Ce questionnaire a été tiré du livre de Rivard et Lauzier (2013, pp. 46-72). Ce questionnaire était composé de 24 questions à deux choix et une clé pour indiquer le style d'apprentissage des répondants. L'inaccessibilité de certains enseignants, nous obligeaient de planifier un questionnaire virtuel. Le nombre des enseignants dans la première phase s'est élevé à 47. Avant de commencer à remplir le questionnaire, nous avons informé les enseignants du thème et de la manière de répondre à ce questionnaire. Le temps attribué à compléter le questionnaire était de 10 minutes. De ce fait, les questionnaires ont été remplis de manière virtuelle ou présentielle.

Puis, nous avons clarifié le style d'apprentissage préféré des enseignants à l'aide de la clé du questionnaire. Ensuite, les données recueillies des questionnaires ont été analysées par le logiciel SPSS.

2) Entretien semi-dirigé

Dans la deuxième phase, pour obtenir des données sur des stratégies d'enseignement d'écriture utilisées par les enseignants, ainsi que d'autres informations, l'entretien semi-dirigé a été considéré. Les enseignants interviewés étaient 12 professeurs choisis d'une manière aléatoire des professeurs qui ont rempli le questionnaire des styles d'apprentissage de Kolb. Ces participants ont été divisés en quatre groupes, dont chacun possédait un style particulier. Nous avons demandé à ces professeurs de répondre aux questions concernant leurs cours ordinaires, bien sûr afin qu'ils puissent répondre aux questions avec plus de confiance (Petrić & Czárł, 2003). Les entretiens ont été réalisés en français, individuellement. La durée de l'entretien a été limitée de 20 à 30 minutes pour qu'il soit gérable. Au départ, c'est-à-dire 10 minutes avant le commencement de l'entretien, nous avons présenté la liste des questions de l'entretien aux professeurs interrogés pour y penser et éviter les données artificielles issues de leur subjectivité. Dans le cas des entretiens virtuels, nous avons envoyé la liste pour les répondants.

Les entretiens ont été enregistrés sur bande audio et transcrits verbatim avec le consentement des enseignants. Chaque transcription a été codée pour faciliter l'analyse des points soulevés. Les stratégies déclarées ont été regroupées selon les différents types de styles. Les réponses typiques à travers les transcriptions ont été analysées. Les modèles de réponses de chaque type de style ont été distingués et analysés séparément. Puis, leurs réponses les plus communes et fréquentes, ainsi que les explications et stratégies soulignées ont été mises en évidence pour faciliter l'examen de la relation entre leur style d'apprentissage et leurs stratégies d'enseignement.

3) Examen des productions écrites des apprenants

Pour comparer et mettre en correspondance les propos des enseignants dans la deuxième phase et leur performance réelle, nous avons décidé d'examiner la production écrite de leurs apprenants. Le niveau des apprenants participés dans cette phase était A2. À cette fin, leurs cours ont été observés pendant un semestre et au cours de cette période de temps, nous avons demandé aux enseignants de nous attribuer deux écritures, c'est-à-dire l'une en tant que pré-test et l'autre comme post-test. Pendant cette période, les enseignants ont poursuivi leurs cours ordinaires et ils ont choisi eux-mêmes les sujets de l'écriture. Les copies des productions écrites ont été reçues virtuellement. Finalement, pour examiner ces productions écrites et éviter la subjectivité des évaluateurs, outre notre évaluation, nous avons demandé à deux enseignants ayant le certificat de Delf d'évaluer également ces productions écrites. Ces productions avaient été évaluées selon la grille d'évaluation du DELF A2.

3.3. Analyse des données et discussion des résultats

1) Style d'apprentissage préféré

Tout d'abord, le style d'apprentissage des enseignants du FLE a été clarifié, à l'aide du logiciel SPSS, version 22 :

Tableau

4

Style d'apprentissage des enseignants

style d'apprentissage	nombre	pourcentage
Divergent	10	38.46
Convergent	7	26.92
Adaptateur	7	26.92
Assimilateur	5	18.87
Exceptionnel	0	0

L'analyse des styles d'apprentissage des enseignants a démontré que 26 enseignants possédaient le style convergent, 7 enseignants avaient le style adaptateur, 7 enseignants avaient le style assimilateur, 5 enseignants avaient le

style divergent et 2 enseignants possédaient le style exception. Cette analyse indique que tous les enseignants ne possédaient pas le même type de style. Nous observons que deux enseignants ont le style d'apprentissage exceptionnel. En effet, ces deux personnes traversent plus ou moins consciemment toutes les phases du cycle d'apprentissage et sont arrivées à un apprentissage idéal.

2) Stratégies d'enseignement de l'écriture

Dans cette partie, nous allons analyser les réponses des enseignants aux 12 questions posées par l'enquêteur. En effet, ces réponses nous permettront de prendre conscience des stratégies d'enseignement privilégiées par ces enseignants du FLE. Ces réponses ont été analysées d'après le Tableau comparatif de l'approche centrée sur le professeur et l'approche centrée sur l'étudiant (Kelly, 2005).

Tableau

5

Stratégies d'enseignement de l'écriture revendiquées par les enseignants

questions demandées	réponses
Pourriez-vous dire comment vous organisez l'écrit dans vos cours ?	Les enseignants sur 12 ont précisé que les activités et les questions demandées des apprenants sont inspirées de leur expérience personnelle. Les enseignants choisissaient eux-mêmes le thème de la production écrite. Les enseignants définissaient quelques critères pour la sélection de l'écrit comme le type des cours et le niveau des apprenants.
Quelles sont les activités réalisées par les apprenants pendant la phase de l'écrit ?	La plupart des enseignants partaient des phases de la production écrite qui s'effectuaient différemment comme la recherche sur Internet, la phase de compréhension écrite.
Parmi les activités que vous avez recommandées dans le cadre de vos cours, y a-t-il une que vous avez trouvée particulièrement intéressante ?	La plupart des enseignants étaient extrêmement fidèles aux activités du manuel et préféraient suivre son cadre. Certains ont mentionné les activités comme la rédaction d'un texte, l'observation des exemples sur Internet, les jeux d'écriture créative, le jeu.

<p>Y a-t-il des activités ou exercices que vous trouvez enrichissants que d'autres ? Lesquelles favorisent davantage l'apprentissage de la production écrite ?</p>	<p>La plupart des enseignants trouvait que les activités que les apprenants trouvaient enrichissantes étaient assez bien pour favoriser l'apprentissage de la production écrite. Les quatre enseignants avaient l'idée que le travail en équipe était une pratique primordiale dans l'enrichissement et le progrès de la production écrite des apprenants.</p>
<p>Pourriez-vous décrire ce qui caractérise un bon apprenant ?</p>	<p>Chacun des enseignants a mentionné quelques caractéristiques dont la plupart était commune : un apprenant engagé dans son apprentissage, un apprenant conscient de son objectif, attentif à ses erreurs, motivé, indépendant.</p>
<p>À votre avis, que devrions-nous faire dans les cours de FLE, en plus de rendre l'écrit plus intéressant, pour améliorer l'écrit ?</p>	<p>Plusieurs différentes manières proposées par les enseignants ont été mentionnées dans les activités suivantes : un cours spécialisé pour améliorer la compétence écrite, l'augmentation du nombre de séances, l'engagement des apprenants dans la rédaction de textes concrets.</p>
<p>À votre avis, dans le processus d'apprentissage des apprenants, devez-vous mettre davantage l'accent sur quelque chose ?</p>	<p>Trois enseignants ont précisé qu'ils mettaient l'accent davantage sur la production écrite des apprenants. Deux enseignants préféraient suivre le cadre institutionnel et privilégiaient la production écrite. Ils ont aussi mentionné que trace leur cheminement et privilégie le travail en groupe.</p>
<p>Quels sont les aspects centraux de votre enseignement ? Qu'est-ce que vous voulez que vos apprenants privilégient ?</p>	<p>Cinq enseignants ont déclaré que malgré le fait qu'ils privilégiaient la production écrite, ils insistent sur l'apprentissage des quatre compétences. Deux enseignantes ont souligné clairement qu'elles privilégiaient les quatre compétences. Trois enseignants ont précisé qu'ils privilégiaient la communication écrite et orale.</p>
<p>À votre avis, comment apprenez-vous à écrire ?</p>	<p>Quatre enseignants ont trouvé que le fait d'entreprendre des tâches d'écriture favorisait l'apprentissage de la production écrite. Certains enseignants avaient l'idée que la compréhension favorisait la production écrite.</p>
<p>Comment évaluez-vous les productions des apprenants ?</p>	<p>Quatre enseignants ont précisé directement qu'ils utilisaient des grilles d'évaluation de DELF. Trois enseignants ont mentionné qu'ils évaluaient les productions des apprenants en démontrant leurs différences par de différentes couleurs.</p>

	<p>Il y avait quatre enseignants qui ont préféré évaluer les productions des apprenants en leur accordant des notes.</p>
<p>Comment choisissez-vous le sujet de l'écrit ?</p>	<p>La plupart des enseignants, c'est-à-dire onze sur quinze ont précisé que les sujets demandés sont ceux du manuel. Deux enseignantes ont souligné qu'elles privilégiaient la discussion avec les apprenants sur le sujet de l'écrit qu'ils considéraient aussi leur centre d'intérêt. Deux enseignantes ont précisé qu'en plus du choix basé sur le manuel, elles choisissaient parfois le sujet de l'écrit selon quelques critères comme les cours et les besoins des apprenants.</p>
<p>Quels supports pédagogiques utilisez-vous pour favoriser l'apprentissage de la compétence ?</p>	<p>Deux enseignantes ont précisé qu'elles se contentaient des manuels. Les autres enseignants ont mentionné de différents supports qui étaient plus ou moins communs parmi eux : les manuels, l'édition CLE, les sites Internet, les textes littéraires, les vidéos, des vidéos et des films.</p>

Comme le tableau l'indique les stratégies d'enseignements privilégiées des enseignants du FLE sont celles des anciens manuels. Malgré les nombreux avantages mentionnés pour la production écrite au sein de la classe, son application n'est pas encore courante dans le contexte d'enseignement-apprentissage en Iran. Les enseignants privilégient davantage la production orale, vu le degré d'insistance mis par les instituts sur cette compétence. Autrement dit, ce sont les instituts qui leur demandent de travailler davantage sur la compétence orale et la privilégier.

Malgré le passage des cours spécifiques de la rédaction, les enseignants du FLE se limitaient à la consigne des manuels et c'étaient les manuels qui leur traçaient le cheminement de l'enseignement. En effet, les connaissances apprises durant la période de master et doctorat ne se font pas jour durant

l'enseignement et les pratiques courantes restent traditionnelles et issues du behaviorisme.

3) Productions écrites des apprenants

Dans la troisième phase de notre étude, nous allons analyser les données obtenues d'après l'évaluation des enseignants ayant le certificat de DELF. Les résultats ont indiqué que les apprenants ont reconnu un développement tout au long du semestre. Chaque critère d'évaluation de la production écrite A2 a été souligné par une couleur particulière afin de favoriser la clarification des points forts et des points faibles.

Tableau

6

Analyse des productions écrites des apprenants, selon la grille d'évaluation de DELF

premier groupe	
points forts	points faibles
aspect de la consigne	orthographe/lexique
capacité à raconter et à décrire	morphosyntaxe/orthographe grammaticale
capacité à donner ses impressions	cohésion et référence

deuxième groupe	
points forts	points faibles
aspect de la consigne	orthographe/lexique
réaction sociolinguistique	morphosyntaxe/orthographe grammaticale
capacité à interagir	cohésion et référence

troisième groupe	
points forts	points faibles
aspect de la consigne	cohésion et référence
réaction sociolinguistique	
capacité à interagir	
orthographe/lexique	

rphosyntaxe/orthographe grammatica

L'analyse des productions écrites des apprenants a montré des résultats différents dans chaque groupe, ainsi que selon les différents apprenants. Les points forts chez les apprenants iraniens étaient le respect de la consigne, la correction sociolinguistique et la capacité à interagir ; les points faibles étaient le lexique/l'orthographe lexical, la morphosyntaxe/ l'orthographe grammatical, la cohérence et la cohésion.

4. Discussion

L'examen des styles d'apprentissage des enseignants, de même que leurs stratégies d'enseignement de l'écriture ont démontré que malgré la diversité des styles d'apprentissage des enseignants, il y avait une ressemblance entre leurs pratiques d'enseignement de l'écriture. Les résultats obtenus ont favorisé la réponse aux préoccupations de base de cette étude. Tout d'abord, dans la première hypothèse, nous avons trouvé que la compétence privilégiée des enseignants du FLE était la compétence orale. Autrement dit, c'étaient les instituts qui demandaient aux enseignants de travailler davantage sur la compétence orale et la privilégier. Les autres trouvaient la cause de l'ignorance de la production écrite au sein de la classe dans le manque du temps. Comme la production écrite est l'un des longs processus, certains enseignants préfèrent d'en renoncer au sein de la classe. Il faut mentionner que chaque pratique d'enseignement cherche des avantages particuliers aboutissant au bon rendement pédagogique. La pratique de la compétence orale au sein de la classe n'est pas une exception, car elle cause l'interaction apprenant-apprenant, de même qu'apprenant-enseignant. Mais cette insistance ne doit pas aboutir à la négligence de l'autre compétence, car comme nous avons déjà dit l'objectif principal de l'enseignement est l'éducation des apprenants compétents qui pourront se débrouiller en situation réelle de communication orale et écrite.

Notre deuxième hypothèse est rejetée, car malgré la diversité des styles d'apprentissage des enseignants, il y avait une ressemblance entre leurs pratiques d'enseignement de l'écriture. Comme nous l'avons déjà dit chaque type de styles d'apprentissage possédait des caractéristiques particulières qui pourraient influencer ses stratégies d'enseignement de l'écriture. Mais les résultats obtenus ont démontré que les enseignants ayant participé à notre étude ont recouru aux stratégies d'enseignement semblables qui étaient inspirées des manuels. Ces manuels pratiquaient davantage la compétence orale, ensuite ils traitaient la compétence écrite. Ainsi, les enseignants préféraient demander aux apprenants d'écrire à la maison sur des sujets précis définis par le manuel. Les enseignants mettaient l'accent davantage sur la production finale et ignoraient la démarche poursuivie par les apprenants. Ils étaient très fidèles aux consignes du manuel. Afin de satisfaire notre dernière hypothèse, nous trouvons utile que les enseignants se réfèrent aux nouvelles stratégies d'enseignement de l'écriture.

5. Conclusion

Les résultats de cette étude ont démontré que malgré la diversité des styles d'apprentissage des enseignants du FLE, il y avait une ressemblance entre leurs stratégies de l'enseignement de l'écriture. Les résultats du traitement des stratégies d'enseignement ont indiqué que malgré l'application de nouvelles méthodes issues de l'approche actionnelles, nous sommes encore sous l'influence des stratégies d'enseignement traditionnelles. De ce fait, c'est à l'enseignant de ne pas se limiter aux consignes du manuel et de profiter des autres supports complémentaires, afin de pouvoir engager les apprenants dans leur processus d'apprentissage.

Comme nous le savons, chaque niveau de langue est basé sur une performance à acquérir et le niveau A2 n'est pas une exception. En effet, ce niveau cherche la capacité à décrire et raconter des histoires qui ne demande pas un effort cognitif, aussi chargé que les niveaux B1 ou B2, là où nous commençons la justification. Si nous voulons parler de l'écriture dans son

sens cognitif, ça commence dès le niveau B1 et dans ce cas, il faut demander aux apprenants d'écrire sur un autre sujet que celui du manuel qui est proposé normalement à la suite du sujet oral dans l'approche actionnelle. De ce fait, c'est impossible pour les enseignants du FLE de prendre conscience de la compétence écrite réelle des apprenants, parce que dans leur cadre de travail, comme ils ont déclaré, ils sont obligés de suivre le cadre du manuel prescrit par les instituts. De ce fait, les exercices pratiqués par les apprenants peuvent aboutir à la production écrite qui est le résultat du copie de la structure apprise à l'oral. Donc, malgré nos revendications concernant l'éloignement du behaviorisme, nos pratiques réelles le confirment. La réponse des enseignants sur les questions concernant leurs pratiques clarifie cette réalité. Le résultat de cet enseignement se reflète dans l'éducation des apprenants compétents dans un cadre précis, c'est-à-dire celui du manuel et ils seront dépourvus de connaissances conditionnelles qui favorisent un rôle actif dans la société. Ce qui est le cas des étudiants du FLE, parce qu'en dépit de longues années d'études universitaires, ils ne peuvent pas mettre en pratique les savoirs appris durant la période de scolarité et seront obligés de répéter la façon traditionnelle, issues du behaviorisme, ou la façon de l'enseignement de leur ancien professeur qui n'est pas convenable pour une autre ère.

Nous supposons que la présentation d'un grand étendu des connaissances déclaratives à ces enseignants n'aboutit pas nécessairement aux connaissances procédurales ou conditionnelles. Il faut noter que l'expérience d'enseignement est un facteur prépondérant dans la direction des apprentissages, de même que dans le choix des stratégies d'enseignement. La formation pédagogique peut ainsi être considérée comme un autre facteur important dans l'enseignement, parce qu'il y avait des enseignants très novices qui avaient des stratégies d'enseignement de l'écriture créative, équivalentes à celles des enseignants plus experts.

L'intégration des nouvelles technologies dans le contexte d'enseignement comme la propagation de la production des forums, blogs au sein de la classe,

en consultant des blogs ou sites français, pour encourager les apprenants à apprendre plus, parce qu'ils trouvent utiles ce qu'ils sont en train d'apprendre. La lecture des livres français en groupe et demander des apprenants d'écrire le résumé ensemble et apporter son résumé individuel la séance prochaine.

Bibliographie

- Arana, C. (2017). *Description des stratégies d'enseignement dans la formation des traducteurs : le point de vue des étudiants*. [Mémoire de Maîtrise. Université de Montréal].
- Baghzou, S. (2014). *A Model of Content Feedback Made on Students' Writing within the Process Approach, Case study : "Second Year Students in the Department of English at the University Centre of Khenchela"*. [Thèse de doctorat, Université Mohammed Kheider de Biskra, Algérie].
- Blain, R. (1993). L'enseignement stratégique. *Québec français*, (88), 50–53.
- Boyer, S. (2021). *La stratégie d'enseignement par le vécu moteur : effets perçus par les enseignants sur leur pratique pédagogique et sur l'apprentissage des élèves*. [Mémoire de Maîtrise en kinanthropologie. Université du Québec à Montréal].
- Castelli, M.P., Fadda, P., Casu, A., Spano, M.S., Casti, A., Fratta, W., Fattore, L. (2014). Male and female rats differ in brain cannabinoid CB1 receptor density and function and in behavioural traits predisposing to drug addiction: effect of ovarian hormones. *Current pharmaceutical design*, 20(13), 2100-2113.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, L'écrit et l'oral réflexifs*. PUF.
- Dauphiné, A., & Provitolo, D. (2007). La résilience : un concept pour la gestion des risques. *Annales de géographie*, (88), 115-125.
- Guilbert, L., & Ouellet, L. (1997). *Étude de cas : Apprentissage par problèmes*. Presses de l'Université du Québec.

- Keefe, J.W. (1988). Development of the NASSP Learning Style Profile, dans J.W.Keefe (dir.), *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston, VA : National Association of Secondary School Principals. 1-21.
- Kelly, Th. (2005). The epistemic significance of disagreement. In Tamar Szabo Gendler & John Hawthorne (eds.), *Oxford Studies in Epistemology Volume 1*. Oxford University Press UK. 167-196.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs. NJ, Prentice-Hall.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd.). Guérin.
- Ouellet, L., & Guilbert, L. (1997). L'opérationnalisation d'un modèle socioconstructiviste d'apprentissage par problèmes en milieu collégial. *Éducation et francophonie*, (25), 130-149.
- Petrić, B., & Czárł, B. (2003). Validating a writing strategy questionnaire. *System*, 31(2), 187-215.
- Rivard, P., & Lauzier, M. (2013). *Gestion de la formation et du développement des ressources humaines*. PU du Québec.
- Salgado, Ch., & al. (2013). Validacion del cuestionario estilos de enseñanza (CEE). *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 6(12).
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Logiques-Écoles.
- Valenzuela, O. (2010). La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage. *Synergies Chili*, (6), 71-86.
- Weigle, S.C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge University Press.