

République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف

Université CHADLI BENJEDID - EL TAREF

كلية الآداب واللغات

Faculté des lettres et des langues

قسم اللغة الفرنسية

Département de français



MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDES DE MASTER 2

Présenté en vue de l'obtention d'un diplôme de Master académique

« Didactique des langues étrangères »

THÈME

**Améliorer la qualité des écrits grâce à la
métacognition**

Présenté par : Dikra MADI

Soutenu le : 15 Juin 2026

Devant le jury composé de :

Présidente : Nadjla BOUSSAHA(MAB) Université Chadli Bendjedid. El-Tarf

Examinatrice : Fériel DIB(MAA) Université Chadli Bendjedid. El-Tarf

Rapporteuse :Schahrazed SOUAME(MCB) Université Chadli Bendjedid. El-Tarf

Année académique 2025-2026

Remerciement

*Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude à
dieu tout puissant pour la force, la patience et le courage
accordés durant ce travail*

*À ma famille, pour son soutien constant tout au long de mes
études.*

*À mon encadrante Dr Souam Shahrzade pour son
accompagnement et ses précieux conseils ont guidé mes pas.*

*Je remercie également les membres du jury pour l'honneur
d'évaluer ce travail.*

*Je remercie chaleureusement mes enseignants pour leur
accompagnement tout au long de mon parcours universitaire.*

*Enfin, à tous ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à
cette réalisation*

Dédicace

Je dédie ce modeste travail :

*A mes très chers parents, pour leurs sacrifices, leur amour,
leurs prières et leur soutien inconditionnel tout au long de mon
parcours*

*A mes deux frères et ma sœur et sa petite Sidra pour leur
encouragement et leur présence à mes côtés*

*A tous ceux qui m'ont aidée et soutenue durant la réalisation
de ce mémoire*

Résumé

Cette recherche se situe dans le domaine de l'enseignement du français comme langue étrangère. Elle se concentre sur l'étude de l'impact des stratégies métacognitives sur la production écrite argumentative. Elle porte sur un public spécifique : les élèves de Quatrième Année Moyenne (4AM) au CEM 05Juillet1962 à Oued el-hout, un niveau où les exigences en matière de production écrite sont significatives, mais où les apprenants manifestent des difficultés récurrentes à produire des textes cohérents et organisés.

Son objectif principal est d'examiner dans quelle mesure l'intégration explicite des stratégies métacognitives — planification, contrôle et auto-évaluation — peut améliorer la qualité des productions écrites des élèves. L'étude mobilise un cadre théorique articulant la conception processuelle de l'écriture (Hayes & Flower, 1980) et les apports de la métacognition (Flavell, 1979).

Sur le plan méthodologique, la recherche adopte un dispositif quasi-expérimental structuré en trois phases complémentaires :

Un pré-test permettant d'établir le niveau initial des apprenants et d'identifier leurs lacunes en matière d'organisation textuelle, de cohérence et de connecteurs logiques.

Une intervention pédagogique fondée sur l'enseignement explicite des stratégies métacognitives, avec l'appui de boîtes à outils langagières et de grilles d'auto-évaluation.

Un post-test mesurant l'évolution des performances des élèves à l'issue de l'expérimentation.

L'analyse croisée des données quantitatives et qualitatives révèle une progression notable : les élèves ayant bénéficié de l'intervention métacognitive planifient davantage leur travail, révisent leurs copies de manière plus critique et développent progressivement une autonomie rédactionnelle. Les trois hypothèses de départ se trouvent confirmées, avec des nuances liées à la taille réduite de l'échantillon et à la durée limitée de l'expérimentation.

Cette étude met en évidence la nécessité de repenser les pratiques d'enseignement de l'écrit en Algérie, en accordant une place centrale aux stratégies de régulation cognitive, au-delà de la seule correction linguistique.

Abstract

This research is situated within the field of Teaching French as a Foreign Language (FFL). It focuses on examining the impact of metacognitive strategies on argumentative writing production. The study targets a specific group of learners: fourth-year middle school students (4AM) at CEM 05 Juillet 1962 in Oued El-Hout. This educational level is characterized by significant writing requirements, yet learners often experience recurring difficulties in producing coherent and well-organized texts.

The main objective of this study is to investigate the extent to which the explicit integration of metacognitive strategies—planning, monitoring, and self-evaluation—can improve the quality of students' written productions. The theoretical framework combines the process-oriented model of writing developed by Hayes and Flower (1980) with the contributions of metacognitive theory proposed by Flavell (1979).

Methodologically, the research adopts a quasi-experimental design structured around three complementary phases:

- * A pre-test aimed at determining learners' initial level and identifying their weaknesses in terms of text organization, coherence, and the use of logical connectors.
- * A pedagogical intervention based on the explicit teaching of metacognitive strategies, supported by language toolkits and self-assessment grids.
- * A post-test designed to measure the evolution of students' performance following the intervention.

The combined analysis of quantitative and qualitative data reveals a significant improvement in students' writing abilities. Learners who benefited from the metacognitive intervention showed greater planning skills, revised their texts more critically, and gradually developed greater writing autonomy. The three initial hypotheses were confirmed, although certain limitations related to the small sample size and the short duration of the experiment should be acknowledged.

This study highlights the need to reconsider writing instruction practices in Algeria by placing greater emphasis on cognitive regulation strategies rather than focusing solely on linguistic correction.

ملخص

تندرج هذه الدراسة في مجال تعليم اللغة الفرنسية بوصفها لغةً أجنبية، وتتمحور حول دراسة أثر الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في تحسين الإنتاج الكتابي الحجاجي. وتستهدف فئةً محددة من المتعلمين، وهو مستوى تكون فيه وهم تلاميذ السنة الرابعة متوسط متوسطة 05 جويلية 1962 - وادي الحوت متطلبات الإنتاج الكتابي مرتفعة، في حين يعاني المتعلمون من صعوبات متكررة في إنتاج نصوص متماسكة ومنظمة.

ويتمثل هدفها الرئيسي في فحص مدى قدرة الدمج الصريح للاستراتيجيات ما وراء المعرفية — التخطيط، والمراقبة، والتقييم الذاتي — على تحسين جودة الإنتاجات الكتابية لدى التلاميذ. وتستند الدراسة ومساهمات نظرية (Hayes & Flower, 1980) إلى إطار نظري يجمع بين التصور الإجرائي للكتابة (Flavell, 1979) ما وراء المعرفة.

أما على الصعيد المنهجي، فقد اعتمدت الدراسة تصميماً شبه تجريبي يتضمن ثلاث مراحل متكاملة: اختبار قبلي يهدف إلى تحديد المستوى الأولي للمتعلمين والكشف عن ثغراتهم في التنظيم النصي، والتماسك، وأدوات الربط المنطقي.

تدخل بيداغوجي مبني على التعليم الصريح للاستراتيجيات ما وراء المعرفية، مدعوماً بأدوات لغوية وشبكات تقييم ذاتي.

اختبار بعدي لقياس تطور أداء التلاميذ في نهاية التجربة.

وقد كشف التحليل المتقاطع للبيانات الكمية والكيفية عن تقدم ملحوظ؛ إذ بات التلاميذ الذين استفادوا من التدخل ما وراء المعرفي يخططون لعملهم بصورة أكثر منهجية، ويراجعون إنتاجاتهم بنظرة نقدية أعمق، ويكتسبون تدريباً استقلالياً في الكتابة. وقد تأكدت الفرضيات الثلاث الأولية، مع مراعاة بعض التحفظات المرتبطة بصغر حجم العينة ومحدودية مدة التجربة.

وثُبرز هذه الدراسة الحاجة إلى إعادة النظر في ممارسات تعليم الكتابة في الجزائر، من خلال منح استراتيجيات التنظيم المعرفي مكانةً محوريةً في العملية التعليمية، بدلاً من الاكتصار على التصحيح اللغوي.

Liste de figures :

Figure 1 Résultats quantitatifs du pré test 33

Figure 2 Résultats quantitatifs de la phase de
l'intervention pédagogique 35

Figure 3 Résultats qualitatifs du post test 36

Figure 4 Résultats comparatifs de l'expérimentation. 40

Liste de tableaux

Tableau 1 synthèse des instruments de collecte des données	27
Tableau 2 les thèmes de la production écrite.....	29
Tableau 3 Analyse des copies des apprenants.....	32
Tableau 4 Résultats quantitatifs du prè-test.....	33
Tableau 5 Résultats quantitatifs de la phase de l'intervention pédagogique.....	34
Tableau 6 Résultats quantitatifs du post-test	36
Tableau 7 tableau comparatif des trois phases	40

Table des matières

Introduction Générale	
Chapitre 1 : La production écrite en FLE.....	
Introduction.	6
1.1 Définition de la production écrite	6
1.2. L'écriture comme processus cognitif	9
1.3. L'écriture comme compétence communicative :	11
1.4. Les difficultés en production écrite :	12
Chapitre 2 : La métacognition et l'apprentissage de l'écriture.....	14
2.1. Définition de la métacognition	14
2.2. Les composantes de la métacognition	14
2.3. La régulation métacognitive en écriture	15
2.4. La planification stratégique	17
2.5. La révision et l'auto-évaluation	18
2.6. Métacognition et autonomie :	20
Conclusion :	22
Partie pratique	26
Introduction	24
Chapitre 1 : Dispositifs méthodologiques et outils d'investigation	24
1.1. Cadrage de la démarche empirique	25
1.2. Contexte et objectifs de l'étude	25
1.3. Approche méthodologique	25
1.3.1. Le pré-test	25
1.3.2. L'intervention pédagogique :	26
1.3.3. Le post-test	26
1.4. Justification des choix méthodologiques	26
• Le pré-test.....	26
• L'intervention pédagogique	26
• Le post-test	26
• L'observation directe	27
1.5. Outils de collecte des données	27
○ Les productions écrites.....	27
○ La grille d'évaluation	27
○ L'observation	27

1.6.	Les thèmes des productions écrites	28
1.7.	Présentation de l'échantillon.....	29
1.8.	Cadre temporel et logistique	29
Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données recueillies		25
2.1.	Analyse des copies des apprenants.....	30
2.2.	Présentation des résultats lors de trois phases.....	32
2.2.1.	Résultats quantitatifs du pré-test.....	33
2.2.2.	Résultats quantitatifs de la phase d'intervention pédagogique	34
2.2.3.	Résultats quantitatifs du post-test	36
2.3.	Synthèse générale des trois tableaux.....	37
2.4.	Résultats comparatifs des trois phases	38
	Tableau comparatif des trois phases	38
2.5.	Interprétation et discussion des résultats	41
	Conclusion :.....	43
Conclusion générale		45
Bibliographie.....		47
Annexes.....		.

Introduction Générale

L'enseignement de la production écrite en Français Langue Étrangère (FLE) représente un enjeu majeur dans le développement des compétences communicatives des élèves du cycle moyen. Malgré un apprentissage progressif du français, de nombreux apprenants rencontrent des difficultés persistantes lorsqu'il s'agit de rédiger un texte structuré, cohérent et adapté à une situation de communication.

L'écriture ne se réduit pas à la simple maîtrise des règles grammaticales. Elle constitue une activité cognitive complexe mobilisant la planification, l'organisation des idées, la gestion du lexique, le contrôle de la cohérence et la révision. Selon Bronckart (1996), l'écriture est une activité langagière qui consiste à produire du sens dans une situation de communication donnée. Cette définition souligne la dimension stratégique et intentionnelle de l'acte d'écrire.

Dans le contexte scolaire, l'observation des pratiques montre que les élèves se concentrent principalement sur l'achèvement de la tâche demandée, sans gestion consciente du processus rédactionnel. Cette situation soulève la question du rôle des stratégies métacognitives dans l'amélioration de la production écrite.

Dans le contexte éducatif algérien, l'enseignement du français langue étrangère occupe une place particulière, à la croisée des dimensions linguistiques, culturelles et académiques. Héritage historique et langue d'ouverture sur le monde scientifique et universitaire, le français demeure un vecteur essentiel d'accès au savoir, notamment dans les filières scientifiques du secondaire et de l'enseignement supérieur. Introduit dès le cycle primaire, il accompagne l'élève tout au long de son parcours scolaire. Toutefois, malgré cette présence continue, la maîtrise effective de la langue, et plus particulièrement de l'expression écrite, demeure un défi majeur.

Le système éducatif algérien s'inscrit officiellement dans une approche par compétences, visant à dépasser une pédagogie centrée exclusivement sur l'accumulation des savoirs pour favoriser la mobilisation intégrée des connaissances dans des situations de communication authentiques. Au cycle moyen, cette orientation se traduit par des objectifs qui visent le développement d'une compétence communicative globale, articulant compréhension et production, à l'oral comme à l'écrit. L'élève n'est plus censé seulement connaître des règles grammaticales, mais être capable de produire un discours adapté à un contexte donné, en tenant compte d'un destinataire et d'une intention précise.

En Quatrième année moyenne, niveau auquel s'inscrit la présente recherche, les exigences en matière de production écrite deviennent progressivement plus structurées. Les élèves sont

amenés à rédiger différents types de textes argumentatifs, narratifs, descriptifs, explicatifs nécessitant l'organisation des idées, la hiérarchisation de l'information, l'utilisation appropriée des connecteurs logiques et le respect d'une cohérence globale. Pourtant, un écart apparaît fréquemment entre les objectifs prescrits par les programmes et les performances réellement observées en classe. Les productions écrites demeurent souvent brèves, peu structurées, marquées par une juxtaposition d'idées sans articulation logique claire et par des erreurs linguistiques récurrentes.

Cette situation s'explique en partie par la complexité du contexte sociolinguistique algérien. Les élèves évoluent dans un environnement plurilingue où coexistent l'arabe dialectal, l'arabe standard, le tamazight et le français. Cette pluralité linguistique constitue une richesse culturelle indéniable, mais elle peut également engendrer des phénomènes d'interférence lors de la production écrite en langue française. Les transferts lexicaux, syntaxiques et discursifs influencent la structuration du texte et peuvent limiter la fluidité rédactionnelle. L'élève doit ainsi gérer simultanément plusieurs systèmes linguistiques, ce qui augmente la charge cognitive mobilisée lors de l'écriture.

Au-delà des facteurs linguistiques, l'âge des apprenants constitue également un élément déterminant. Les élèves de Quatrième année moyenne, âgés en moyenne de 13 à 14 ans, se situent dans une phase de transition cognitive et psychologique importante. Cette période correspond au passage progressif vers une pensée plus abstraite et réflexive, permettant une meilleure capacité de planification et d'anticipation. Néanmoins, cette évolution n'est ni uniforme ni spontanée. Elle nécessite un accompagnement pédagogique adapté afin de transformer les capacités potentielles en compétences effectives. L'écriture, en tant qu'activité exigeant organisation, anticipation et révision, suppose précisément le développement de ces capacités réflexives.

Mon expérience professionnelle en tant qu'enseignante de français au cycle moyen m'a permis d'observer de manière concrète ces difficultés. Au sein de ma classe de 4AM, les activités de production écrite révèlent fréquemment une absence de stratégie explicite. Les élèves se lancent dans la rédaction sans plan préalable, écrivent au fil de leurs idées et on

Considèrent la tâche comme terminée dès que le nombre de lignes exigé est atteint. La relecture est rarement perçue comme une étape essentielle du processus rédactionnel, mais plutôt comme une formalité imposée. Cette manière d'aborder l'écriture témoigne moins d'un

manque de volonté que d'une méconnaissance des démarches à adopter pour produire un texte structuré et cohérent.

Ces constats soulignent l'importance de repenser les modalités d'enseignement de la production écrite. Trop souvent, l'attention pédagogique se focalise sur le produit final, évalué principalement à travers le prisme des erreurs linguistiques. Or, l'écriture est avant tout un processus. Elle implique des opérations mentales complexes : générer des idées, les organiser, choisir les formulations appropriées, vérifier la cohérence globale et ajuster le texte en fonction de l'objectif visé. Lorsque ces opérations ne sont pas rendues explicites, l'élève reste seul face à une tâche qu'il perçoit comme opaque et difficile.

Dans cette perspective, la question de la métacognition apparaît centrale. Apprendre à écrire ne consiste pas uniquement à enrichir son vocabulaire ou à mémoriser des structures grammaticales, mais aussi à apprendre à réfléchir sur sa propre manière d'écrire. Développer une conscience des étapes du processus rédactionnel, savoir planifier avant d'écrire, contrôler sa progression et évaluer la qualité de sa production constituent des compétences essentielles pour améliorer durablement la performance écrite. Cette dimension réflexive pourrait représenter un levier déterminant dans l'amélioration des pratiques pédagogiques en contexte algérien.

Ainsi, l'intérêt de cette recherche réside dans la volonté d'articuler les exigences institutionnelles, les réalités de terrain observées en classe et les apports des théories cognitives contemporaines. Il s'agit de dépasser une vision purement linguistique des difficultés en production écrite pour envisager l'écriture comme une activité stratégique, susceptible d'être améliorée par un enseignement explicite des démarches de planification, de contrôle et d'auto-évaluation. En inscrivant cette réflexion dans le cadre spécifique d'une classe de quatrième année moyenne en Algérie, ce travail ambitionne de proposer une analyse ancrée dans la réalité éducative locale tout en s'appuyant sur des fondements théoriques solides.

Les productions écrites des élèves du cycle moyen se caractérisent souvent par leur brièveté, leur manque de cohérence, l'absence d'une structure claire et la présence d'erreurs linguistiques répétitives. Ces difficultés ne relèvent pas uniquement d'un déficit linguistique, mais traduisent une gestion inefficace du processus d'écriture.

Le problème central réside dans l'insuffisance d'un enseignement explicite des stratégies permettant aux élèves de planifier, contrôler et évaluer leurs productions écrites.

Ainsi, la problématique de cette recherche est formulée comme suit :

Comment l'intégration explicite des stratégies métacognitives dans l'enseignement de la production écrite en FLE peut-elle améliorer la qualité des textes produits par les élèves du quatrième année cycle moyen et renforcer leur autonomie ?

Les questions de recherche qui orientent cette étude sont les suivantes :

- Pourquoi les élèves du cycle moyen rencontrent-ils des difficultés persistantes en production écrite malgré un enseignement continu du FLE ?
- Dans quelle mesure l'absence de stratégies métacognitives contribue-t-elle à la faible qualité de leurs productions écrites ?
- L'enseignement explicite de la planification, du contrôle et de la révision permet-il d'améliorer significativement la cohérence et l'organisation textuelle ?

Afin de répondre à notre question de recherche, nous proposons les hypothèses suivantes :

- L'absence d'un enseignement explicite des stratégies métacognitives contribue significativement aux difficultés observées en production écrite.
- L'intégration progressive des stratégies de planification, de contrôle et d'auto-évaluation améliore la cohérence, l'organisation des idées et la qualité linguistique des textes produits.
- Le développement des compétences métacognitives favorise l'autonomie de l'élève et transforme son rapport à l'écriture.

La présente recherche est structurée en deux parties complémentaires : une partie théorique et une partie pratique.

La partie théorique est divisée en deux chapitres. Le premier chapitre est consacré à la production écrite en français langue étrangère (FLE). Il présente les principales notions et concepts liés à l'écriture. Le deuxième chapitre porte sur les stratégies métacognitives et leur rôle dans l'apprentissage de l'écriture. Nous y présentons les concepts fondamentaux de la métacognition.

La partie pratique est divisée en deux chapitres. Le premier chapitre présente le cadre méthodologique de la recherche. Il décrit le contexte de l'étude, l'échantillon choisi, les outils utilisés pour collecter les données et les étapes de l'expérimentation, qui comprennent le pré-test, l'intervention pédagogique et le post-test.

Le deuxième chapitre se concentre sur l'analyse et l'interprétation des données collectées. Il examine les productions écrites des apprenants tout au long de l'expérimentation et discute des résultats pour vérifier les hypothèses de recherche.

Enfin, ce travail se termine par une conclusion.

Partie Théorique

Chapitre 1 : La production écrite en FLE

Introduction.

La production écrite est très importante pour l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère. En effet, elle permet à l'apprenant d'exprimer ses idées, d'organiser ses pensées et de communiquer dans différentes situations. La production écrite est une activité complexe qui nécessite des connaissances linguistiques, des connaissances sur le discours et des capacités cognitives.

Dans les écoles algériennes, les élèves du cycle moyen ont souvent des difficultés à structurer leurs idées, à rendre leurs textes cohérents et à maîtriser la langue écrite. Par conséquent, il est essentiel d'étudier la production écrite pour comprendre les obstacles que rencontrent les apprenants et les mécanismes qui sont impliqués dans l'acte d'écrire.

Ce chapitre présente les fondements théoriques de la production écrite en français langue étrangère. Il définit la production écrite, explique comment elle fonctionne comme processus cognitif et communicatif, et examine les principales difficultés que les élèves rencontrent lorsqu'ils écrivent. Cette analyse met en évidence la complexité de l'écriture et montre pourquoi il est nécessaire d'adopter des approches pédagogiques qui favorisent le développement des compétences en rédaction.

1.1 Définition de la production écrite

La production écrite est une activité langagière consistant à élaborer un message écrit structuré en fonction d'une intention communicative et d'un destinataire précis. Autrement dit, la production écrite constitue l'une des composantes fondamentales de la compétence communicative en français langue étrangère. Elle peut être définie comme une activité langagière complexe consistant à élaborer un message écrit structuré en fonction d'une intention communicative précise, d'un destinataire identifié et d'un contexte donné. Cette activité ne se limite pas à la transcription graphique de la langue orale, mais implique un processus d'élaboration intellectuelle exigeant planification, organisation, reformulation et contrôle. (Cuq & Gruca, 2005).

Selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005), « la production écrite suppose la mobilisation simultanée de savoirs linguistiques, discursifs et stratégiques ». Cette définition met en évidence la dimension intégrative de l'écriture : produire un texte nécessite l'articulation harmonieuse de plusieurs types de connaissances. Les savoirs linguistiques renvoient à la maîtrise du lexique,

de la morphosyntaxe et de l'orthographe. Les savoirs discursifs concernent l'organisation textuelle, la cohérence et la cohésion. Quant aux savoirs stratégiques, ils impliquent la capacité à planifier, ajuster et réviser son écrit en fonction des objectifs poursuivis.

L'écriture apparaît ainsi comme une compétence multidimensionnelle. Elle mobilise simultanément des ressources cognitives, linguistiques et pragmatiques. Sur le plan cognitif, elle requiert des opérations mentales complexes telles que la génération d'idées, leur hiérarchisation, leur mise en relation et leur structuration logique. Sur le plan linguistique, elle suppose la sélection appropriée des structures grammaticales et des unités lexicales adaptées au thème traité. Sur le plan pragmatique, elle exige la prise en compte du destinataire et de la situation de communication. (Hyland, 2003).

Cette conception de l'écriture s'inscrit dans une perspective processuelle, développée notamment par Linda Flower et John R. Hayes (1980), qui considèrent l'écriture comme un processus de résolution de problème. Selon ces auteurs, le scripteur doit continuellement prendre des décisions : que dire, comment l'organiser, comment le formuler et comment l'améliorer. L'acte d'écrire devient ainsi une activité dynamique et non linéaire, caractérisée par des allers-retours entre planification, rédaction et révision.

Dans le contexte du FLE, la production écrite revêt une complexité supplémentaire. L'apprenant ne dispose pas toujours d'une maîtrise automatisée du système linguistique, ce qui augmente la charge cognitive. Il doit mobiliser des ressources limitées pour gérer simultanément la formulation linguistique et l'organisation conceptuelle du texte. Cette double exigence explique en partie les difficultés fréquemment observées chez les élèves du cycle moyen, notamment en deuxième année moyenne.

Par ailleurs, l'écriture possède une dimension sociale et culturelle. Produire un texte, c'est s'inscrire dans un cadre normatif régi par des conventions discursives propres à la communauté linguistique cible (Vygotsky, 1978). La cohérence textuelle, l'utilisation des connecteurs logiques, la structuration en paragraphes ou encore l'adaptation au type de texte attendu (récit, description, explication) relèvent de normes implicites que l'élève doit progressivement intérioriser.

En Algérie, il est important de considérer que les apprenants vivent dans un environnement où plusieurs langues sont parlées. Cela peut causer des problèmes lorsque les langues se

mélangent, ce que les chercheurs Cummins et Weinreich ont étudié en 2000 et 1953. Ces problèmes de mélange des langues peuvent avoir un impact sur la façon dont les apprenants écrivent, notamment en ce qui concerne les mots qu'ils utilisent et la façon dont ils construisent leurs phrases, comme l'ont montré les travaux de Grosjean et de Hamers et Blanc. (Grosjean, 1982 ; Hamers & Blanc, 2000).

Il convient également de souligner que la production écrite joue un rôle central dans la réussite scolaire. Elle constitue un outil privilégié d'évaluation des apprentissages et un moyen d'expression des connaissances dans différentes disciplines. Maîtriser l'écriture, c'est acquérir un instrument de pensée et de structuration du raisonnement. L'écrit permet de clarifier ses idées, de les organiser et de les approfondir. En ce sens, il ne s'agit pas seulement d'un produit linguistique, mais d'un outil cognitif.

Cette conception élargie de la production écrite entretient un lien direct avec l'objet de la présente recherche. Si l'écriture mobilise des savoirs linguistiques, discursifs et stratégiques, alors toute amélioration durable de la qualité des textes produits nécessite un travail explicite sur ces différentes dimensions. Or, parmi celles-ci, la dimension stratégique demeure souvent la moins développée dans les pratiques pédagogiques traditionnelles. Les élèves apprennent des règles grammaticales et des structures textuelles, mais ils sont rarement formés à réfléchir sur leur propre manière d'écrire.

C'est précisément à ce niveau qu'intervient la métacognition. En effet, si la production écrite est un processus complexe impliquant planification, contrôle et révision, alors l'enseignement des stratégies métacognitives devient un levier essentiel pour améliorer cette compétence. Apprendre à écrire ne consiste pas uniquement à accumuler des connaissances linguistiques, mais aussi à développer une conscience du processus rédactionnel. L'élève doit apprendre à se poser des questions telles que : Ai-je bien compris la consigne ? Mon texte est-il organisé ? Mes idées sont-elles cohérentes ? Ai-je relu et corrigé mon travail ?

Ainsi, la définition de la production écrite ne peut être dissociée de la réflexion sur les mécanismes de régulation cognitive qui la sous-tendent. Dans une classe de quatrième année moyenne, où les élèves se situent à un stade intermédiaire de leur apprentissage du français, le développement de cette conscience stratégique apparaît déterminant. La production écrite devient alors non seulement un objectif d'apprentissage, mais également un terrain privilégié pour l'introduction des stratégies métacognitives.

En définitive, la production écrite peut être envisagée comme une compétence intégrée, dynamique et évolutive. Elle mobilise des ressources multiples et nécessite un accompagnement pédagogique structuré. Comprendre sa nature complexe constitue une étape préalable indispensable à toute tentative d'amélioration des pratiques d'enseignement. C'est dans cette perspective que la présente recherche propose d'examiner l'apport des stratégies métacognitives dans le développement de la production écrite chez les élèves du cycle moyen en contexte algérien.

1.2. L'écriture comme processus cognitif :

L'écriture est un processus mental complexe. Le modèle de Hayes et Flower (1980) identifie trois composantes majeures : la planification, la mise en texte et la révision. Les auteurs considèrent l'écriture comme « a problem-solving process », soulignant ainsi la nécessité de stratégies conscientes pour produire un texte cohérent.

L'écriture ne saurait être réduite à une simple activité mécanique consistant à transcrire des idées déjà formées. Elle constitue un processus mental complexe mobilisant simultanément plusieurs opérations cognitives de haut niveau. Produire un texte suppose non seulement de maîtriser le code linguistique, mais également de planifier, d'organiser, d'évaluer et de réajuster continuellement son discours. Cette dimension dynamique et stratégique de l'écriture a été largement mise en évidence par les recherches en psychologie cognitive.

Le modèle fondateur proposé par John R. Hayes et Linda Flower (1980) constitue une référence majeure dans l'étude du processus rédactionnel. Ces auteurs identifient trois composantes principales : la planification, la mise en texte (ou rédaction) et la révision. Ils définissent l'écriture comme un « problem-solving process », c'est-à-dire un processus de résolution de problème. Le scripteur est confronté à une tâche complexe qui nécessite des choix constants : sélectionner les idées pertinentes, les organiser de manière cohérente, choisir les formulations adéquates et vérifier la conformité du texte à l'objectif initial.

La planification représente la première étape du processus. Elle implique la génération d'idées, leur organisation hiérarchique et la définition d'un objectif rédactionnel. À ce stade, le scripteur anticipe la structure globale de son texte et élabore un schéma mental ou un plan. Cette phase est essentielle car elle conditionne la cohérence future du texte. Pourtant, dans les pratiques scolaires observées, notamment au cycle moyen, cette étape est souvent négligée ou réalisée de manière superficielle. Les élèves ont tendance à commencer immédiatement la rédaction sans élaborer de plan préalable, ce qui entraîne une juxtaposition d'idées peu structurées.

La mise en texte correspond à la transformation des idées planifiées en phrases et en paragraphes cohérents. Cette phase exige une forte mobilisation des ressources linguistiques. L'apprenant doit simultanément gérer la syntaxe, le choix lexical, l'orthographe et la ponctuation, tout en maintenant la cohérence thématique. Cette double gestion — conceptuelle et linguistique — augmente considérablement la charge cognitive, surtout en contexte de langue étrangère. Chez les apprenants de 4AM, cette surcharge peut conduire à une simplification excessive du contenu ou à des erreurs répétitives.

La révision constitue la troisième composante du modèle. Elle ne se limite pas à la correction orthographique, mais implique une relecture critique du texte afin d'en améliorer la structure, la cohérence et la pertinence par rapport à la consigne. Hayes et Flower insistent sur le caractère non linéaire du processus : le scripteur peut revenir à la planification après avoir rédigé, modifier l'organisation globale ou reformuler certaines parties. L'écriture apparaît ainsi comme un processus récursif, marqué par des allers-retours constants entre les différentes étapes.

Ce modèle a été enrichi ultérieurement par John R. Hayes (1996), qui introduit des dimensions supplémentaires telles que la mémoire de travail, les facteurs motivationnels et l'environnement social. L'écriture n'est plus envisagée uniquement comme une activité individuelle, mais comme un processus influencé par le contexte, les émotions et l'expérience antérieure du scripteur. Cette perspective élargie est particulièrement pertinente dans le cadre scolaire algérien, où la motivation et la représentation de l'écriture jouent un rôle déterminant dans l'engagement des apprenants.

Graham (2018) souligne que l'écriture est un processus complexe qui mobilise simultanément des dimensions cognitives, sociales et motivationnelles.

Considérer l'écriture comme un processus cognitif complexe permet de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les élèves du cycle moyen. Ces difficultés ne relèvent pas uniquement d'un déficit linguistique, mais aussi d'une gestion inefficace des opérations mentales nécessaires à la production du texte. L'absence de planification explicite, le manque de contrôle en cours de rédaction et l'insuffisance de révision témoignent d'une faible régulation cognitive.

C'est précisément à ce niveau que s'inscrit la problématique de la présente recherche. Si l'écriture mobilise des processus cognitifs élaborés, alors son enseignement ne peut se limiter

à la transmission de règles grammaticales ou de modèles textuels. Il doit également viser le développement de stratégies permettant aux élèves de gérer consciemment ces processus. La planification, le contrôle et la révision correspondent directement aux composantes de la régulation métacognitive. Ainsi, le modèle de Hayes et Flower établit un lien théorique solide entre la production écrite et la métacognition.

Dans une classe de quatrième année moyenne, où les apprenants commencent à développer des capacités de réflexion plus abstraites, l'introduction d'un enseignement explicite du processus rédactionnel pourrait constituer un levier pédagogique important. Amener l'élève à comprendre que l'écriture est une activité structurée, organisée en étapes, et non une simple tâche improvisée, contribue à transformer son rapport à l'écrit. L'objectif n'est pas seulement d'améliorer la qualité linguistique du texte, mais de développer une compétence stratégique durable.

En définitive, envisager l'écriture comme un processus cognitif complexe permet de dépasser une approche productiviste centrée sur le résultat final. Cette perspective met en lumière la nécessité d'un accompagnement pédagogique fondé sur l'explicitation des démarches mentales impliquées dans la rédaction. Elle ouvre ainsi la voie à l'intégration des stratégies métacognitives comme outil d'amélioration de la production écrite en contexte de FLE, notamment au cycle moyen en Algérie.

1.3. L'écriture comme compétence communicative :

Dans l'approche communicative, écrire signifie produire du sens dans un contexte social donné. Selon Canale et Swain (1980), la compétence communicative comprend la compétence linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique. La production écrite mobilise l'ensemble de ces dimensions pour assurer la pertinence du message.

L'écriture, en tant que compétence communicative, représente un processus d'apprentissage essentiel dans l'enseignement des langues. Elle ne consiste pas seulement à écrire correctement des mots ou des phrases du point de vue grammatical, mais surtout à produire du sens en tenant compte du contexte de communication et du destinataire. Dans l'approche communicative, l'écriture est considérée comme un acte complexe qui mobilise plusieurs savoirs et savoir-faire pour permettre à l'élève d'exprimer ses idées de manière claire et organisée.

Selon Canale et Swain (1980), la compétence communicative repose sur quatre composantes principales : la compétence linguistique, qui concerne la maîtrise du vocabulaire, de l'orthographe, de la grammaire et de la syntaxe ; la compétence sociolinguistique, qui permet

d'adapter l'expression écrite à la situation de communication ; la compétence discursive, qui assure la cohérence et la cohésion du texte à travers l'utilisation des connecteurs logiques et l'organisation des idées ; et la compétence stratégique, qui aide l'apprenant à gérer ses difficultés d'expression en utilisant des reformulations ou d'autres moyens d'expression.

Dans le contexte algérien, et particulièrement dans l'enseignement du cycle moyen, l'apprentissage de l'écriture occupe une place importante dans les programmes officiels. En 4^e année moyenne, l'enseignement de la production écrite vise à développer progressivement l'autonomie de l'élève à travers des activités adaptées à son niveau. L'objectif est d'aider les apprenants à produire des textes simples puis progressivement des textes plus structurés, en relation avec leur environnement social, culturel et scolaire en Algérie. Les thèmes proposés en classe s'inspirent souvent de la réalité quotidienne des élèves afin de favoriser leur motivation et faciliter l'appropriation de la langue.

En tant qu'enseignante en cycle moyen, mon expertise pédagogique s'inscrit dans cette démarche d'accompagnement progressif de l'apprenant. mon rôle consiste à guider les élèves dans la construction de leurs compétences écrites à travers des stratégies d'enseignement adaptées, des exercices d'entraînement progressifs et un retour correctif constructif. Je contribue ainsi à développer chez les élèves non seulement la maîtrise de la langue, mais aussi la capacité à communiquer efficacement à l'écrit dans des situations variées, tout en tenant compte des spécificités du contexte éducatif algérien et des besoins réels des apprenants.

1.4. Les difficultés en production écrite :

Les difficultés linguistiques incluent la pauvreté lexicale, les erreurs grammaticales et orthographiques. Selon Dabène (1991), une maîtrise insuffisante du code linguistique limite la capacité d'expression écrite.

Les difficultés organisationnelles se traduisent par l'absence de plan, le manque de hiérarchisation des idées et une utilisation inadéquate des connecteurs logiques. Charolles (1978) souligne que la cohérence textuelle repose sur des règles organisationnelles précises.

Les limites pédagogiques résident souvent dans une focalisation sur le produit final plutôt que sur le processus. Perrenoud (1999) affirme que « apprendre, ce n'est pas seulement produire un résultat, mais comprendre comment on le produit ».

Dans le cadre éducatif algérien, les difficultés en production écrite sont souvent liées à plusieurs facteurs pédagogiques, linguistiques et socioculturels. En effet, les élèves du cycle moyen

rencontrent fréquemment des obstacles liés à la maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement, notamment en raison de la coexistence de plusieurs langues dans leur environnement quotidien, à savoir l'arabe dialectal, l'arabe standard et parfois le français, ce qui peut entraîner des interférences linguistiques dans les productions écrites.

Par ailleurs, les programmes scolaires en Algérie accordent une place importante à l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe, mais les contraintes liées au temps d'apprentissage et au nombre d'activités d'écriture proposées peuvent parfois limiter l'entraînement progressif des élèves. Ainsi, certains apprenants éprouvent des difficultés à organiser leurs idées de manière cohérente, à utiliser correctement les connecteurs logiques et à structurer leurs textes en paragraphes, ce qui affecte la qualité globale de la production écrite.

De plus, dans le système éducatif algérien, on observe que les élèves rencontrent parfois des difficultés d'ordre méthodologique, notamment dans la compréhension des consignes d'écriture et dans la planification de leurs productions. Le manque de pratiques d'écriture régulières en dehors de la classe peut également influencer négativement le développement des compétences écrites. Les habitudes de lecture limitées chez certains apprenants contribuent aussi à réduire l'enrichissement lexical et la familiarité avec différents types de textes.

Enfin, le rôle de l'enseignant en Algérie est déterminant pour remédier à ces difficultés à travers la mise en place d'activités d'écriture guidées, l'encouragement à la lecture, et l'utilisation de stratégies pédagogiques adaptées au niveau des élèves afin de renforcer progressivement leurs compétences en production écrite et améliorer leur réussite scolaire.

Chapitre 2 : La métacognition et l'apprentissage de l'écriture

2.1. Définition de la métacognition

Le concept de métacognition a été introduit par Flavell (1976) qui la définit comme « knowledge and cognition about cognitive phenomenal ». Elle correspond à la capacité d'un individu à réfléchir sur ses propres processus mentaux et à les réguler.

La métacognition est aujourd'hui considérée comme un facteur essentiel de la réussite scolaire et du développement de l'apprentissage autonome (Andrade, 2019).

Plusieurs recherches en éducation ont démontré que la métacognition peut être considérée comme un objet d'apprentissage. En effet, les élèves peuvent « apprendre » à être « métacognitifs » (Doly, 1997) et acquérir un savoir métacognitif. Elle peut aussi être considérée comme un outil d'apprentissage puisque l'élève peut utiliser des stratégies métacognitives pour apprendre

2.2. Les composantes de la métacognition

Selon Brown (1987), la métacognition comprend deux dimensions :

les connaissances métacognitives et la régulation métacognitive. La première renvoie à la connaissance de soi et des stratégies ; la seconde concerne la planification, le contrôle et l'évaluation.

Dans le contexte du système éducatif algérien, la métacognition joue un rôle important dans le développement de l'autonomie des apprenants, notamment dans l'apprentissage des langues au cycle moyen. Elle permet à l'élève de prendre conscience de sa manière d'apprendre, d'identifier ses difficultés et d'adopter des stratégies adaptées pour améliorer ses performances scolaires (Flavell, 1979 ; Zimmerman, 2000). Cette démarche est particulièrement utile en classe de 4^e année moyenne où l'élève commence à développer des compétences d'analyse et d'organisation de son travail scolaire (Vygotski, 1985).

Les connaissances métacognitives concernent la capacité de l'élève à se connaître en tant qu'apprenant (Flavell, 1979). Dans les classes algériennes, cela peut se traduire par la compréhension par l'élève de ses propres besoins d'apprentissage. Par exemple, un élève peut savoir qu'il retient mieux les règles de grammaire lorsqu'il les applique dans des exercices pratiques plutôt que lorsqu'il les apprend uniquement de manière théorique (Brown, 1987). De même, certains élèves constatent qu'ils enrichissent plus facilement leur vocabulaire lorsqu'ils lisent des textes courts liés à leur environnement social, comme des dialogues sur la vie quotidienne en Algérie ou des situations proches de leur réalité scolaire et familiale

La régulation métacognitive concerne la gestion du processus d'apprentissage avant, pendant et après l'activité scolaire (Brown, 1987 ; Pintrich, 2002). Dans le système éducatif algérien, cette régulation peut être encouragée par l'enseignant à travers des activités structurées (Ministère de l'Éducation Nationale, 2016). La phase de planification peut consister à analyser la consigne d'un exercice avant de commencer la rédaction. Par exemple, lors d'une production écrite demandant de raconter une sortie scolaire, l'élève peut d'abord réfléchir aux événements à raconter, aux personnages impliqués et à l'ordre chronologique des idées (Hayes & Flower, 1980).

Le contrôle correspond au suivi du travail pendant la réalisation de la tâche (Schraw & Dennison, 1994). En classe, cela peut se traduire par la relecture du texte pour corriger les fautes d'orthographe ou vérifier la cohérence des phrases. Les enseignants en Algérie encouragent souvent cette pratique à travers des travaux sur brouillon avant la rédaction finale.

Enfin, l'évaluation permet à l'élève de juger la qualité de son travail après la production (Zimmerman, 2000). Dans les établissements scolaires algériens, cela peut se faire à travers des grilles d'évaluation simples où l'élève vérifie s'il a respecté la consigne, utilisé un vocabulaire approprié et organisé son texte en paragraphes cohérents (Hadji, 1997 ; Miled, 2005). Ainsi, le développement de la métacognition contribue à renforcer la réussite scolaire et à améliorer progressivement les compétences d'apprentissage des élèves (Noël, 1991 ; Larue & Cossette, 2005).

2.3. La régulation métacognitive en écriture

La régulation métacognitive en écriture constitue un processus essentiel dans l'apprentissage de la production écrite, car elle permet à l'apprenant de gérer consciemment son activité rédactionnelle (Flavell, 1979 ; Brown, 1987). Elle repose sur la capacité de l'élève à planifier son travail, à contrôler le déroulement de sa rédaction et à évaluer le résultat final de sa production. D'un point de vue pédagogique et scientifique, la régulation métacognitive transforme l'écriture en un processus réflexif et progressif, plutôt qu'en une simple reproduction mécanique de connaissances linguistiques (Hayes & Flower, 1980). Elle contribue ainsi au développement de l'autonomie intellectuelle de l'apprenant et à l'amélioration de la qualité des textes produits (Zimmerman, 2000).

La planification constitue la première étape du processus d'écriture. Elle consiste à préparer la production écrite avant de commencer la rédaction proprement dite. Cette étape implique

l'analyse de la consigne, la sélection des idées pertinentes et l'organisation du contenu selon un ordre logique (Hayes & Flower, 1980). Dans une perspective didactique, la planification permet à l'apprenant d'activer ses connaissances antérieures et de choisir le vocabulaire et le type de texte appropriés à la situation de communication (Reuter, 1996). Par exemple, l'élève peut préparer un brouillon en notant les idées principales avant de rédiger un texte narratif ou descriptif.

Le contrôle représente la deuxième étape de la régulation métacognitive. Il s'agit d'un suivi continu de la production écrite pendant la rédaction (Schraw & Dennison, 1994). L'apprenant vérifie la cohérence des idées, la construction grammaticale des phrases, l'orthographe des mots et l'utilisation des connecteurs logiques. Cette étape permet de détecter les erreurs en temps réel et de procéder à des corrections immédiates, ce qui améliore la qualité globale du texte (Pintrich, 2002). Le contrôle favorise également la réflexion sur la structure du discours et la pertinence des informations exprimées.

La révision constitue la dernière étape du processus rédactionnel. Elle intervient après la rédaction du texte et vise à améliorer la qualité linguistique et stylistique de la production (Bereiter & Scardamalia, 1987). L'élève peut modifier certaines phrases, enrichir son vocabulaire, corriger les fautes d'orthographe ou améliorer la ponctuation. La révision permet de considérer l'écriture comme un processus itératif, où le texte peut être amélioré progressivement avant d'être considéré comme finalisé (Reuter, 1996).

La planification permet d'anticiper l'organisation du texte. Le contrôle assure la cohérence en cours de rédaction. La révision permet d'améliorer le produit final. Selon Zimmerman (2000), l'autorégulation est un facteur déterminant de la réussite académique.

Dans le contexte éducatif algérien, l'enseignement de la régulation métacognitive en écriture occupe une place importante, notamment dans le cycle moyen où les élèves développent progressivement leurs compétences rédactionnelles (Ministère de l'Éducation Nationale, 2016). Le système éducatif algérien encourage l'apprentissage de l'écriture à travers des activités progressives allant de la phrase simple vers la production de textes courts puis plus structurés. Les thèmes d'écriture proposés aux élèves sont souvent liés à leur environnement social et culturel, ce qui facilite l'expression des idées (Miled, 2005).

Dans les classes algériennes, l'enseignant joue un rôle essentiel dans l'accompagnement des élèves dans l'acquisition de ces stratégies (Vygotski, 1985). Par exemple, en 4^e année moyenne, lors d'un exercice de production écrite sur la description d'un événement scolaire, l'enseignant

peut guider les élèves à travers des étapes précises : d'abord analyser la consigne, ensuite organiser les idées sous forme de plan, puis rédiger le texte et enfin relire la production pour corriger les erreurs. Les élèves peuvent être encouragés à utiliser des outils pédagogiques comme les brouillons, les grilles d'autoévaluation et les travaux de groupe

De plus, dans le contexte scolaire algérien, certaines difficultés peuvent apparaître chez les apprenants, notamment la pauvreté lexicale, les interférences linguistiques entre l'arabe dialectal, l'arabe standard et le français, ainsi que les difficultés d'organisation textuelle. Pour y remédier, les enseignants adoptent des approches pédagogiques actives, comme l'apprentissage par situations-problèmes, la correction collective et les activités d'écriture guidée. Ainsi, le développement de la régulation métacognitive contribue à améliorer la réussite scolaire des élèves et à renforcer leurs compétences communicatives dans un contexte éducatif et socioculturel algérien (Noël, 1991).

2.4. La planification stratégique

La planification stratégique constitue un élément fondamental dans le processus d'apprentissage, notamment dans l'enseignement des langues et dans le développement des compétences cognitives des apprenants. Elle renvoie à la capacité de l'élève à préparer son activité intellectuelle avant d'exécuter une tâche d'apprentissage. Dans une perspective pédagogique et scientifique, la planification stratégique permet à l'apprenant d'organiser sa pensée, de sélectionner les informations pertinentes et de structurer sa réponse ou sa production écrite de manière logique et cohérente (Hayes & Flower, 1980). Elle favorise ainsi l'efficacité de l'apprentissage et améliore la qualité des performances scolaires.

Selon Teng et Zhang (2021), la planification constitue l'une des stratégies métacognitives les plus efficaces pour améliorer l'organisation et la cohérence des textes.

Selon Tardif (1992), un enseignement stratégique explicite améliore la performance cognitive des élèves en leur fournissant des outils pour organiser leur pensée. Cette approche permet aux élèves de comprendre non seulement ce qu'ils doivent apprendre, mais aussi comment ils doivent apprendre. Par exemple, en situation d'apprentissage de la production écrite, l'enseignant peut montrer aux élèves comment analyser une consigne, comment sélectionner les idées principales et comment organiser un texte en paragraphes.

Dans le processus d'écriture, la planification stratégique peut se manifester par l'utilisation de différentes techniques pédagogiques. L'élève commence par mobiliser ses connaissances

antérieures, puis organise ses idées sous forme de schéma ou de plan. Cette démarche aide à réduire la surcharge cognitive et facilite la structuration du travail scolaire (Sweller, 1988).

Dans le contexte éducatif algérien, la planification stratégique revêt une importance particulière dans l'enseignement du cycle moyen, notamment en 4^e année moyenne. Les élèves rencontrent souvent des difficultés liées à l'organisation des idées et à la structuration des textes. L'enseignement stratégique permet donc de compenser ces difficultés en proposant des démarches d'apprentissage guidées (Tardif, 1992). En classe, l'enseignant peut utiliser des activités comme le brainstorming collectif, la rédaction guidée ou l'analyse collective des consignes d'écriture.

Par ailleurs, la planification stratégique ne concerne pas uniquement l'écriture, mais aussi la compréhension orale et écrite. Les élèves sont encouragés à développer des stratégies d'anticipation lors de la lecture d'un texte, comme l'observation du titre, des images ou des mots clés avant la lecture complète. Cette stratégie améliore la compréhension globale et facilite l'apprentissage autonome (Giasson, 1990).

L'enseignant joue un rôle clé dans le développement de cette compétence stratégique en proposant des situations d'apprentissage actives qui favorisent la réflexion de l'élève, comme les activités de travail en groupe, les jeux pédagogiques linguistiques ou les exercices de remédiation ciblés (Vygotski, 1985).

Enfin, le développement de la planification stratégique contribue à améliorer la réussite scolaire et à préparer les élèves à des apprentissages plus complexes (Zimmerman, 2000). Dans le contexte algérien, cette compétence aide les apprenants à surmonter les difficultés linguistiques, à améliorer leur expression écrite et à développer leur autonomie cognitive. Ainsi, la planification stratégique constitue un levier essentiel pour la réussite des apprenants dans le système éducatif algérien.

2.5. La révision et l'auto-évaluation

La révision constitue une étape essentielle du processus rédactionnel. Allal (1999) souligne que l'auto-évaluation permet à l'élève de prendre conscience des critères de qualité et d'améliorer progressivement ses productions.

La révision et l'auto-évaluation constituent des étapes fondamentales dans le développement des compétences rédactionnelles, car elles permettent à l'apprenant d'adopter une posture réflexive face à sa propre production écrite. D'un point de vue pédagogique et cognitif,

l'écriture n'est plus considérée comme un produit final immédiat, mais comme un processus évolutif qui nécessite des ajustements progressifs. La révision permet à l'élève d'améliorer la qualité linguistique, structurelle et sémantique de son texte, tandis que l'auto-évaluation favorise le développement de l'autonomie et de la conscience métacognitive.

L'idée avancée selon laquelle l'auto-évaluation permet à l'élève de prendre conscience des critères de qualité met en évidence l'importance de la régulation interne des apprentissages. Cela signifie que l'élève ne dépend pas uniquement des corrections de l'enseignant, mais qu'il apprend progressivement à juger lui-même la qualité de son travail. Cette démarche s'inscrit dans une approche pédagogique moderne qui valorise l'apprentissage actif. En effet, l'élève devient un acteur de son apprentissage en identifiant ses erreurs, en analysant leurs causes et en cherchant des solutions pour améliorer sa production écrite.

L'analyse de cette citation montre que l'auto-évaluation repose sur la connaissance des critères de réussite. Ces critères peuvent concerner plusieurs aspects du texte écrit, notamment la cohérence des idées, la correction grammaticale, l'orthographe, la ponctuation et la pertinence du vocabulaire utilisé. Par exemple, un élève doit être capable de vérifier si son texte comporte une introduction, un développement et une conclusion lorsque cela est demandé. Cette prise de conscience des normes d'écriture constitue un apprentissage progressif qui se construit à travers la pratique régulière de l'écriture en classe.

Dans le contexte éducatif algérien, particulièrement au niveau du cycle moyen et en 4^e année moyenne, la révision et l'auto-évaluation représentent des stratégies pédagogiques efficaces pour améliorer la production écrite des élèves. Les apprenants algériens rencontrent souvent des difficultés liées à l'orthographe, à l'organisation textuelle et aux interférences linguistiques entre les langues utilisées dans leur environnement quotidien. L'auto-évaluation permet de remédier progressivement à ces difficultés en développant chez l'élève des habitudes de relecture et d'analyse de son propre travail.

En pratique, dans une classe algérienne, l'enseignant peut proposer des grilles d'auto-évaluation simples et adaptées au niveau des élèves. Par exemple, en 4^e année moyenne, l'enseignante peut demander aux élèves de vérifier des points précis après la rédaction d'un texte, comme : Ai-je respecté le thème ? Ai-je utilisé des phrases correctes ? Ai-je employé des connecteurs logiques ? Ai-je évité les répétitions ? Ce type d'activité permet de guider l'élève dans sa démarche réflexive tout en renforçant son autonomie.

La révision peut également être réalisée à travers la correction collective en classe. L'enseignant peut sélectionner un texte anonyme (avec l'accord pédagogique des élèves) et l'analyser au tableau avec la classe. Cette méthode favorise l'apprentissage collaboratif et permet aux élèves de comprendre les erreurs fréquentes et les moyens de les corriger. Par exemple, les élèves peuvent apprendre à améliorer la structure d'un texte descriptif en ajoutant des adjectifs qualificatifs ou en améliorant l'enchaînement des idées.

Le rôle de l'enseignant est essentiel dans l'accompagnement de ces démarches. L'expertise pédagogique de l'enseignant consiste à créer des situations d'apprentissage favorisant la réflexion critique et l'amélioration progressive des productions écrites. L'enseignant doit encourager les élèves à considérer l'erreur comme un outil d'apprentissage et non comme un échec. Cette approche est particulièrement importante dans les classes du cycle moyen, où les élèves construisent progressivement leurs compétences linguistiques et cognitives.

Enfin, la révision et l'auto-évaluation contribuent à développer des compétences transversales importantes, telles que l'esprit critique, la responsabilité dans l'apprentissage et l'autonomie intellectuelle. Dans le contexte algérien, ces compétences sont essentielles pour préparer les élèves à des apprentissages plus avancés et à une communication écrite efficace dans différents contextes scolaires et sociaux. Ainsi, la révision et l'auto-évaluation constituent des leviers pédagogiques majeurs pour améliorer la réussite scolaire et renforcer la qualité de l'enseignement des langues.

2.6. Métacognition et autonomie :

L'autonomie est définie par Holec (1981) comme « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage ». La métacognition favorise cette autonomie en développant la capacité de l'élève à analyser et réguler son travail.

La métacognition et l'autonomie constituent deux concepts étroitement liés dans le domaine des sciences de l'éducation et de la didactique des langues. Elles jouent un rôle essentiel dans la formation des apprenants capables de gérer eux-mêmes leurs apprentissages. Dans une perspective pédagogique moderne, l'autonomie ne signifie pas que l'élève apprend seul sans

Accompagnement, mais plutôt qu'il développe progressivement des compétences lui permettant de planifier, contrôler et évaluer son propre travail scolaire. La métacognition apparaît ainsi comme un levier essentiel pour favoriser cette autonomie intellectuelle et cognitive.

L'analyse de la citation met en évidence la définition de l'autonomie comme la capacité de l'apprenant à prendre en charge son propre apprentissage. Cette définition souligne l'importance du rôle actif de l'élève dans le processus éducatif. En effet, prendre en charge son apprentissage signifie que l'élève doit être capable d'identifier ses objectifs d'apprentissage, de choisir les stratégies adaptées pour les atteindre et d'évaluer les résultats obtenus. Cette vision s'inscrit dans les approches pédagogiques contemporaines qui considèrent l'apprenant comme un acteur principal dans la construction de ses connaissances plutôt que comme un simple récepteur d'informations.

La métacognition contribue directement au développement de cette autonomie en permettant à l'élève de réfléchir sur sa manière d'apprendre. Elle inclut la connaissance de soi en tant qu'apprenant, la connaissance des stratégies d'apprentissage et la capacité de réguler son activité cognitive. Par exemple, un élève peut comprendre qu'il apprend mieux lorsqu'il résume un cours avec ses propres mots ou lorsqu'il utilise des cartes mentales pour organiser ses idées. Cette prise de conscience des stratégies efficaces constitue un élément fondamental pour améliorer la performance scolaire.

Dans le contexte éducatif, la relation entre métacognition et autonomie repose sur l'idée que l'élève doit être capable d'auto-diriger son apprentissage. Cela implique plusieurs compétences : savoir analyser une consigne, planifier un travail, surveiller sa progression et évaluer la qualité du résultat final. Dans le domaine de la production écrite, par exemple, un élève autonome peut préparer un brouillon, vérifier ses erreurs grammaticales puis améliorer son texte avant de le remettre à l'enseignant. Cette démarche favorise un apprentissage durable et approfondi.

Dans le contexte éducatif algérien, notamment au niveau du cycle moyen et en 4^e année moyenne, le développement de l'autonomie représente un objectif pédagogique important. Le système éducatif algérien encourage progressivement les élèves à devenir plus responsables de leurs apprentissages, en particulier dans l'enseignement des langues. Les élèves algériens peuvent parfois rencontrer des difficultés liées à la compréhension des consignes ou à

l'organisation de leurs idées, ce qui rend nécessaire l'utilisation de stratégies métacognitives guidées par l'enseignant.

Par exemple, en classe de 4^e année moyenne en Algérie, l'enseignant peut encourager l'autonomie des élèves à travers des activités d'écriture guidée. Lors d'un exercice demandant de raconter un événement familial ou social, l'enseignant peut proposer un plan d'écriture simple et demander aux élèves de le compléter. Progressivement, les élèves apprennent à

construire eux-mêmes leur plan de rédaction sans assistance directe. Cette méthode favorise l'apprentissage progressif et le développement de la confiance en soi.

Le rôle de l'enseignant en Algérie reste fondamental dans ce processus. Son expertise pédagogique consiste à créer un environnement d'apprentissage stimulant qui encourage la réflexion, l'analyse et l'auto-correction. L'enseignant peut utiliser des méthodes actives comme le travail collaboratif, les activités de remédiation et les grilles d'autoévaluation pour aider les élèves à développer leur autonomie cognitive.

Enfin, la métacognition et l'autonomie contribuent à améliorer la réussite scolaire des apprenants et à développer des compétences transférables dans d'autres disciplines. Dans le contexte algérien, ces compétences sont particulièrement importantes pour préparer les élèves à poursuivre leurs études et à s'adapter aux exigences académiques futures. Ainsi, la métacognition constitue un pilier essentiel de l'apprentissage moderne, permettant à l'élève de devenir progressivement un apprenant responsable, réfléchi et capable de gérer efficacement ses apprentissages.

Conclusion :

L'analyse théorique met en évidence que la production écrite est un processus cognitif complexe nécessitant des stratégies conscientes de planification, de contrôle et de révision. Les difficultés observées chez les élèves du cycle moyen s'expliquent en grande partie par l'absence d'un enseignement explicite de ces stratégies.

La métacognition apparaît ainsi comme un levier pédagogique majeur susceptible d'améliorer la qualité des productions écrites et de renforcer l'autonomie des apprenants.

Cette base théorique justifie pleinement la mise en place d'une intervention pédagogique visant à intégrer les stratégies métacognitives dans l'enseignement de la production écrite. Ainsi, l'ensemble des éléments théoriques analysés met en évidence que l'amélioration de la .

production écrite repose sur la mobilisation de stratégies cognitives et métacognitives, notamment la planification, le contrôle, la révision et l'auto-évaluation. Ces stratégies

contribuent au développement des compétences rédactionnelles des apprenants tout en favorisant leur autonomie dans le processus d'apprentissage. Dans le contexte éducatif algérien, et particulièrement dans l'enseignement du cycle moyen, l'intégration de ces stratégies répond aux difficultés rencontrées par les élèves en production écrite, telles que les

insuffisances linguistiques, les difficultés d'organisation textuelle et la faible utilisation de démarches réflexives dans l'apprentissage.

Par ailleurs, l'analyse théorique souligne l'importance de l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage ainsi que le rôle central de l'enseignant dans l'accompagnement pédagogique des apprenants. L'utilisation de démarches pédagogiques structurées, d'activités d'écriture guidées et d'outils d'autoévaluation peut contribuer à améliorer la qualité des productions écrites et à renforcer l'engagement cognitif des élèves.

Dans cette perspective, cette base théorique constitue un fondement scientifique pour l'adoption d'une approche quasi-expérimentale dans la partie pratique de cette recherche. Cette démarche permettra d'étudier l'effet de l'intégration des stratégies métacognitives sur l'amélioration des performances en production écrite chez les élèves du cycle moyen. La partie suivante présentera ainsi la méthodologie de recherche adoptée, l'échantillon d'étude ainsi que le dispositif expérimental mis en place afin d'évaluer l'impact pédagogique de cette approche dans le contexte scolaire.

Partie pratique

Introduction

Dans le prolongement du cadre théorique développé précédemment, il apparaît nécessaire de vérifier empiriquement l'impact de l'enseignement explicite des stratégies métacognitives sur la production écrite des élèves en français langue étrangère.

À cet effet, une expérimentation a été mise en place auprès d'un groupe d'élèves de quatrième année moyenne, dans un contexte réel de classe. Cette démarche vise à observer les effets d'un accompagnement pédagogique basé sur la planification, le contrôle et l'auto-évaluation sur la qualité des textes argumentatifs produits.

L'expérimentation s'inscrit dans une approche quasi-expérimentale et repose sur la comparaison de deux situations d'écriture : une première production réalisée sans aide spécifique, et une seconde production guidée intégrant des outils métacognitifs tels que des connecteurs logiques et des critères de réussite explicités.

L'objectif principal est d'identifier dans quelle mesure cet accompagnement permet d'améliorer l'organisation des idées, la cohérence textuelle, la qualité linguistique ainsi que le degré d'autonomie des apprenants.

Les résultats obtenus lors de cette première phase expérimentale ont permis de mettre en évidence une amélioration notable des productions écrites des élèves lorsqu'un guidage métacognitif est mis en place.

Toutefois, il convient de s'interroger sur la capacité des apprenants à mobiliser ces stratégies de manière autonome, en l'absence d'un accompagnement direct.

Dans cette perspective un post-test sera proposé afin d'évaluer la capacité des élèves à produire un texte argumentatif sans assistance et de mesurer la durabilité des effets de l'intervention pédagogique.

**Chapitre 1 : Dispositifs
méthodologiques et outils
d'investigation**

1.1. Cadrage de la démarche empirique

Cette partie vise à présenter la méthodologie adoptée dans le cadre de cette recherche portant sur l'impact des stratégies métacognitives dans l'amélioration de la production écrite argumentative chez les apprenants de quatrième année moyenne (4AM). La démarche empirique repose sur une approche quasi-expérimentale permettant d'observer l'évolution des performances rédactionnelles des apprenants avant, pendant et après l'intervention pédagogique.

L'objectif principal de cette étude est d'identifier les principales difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite et d'évaluer l'efficacité des stratégies métacognitives dans le développement de leurs compétences rédactionnelles.

1.2. Contexte et objectifs de l'étude

La présente étude a été menée au sein d'un établissement public algérien relevant du cycle moyen, dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère. Le cycle moyen constitue une étape importante dans le parcours scolaire des apprenants, car il vise à développer les compétences communicatives nécessaires à la maîtrise de la langue française. Parmi ces compétences, la production écrite occupe une place essentielle puisqu'elle mobilise des connaissances linguistiques, textuelles et argumentatives complexes.

L'expérimentation a concerné des élèves de quatrième année moyenne (4AM), un niveau où les apprenants sont appelés à produire des textes argumentatifs structurés et cohérents.

Toutefois, les observations réalisées en classe ont révélé plusieurs difficultés liées à l'organisation des idées, à la cohérence textuelle, à la maîtrise des connecteurs logiques ainsi qu'à la correction linguistique.

Ainsi, cette étude vise principalement à déterminer dans quelle mesure l'intégration des stratégies métacognitives peut contribuer à améliorer la qualité des productions écrites des apprenants et à favoriser leur autonomie dans le processus rédactionnel.

1.3. Approche méthodologique

Afin de répondre à la problématique de recherche, une approche quasi-expérimentale a été adoptée. Cette démarche consiste à observer les effets d'une intervention pédagogique dans un contexte réel de classe, à travers trois phases principales :

1.3.1. Le pré-test :

Cette première étape consiste à évaluer les compétences initiales des apprenants en production écrite argumentative. Les élèves ont été invités à écrire un texte tout seuls, sans l'aide d'un professeur, pour voir où ils ont vraiment des difficultés.

1.3.2. L'intervention pédagogique :

Cette phase repose sur l'intégration de stratégies métacognitives destinées à accompagner les apprenants dans le processus d'écriture. Plusieurs outils pédagogiques ont été mobilisés, notamment :

- L'explicitation des critères de réussite du texte argumentatif ;
- L'utilisation des connecteurs logiques ;
- La planification des idées ;
- La grille d'auto-évaluation.

1.3.3. Le post-test :

Cette dernière phase vise à mesurer l'impact de l'intervention pédagogique sur les performances des apprenants. Les élèves ont rédigé un nouveau texte argumentatif de manière autonome afin d'évaluer leur capacité à réinvestir les stratégies acquises.

1.4. Justification des choix méthodologiques

Le choix de cette méthodologie repose sur plusieurs considérations pédagogiques et scientifiques :

- **Le pré-test** permet d'identifier les difficultés initiales des apprenants en production écrite et constitue un point de référence pour mesurer leur évolution après l'intervention pédagogique.
- **L'intervention pédagogique** offre un accompagnement structuré favorisant le développement des compétences métacognitives liées à la planification, au contrôle et à l'évaluation de l'écriture. L'objectif de cette intervention est d'aider les apprenants à mieux comprendre les différentes étapes du processus rédactionnel et à développer progressivement leur autonomie.
- **Le post-test** permet d'évaluer l'efficacité des stratégies métacognitives ainsi que le degré d'autonomie acquis par les apprenants dans la gestion de la tâche d'écriture.

- **L'observation directe** des apprenants en situation de classe fournit des données qualitatives permettant d'analyser leur implication, leurs comportements et les stratégies mobilisées durant les activités rédactionnelles.

1.5. Outils de collecte des données

○ Les productions écrites

- Les productions écrites constituent le principal outil de collecte des données. Elles correspondent aux textes rédigés par les élèves lors des différentes phases de l'expérimentation.
- L'analyse de ces productions permet d'évaluer les compétences rédactionnelles des apprenants, notamment au niveau de l'organisation des idées, de la cohérence textuelle, de l'argumentation et de la correction linguistique.

○ La grille d'évaluation

- La grille d'évaluation constitue un outil essentiel permettant d'analyser les productions écrites selon plusieurs critères précis :
- Le respect de la consigne ;
- L'organisation du texte ;
- La cohérence et la cohésion ;
- La qualité de l'argumentation ;
- La correction linguistique.

○ L'observation

L'observation directe en classe constitue un outil complémentaire permettant d'analyser le comportement des apprenants pendant les activités rédactionnelles.

Elle permet notamment d'observer leur degré d'implication, leur participation ainsi que les stratégies mobilisées durant le processus d'écriture.

2. Synthèse des instruments de collecte des données

Tableau 1 synthèse des instruments de collecte des données

Outil	Cible	Données recueillies	Apport à la recherche
Pré-test et post-test	Productions écrites des élèves	Difficultés rédactionnelles et	Évaluation de l'impact des

		évolution des performances	stratégies métacognitives
Intervention pédagogique	Apprenants de 4AM	Utilisation des stratégies métacognitives	Développement des compétences rédactionnelles
Grille d'évaluation	Productions écrites	Cohérence, argumentation, correction linguistique	Analyse systématique des productions
Observation	Comportements des apprenants	Implication, autonomie, stratégies utilisées	Analyse qualitative du processus d'écriture

L'utilisation de ces différents outils permet une analyse approfondie des productions écrites des apprenants et favorise une meilleure compréhension des effets des stratégies métacognitives sur l'apprentissage de l'écriture argumentative.

1.6. Les thèmes des productions écrites

Les thèmes proposés dans les différentes phases de l'expérimentation ont été choisis en fonction du niveau des apprenants ainsi que de sujets proches de leur réalité quotidienne. Ces thèmes visent à favoriser l'expression des opinions personnelles et à encourager la production d'une argumentation structurée.

Phase	Sujet proposé	Objectif
Pré-test	« Les réseaux sociaux sont-ils utiles pour les élèves ? »	Évaluer les compétences initiales des apprenants en production écrite argumentative
Intervention pédagogique	« Est-ce que le téléphone portable doit être autorisé à l'école ? »	Accompagner les apprenants dans l'utilisation des stratégies métacognitives
Post-test	« Peut-on supprimer les devoirs à la maison ? »	Évaluer les progrès réalisés après l'intervention pédagogique

Tableau 2 les thèmes de la production écrite

1.7. Présentation de l'échantillon

L'échantillon retenu dans cette étude est constitué de neuf élèves appartenant à une classe de quatrième année moyenne. Ce choix s'inscrit dans une démarche qualitative visant à observer de manière détaillée les comportements rédactionnels des apprenants ainsi que l'évolution de leurs productions écrites au cours de l'expérimentation

Malgré le nombre restreint des participants, cet échantillon permet un suivi individualisé des apprenants et une analyse approfondie des difficultés rencontrées en production écrite argumentative.

Par ailleurs, le groupe présente une certaine hétérogénéité au niveau des compétences linguistiques. Certains élèves maîtrisent relativement les structures de base de la langue française, tandis que d'autres rencontrent des difficultés importantes liées à la construction des phrases, à l'organisation des idées et à la cohérence textuelle. Cette diversité constitue un élément pertinent pour analyser l'efficacité des stratégies métacognitives sur différents profils d'apprenants.

1.8. Cadre temporel et logistique

La collecte des données s'est déroulée durant plusieurs séances de production écrite réparties sur la période de l'expérimentation. Le dispositif expérimental a été organisé selon une progression pédagogique comprenant trois étapes principales : le pré-test, l'intervention pédagogique et le post-test.

Les séances ont été réalisées dans des conditions ordinaires de classe afin de garantir l'authenticité des observations et de permettre une analyse réaliste des comportements des apprenants face à la tâche d'écriture.

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données recueillies

2.1. Analyse des copies des apprenants

L'analyse des productions écrites des apprenants constitue un élément central de cette recherche. Elle permet d'évaluer de manière concrète l'évolution des compétences rédactionnelles à travers trois moments clés : le pré-test, l'intervention pédagogique et le post-test. Cette analyse s'appuie sur une grille d'évaluation prenant en compte plusieurs critères : organisation du texte, cohérence et cohésion, utilisation des connecteurs logiques, argumentation et correction linguistique.

Tableau 1 :

Critères	Pré-test	Intervention pédagogique	Post-test
Organisation du texte	78 % des apprenants produisent des textes sans structure claire, tandis que 22 % parviennent à organiser partiellement leurs productions écrites. La majorité des textes ne comportent ni introduction ni conclusion.	55 % des apprenants commencent à structurer leurs textes, alors que 45 % rencontrent encore des difficultés d'organisation. Les productions écrites montrent l'apparition d'introductions simples et de paragraphes séparés.	89 % des apprenants produisent des textes structurés avec introduction, développement et conclusion, tandis que seulement 11 % présentent encore quelques insuffisances organisationnelles.
Respect de la consigne	67 % des apprenants traitent partiellement le sujet ou produisent des textes hors sujet, alors que 33 % répondent de manière acceptable à la consigne.	66 % des apprenants respectent globalement la consigne, tandis que 34 % produisent encore des réponses incomplètes.	89 % des apprenants respectent correctement la consigne et répondent clairement au sujet demandé, tandis que 11 % rencontrent encore quelques difficultés partielles.

Cohérence et cohésion	89 % des apprenants présentent des idées isolées et peu cohérentes Exemple : phrases sans connecteurs, tandis que seulement 11 % établissent quelques liens logiques.	44 % des apprenants utilisent progressivement des liens logiques Exemple : utilisation de “mais”, “et”, “donc”. Alors que 56 % rencontrent encore des difficultés de cohérence.	78 % des apprenants produisent des textes cohérents avec un enchaînement logique des idées Exemple : utilisation correcte de connecteurs variés Tandis que 22 % présentent encore quelques ruptures de cohésion.
Utilisation des connecteurs	78 % des apprenants utilisent rarement les connecteurs logiques Exemple : absence de connecteurs entre les idées. Alors que 22 % commencent à employer quelques connecteurs simples.	66 % des apprenants utilisent des connecteurs simples de manière partielle Exemple : “d’abord”, “ensuite”, “mais”. Tandis que 34 % les utilisent encore difficilement.	89 % des apprenants utilisent des connecteurs variés et corrects Exemple : “cependant”, “par conséquent”, “en effet”. Alors que seulement 11 % rencontrent encore quelques difficultés.
Argumentation	89 % des apprenants ont des difficultés à développer des arguments Exemple : absence de connecteurs entre les idées. Tandis que seulement 11 % produisent une	44 % des apprenants commencent à développer des arguments simples Exemple : un argument simple donné. Alors que 56 % ont encore des difficultés argumentatives.	78 % des apprenants développent des arguments justifiés et cohérents, tandis que 22 % présentent encore une argumentation limitée.

	argumentation simple		
Correction linguistique	78 % des apprenants commettent plusieurs erreurs grammaticales et orthographiques Exemple : “les réseau sociale sont bon pour nous” alors que 22 % produisent des textes relativement corrects.	55 % des apprenants réduisent certaines erreurs linguistiques, tandis que 45 % présentent encore plusieurs difficultés grammaticales.	67 % des apprenants produisent des textes globalement corrects sur le plan linguistique, alors que 33 % commettent encore quelques erreurs.

Tableau 3 Analyse des copies des apprenants

- **Commentaire :**

L'analyse des copies des apprenants indique que leurs écrits progressent petit à petit au cours des trois phases de l'expérimentation. Les résultats du pré-test montrent que la plupart des apprenants écrivent des textes qui manquent d'organisation, de cohérence et d'arguments solides, avec beaucoup d'erreurs de langue. En effet, 78% des apprenants ont du mal à organiser leurs textes et 89% ont des problèmes de cohérence et d'arguments.

Lorsque les apprenants bénéficient d'une aide pédagogique, leurs écrits commencent à s'améliorer parce qu'ils apprennent à utiliser des stratégies qui les aident à réfléchir, comme planifier, se contrôler et utiliser des connecteurs logiques. Les apprenants arrivent peu à peu à organiser mieux leurs idées et à structurer leurs textes.

Enfin, les résultats du post-test montrent que les apprenants écrivent beaucoup mieux. La plupart des apprenants produisent maintenant des textes plus organisés, plus cohérents et mieux argumentés. Leurs écrits montrent également qu'ils maîtrisent mieux les connecteurs logiques et qu'ils font moins d'erreurs de langue.

2.2. Présentation des résultats lors de trois phases :

2.2.1. Résultats quantitatifs du pré-test

Tableau 2 :

Critères	Réussi	%	Non réussi	%
Organisation du texte	2	22%	7	78%
Respect de la consigne	3	33%	6	67%
Cohérence et cohésion	1	11%	8	89%
Utilisation des connecteurs	2	22%	7	78%
Argumentation	1	11%	8	89%
Correction linguistique	2	22%	7	78%

Tableau 4 Résultats quantitatifs du pré-test

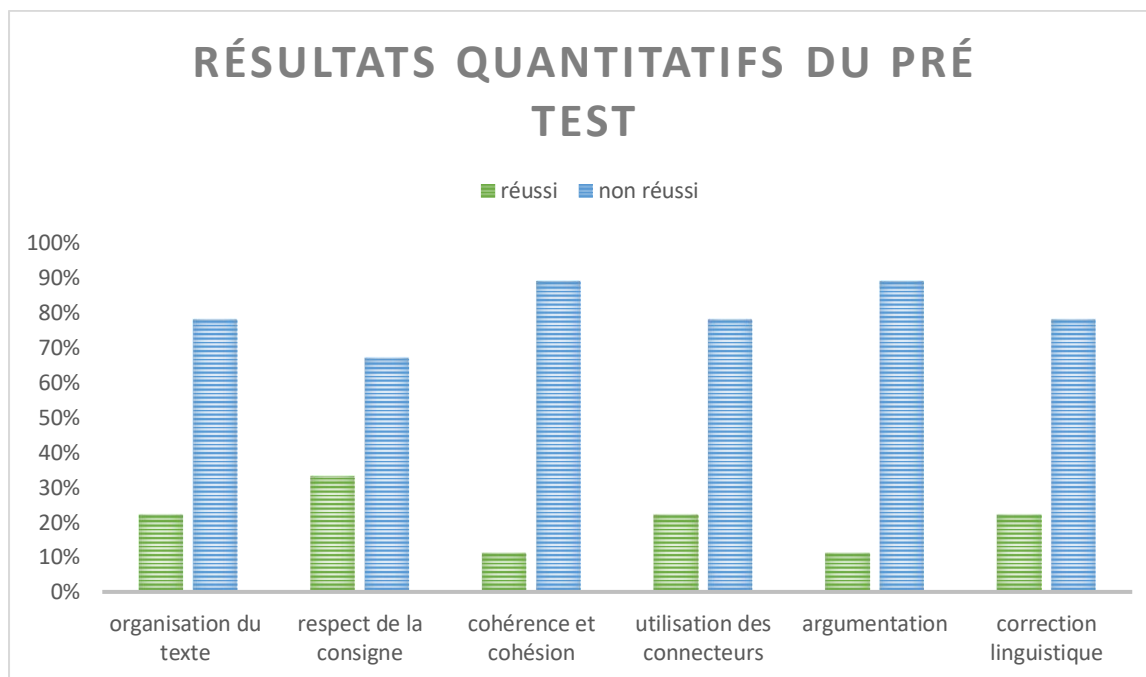


Figure 1 Résultats quantitatifs du pré test

- **Analyse du pré-test :**

Les résultats du pré-test montrent que les apprenants rencontrent des difficultés dans presque tous les critères évalués. Seulement 22% des apprenants sont capables d'organiser.

correctement leur texte, tandis que 78% des apprenants échouent à ce critère. La plupart des apprenants ont du mal à présenter des idées cohérentes. Le taux de réussite pour la cohérence et la cohésion est très faible, avec seulement 11% de réussite, contre 89% d'échec.

L'argumentation logique est également un point critique, avec seulement 11% de réussite et 89% d'échec.

On remarque également que les apprenants utilisent très peu les connecteurs logiques. Le taux de réussite pour les connecteurs logiques est de seulement 22%, contre 78% d'échec. Cela fait que leurs textes sont souvent fragmentés et manquent de liaison. De plus, les apprenants rencontrent des problèmes avec la correction linguistique. 78% des élèves n'ont pas atteint le niveau requis, contre seulement 22% de réussite. Il y a beaucoup d'erreurs grammaticales et orthographiques. Beaucoup d'apprenants ont également des difficultés à suivre les consignes. 67% des apprenants n'ont pas respecté les consignes, contre seulement 33% qui ont réussi.

Cela montre que les apprenants ne comprennent pas bien le sujet ou qu'ils sont incapables de répondre de manière structurée.

2.2.2. Résultats quantitatifs de la phase d'intervention pédagogique

Tableau 3 :

Critères	Réussi	%	Non réussi	%
Organisation du texte	5	56%	4	44%
Respect de la consigne	6	67%	3	33%
Cohérence et cohésion	4	44%	5	56%
Utilisation des connecteurs	6	67%	3	33%
Argumentation	4	44%	5	56%
Correction linguistique	4	44%	5	56%

Tableau 5 Résultats quantitatifs de la phase de l'intervention pédagogique

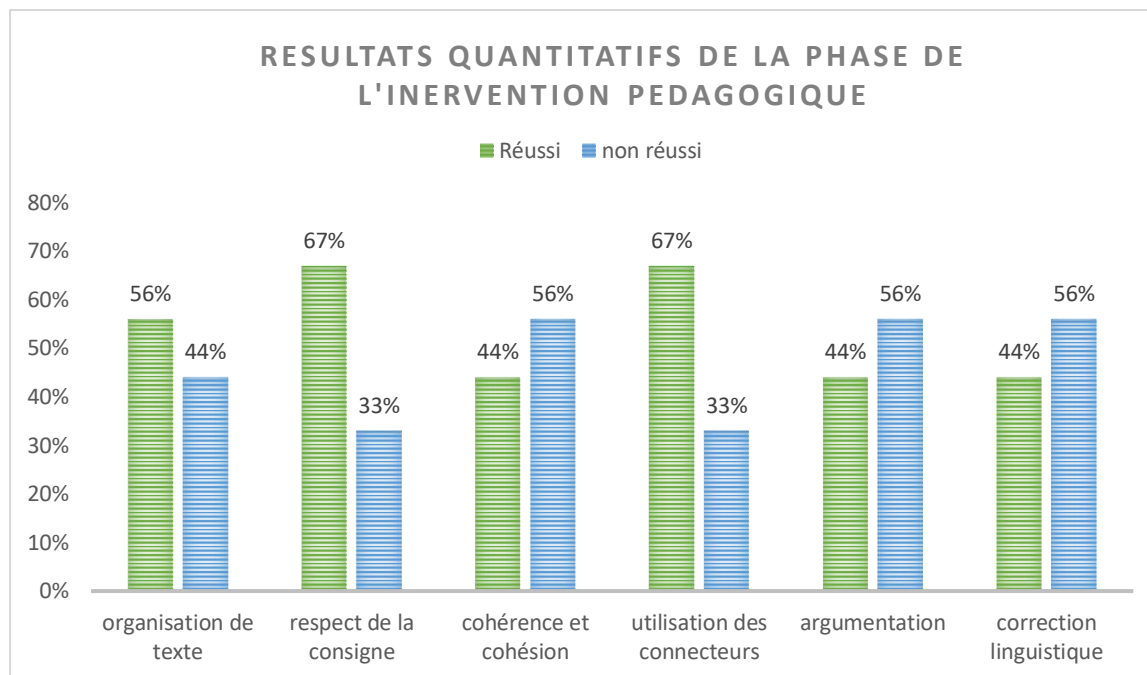


Figure 2 Résultats quantitatifs de la phase de l'intervention pédagogique

- **Analyse de la phase d'intervention pédagogique**

Les résultats de la phase d'intervention pédagogique sont très encourageants. On voit une amélioration notable dans presque tous les critères évalués par rapport au pré-test.

Le taux de réussite pour l'organisation du texte a augmenté à 56%, alors qu'il était de seulement 22% lors du pré-test. Cela montre que les apprenants ont fait un effort réel pour structurer leurs écrits.

Les critères du respect de la consigne et de l'utilisation des connecteurs logiques ont obtenu les meilleurs résultats, avec un taux de réussite de 67% chacun. C'était respectivement 33% et 22% au pré-test. Les apprenants ont donc mieux compris comment utiliser les outils de liaison et suivre les instructions.

Cependant, il y a encore des difficultés, surtout pour la cohérence, la cohésion, l'argumentation et la correction linguistique. Seulement 44% de réussite dans ces domaines, ce qui veut dire que 56% des apprenants ont échoué.

Malgré tout, le taux de réussite global est passé à 54%, contre seulement 18% au pré-test. Cela prouve que l'intervention pédagogique a eu un impact positif sur les compétences rédactionnelles des apprenants.

Il faut continuer à aider les apprenants pour consolider ces acquis.

2.2.3. Résultats quantitatifs du post-test

Tableau 4 :

Critères	Réussi	%	Non réussi	%
Organisation du texte	8	89%	1	11%
Respect de la consigne	8	89%	1	11%
Cohérence et cohésion	7	78%	2	22%
Utilisation des connecteurs	8	89%	1	11%
Argumentation	7	78%	2	22%
Correction linguistique	6	67%	3	33%

Tableau 6 Résultats quantitatifs du post-test

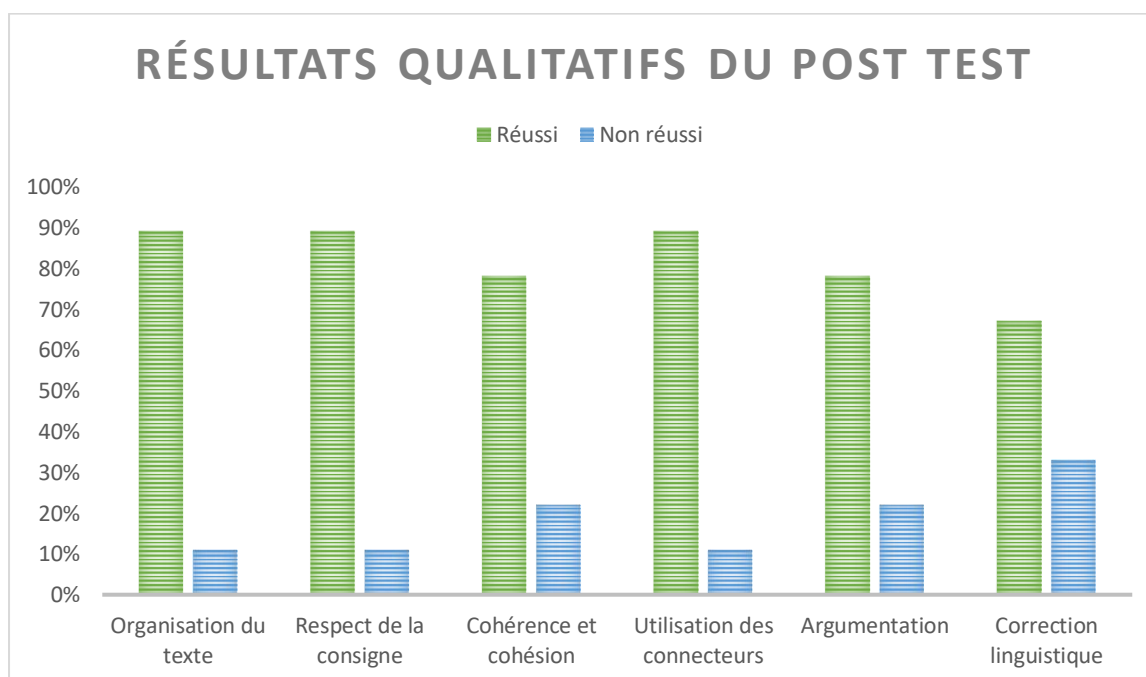


Figure 3 Résultats qualitatifs du post test

• Analyse du post-test

Les résultats du post-test montrent que les apprenants ont nettement amélioré leurs compétences en rédaction par rapport au pré-test. L'organisation du texte, le respect de la consigne et l'utilisation des connecteurs logiques ont tous atteint un taux de réussite de 89%, contre respectivement 22%, 33% et 22% au pré-test. Ces chiffres prouvent que les apprenants

Ont bien intégré les outils structurels et les mécanismes de liaison nécessaires pour produire un bon texte.

La cohérence et la cohésion ainsi que l'argumentation ont un taux de réussite de 78, contre seulement 11% au pré-test. Cela montre que les apprenants ont fait de grands progrès dans leur capacité à développer des idées logiques et cohérentes.

La correction linguistique est toujours le point le plus faible avec un taux de réussite de 67% et un taux d'échec de 33%. Cependant, elle a nettement progressé par rapport aux 22% du pré-Test. Cela suggère que les apprenants doivent encore travailler à maîtriser les règles grammaticales et orthographiques.

Dans l'ensemble, le taux de réussite global est de 82% au post-test, contre 54% lors de la phase d'intervention et 18% au pré-test. Cette amélioration spectaculaire prouve que le dispositif pédagogique mis en place a été très efficace et a permis aux apprenants de développer de solides compétences en rédaction. Cependant, les apprenants doivent encore faire des efforts pour améliorer leur maîtrise de la langue.

2.3. Synthèse générale des trois tableaux

L'analyse comparative des trois tableaux met en évidence une évolution progressive et significative des compétences rédactionnelles des apprenants tout au long de l'expérimentation.

Au début, les résultats du pré-test (Tableau 2) révèlent des lacunes importantes dans l'ensemble des critères évalués. En effet, le taux de réussite global ne dépasse pas 18%, avec des scores particulièrement alarmants en cohérence et cohésion (11%) et en argumentation (11%). L'organisation du texte et l'utilisation des connecteurs n'atteignent que 22% de réussite, tandis que la correction linguistique stagne à 22%. Ces chiffres témoignent clairement que les apprenants n'ont pas encore développé les compétences de base nécessaires à une production écrite argumentative structurée.

Durant la phase d'intervention pédagogique (Tableau 3), une amélioration progressive est observable dans la majorité des critères. Le taux de réussite global monte à 54%, avec des progrès notables dans le respect de la consigne (67%) et l'utilisation des connecteurs logiques (67%). La cohérence, l'argumentation et la correction linguistique atteignent 44% de réussite .

Chacune. Ces résultats montrent que les apprenants commencent à intégrer les stratégies métacognitives enseignées et à les appliquer concrètement dans leurs productions écrites.

Enfin, les résultats du post-test (Tableau 4) confirment une progression remarquable de l'ensemble des compétences rédactionnelles. Le taux de réussite global atteint 82%, avec des performances très satisfaisantes en organisation du texte, respect de la consigne et utilisation des connecteurs (89% chacun). La cohérence et l'argumentation progressent à 78%, tandis que la correction linguistique, bien qu'encore perfectible à 67%, enregistre une nette amélioration par rapport aux phases précédentes.

Ces résultats prouvent que grâce à l'accompagnement pédagogique structuré et à l'intégration des stratégies métacognitives, les apprenants ont progressivement développé leurs compétences en production écrite, passant d'un taux de réussite global de 18% à 82% entre le pré-test et le post-test, soit une progression de 64 points.

2.4. Résultats comparatifs des trois phases

Cette partie compare les résultats du pré-test, de la phase d'intervention pédagogique et du post-test. L'objectif est de montrer comment les compétences rédactionnelles des apprenants ont évolué à travers les différents critères évalués

Tableau comparatif des trois phases

Tableau 5 :

Critères	Pré-test	%	Intervention pédagogique	%	Post-test	%	Évolution observée
Organisation du texte	Textes sans structure claire. Exemple : “Les réseaux sociaux sont bien. Les élèves utilisent beaucoup Facebook. C’est utile.”	22 %	Débuts de structuration s. Exemple : introduction simple + idées séparées en paragraphes.	56 %	Textes structurés (introduction / développement / conclusion). Exemple : paragraphe final qui résume l’opinion.	89 %	Améliorations progressives vers une organisation claire

Respect de la consigne	Réponses hors sujet ou partielles. Exemple : parler du téléphone sans répondre à “utile ou non”.	33 %	Sujets mieux compris mais incomplets. Exemple : avis donné sans justification.	67 %	Sujets totalement respectés. Exemple : position claire + arguments + conclusion	89 %	Passages du hors sujet à la maîtrise
Cohérence et cohésion	Idées juxtaposées. Exemple : “Le téléphone est bon. Les élèves aiment. Les parents.”	11 %	Débuts des liens logiques. Exemple : utilisation de “mais”, “et”, “donc”.	44 %	Enchaînements logiques fluides. Exemple : “Cependant”, “en effet”, “par conséquent”.	78 %	Passages du désordre à la cohérence
Utilisation des connecteurs	Absents ou incorrects. Exemple : phrases sans liens entre elles.	22 %	Connecteurs simples utilisés. Exemple : “d’abord”, “ensuite”, “mais”.	67 %	Connecteurs variés et corrects. Exemple : “cependant”, “par conséquent”, “en outre”.	89 %	Passages de l’absence à la maîtrise
Argumentation	Opinions simples. Exemple : “Oui c’est bien pour les élèves.”	11 %	Débuts d’arguments. Exemple : “C’est utile parce que nous apprenons..”	44 %	Arguments développés. Exemple : “Les réseaux sociaux permettent d’accéder	78 %	Passages d’opinion à argumentation

					rapidement aux informations et d'améliorer l'apprentissage .”		
Correction linguistique	Nombreuses erreurs. Exemple : “les réseaux social son bon”	22 %	Erreurs réduites mais présentes. Exemple : fautes d'accord et de conjugaison.	44 %	Phrases globalement correctes. Exemple : erreurs rares et mineures.	67 %	Améliorations progressives
Taux global		18 %		54 %		82 %	

Tableau 7 tableau comparatif des trois phases

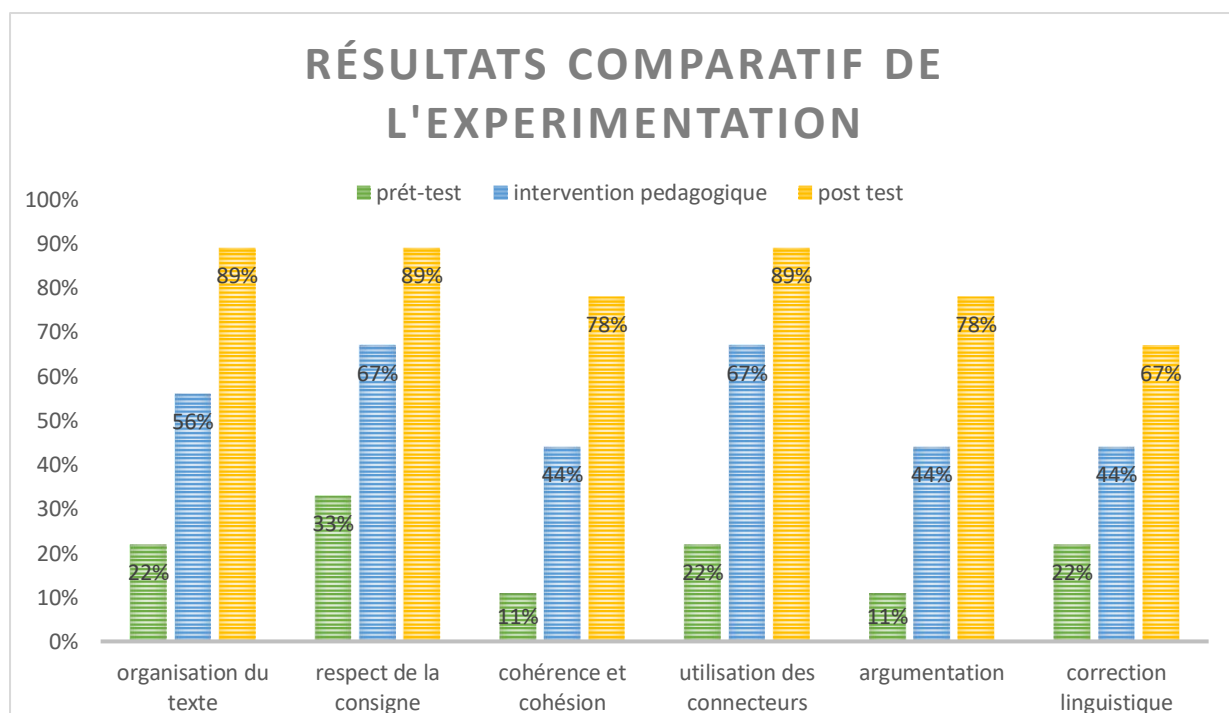


Figure 4 Résultats comparatifs de l'expérimentation

2.5. Analyse du tableau comparatif de trois phases :

Le tableau comparatif montre clairement que les compétences rédactionnelles des apprenants ont considérablement progressé au cours des trois phases de l'expérimentation.

Lors du pré-test, le taux de réussite global est relativement bas, avec seulement 18% de réussite. Les textes écrits sont souvent désorganisés, les connecteurs logiques sont pratiquement absents, avec seulement 22% de présence, et les productions se limitent généralement à de simples opinions, qui représentent 11% du total, avec de nombreuses erreurs linguistiques, qui constituent 22% des productions.

Pendant la phase d'intervention, on observe une nette amélioration, avec un taux de réussite de 54%. Les apprenants commencent à structurer leurs textes de manière plus efficace, à utiliser des connecteurs logiques simples, avec un taux de 67%, et à développer leurs arguments de manière plus claire, avec un taux de 44%, tandis que les erreurs linguistiques diminuent progressivement, avec un taux de 44 %

Au post-test, les résultats sont très encourageants, avec un taux de réussite de 82%. Les productions écrites sont mieux structurées, avec un taux de 89%, les connecteurs logiques sont variés et maîtrisés, avec un taux de 89%, et les arguments sont plu

s développés et plus clairs, avec un taux de 78%, même si des difficultés linguistiques persistent, avec un taux de 67%.

Cette évolution positive confirme clairement l'impact bénéfique des stratégies métacognitives sur l'amélioration de la production écrite argumentative des apprenants.

2.5. Interprétation et discussion des résultats

Les résultats que nous avons obtenus montrent clairement que les apprenants rencontrent des difficultés importantes lorsqu'ils doivent produire des textes argumentatifs. Les textes qu'ils ont écrits avant notre intervention sont désorganisés, peu cohérents et faiblement argumentés. Ce constat a également été relevé par Louakaf et Lharmeli (2020), qui ont identifié chez des apprenants de 4ème année moyenne des difficultés liées à l'organisation des idées, à la cohérence textuelle et à la maîtrise des connecteurs logiques, et par Kahlaoui et Benammar (2022), qui ont observé que ces mêmes apprenants présentent des lacunes importantes au niveau de la structure du texte, de la cohérence et de la correction linguistique. Cela nous amène à penser que les apprenants n'ont pas de stratégies pour planifier et réviser leurs textes.

Cela confirme notre première hypothèse, qui est que les apprenants ont du mal à écrire parce qu'ils n'ont pas appris à utiliser des stratégies métacognitives. Selon Hayes et Flower (1980), l'écriture est un processus complexe qui nécessite de la planification, de la mise en texte et de la révision. Si les apprenants ne savent pas comment faire cela, ils vont avoir du mal à écrire.

Les résultats montrent également que les apprenants n'utilisent pas spontanément des stratégies métacognitives avant notre intervention. Ils écrivent sans planifier, sans contrôler leurs textes et sans les relire de manière structurée.

Cela nous fait penser que les difficultés des apprenants ne viennent pas seulement de leur niveau de langue, mais également de leur capacité à réguler leur propre apprentissage. Flavell (1979) a montré que la métacognition permet aux individus de contrôler leurs propres processus cognitifs, ce qui est essentiel pour écrire.

Après notre intervention, nous avons vu une amélioration progressive dans les textes écrits par les apprenants. Ils ont commencé à structurer leurs idées, à utiliser des connecteurs logiques et à organiser leurs textes de manière plus cohérente. Cela montre que les stratégies métacognitives peuvent vraiment aider les apprenants à améliorer leur écriture.

Cela confirme notre deuxième hypothèse, qui est que l'intégration des stratégies métacognitives dans l'enseignement de l'écriture peut améliorer la cohérence, l'organisation des idées et la qualité linguistique des textes. Vygotsky (1978) a montré que l'étayage pédagogique permet aux apprenants de progresser dans leur zone proximale de développement.

De plus, les résultats du test final montrent que les apprenants sont devenus plus autonomes dans leur écriture. Ils peuvent maintenant organiser leurs idées, structurer leurs textes et corriger certaines erreurs sans notre aide.

Cela confirme notre troisième hypothèse, qui est que le développement des compétences métacognitives favorise l'autonomie des apprenants et transforme leur rapport à l'écriture. Flavell (1979) a montré que la métacognition permet aux individus de prendre conscience et de contrôler leurs propres processus d'apprentissage, ce qui les rend plus autonomes.

En fin de compte, les résultats de notre recherche montrent que les stratégies métacognitives sont vraiment efficaces pour améliorer l'écriture argumentative. Ils montrent que

l'enseignement explicite de la planification, du contrôle et de l'auto-évaluation permet d'améliorer progressivement les compétences rédactionnelles des apprenants.

Ces résultats sont en accord avec les travaux de Hayes et Flower (1980), Flavell (1979), Vygotsky (1978) et Bereiter & Scardamalia (1987), qui soulignent l'importance des processus cognitifs et métacognitifs dans le développement des compétences scripturales.

Conclusion :

L'analyse des résultats montre que l'intégration des stratégies métacognitives dans l'enseignement de la production écrite a eu un impact positif sur les performances des apprenants. Les progrès observés concernent surtout la planification des idées, l'organisation du texte et l'utilisation des connecteurs logiques, qui se sont améliorées de manière notable au cours de l'expérimentation. Les apprenants ont progressivement développé leur capacité à réfléchir sur leur propre processus d'écriture. Cela leur a permis de mieux structurer leurs productions et de contrôler davantage leur travail. Cette évolution a également favorisé le développement d'une certaine autonomie. Plusieurs élèves ont réussi à produire des textes plus cohérents sans l'aide directe de l'enseignant. Cependant, cette autonomie demeure encore partielle et nécessite un accompagnement régulier pour être consolidée.

Les résultats du post-test montrent également un réinvestissement partiel des stratégies métacognitives acquises durant l'intervention pédagogique. Certains apprenants ont intégré de manière satisfaisante les stratégies de planification, d'organisation et de révision. D'autres continuent à rencontrer des difficultés, notamment en ce qui concerne le développement des arguments et la correction linguistique. Cette différence peut s'expliquer par la durée relativement courte de l'expérimentation. Elle n'a peut-être pas permis à tous les élèves de maîtriser pleinement les stratégies enseignées. L'acquisition des compétences métacognitives est un processus progressif qui exige du temps, de la pratique et un entraînement régulier.

Malgré les résultats encourageants obtenus, cette recherche présente certaines limites. L'étude a été menée auprès d'un échantillon restreint de neuf apprenants. Cela limite la possibilité de généraliser les résultats à l'ensemble de la population scolaire. La durée limitée de l'intervention pédagogique constitue également une contrainte importante. Les stratégies métacognitives nécessitent une application prolongée pour produire des effets plus durables. Ces limites ouvrent néanmoins des perspectives intéressantes pour de futures recherches. Il serait notamment pertinent de prolonger l'expérimentation sur une période plus longue et auprès d'un nombre plus important d'apprenants. Cela permettrait de mieux mesurer l'impact de ces stratégies sur la production écrite.

De plus, les résultats obtenus soulignent l'importance d'intégrer durablement les stratégies métacognitives dans les pratiques pédagogiques quotidiennes. L'enseignement de la planification, de la révision et de l'auto-évaluation devrait constituer une composante régulière des activités de production écrite. Cela favoriserait l'autonomie des apprenants et améliorerait durablement leurs compétences rédactionnelles.

Conclusion générale

Nous avons mené une recherche sur l'apport des stratégies métacognitives dans l'amélioration de la production écrite chez les élèves de quatrième année moyenne. Cette étude s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère. Nous voulions savoir comment les stratégies métacognitives peuvent aider les élèves à améliorer leur écriture.

Notre objectif principal était d'examiner l'impact des stratégies métacognitives sur la qualité des productions écrites des élèves. Nous voulions voir dans quelle mesure ces stratégies peuvent aider les élèves à planifier, contrôler et évaluer leurs écrits de manière consciente et réfléchie.

La question qui nous a guidés était la suivante : comment les stratégies métacognitives peuvent-elles améliorer la production écrite des élèves de quatrième année moyenne ? Nous avons formulé l'hypothèse que l'intégration des stratégies métacognitives dans l'enseignement de la production écrite permettrait aux élèves de développer leurs capacités rédactionnelles et d'améliorer la qualité de leurs productions.

Pour répondre à cette question, nous avons étudié les fondements théoriques de la production écrite et de la métacognition. Nous avons présenté les principales définitions et conceptions de l'écriture en tant que processus cognitif et communicatif. Nous avons également abordé la notion de métacognition et les stratégies de planification, de contrôle, de révision, d'auto-évaluation et d'autorégulation qui jouent un rôle essentiel dans l'amélioration des apprentissages.

Nous avons compris que la production écrite ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales et lexicales, mais qu'elle mobilise également des processus cognitifs complexes. La métacognition apparaît comme un outil indispensable pour permettre aux élèves de prendre conscience de leurs démarches d'apprentissage et de mieux gérer leur activité rédactionnelle.

Dans la deuxième partie de notre recherche, nous avons mené une étude pratique auprès des élèves de quatrième année moyenne pour observer l'effet des stratégies métacognitives sur leurs productions écrites. Les résultats ont montré que les élèves qui utilisent des stratégies métacognitives améliorent progressivement leurs performances rédactionnelles.

Les résultats de notre étude montrent que les élèves qui utilisent des stratégies métacognitives sont capables de planifier leur travail, de suivre les différentes étapes de la rédaction.

D'évaluer leurs productions de manière plus efficace. Ils développent progressivement une meilleure autonomie dans l'apprentissage et deviennent plus conscients des erreurs commises ainsi que des moyens permettant de les corriger.

Notre recherche met également en évidence l'importance du rôle de l'enseignant dans le développement des compétences métacognitives des élèves. L'enseignant peut aider les élèves à adopter des stratégies efficaces, à réfléchir sur leurs démarches et à devenir progressivement acteurs de leurs apprentissages.

En fin de compte, notre hypothèse de départ a été confirmée. Les stratégies métacognitives représentent un moyen efficace pour améliorer la production écrite des élèves de quatrième année moyenne. Elles favorisent non seulement le développement des compétences rédactionnelles, mais également l'autonomie, la réflexion critique et la capacité d'autorégulation des élèves.

Malgré les résultats encourageants, notre étude présente certaines limites. Il serait intéressant d'élargir cette recherche à d'autres niveaux scolaires et à un nombre plus important d'élèves afin de confirmer davantage les résultats obtenus.

Perspectives de recherche

Il serait pertinent d'élargir l'étude à un échantillon plus vaste et à différents niveaux scolaires afin de mieux généraliser les résultats concernant l'impact des stratégies métacognitives sur la production écrite.

Il serait également intéressant d'examiner l'intégration des outils numériques dans l'enseignement des stratégies métacognitives, notamment à travers l'utilisation de plateformes interactives ou d'applications éducatives favorisant l'écriture collaborative et l'auto-évaluation.

Par ailleurs, il serait intéressant d'examiner l'effet des stratégies métacognitives sur d'autres compétences langagières telles que la compréhension écrite et la production orale, afin d'obtenir une vision plus globale de leur impact sur l'apprentissage du français langue étrangère.

Enfin, des études futures pourraient se pencher sur la formation des enseignants à l'enseignement explicite des stratégies métacognitives, car leur rôle est essentiel dans la réussite de ce type de démarche pédagogique

Bibliographie

Ouvrages :

1. Allal, L. (1999). Régulation des apprentissages. De Boeck.
2. Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Lawrence Erlbaum.
3. Bronckart, J.-P. (1996). Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme socio-discursif.: Delachaux et Niestlé.
4. Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses Universitaires de Grenoble.
5. Cummins, J. (2000). Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters.
6. Dabène, L. (1991). L'écriture et l'apprentissage. De Boeck.
7. Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture. De Boeck Université.
8. Grosjean, F. (1982). Life with two languages: An introduction to bilingualism. Harvard University Press.
9. Hadji, C. (1997). L'évaluation démystifiée. ESF Éditeur.
10. Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (2000). Bilinguality and bilingualism (2e éd.). Cambridge University Press.
11. Holec, H. (1981). Autonomy and foreign language learning. Pergamon Press.
12. Hyland, K. (2003). Second language writing. Cambridge University Press.
13. Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press.
14. Miled, M. (2005). Didactique de la production écrite en français langue seconde. Didier Érudition.
15. Noël, B. (1991). La métacognition. De Boeck Université.
16. Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences dès l'école. ESF Éditeur.
17. Reuter, Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire. ESF Éditeur.
18. Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Les Éditions Logiques.
19. Teng, L. S., & Zhang, L. J. (2021). Empowering learners through metacognitive strategies in writing. Springer.
20. Vygotski, L. S. (1985). Pensée et langage. Éditions sociales.
21. Weinreich, U. (1953). Languages in Contact: Findings and Problems. Mouton.
22. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Articles :

1. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
2. Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, 87.
3. Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38, 7–41.
4. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
5. Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258–279.
6. Larue, C., & Cossette, R. (2005). Stratégies d'apprentissage et métacognition. *Pédagogie collégiale*, 18(3), 24–29.
7. Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219–225.
8. Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475.
9. Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.
10. Zimmerman, B. J. (2000b). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.

Chapitres d'ouvrages collectifs:

1. Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. Dans F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Éds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–116). Lawrence Erlbaum.
2. Doly, A.-M. (1997). Métacognition et médiation à l'école. Dans M. Grangeat (Éd.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (pp. 17–59). ESF Éditeur.
3. Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. Dans L. B. Resnick (Éd.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231–235). Lawrence Erlbaum.
4. Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans C. M. Levy & S. Ransdell (Éds.), *The Science of Writing* (pp. 1–27). Lawrence Erlbaum.

5. Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Éds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3–30). Lawrence Erlbaum.
6. Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Éds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

Documents institutionnels / officiels :

1. Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). Programme de français — Cycle moyen. Office National des Publications Scolaire

Mémoires :

1. Louakaf, M., & Lharmeli, L. (2020). Les difficultés liées à la production écrite d'un texte argumentatif chez les apprenants de la 4ème année moyenne [Mémoire de master, Université Ibn Khaldoun, Tiaret].

Annexes

- Les téléphones interdits :
à l'école.

- Le téléphone portable est

interdit dans les écoles.

- Je pense que, cette élève
est compréhensible.

Je exprime mon point de vue :
effort dans la
construction de la question : faut-il interdire
le raisonnement.

l'utilisation du téléphone portable
à l'école.

- D'abord, je suis contre un
élève ramène les téléphones
portables à l'école. Ensuite, les

Le réseau social comportement.

infectieuse contre le gène.

infectieuse

gène

de (c'est) que, l'individu social est un
seul dans la vie pour le gène.

D'abord, il faut important pour
ligand.

donc, il faut l'ensemble
réseau social.

Il pense que me saun
re se au
so ciaux est pen si le so ci al
so ciaux be ne fi que po ur
po ur ex em pl e in st ea gr m ,

T ui te r , F e c po rk e c e st I l - po r
E n s ui t , I l i b o n po r le so ci al
me so ci al po ur
me so ci al po ur

E n fi n , I l im po rt an t po r le
li ge n po ur

b c q d e f a u t e s .

* Je pense que les devoirs à la maison est une act positive, dont un devoir à la maison et fatigue, stresse.

D'abord, il faut être "apprendre" dans la maison. faut

Ensuite, je suis ~~est~~ pour la devoir à la maison. pour le

idées globalement claires.

Je ~~soi~~ ~~peux~~ que, le réseau sociaux
et un ~~bon~~ ~~ne~~ ~~fi~~ ~~que~~ les ~~zone~~ ~~jeunes~~

D'abord, Les réseaux sociaux sont
Les ~~jea~~ ~~par~~ ~~ensemble~~ de facebook est
instagram.

~~Enfin~~

Enfin, C'est est un amportés une zone.

Plusieurs erreurs de grammaire
à corriger.

- phrases incomplètes.

- trop de fautes d'orthographe

~~interdire~~

D'abord, Je ^{peux} pense que l'utilisation du téléphone portable

^{Ensuite} Ensuite, et élève ramane les téléphones portables à l'école. Donc je suis contre avec act.

^{enfin} Enfin, l'utilisation du portable à l'école est un acte yhadm de la sous.

Donc je suis contre est act contre

- les devoir à la maison est
un acte ~~negatif~~ positive. je

pense ~~re~~ que les devoir à la
maison aide de tres facile

D'abord, il nécessaire pour
obtenir un note.

ensuite = il est réviser la leçon

non terminée.

- don lequel un piti fil l'

utilisation du téléphone portable

~~don~~ à l'école

je pense que le portable ~~don~~ à

l'école est un geste négatif
négatif

il moi je suis contre ~~pour~~ contre donc

éviter ~~car~~ à éviter l'usage portable
éviter

pour éviter la problème
problème

~~il D'abord~~ = l'usage portable nous

éviter la féltu

bcq de fautes

قلبو

D'abord, les devoirs à la maison
est act améliorer la matière et
réviser et est act ~~negatif~~ ^{negatif} quand
nécessaire et facile et long
travail la matière eg,
le matériel.

Donc; je suis pour.

manque d'organisation

Le + téléphone à l'école :

* Je pense que .

* Le + téléphone à l'école

est une gest négative dans mot
à l'école. ^{goste}

D'abord, le problème à l'école.

Il peut provoquer.

Ensuite, Il faut

non terminée