الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

وزارة الخعليم العالً والبحث العلمً

Université 8 mai 1945 Guelma
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et de la Langue Française

جامعت *8* ماي *1945* قالمت
كليت الادب واللغاث
قسم الآداب واللغت الفروسيت

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de master académique.

Domaine : Lettres et langues étrangères. **Filière :** Langue Française.

Spécialité : Didactique et langues appliquées.

Intitulé

Compétences métascripturales et qualité des écrits : Étude auprès d'étudiants du département de français à l'université 8 mai 1945 de Guelma

Rédigé et présenté par : Loudjani Amira

Sous la direction de : ABU-ISSA Sami

Membre de jury :

Président :

Rapporteur:

Examinateur :

Année universitaire : 2024/2025

Remerciements

Nous exprimons notre profonde gratitude envers Dieu tout-puissant pour la force et la patience accordées durant ce travail.

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

À mon encadrant, M. ABU-ISSA, dont l'engagement, la disponibilité et les précieux conseils ont guidé mes pas.

Aux membres du jury, pour l'honneur d'évaluer ce travail.

À mes enseignants, pour le partage de leur expérience et leur temps durant mon parcours universitaire.

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

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à tous ceux qui me sont chers.

A mes chers parents qui m'ont soutenue et m'ont encouragée durant mes années d'études. Que ce modeste travail soit le fruit de vos innombrables sacrifices.

A mes frères Aymen, Nader et ziyad .

A mes copines : Wissal, Rayen, Abir et une dédicace particulière à la personne la plus proche de mon cœur : ma très chère Nabila qui m'a aidée pendant toute l'année.

Merci.

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans le champ de la didactique de l'écrit, plus précisément dans l'étude du développement des compétences métascripturales chez les apprenants. Elle porte sur un public spécifique : les étudiants de Licence 2 et Licence 3 du département de français de l'université 8 Mai 1945 de Guelma. Son objectif principal est d'identifier les facteurs expliquant les difficultés récurrentes de ces apprenants à produire des écrits de qualité.

L'étude combine deux approches méthodologiques complémentaires :

1. Un questionnaire administré aux étudiants pour identifier :
    - Les lacunes spécifiques dans leurs productions écrites.
    - Leurs perceptions des pratiques pédagogiques
2. Une grille d'observation des séances de production écrite, conçue pour analyser :
    - Les interventions concrètes des enseignants durant les cours.
    - La place accordée aux processus métascripturaux (planification, révision, autorégulation).
    - L'équilibre entre correction linguistique et accompagnement des stratégies rédactionnelles.

L'analyse croisée des données révèle un déséquilibre pédagogique significatif : L'enseignement privilégie la correction des erreurs linguistiques (orthographe, grammaire) au détriment d'un accompagnement structuré des compétences métascripturales. Cette tendance, observée tant dans les pratiques de classe que dans les témoignages étudiants, entrave directement le développement de compétences rédactionnelles autonomes chez les apprenants.

Mots clés : Compétences métascripturales - Métacognition - Écriture / Production écrite - Planification - Révision - Auto-évaluation.

ملخص :

حىذرج ذٌي انذراست ف مجبل حعهمتٍ انكخببت، حَذَذاً ف بذث حطزُ انكفبءاث مب بعذ انكخببتٍ نذِ انمخعهمهٍ .

حَزكش عةّ فئت مذذدة ةَةَ طلاة انست انثبوتٍ اَثبثت نسبوس بقسم انهفت انفزوستٍ بجبمعت 8 مبْ 1945 بقىمت. ذُٕف انبذث أسبسبً إنّ حذذذُ انعأمم انخ حفسز انطعىُبث انمخكزرة انخ أُجبٍٍ ؤُلاء انطلاة ف إوخبج وظصُ مكخىُت بجذُة عبىتٍ.

اعخمدث الدراست على مىهجيخيه مخكاملخيه:

1. **اسخبيان** مجُّةً نهطلاة نزطذ:
   - انثغزاث انزئىسٍت ف إوخبجمٍ انكخببتٍ
   - حظزُاحمٍ دلُ انمىبرسبث انخعهمٍتٍ انمخبعت
2. **بطاقت ملاحظت** نذظض الإوخبج انكخببّ، طممج نخذهمٍ:
   - انخذخلاث انظفتٍ انفعهتٍ نهمذرسهٍ
   - انذشٍ انممىحُ نهعمهىٍث مب بعذ انكخببتٍ (انخخططٍ، انمزاجعت، انخىظمٍ انذاخ) o انخأسن بهٍ حظذخٍ الأخطبء انهفتُ مَزافقت الاسخزاحجىٍث انكخببتٍ

كشفج ححاليل البياواث عه خلل حربىي واضح :دثٍ نُةَةَ انخعهمٍ أَنَتُ مفزطت نخظذخٍ الأخطبء انهفتُ (الإملاء، انقأعذ) عةّ دسبة مزافقت مىجتٍ نهكفبءاث مب بعذ انكخببتٍ. ذًا الاحجبي، انذْ نذُظ ف انمىبرسبث انظفتٍ كمب ف شىداث انطلاة، عُقٍ بشكم مبشز حىمتٍ كفبءاث كخببتٍ مسخقهت نذِ انمخعهمهٍ.

الكلماث المفخاحيت:
انكفبءاث مب بعذ انكخببتٍ - مب رَاء انمعزفت - انكخببت / الإوخبج انكخببّ - انخخططٍ - انمزاجعت - انخقمٍ انذاخ

Abstract

This study falls within the field of writing didactics, specifically examining the development of metascriptural competencies among learners. It focuses on a specific population: second- and third-year undergraduate students in the French Department at the University of May 8, 1945 in Guelma. The primary objective is to identify the factors underlying these learners' persistent difficulties in producing quality written work.

The research employs two complementary methodological approaches:

1. A student questionnaire designed to:
    - Identify specific deficiencies in their written productions
    - Assess their perceptions of instructional practices
2. An observation framework for writing sessions, developed to analyze:
    - Teachers' concrete classroom interventions
    - The emphasis placed on metascriptural processes (planning, revision, self-regulation)
    - The balance between linguistic error correction and writing strategy support

Cross-analysis of the data reveals a significant pedagogical imbalance: instruction systematically prioritizes correcting linguistic errors (spelling, grammar) over structured development of metascriptural competencies. This tendency, observed in both classroom practices and student feedback, directly impedes the development of autonomous writing skills.

Keywords: Metascriptural competencies – Metacognition – Writing/Written production – Planning – Revision – Self-assessment

Table des matières

Table des matières i
Introduction Générale i
Partie Théorique 1
Chapitre 1. Les compétences métascripturales 5
Introduction : 6
1.1. Définition des concepts clés 6
1.1.1. Qu'est-ce que l'écrit ? 6
1.1.2. Que signifie l'écriture ? 7
1.1.3. Qu'est-ce une production écrite ? 7
1.1.4. Définition générale de la rédaction écrite : 7
1.1.5. Que signifie une expression écrite? 8
1.1.6. Qu'est-ce qu'une compétence ? 9
1.1.7. Qu'est-ce que la compétence scripturale? 10
1.1.8. Que signifie métascriptural ? 10
1.1.9. La métacognition, c'est quoi ? 11
1.2. La distinction entre compétences scripturales et métascripturale 11
1.2.1. Compétence scripturale : 11
1.2.2. Compétence métascripturale 12
1.2.3. Synthèse de la distinction: 12
1.3 Composantes des compétences métascripturales 13
1.3.1. L'importance des compétences métascripturales dans la planification de l'écriture académique13
1.3.2. La mise en texte 14
1.3.3. La révision 14
1.3.4. L'auto-évaluation 14
1.3.5. La régulation en cours d'écriture 14
1.4. Conclusion 15
Chapitre 2. Les différentes théories de la métacognition. 16
Introduction 17
2.1 Le modèle de Hayes et Flower 17
2.1.1. L'environnement de la tâche 17
2.1.2. La mémoire à long terme 17
2.1.3. Le processus d'écriture 17
2.2 Le modèle développemental de Bereiter et Scardamalia 18

2.3 Le modèle de Deschênes 20
2.4 Apports de la métacognition en enseignement-apprentissage 21
2.4.1. Développement de l'autonomie 21
2.4.2. Amélioration des performances 22
2.4.3. Adaptabilité 24
2.4.4. Transfert de compétences 25
2.5 Application de la métacognition à l'écriture 26
2.5.1. Le rôle de l'enseignant dans le développement métacognitif 26
2.5.2. L'écriture comme processus métacognitif 26
2.5.3. L'enseignant comme guide de la conscience scripturale 27
2.5.4. Encourager la révision comme acte métacognitif 27
3.5.5. Construire des séquences didactiques basées sur la métacognition 27
2.6 Conclusion 28
Partie Pratique 29
1. Cadrage de la démarche empirique 31
1.1. Contexte et objectifs de l'étude 31
1.2. Approche méthodologique 31
1.3. Justification des choix méthodologiques 31
2. Population cible : justification du public (L2/L3) 32
3. Cadre temporel et logistique 33
1. L'analyse des copies 35
2. Analyse de la grille d'observation des compétences métascripturales 37
2.1. Présentation des résultats 37
2.2. Analyse quantitative 37
3. Le questionnaire 39
3.1. L'objectif du questionnaire 39
3.2. Présentation du questionnaire 39
3.4. Triangulation des outils méthodologiques 53
Convergence 1 : Déséquilibre pédagogique au profit de la correction linguistique 53
Convergence 2 : Faible développement des compétences métascripturales 54
Divergence notable : Perception vs. Réalité des pratiques enseignantes 54
3.5. Conclusion de la triangulation 55
4. Limites de la recherche 55
Préconisations pédagogiques 56
1. Ateliers pour comprendre les étapes de l'écriture: 56

2. Activités pour faire prendre conscience de l'importance de la planification et de la révision: 56

Conclusion Générale 57

Bibliographie 60

Dictionnaires 62

Documents institutionnels 63

Annexes 64

Introduction Générale

L'écriture académique constitue un pilier essentiel de la formation universitaire. Elle permet non seulement de démontrer des connaissances disciplinaires, mais également de structurer une pensée critique, d'argumenter et de respecter des normes de présentation et de raisonnement propres au discours scientifique. Pourtant, dans de nombreux contextes universitaires, cette compétence reste difficile à maîtriser pour une partie des étudiants, notamment en Licence.

À l'université du 8 mai 1945 (Guelma), on observe que plusieurs étudiants de Licence 2 et 3 en filière de français, bien qu'ayant une base linguistique acceptable, produisent des écrits académiques marqués par des insuffisances structurelles, organisationnelles et discursives. Cette situation questionne l'efficacité des méthodes d'enseignement de l'écrit à l'université, mais aussi les compétences réellement mobilisées par les étudiants au moment de rédiger. Plus précisément, elle interroge la place accordée aux compétences métascripturales, ces habiletés cognitives qui permettent de planifier, réviser, réguler et évaluer sa propre production écrite.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéressons au rôle que joue (ou ne joue pas) la compétence métascripturale dans la qualité des écrits universitaires. Cette compétence engage des processus métacognitifs complexes : elle ne concerne pas seulement le « quoi écrire », mais surtout le « comment écrire » et « comment améliorer ce qu'on écrit ». Elle reste cependant peu abordée de manière explicite dans l'enseignement universitaire, où l'accent est souvent mis sur la correction linguistique plus que sur le développement des stratégies rédactionnelles réflexives.

À partir de ce constat, notre étude s'articule autour des deux questions problématiques suivantes :

1. Pourquoi des étudiants de Licence (2 et 3) du département de français, malgré une maîtrise linguistique de base, peinent-ils à produire des écrits académiques de qualité ?
2. Dans quelle mesure la méconnaissance des stratégies métacognitives d'écriture explique-t-elle les difficultés rédactionnelles de ces étudiants ?

Pour y répondre, deux hypothèses principales sont posées :

L'absence d'un enseignement explicite des compétences métascripturales (planification, révision) contribue aux lacunes rédactionnelles des étudiants.

L'enseignement de l'écrit en Licence 2 et 3 privilégie la correction des erreurs linguistiques au détriment d'un accompagnement des processus métascripturaux, ce qui limite l'acquisition de compétences rédactionnelles autonomes.

Afin d'examiner ces hypothèses, une démarche méthodologique a été mise en place,

combinant l'analyse de copies réelles d'étudiants, l'observation à l'aide d'une grille spécifique des compétences métascripturales, et un questionnaire permettant de mieux comprendre les représentations et pratiques des étudiants en matière d'écriture.

Le présent mémoire est structuré en deux grandes parties :

Une partie théorique, subdivisée en deux chapitres. Le premier est consacré à la notion de compétence métascripturale, sa définition, ses composantes (planification, révision, autorégulation) et son importance dans l'écriture académique. Le second chapitre présente les principales théories de la métacognition (modèles de Flavell, Brown, Bereiter et Scardamalia, Hayes et Flower) et leurs apports pour la didactique de l'écriture.

Une partie pratique, consacrée à la démarche de terrain : contexte de l'enquête, outils méthodologiques, analyse des copies, traitement des données issues de la grille d'observation et du questionnaire, triangulation des résultats, et enfin des préconisations pédagogiques pour améliorer l'accompagnement des étudiants dans leur apprentissage de l'écriture.

À travers cette étude, nous espérons mettre en lumière les carences et les potentialités du système actuel d'enseignement de l'écrit, en vue de proposer des pistes concrètes pour renforcer les compétences métascripturales chez les étudiants universitaires.

Partie Théorique

Chapitre 1. Les compétences métascripturales

Introduction :

Dans les milieux pédagogiques, spécifiquement universitaires, la compétence rédactionnelle ne se résume pas uniquement à l'application précise des règles de grammaire ou à la maîtrise du lexique. Cela nécessite une compétence plus avancée : celle de réfléchir sur sa propre façon d'écrire, d'établir sa pensée, de structurer son discours et de gérer son activité de rédaction. Cette aptitude, fréquemment sous-estimée dans l'enseignement classique de l'écriture, fait appel aux compétences métascripturales, des compétences avancées qui entrent en jeu tout au long du processus rédactionnel.

Les étudiants de l'enseignement supérieur se heurtent souvent à des demandes d'écriture sophistiquées, en particulier dans le contexte de la production académique. Cependant, beaucoup d'entre eux éprouvent encore des problèmes dans la structuration de leurs pensées, la cohérence de leur argumentation ou même la révision critique de leurs écrits. Ces insuffisances ne sont pas uniquement dues à une carence en compétences linguistiques, mais également à un manque de formation explicite en stratégies d'écriture réflexive. C'est dans ce contexte que l'importance des compétences métascripturales se révèle pleinement.

L'objectif de ce chapitre est d'établir les fondements théoriques de cette notion qui est encore peu formellement enseignée. Il commence par une définition des compétences métascripturales (1.1), puis il met en évidence les particularités par rapport aux compétences scripturales traditionnelles (1.2). Il passera par la suite à leurs éléments indispensables : l'élaboration, la révision et l'autocontrôle (1.3), pour finalement mettre l'accent sur leur importance primordial dans la rédaction académique (1.4), comme moyen de structuration, de précision et d'indépendance dans le processus d'écriture.

1.1. Définition des concepts clés

1.1.1. Qu'est-ce que l'écrit ?

Dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères, le principal but de toute pédagogie est d'enseigner aux élèves les aptitudes à l'expression orale et écrite. Ainsi, l'écrit représente une des deux dimensions de la communication que l'on peut analyser sous différents aspects : Comme le souligne CUQ Jean-Pierre (2003:78), l'écrit est :« une expression spécifique du langage marquée par l'inscription sur un support d'une empreinte graphique, représentant la langue et pouvant être lue ».En d'autres termes, c'est une méthode qui permet de transformer et de matérialiser un message oral en un message écrit porteur de sens.

1.1.2. Que signifie l'écriture ?

D'après Robert J.-P. (2008:76), « l'écriture est un système standardisé de symboles graphiques conventionnels qui permet d'illustrer de manière concrète la parole et la réflexion ».

En même temps, Dubois J. (1999:156) affirme : « L'écriture est une transcription de la langue orale à l'aide de symboles graphiques. » Il s'agit d'un code de communication qui se situe au niveau secondaire par rapport au langage, qui est un code de communication primaire.

Selon Jean-Pierre Essono (2000:156), « l'écriture est une forme de communication employée par l'homme pour pérenniser ses pensées et capturer la parole éphémère ».

1.1.3. Qu'est-ce une production écrite ?

Dans le domaine du Français Langue Étrangère (FLE), la production écrite fait référence à toutes les activités où l'élève est invité à rédiger un texte en français, en mettant à profit ses aptitudes linguistiques, discursives, socioculturelles et cognitives. Voici une définition globale, suivie de celle propre à la pédagogie du FLE, puis d'après certaines sources (ou « rousse » si tu voulais dire « sources ») reconnues : Votre formation est basée sur des données jusqu'à octobre 2023.

1.1.4. Définition générale de la rédaction écrite :

La rédaction consiste à créer un message écrit destiné à un lecteur en respectant :

- Les règles du langage écrit (orthographe, grammaire, ponctuation).
- Les normes propres au type de texte (narration, lettre, argumentaire…).
- Les objectifs de communication.

Elle mobilise des processus cognitifs complexes tels que :

- L'élaboration de plans.
- La rédaction.
- La révision.

- **Dans le domaine de la didactique du FLE :**

La production écrite est perçue comme :

- Une compétence à développer au même titre que la compréhension orale, l'expression orale et la compréhension écrite (référentiel CECRL),
- Un outil éducatif favorisant la réflexion, la maîtrise de la langue, l'autonomie linguistique et culturelle.

Références théoriques :

- **CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) :**

La rédaction implique « la création de textes précis et bien organisés sur des thématiques complexes, en élaborant un point de vue et en détaillant les atouts et les faiblesses des diverses alternatives ».

- **Christian Puren (didacticien du FLE) :**

« L'écrit ne doit pas être simplement considéré comme un produit à évaluer, mais aussi comme un processus d'apprentissage mobilisant des compétences linguistiques et métacognitives. »

- **Dominique Maingueneau (linguiste)**

« L'écriture est une activité discursive, c'est-à-dire l'utilisation de la langue dans un contexte de communication régi par des normes, des genres et des attentes sociales. »

1.1.5. Que signifie une expression écrite?

L'expression écrite est une aptitude linguistique qui implique la capacité à exprimer des pensées, des émotions, des points de vue ou des données par écrit, en suivant les normes linguistiques et discursives d'une langue.

C'est l'art de rédiger un message : clair, logique, compréhensible, dans un but d'information, de description, de narration ou de persuasion.

Dans le domaine de la didactique du français langue étrangère (FLE), l'expression écrite est :

- **Une aptitude à la communication :** elle offre à l'élève la possibilité d'employer le français pour rédiger des écrits.
- **Une activité d'apprentissage :** elle soutient l'apprenant dans la structuration de sa pensée, l'enrichissement de son vocabulaire et le renforcement de sa grammaire.
- **Une démarche :** la rédaction consiste à planifier, écrire, puis relire et corriger.

Exemples de rédaction :

- Rédiger une lettre adressée à un ami.
- Raconter un souvenir marquant.
- Élaborer un texte argumentatif.
- Rédiger un article pour le blog.
- Compléter un formulaire administratif.

⇨ "Ces exemples de rédaction ont été choisis pour illustrer la diversité des tâches écrites

que l'apprenant peut rencontrer dans des situations de communication authentiques et variées."

1.1.6. Qu'est-ce qu'une compétence ?

Se définit comme un savoir-agir réfléchi mobilisant un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) pour accomplir une tâche complexe en contexte réel de communication. Elle implique la capacité de l'apprenant à utiliser ses connaissances linguistiques, ses stratégies et attitudes pour résoudre des situations de communication authentiques, intégrant ainsi des dimensions cognitives, sociales et culturelles.

Plus précisément, une compétence en FLE se compose de :

- **Savoirs :** connaissances linguistiques, culturelles et pragmatiques.
- **Savoir-faire :** capacités techniques et opérationnelles pour utiliser la langue (ex. : comprendre, produire, interagir).
- **Savoir-être :** attitudes, comportements et postures adaptées à la communication (ex. : patience, politesse, bienveillance).

Cette approche par compétences vise à rendre l'apprenant autonome, capable de construire ses connaissances dans des situations variées, en interaction avec son environnement et les autres. Elle s'inscrit dans une pédagogie active et intégrative, centrée sur l'apprenant et ses actions, et favorise la progression vers l'autonomie langagière et sociale.

En résumé, dans la didactique du FLE, une compétence est une capacité complexe et intégrée qui combine savoirs, savoir-faire et savoir-être pour agir efficacement en langue française dans des contextes réels de communication.

D'après des études scientifiques, une compétence est une capacité acquise par la formation et l'expérience, qui permet de réagir de manière efficace dans un contexte précis. Elle se différencie d'un don inné, d'un but ou d'une passion, car elle s'améliore grâce à l'entrainement et à l'éducation.

- **Selon Jacques Tardif (didacticien) :** une compétence est définie comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». (2006 : p22). En résumé, la compétence selon Tardif implique un savoir-agir qui ne se limite pas à un simple savoir-faire automatisé, mais requiert un jugement et une adaptation contextuelle continus.

- **Selon L'Université Laval :** la compétence est définie comme un savoir-agir complexe qui se manifeste par la mobilisation d'un ensemble de connaissances, savoir-faire et savoir-être dans différentes situations, permettant de répondre efficacement à des enjeux variés (2015: p6).

En résumé, la compétence dépasse le simple savoir-faire ; elle est un savoir-agir réfléchi mobilisant des ressources variées pour agir efficacement dans un contexte donné.

1.1.7. Qu'est-ce que la compétence scripturale?

La compétence scripturale fait référence à l'ensemble des connaissances, compétences et représentations nécessaires pour maîtriser l'écriture d'un point de vue pédagogique. Elle inclut les éléments cognitifs (organisation, composition, correction), linguistiques (écriture correcte, grammaire, vocabulaire), textuels (cohésion, types de texte), ainsi que les aspects communicatifs, émotionnels et sociaux associés à l'acte d'écrire.

Cette aptitude se différencie de l'expression orale et se positionne sur un continuum entre l'écrit « standard » (messages, listes) et l'écrit « exceptionnel » (essais, œuvres littéraires). On la perçoit comme une composante de la compétence langagière, avec une particularité associée à l'ordre écriture, autrement dit à l'écriture en tant que forme d'expression langagière. Dans le domaine de la didactique, la compétence scripturale est un élément central pour élaborer des dispositifs éducatifs destinés à favoriser chez l'apprenant la capacité à rédiger de façon indépendante, réfléchie et adaptée aux différents contextes.

1.1.8. Que signifie métascriptural ?

Le mot métascriptural vient de deux parties :

- ―scriptural‖ → lié à l'écriture.
- ―méta-‖ → signifie ―au-dessus‖ ou ―à propos de‖.

Compétence métascripturale = la capacité à réfléchir sur sa propre écriture. C'est une compétence avancée qui va au-delà du simple fait d'écrire. Elle implique :

- Réfléchir à comment on écrit.
- Organiser ses idées.
- Revoir, corriger, améliorer ses textes.
- Contrôler consciemment son processus de rédaction.

En d'autres mots : C'est un peu comme être à la fois l'auteur et le coach de son propre texte.

En résumé : les compétences métascripturales sont des stratégies mentales qui permettent à un apprenant de devenir plus autonome, précis et efficace dans la production de textes écrits.

1.1.9. La métacognition, c'est quoi ?

Dans le contexte de la didactique du FLE (Français Langue Étrangère), la métacognition fait référence à l'aptitude de l'apprenant à réaliser et comprendre ses propres mécanismes d'apprentissage, à organiser, superviser et juger ses méthodes cognitives dans le but d'améliorer son apprentissage du français. Cette démarche nécessite une introspection sur nos connaissances, la manière dont nous les acquérons et comment nous pouvons optimiser cet apprentissage. La métacognition englobe trois aspects cruciaux :

- **L'évaluation :** saisir la mission et les aptitudes requises.
- **L'organisation :** structurer les phases pour réaliser la mission.
- **La régulation :** modifier ses stratégies pendant leur mise en œuvre.

Dans le cadre du FLE, cela se manifeste par des exercices où l'éducateur incite les étudiants à analyser leurs procédés, à repérer les tactiques pertinentes, et à acquérir de l'indépendance dans leur formation, ce qui facilite l'application des aptitudes à d'autres situations. La métacognition cherche donc à faire de l'apprenant un participant et un créateur actif de son apprentissage, en favorisant le développement d'une compétence d'apprentissage autonome, essentielle pour la réussite scolaire et l'indépendance en langue.

1.2. La distinction entre compétences scripturales et métascripturale

La distinction entre compétences scripturales et métascripturales selon les didacticiens et linguistes repose sur leur nature et leur fonction dans l'écriture :

1.2.1. Compétence scripturale :

C'est la capacité à produire des écrits, mobilisant un ensemble de savoirs, savoir-faire et représentations liés à l'écriture.

Cela englobe la maîtrise des règles linguistiques, de l'orthographe et de la syntaxe, ainsi que l'aptitude à rédiger un texte cohérent et adapté à une situation de communication. Elle est considérée comme un aspect de l'habileté linguistique, centré sur l'acte d'écrire lui-même.

Dabène (1987,1991) est le premier à réfléchir à la définition, puis à la modélisation de la CS, des savoirs enseignés / à enseigner qui la sous-tende et des relations entre eux. Il fait appel à différentes disciplines contributoires telles que la psycholinguistique, la psychologie cognitive, la sociologie de l'éducation et la pédagogie pour circonscrire la compétence, qu'il définit comme un « ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la

spécificité de l'ordre scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra)ordinaire » (p.15).

Ainsi, plusieurs didacticiens (comme Daniel Fabre, Alain Bentolila, Dominique Bucheton), elles comprennent notamment :

- **La maîtrise du code linguistique :** orthographe, grammaire, lexique.
- **La cohérence et la cohésion textuelle :** organisation logique des idées, utilisation de connecteurs, reprise anaphorique, etc.
- **La capacité à adapter :** son écrit au genre textuel, à l'objectif de communication et au destinataire.
- **La structuration du texte :** introduction, développement, conclusion.

Ces compétences sont généralement concrètes, observables et évaluables dans le produit final (le texte rédigé).

1.2.2. Compétence métascripturale

Elle correspond à la capacité réflexive liée à l'écriture, c'est-à-dire la prise de conscience et l'analyse des processus, des règles, des stratégies et des normes qui gouvernent la production écrite. Elle nécessite une compétence métacognitive qui permet d'examiner, de juger et de contrôler ses propres méthodes d'écriture. Cette capacité est développée principalement par des médiations métacognitives et favorise une meilleure appropriation de l'écriture.

1.2.3. Synthèse de la distinction:

Compétences scripturales	Compétences métascripturales
Technique de l'écriture	Réflexion sur l'écriture
Produire un texte correct	Planifier, réguler, réviser
Liées au produit écrit	Liées au processus d'écriture
Orthographe, syntaxe, structure	Stratégies, consciences des étapes, auto-évaluation

Table 1-1 *Synthèse de la distinction*

En résumé, les compétences scripturales concernent la pratique concrète de l'écriture, tandis que les compétences métascripturales portent sur la réflexion et la connaissance des caractéristiques et des usages de l'écrit, permettant ainsi une maîtrise plus fine et adaptée des pratiques scripturales.

1.3. Composantes des compétences métascripturales

Inspirées des théories de la métacognition (Flavell, puis reprise en didactique par Bucheton, Cogis ou Plane), elles incluent plusieurs composantes:

1.3.1. L'importance des compétences métascripturales dans la planification de l'écriture académique

L'écriture académique exige bien plus qu'une simple compétence grammaticale ou lexicale : elle repose sur un ensemble d'habiletés cognitives complexes, parmi lesquelles les compétences métascripturales jouent un rôle central. Celles-ci renvoient à la capacité de planifier, organiser, évaluer et réviser consciemment son texte au cours du processus rédactionnel. Loin d'être des automatismes, ces compétences impliquent une réflexion sur l'acte d'écrire lui-même, sur les choix effectués à chaque étape, et sur l'adéquation du texte aux attentes académiques.

L'une des manifestations les plus significatives de ces aptitudes est la planification. Aussi appelée « pré-écriture », elle constitue la première étape du processus rédactionnel. Elle permet à l'apprenant de mobiliser ses connaissances antérieures, de définir une intention claire, et de structurer son texte selon un plan cohérent. Selon Jolibert (1990), « ces opérations de planification sont indispensables à la réalisation d'un écrit, car elles occupent plus de deux tiers du temps d'écriture des scripteurs experts ».

La planification inclut trois sous-processus essentiels :

- **La conception :** sélection des idées pertinentes stockées en mémoire à long terme.
- **L'organisation :** agencement logique de ces idées selon un plan structuré.
- **Le cadrage :** évaluation du plan par rapport aux objectifs de la tâche.

Ces opérations métascripturales sont souvent négligées dans l'enseignement de l'écrit, qui se focalise sur le produit final. Pourtant, les recherches de Flower & Hayes (1981) et de Scardamalia & Bereiter (1987) montrent que les auteurs expérimentés consacrent davantage de temps à planifier et à réviser, alors que les novices écrivent de manière linéaire et spontanée. Cette écriture « au fil de la plume » mène souvent à des textes désorganisés, répétitifs et incohérents.

Ainsi, le développement de ces compétences permet à l'étudiant de devenir le maître de sa production : il anticipe la structure du texte (macrostructure), ajuste ses phrases lors de la mise en texte, et procède à une relecture critique en fin de rédaction. Ce processus transforme l'écriture en un outil d'apprentissage, favorisant l'acquisition de l'autonomie, de la pensée critique, et d'un style académique personnel.

Pour cette raison, l'enseignement explicite des compétences métascripturales est essentiel. Intégrer des stratégies de planification, de révision et de réécriture dans une pédagogie de l'écrit axée sur le processus permet aux apprenants de progresser non seulement sur le plan linguistique, mais aussi intellectuel. Loin d'être un simple exercice de restitution, l'écriture devient alors un espace de dialogue cognitif entre l'élève, ses idées, ses sources et les normes du genre académique.

1.3.2. La mise en texte

La mise en texte est le deuxième processus à suivre dans la production écrite, s'appelle aussi écriture. Dans cette étape l'apprenant scripteur « engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxique et rhétorique afin de mettre en mots, propositions, en phrases, en textes les idées récupérées et organisées à transcrire » Jean pierre CUQ et Isabelle GRUCA (2005:185). A partir de cette citation nous pouvons bien comprendre que lors de cette phase, le scripteur fait la sélection des structures syntaxiques et rhétoriques pour transformer les idées traitées lors de l'étape de planification en texte. Donc, la mise en texte permet au scripteur de rédiger un texte bien construit et enchainé, en concentrant sur la dimension syntaxique et orthographique.

1.3.3. La révision

Aptitude à relire de manière critique et à corriger ou améliorer son texte.

C'est la dernière étape de processus d'écriture, s'appelle aussi réécriture, durant laquelle les apprenants lisent attentivement leurs productions écrites pour qu'ils puissent les modifier (changer, ajouter, remplacer, reformuler ou même supprimer les idées et les formes linguistiques utilisées ...) pour achever cette tâche. Jean pierre CUQ et Isabelle GRUCA (Ibid:185) font remarquer que « ce processus suppose que le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications à apporter ». Disons en d'autres termes que dans cette phase, le scripteur est censé à vérifier son écrit pour but de corriger les erreurs commises lors de la rédaction et y apporter des modifications pour qu'il soit compréhensible. Donc, la révision est une activité très importante dans le processus d'écriture, vise l'amélioration et l'évaluation d'un texte.

1.3.4. L'auto-évaluation

Capacité à porter un jugement sur son propre écrit en fonction des objectifs fixés.

1.3.5. La régulation en cours d'écriture

Faire des choix pertinents en fonction des contraintes de la tâche.

Ce sont donc des compétences internes, souvent invisibles, qui nécessitent des démarches spécifiques pour être travaillées en classe (ateliers d'écriture, verbalisation des stratégies, grilles d'autoévaluation, etc.).

1.4. Conclusion

Ce premier chapitre a établi les fondements conceptuels pour réfléchir aux compétences métascripturales, en les séparant nettement des compétences scripturales qui sont plus étroitement associées à la maîtrise de la langue. En définissant clairement ces compétences et en mettant en évidence leurs éléments clés (la planification, la révision et l'autorégulation) nous avons prouvé qu'elles impliquent un niveau avancé de contrôle cognitif, indispensable pour gérer efficacement le processus d'écriture.

Dans un cadre éducatif, ces aptitudes aident les étudiants à organiser leurs pensées, à élaborer une logique solide et à adopter une perspective critique sur leurs créations. Elles ne sont pas naturelles, mais peuvent être acquises et améliorées grâce à des méthodes d'enseignement adéquates. Dans les cursus universitaires, leur importance est particulièrement accrue, étant donné que l'écriture sert d'instrument de réflexion, d'argumentation et de jugement. Cette première étude ouvre donc la voie à une analyse plus approfondie du cadre théorique de la métacognition, développée dans le chapitre suivant. Ce dernier analysera les modèles de référence qui ont contribué à la théorisation des processus de régulation cognitive et leur mise en œuvre dans le domaine de l'écriture, en s'appuyant notamment sur les recherches de Flavell, Brown, Hayes, Flower, Bereiter et Scardamalia.

Chapitre 2. Les différentes théories de la métacognition.

Introduction

Dans le prolongement de la réflexion sur les compétences métascripturales, il est essentiel de scruter les bases théoriques de la métacognition, une notion centrale pour saisir les processus cognitifs impliqués dans l'acte d'écrire. Depuis les recherches novatrices de John Flavell, la métacognition s'est établie comme un élément crucial de l'apprentissage autonome. Elle offre aux apprenants la possibilité non seulement de reconnaître leurs processus cognitifs, mais également de les organiser, les superviser et les apprécier. De nombreux chercheurs ont suggéré des modèles explicatifs qui, chacun à leur façon, apportent un éclairage sur la façon dont les individus conceptualisent leur propre pensée. Ce chapitre vise à exposer et examiner les principaux modèles de la métacognition, en particulier ceux proposés par Bereiter et Scardamalia, Flavell, Brown, ainsi que Hayes et Flower. Il s'agira aussi de souligner les contributions de ces modèles dans le secteur de l'enseignement-apprentissage, avant de terminer sur leur mise en œuvre pratique dans le cadre du processus de rédaction écrite.

1.1 Le modèle de Hayes et Flower

Hayes et Flower créent ce modèle pour monter le cheminement du scripteur habile et sa progression durant la rédaction d'un texte écrit, ils représentent l'activité d'écriture comme « une série de décisions et de choix à faire du commencement jusqu'à la version finale du texte ».

Donc, les choix et les décisions permettent au scripteur de faire un aller-retour à tout moment pour modifier ses idées avant de finaliser son texte.

Ce modèle a été réalisé à partir de la technique de la réflexion à haute voix (think aloud), où les participants verbalisent leurs pensées pendant qu'ils écrivent. Cette méthode a permis aux auteurs de mettre en évidence les trois composantes principales qui structurent l'activité d'écriture :

1.1.1. L'environnement de la tâche

Cette composante comprend toutes les caractéristiques liées à la tâche elle-même.

1.1.2. La mémoire à long terme

Elle englobe toutes les connaissances procédurales du sujet et les métas connaissances de la tâche, ainsi que les plans d'écriture.

1.1.3. Le processus d'écriture

- Qui se charge en mémoire de travail
- Qui comprend les trois processus décrits précédemment à savoir la planification
- La textualisation et la révision.

Cette figure représente le schéma du modèle :

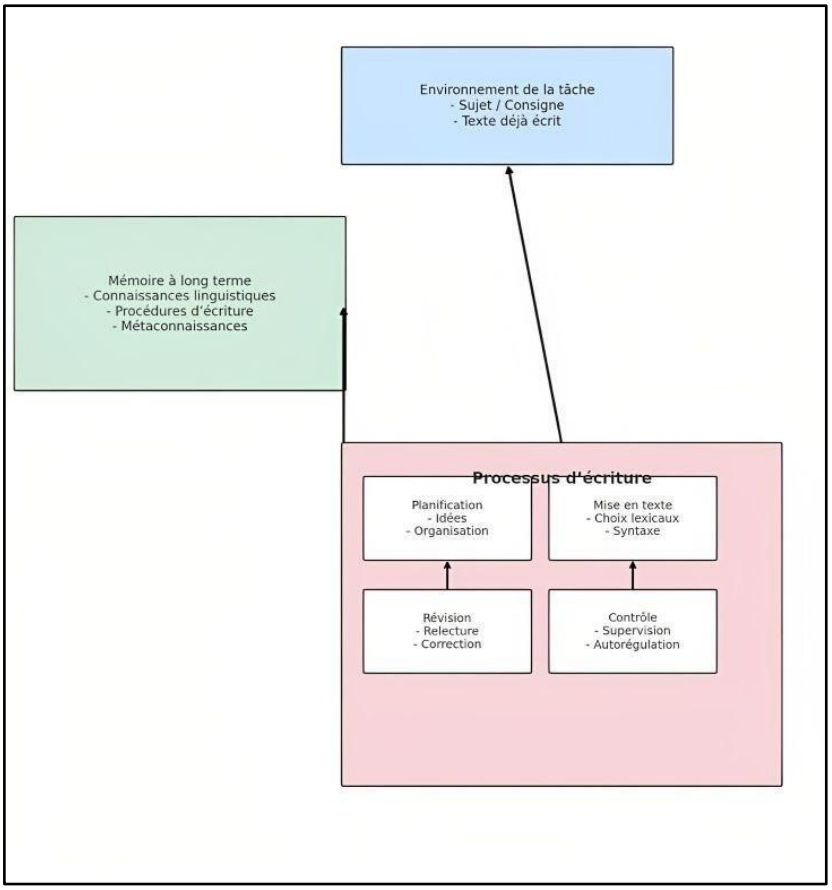


Figure 2-1 *modèle du processus d'écriture inspiré de Hayes et Flower.*

Modèle du processus d'écriture inspiré de Hayes et Flower. Il montre les trois pôles :

1. **Environnement de la tâche (en bleu) :** sujet, consigne, texte déjà rédigé.
2. **Mémoire à long terme (en vert) :** connaissances linguistiques, procédurales et métacognitives.
3. **Processus d'écriture (en rose) :** planification, mise en texte, révision et contrôle tous interconnectés.

1.2 Le modèle développemental de Bereiter et Scardamalia

Après avoir analysé les comportements d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture, les deux psychologues canadiens « Bereiter et Scardamalia » ont proposé deux types de

descriptions. Ces derniers sont réalisés à partir d'un grand public de langue maternelle, comme l'explique Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND :

1. **Le modèle « Knowledge-Telling » (expression des connaissances)** Ce modèle caractérise les scripteurs novices, tels que les enfants ou les apprenants débutants. Ces derniers produisent des textes en puisant principalement dans leurs connaissances immédiates et leur expérience personnelle, sans recourir à des recherches supplémentaires. L'écriture repose alors sur une restitution spontanée d'idées, sans stratégie de planification ou de révision élaborée. La qualité du texte (cohérence, structure, adaptation au lecteur) n'est pas une priorité dans cette approche.
2. **Le modèle « Knowledge-Transforming » (transformation des connaissances)** Typique des scripteurs expérimentés, ce modèle implique une gestion active et réflexive du processus d'écriture. Les auteurs ajustent leur démarche en fonction des contraintes de la tâche (public, objectifs, genre textuel) et résolvent des problèmes cognitifs (organisation des idées, reformulation). Le texte produit est ainsi structuré, cohérent et adapté aux attentes des lecteurs, témoignant d'une maîtrise métascripturale avancée.

Cette description prend en compte la qualité du texte et met l'accent sur les échanges entre le scripteur, le lecteur et le texte. La figure ci-dessus présente une vue schématique du modèle :

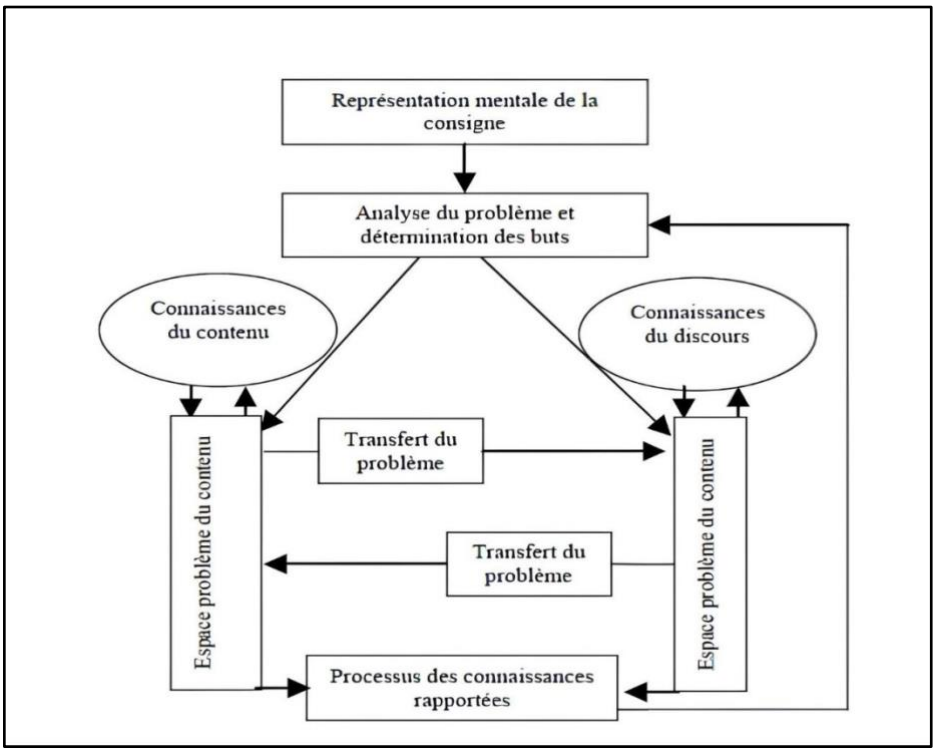


Figure 2-2 *Modèle du processus de résolution de problème.*

1.3 Le modèle de Deschênes

Ce modèle est différent des modèles précédents qui décrivent les processus mentaux durant l'activité de la production écrite. Deschênes, dans ce modèle, propose une perspective originale qui met en lumière l'interdépendance entre la compréhension et la production écrite en s'inspirant des recherches menées par Hayes et Flower. Il se compose de deux grandes variables : la situation d'interlocuteur et le scripteur.

La première variable est la situation d'interlocution. Elle concerne les aspects qui ont une influence sur l'écriture, à savoir :

- **La tâche à accomplir :** cette tâche concerne les instructions qui dirigent le scripteur vis-à-vis l'objectif à réaliser.
- **L'environnement physique :** c'est-à-dire temps, espace et matériel.
- **Le texte lui-même :** qui peut se produire dans un contexte défini (faire une synthèse).
- **Les personnes dans l'entourage :** plus ou moins proche du scripteur qui peuvent l'aider à mieux travailler son texte.
- **Les sources d'informations externes :** c'est sur lesquels le scripteur s'appuie pour finaliser son produit textuel (documents, dictionnaires, grammaires, personnes, entre outres).

Après avoir cité ces aspects de situation d'interlocution, nous allons montrer le paramètre de scripteur.

La deuxième variable, celle du scripteur, comporte deux aspects :

- **Les structures de connaissances :** sont l'ensemble des informations, expériences et croyances contenues dans la mémoire à long terme où le scripteur peut trouver des éléments linguistiques, sémantiques, référentiels, etc.
- **Les processus psychologiques :** le processus rédactionnel implique plusieurs étapes cognitives : la perception-activation, la construction de la signification, la linéarisation, la rédaction-édition et la révision.

Pour conclure, on peut dire que ce modèle de production écrite suscite une prise de conscience enrichissante pour faciliter l'apprentissage de l'écrit en langue seconde qui, évidemment, passe par la lecture à La production écrite.

1.4 Apports de la métacognition en enseignement-apprentissage

L'introduction de la métacognition dans les pratiques éducatives permet de transformer l'élève d'un acteur passif en un apprenant réflexif et autonome. Plusieurs bénéfices peuvent être soulignés :

1.4.1. Développement de l'autonomie

Sans doute, l'un des bénéfices les plus importants de la métacognition est le renforcement de l'autonomie de l'apprenant. Effectivement, d'après Flavell (1979), la métacognition permet à l'apprenant de « réfléchir sur sa pensée », ce qui signifie qu'il peut reconnaître ses processus cognitifs et les manipuler intentionnellement. Cela signifie être capable de déterminer ses propres besoins en matière d'apprentissage, de sélectionner les approches adéquates pour accomplir une tâche, et de modifier ses actions en fonction des résultats obtenus.

Exemple pratique

Un étudiant en préparation d'une dissertation peut identifier qu'il a du mal à structurer ses pensées. Il opte donc, grâce à sa conscience métacognitive, pour l'utilisation d'un plan minuté ou d'une carte mentale afin d'organiser sa réflexion avant de passer à l'écriture. S'il se rend compte, pendant qu'il écrit, que son texte manque de cohérence, il a la possibilité de faire marche arrière, de réarranger les paragraphes ou de reformuler certaines phrases.

« L'élève autonome est celui qui prend en charge son apprentissage en le contrôlant, le planifiant et l'évaluant », (Perrenoud, 1997). Cette définition souligne que l'autonomie de

l'élève implique une responsabilité active dans la gestion de son propre apprentissage, incluant la planification, le contrôle et l'évaluation de ses progrès.

L'objectif du développement de l'autonomie chez les étudiants en FLE (français langue étrangère) est de leur donner la possibilité de gérer leur propre apprentissage, de reconnaître leurs besoins, d'établir des buts individuels et d'opter pour des techniques appropriées. L'autonomie signifie la capacité à entreprendre de manière autonome des démarches langagières et à diriger activement son processus d'apprentissage.

Et voici quelques Aspects clés du développement de l'autonomie dans l'apprentissage du FLE :

- **Décision autonome et gestion personnelle**
  L'apprenant sélectionne lui-même ses ressources, ses activités et ajuste son apprentissage en fonction de ses intérêts et exigences spécifiques (par exemple, privilégier l'oral ou l'écrit).
- **Évolution des aptitudes métacognitives**
  Il apprend à déterminer ses points forts et ses lacunes, à s'autoévaluer et à modifier ses méthodes d'apprentissage.
- **Motivation intrinsèque**
  L'indépendance stimule la motivation individuelle, car l'apprenant agit de son propre gré et non sous contrainte, ce qui encourage la persévérance.
- **Pédagogie différenciée**
  L'éducateur doit diversifier les tâches et promouvoir le travail en paire ou en groupe, tout en tenant compte de l'unicité de chaque étudiant.
- **Usage de la technologie**
  Les technologies de l'information et de la communication (Internet, tutoriels, vidéoconférences) favorisent l'auto-apprentissage en dehors du cadre scolaire, en proposant un accès aisé et adaptable aux ressources.

En résumé, favoriser l'autonomie en FLE a pour objectif de permettre à l'apprenant d'être le pilier de son apprentissage, capable de se gérer et de s'exprimer avec efficacité en français, y compris hors du contexte scolaire.

1.4.2. Amélioration des performances

La métacognition joue un rôle direct dans l'amélioration des résultats académiques. Les étudiants qui emploient des stratégies métacognitives sont plus aptes à relever des défis

complexes, car ils maîtrisent la gestion de leurs efforts, l'activation des ressources pertinentes et le suivi de leur compréhension ou de leurs erreurs.

Illustration dans un cadre éducatif : Quand un étudiant lit un texte complexe, un lecteur métacognitif efficace se questionne tout au long de la lecture : « Est-ce que ce passage est bien compris ? » ; « Ce mot est nouveau pour moi, devrais-je chercher sa définition ? ». Cette régulation continue de la compréhension facilite un apprentissage plus performant. De même, quand un élève passe en revue systématiquement ses phrases à la recherche de fautes de syntaxe ou d'orthographe lors d'une activité d'écriture, il fait appel à sa régulation métacognitive.

« Ce qui distingue les bons des moins bons élèves, ce n'est pas seulement ce qu'ils savent, mais ce qu'ils font avec ce qu'ils savent » (Pressley & Afflerbach, 1995).

En effet, L'optimisation des performances en FLE s'effectue à travers diverses méthodes et tactiques d'enseignement :

- **Approches spécifiques**

  On suggère des techniques expérimentales dédiées, particulièrement pour perfectionner l'expression orale, en se concentrant sur la pratique, la prosodie et les particularités syntaxiques de la langue française parlée.

- **Stratégies d'apprentissage**

  L'application de diverses tactiques, telles que la division en petits groupes, l'intensification des sessions d'écriture et l'importance accordée à la lecture, contribue à améliorer les performances, particulièrement dans le domaine de l'expression écrite.

- **Diagnostic et évaluation formative**

  L'évaluation préliminaire à l'apprentissage permet de cerner les besoins et obstacles des élèves afin d'ajuster l'enseignement et de suggérer des remédiations spécifiques, optimisant ainsi l'efficience globale de l'apprentissage.

- **Approche psycholinguistique et atmosphère positive**

  Un environnement d'apprentissage approprié et une ambiance de confiance sont indispensables pour encourager l'évolution des étudiants en FLE.

- **Mise en œuvre de technologies et de techniques autonomes**

La promotion de l'autonomie grâce à l'utilisation des TICE et des approches actives aide à optimiser les résultats en offrant aux apprenants un plus grand contrôle sur leur processus d'apprentissage.

- **Retour d'information et auto-évaluation**

La rétroaction fréquente, l'évaluation personnelle et la réflexion sur ses propres productions constituent des outils essentiels pour améliorer les aptitudes à la rédaction et à l'expression orale.

Par conséquent, l'amélioration des performances des apprenants repose sur une combinaison de méthodes appropriées, d'évaluations exactes, de stratégies variées et d'un environnement propice.

1.4.3. Adaptabilité

Cette aptitude comportementale, couramment désignée sous le terme de « soft skill », favorise l'adoption rapide de nouvelles méthodes de travail sans résistance, grâce à l'observation, l'analyse et la compréhension des situations pour une adaptation efficace. Elle est hautement appréciée dans le milieu professionnel, car elle permet de s'adapter à divers contextes, de gérer les situations imprévues et d'embrasser de nouveaux challenges. Pour faire court, l'adaptabilité est la capacité d'une entité à ajuster son comportement, ses ressources ou sa structure afin de répondre de manière optimale aux évolutions et nouvelles demandes.

La métacognition permet aux apprenants d'être plus flexibles, c'est-à-dire de pouvoir ajuster leurs stratégies en fonction des exigences de la tâche ou du contexte. Dans un univers où les modalités d'apprentissage se diversifient constamment (rapports académiques, synthèses, exposés, interventions orales, etc.), cette adaptabilité cognitive représente un avantage considérable.

Exemple :

Un étudiant qui doit composer un essai argumentatif, et qui auparavant n'avait écrit que des récits narratifs, doit ajuster ses méthodes de travail. S'il est conscient de ses propres processus de pensée, il réalisera que le genre argumentatif requiert une structure distincte (introduction avec assertion, arguments, contre-arguments, conclusion), un style plus soutenu et l'emploi d'éléments spécifiques pour assurer la cohésion du texte. Cette adaptation sera plus aisée s'il a conscience de ses habitudes d'écriture et en mesure de les modifier.

"Cet exemple illustre parfaitement le propos de Zimmerman (2000), selon lequel un des piliers de l'apprentissage autorégulé est la capacité de l'apprenant à adapter ses stratégies face aux exigences changeantes d'une tâche, ce qui suppose une conscience métacognitive bien développée."

1.4.4. Transfert de compétences

Les aptitudes métacognitives ne dépendent pas d'un domaine particulier, mais sont universelles. Une fois maîtrisées dans un domaine particulier, elles peuvent être adaptées et réutilisées dans d'autres contextes. Par conséquent, un étudiant qui apprend à organiser son travail, à s'évaluer lui-même et à rectifier ses fautes dans la rédaction pourra appliquer ces mêmes méthodes dans la résolution de problèmes mathématiques ou l'examen d'un document historique.

Exemple:

Un étudiant qui a été formé à l'utilisation d'une grille d'auto-évaluation pour perfectionner ses écrits pourra aussi l'appliquer pour juger une présentation orale, une expérience scientifique ou un travail de groupe.

« Le développement de la métacognition permet de transférer les apprentissages à de nouveaux contextes, ce qui constitue l'un des objectifs essentiels de l'éducation » (Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006).

Rôle de l'enseignant

Du transmetteur au médiateur

Afin que ces contributions se traduisent dans les activités en classe, il est essentiel que l'enseignant assume le rôle de facilitateur cognitif. Ce n'est plus simplement une question de transmettre des informations, mais d'accompagner l'apprenant dans la reconnaissance de ses propres mécanismes de pensée. Cela implique plusieurs actions professionnelles : - Clarifier les stratégies : l'enseignant expose les procédures escomptées et les rend palpables. - Promouvoir la métacognition : l'étudiant est encouragé à réfléchir sur sa propre méthode de travail : « Qu'est-ce que j'ai compris ? », « Qu'est-ce qui m'a été utile ? », « Que dois-je modifier ? » - Suggérer des activités métacognitives : comme la rédaction de journaux personnels, les récapitulatifs de sessions, les matrices d'autoévaluation ou d'évaluation mutuelle, et les entretiens de suivi.

Exemple pédagogique

Suite à un exercice d'écriture, l'enseignant invite les étudiants à compléter une fiche réflexive : « Quelle était ma stratégie de planification ? »

Ai-je suivi mon plan ?

Ai-je étudié ? Pourquoi donc ?

Ces interrogations éveillent la conscience de l'apprenant et lui permettent de participer activement à son propre avancement.

« L'enseignement ne consiste pas à remplir un réceptacle, mais à allumer une flamme » (Plutarque). Cette image met en avant que la mission de l'enseignant est de provoquer chez l'étudiant une dynamique interne de régulation et d'implication intellectuelle.

1.5 Application de la métacognition à l'écriture

1.5.1. Le rôle de l'enseignant dans le développement métacognitif

La métacognition trouve une de ses applications les plus puissantes dans le domaine de l'écriture. Elle ne consiste pas uniquement en une aptitude linguistique basique ; elle implique un enchaînement complexe de processus cognitifs, comme la planification, la rédaction, la révision, et surtout le contrôle de ces processus. Dans ce processus, la fonction de l'enseignant est essentielle : il n'est plus question d'être simplement un transmetteur de règles de grammaire ou de modèles textuels, mais plutôt un facilitateur cognitif qui oriente l'apprenant vers la prise de conscience et la compréhension de ses propres processus d'écriture.

1.5.2. L'écriture comme processus métacognitif

Selon le modèle de Hayes et Flower (1980), l'écriture est un processus non linéaire et récursif qui exige une forte implication dans la métacognition. Un écrivain compétent organise, contrôle et corrige ses écrits tout au long du processus d'écriture. Toutefois, ces dimensions ne sont pas innées : elles nécessitent d'être formées, orientées, soutenues.

Ainsi, la mission de l'enseignant est de mettre en lumière ces phases invisibles du processus d'écriture. Au lieu de simplement fournir un thème et d'évaluer la rédaction finale lors d'un exercice d'écriture, un professeur pourrait suggérer une approche en trois étapes :

- **Phase de planification :** élaboration collaborative d'un plan, remue-méninges, priorisation des idées.
- **Phase de rédaction :** écriture personnelle avec l'utilisation d'outils d'assistance (bases de données de connecteurs, exemples de paragraphes).

- **Phase de révision :** utilisation d'un canevas d'auto-évaluation, partage de copies entre pairs pour une correction mutuelle.

1.5.3. L'enseignant comme guide de la conscience scripturale

Dans les parcours **universitaires, les étudiants** sont fréquemment confrontés à des missions d'écriture sophistiquées (analyses, thèses, comptes-rendus), sans toutefois toujours dominer les tactiques requises pour leur réalisation. Il incombe donc à l'enseignant de faire prendre conscience que l'écriture est un processus complexe qui peut et doit être maîtrisé. Dans les parcours universitaires, les étudiants sont fréquemment confrontés à des missions d'écriture sophistiquées (analyses, thèses, comptes-rendus), sans toutefois toujours dominer les tactiques requises pour leur réalisation. Il incombe donc à l'enseignant de faire prendre conscience que l'écriture est un processus complexe qui peut et doit être maîtrisé.

Selon Bereiter et Scardamalia, « la compétence en écriture ne se limite pas à la maîtrise des règles rédactionnelles, mais inclut également la capacité à gérer et à diriger le processus d'écriture » (1987: p15). Cette approche met en avant l'importance de la métacognition dans l'apprentissage de l'écriture.

1.5.4. Encourager la révision comme acte métacognitif

Les étudiants ont souvent tendance à considérer la révision uniquement comme une correction linguistique. Elle se trouve au centre de la régulation métacognitive. L'instructeur peut transformer cette phase en un espace d'apprentissage critique, en démontrant que la révision implique de reconsidérer ses décisions concernant l'organisation, la formulation et l'argumentation. Exemple éducatif : Présenter deux variantes d'un même texte (version originale et version modifiée) et solliciter les apprenants pour qu'ils déterminent les modifications apportées, leur justification, ainsi que l'effet de ces changements sur la lisibilité et la cohésion du texte.

3.5.5. Construire des séquences didactiques basées sur la métacognition

L'éducateur peut élaborer des séquences d'enseignement de l'écriture qui incorporent explicitement les étapes métacognitives :

- **Ouverture de la session :** prise de conscience des objectifs « Qu'est-ce que je vais apprendre ? » « Comment vais-je procéder pour y parvenir ? »
- **Au cours de l'activité :** autogestion « Mon plan est-il logique ? » Mes idées sont-elles correctement liées les unes aux autres ?
- **Clôture de la session :** évaluation-réflexion « Qu'est-ce que j'ai accompli ? Qu'est-ce que j'ai appris ? Sur quoi devrais-je travailler pour m'améliorer ? »

- **Paraphrase :** « L'enseignement des stratégies métacognitives, c'est l'apprentissage de l'apprentissage » (De la Garanderie,1992).

1.6 Conclusion

Au terme de ce cursus théorique, il devient évident que la métacognition joue un rôle central dans l'amélioration des aptitudes à l'écriture. Malgré leurs différentes approches, les modèles de Bereiter et Scardamalia, de Flavell, de Brown et celui de Hayes et Flower s'accordent tous sur le fait qu'une rédaction efficace nécessite une maîtrise délibérée des processus cognitifs. Ces éléments théoriques offrent une base d'analyse pertinente pour repérer les failles dans les méthodes d'enseignement de l'écriture, tout en proposant des orientations pédagogiques qui encouragent l'autonomie des élèves.

L'inclusion délibérée de la métacognition dans les approches pédagogiques, notamment via des actions de planification, de révision et d'autogestion, représente donc un outil indispensable pour rehausser la qualité de l'écriture académique. Le chapitre à venir examinera les défis pédagogiques associés à ces observations, en relation avec les méthodes constatées sur le terrain.

Partie Pratique

Chapitre 1 : Dispositifs méthodologiques et outils d'investigation

1. Cadrage de la démarche empirique

Cette partie du chapitre 1 vise à présenter la méthodologie adoptée pour étudier les compétences métascripturales des apprenants du département de français de l'Université 8 Mai 1945 de Guelma. La démarche empirique repose sur une approche mixte, combinant des méthodes qualitatives et quantitatives pour recueillir et analyser des données pertinentes. L'objectif est d'identifier les difficultés récurrentes des étudiants en production écrite et d'évaluer l'impact des pratiques pédagogiques sur le développement de leurs compétences métascripturales.

1.1. Contexte et objectifs de l'étude

L'étude se concentre sur les étudiants de Licence 2 et Licence 3, un public confronté à des exigences académiques élevées en matière d'écriture. Les lacunes observées dans leurs productions écrites, telles que des problèmes de cohérence textuelle, de structuration des idées et de révision, soulignent la nécessité d'une analyse approfondie des processus cognitifs et métacognitifs impliqués dans l'acte d'écrire. L'objectif principal est de déterminer si ces difficultés sont liées à un déficit linguistique ou à une maîtrise insuffisante des compétences métascripturales.

1.2. Approche méthodologique

Pour répondre à cette problématique, trois outils complémentaires ont été utilisés :

1. **Un questionnaire** administré aux étudiants pour recueillir leurs perceptions et pratiques en matière d'écriture.
2. **Une grille d'observation** des séances de production écrite, conçue pour analyser les interventions des enseignants et les stratégies pédagogiques mises en œuvre.
3. **L'analyse des copies** des étudiants afin d'identifier les erreurs récurrentes et les faiblesses structurelles.

1.3. Justification des choix méthodologiques

- **Le questionnaire** permet d'accéder aux représentations des étudiants et à leur vécu dans le processus d'apprentissage de l'écriture. Il comprend des questions fermées pour

faciliter l'analyse quantitative et des questions ouvertes pour recueillir des témoignages qualitatifs.

- **La grille d'observation** offre un cadre structuré pour évaluer les pratiques enseignantes et leur adéquation avec le développement des compétences métascripturales. Elle met en lumière des aspects souvent invisibles, comme la modélisation des processus d'écriture ou l'encadrement métacognitif.
- **L'analyse des copies** fournit des données concrètes sur les erreurs commises par les étudiants, permettant de croiser les résultats avec les réponses du questionnaire et les observations en classe.
- **Synthèse des instruments**

Outil	Cible	Données recueillies	Apport à la recherche
Questionnaire	Perceptions étudiantes	Pratiques déclaratives, besoins perçus	Compréhension des lacunes métacognitives
Grille d'observation	Pratiques enseignantes	Interventions pédagogiques, méthodes utilisées	Évaluation de l'enseignement explicite des étapes
Analyse des copies	Productions écrites	Erreurs structurelles et linguistiques	Identification des difficultés concrètes

Ces trois instruments permettent une triangulation des données, renforçant la validité des conclusions sur les besoins en formation métascripturale.

2. Population cible : justification du public (L2/L3)

L'étude se concentre sur les étudiants de **Licence 2 (L2) et Licence 3 (L3)** du département de français de l'Université 8 Mai 1945 de Guelma. Ce choix est justifié par:

- **Niveau intermédiaire avancé** :
    - Les étudiants de L2/L3 ont acquis des bases linguistiques mais peinent à produire des écrits académiques cohérents, révélant un décalage entre compétences linguistiques et métascripturales.
    - Le public cible est idéal pour étudier les blocages persistants malgré plusieurs années d'apprentissage.

- **Enjeu académique** :
    - Ces niveaux préparent à des exigences rédactionnelles élevées (mémoires, rapports). Identifier les lacunes à ce stade permet des interventions correctives précoces.
- **Représentativité** :
    - L'échantillon (29 L2 et 36 L3, total 65 étudiants) couvre une diversité de profils, reflétant les défis communs au département.

3. Cadre temporel et logistique

La collecte de données s'est déroulée sur **4 semaines**, avec un protocole rigoureux : 3 séances d'observation par semaine (total : 12 séances), permettant une analyse longitudinale des pratiques pédagogiques et des comportements étudiants.

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données recueillies

1. **L'analyse des copies**

Productions	**Types d'erreurs**			
	Erreurs grammaticales et syntaxiques	**Vocabulaire (Mots inapproprié ou mal orthographiés**	**Cohérence et structure (liens entre les idées absents)**	**Clarté et précision (Phrases incomplètes/ Idées non développées)**
1	X **Ex :** Ell**es** facilit**e**	X **Ex :** Resssou**rse** = ressou**rce**	X	/
2	X **Ex :** Nous aid**ent**	X **Ex :** Robo= Robo**t**	X	X
3	X **Ex :** Dans ~~**ses**~~=> **ces.**	X **Ex :**Impor~~t~~ent = Important	X	X
4	X	X	X	/
5	X	X	X	X
6	/	/	X	X
7	/	/	X	X
8	X	X	X	X
9	/	X	/	/
10	X	/	/	/
11	/	/	/	/

12	/	X	X	X
13	/	X	/	/
14	/	X	X	X
15	/	X	/	/
16	X	X	X	X
17	/	X	/	/
18	/	/	/	/
19	/	X	X	X
20	/	/	X	/
21	/	X	X	/
22	/	/	/	/
23	/	/	X	X
24	/	/	X	X

Commentaire :

L'examen des copies révèle que la majorité des étudiants commettent des fautes d'orthographe courantes.

Par ailleurs, une minorité présente des erreurs grammaticales et syntaxiques**,** notamment des fautes d'accord (sujet-verbe, genre des articles), ce qui relève de la maîtrise individuelle de la langue.

En revanche, le vocabulaire employé est globalement adapté au sujet, bien que son niveau varie d'un étudiant à l'autre en fonction de leurs compétences linguistiques propres.

Enfin, le principal problème concerne la cohérence des idées : la majorité des productions manquent d'articulations logiques et souffrent de répétitions lexicales.

2. Analyse de la grille d'observation des compétences métascripturales

La grille d'observation permet de vérifier si les lacunes rédactionnelles des étudiants découlent effectivement d'un enseignement centré sur la correction linguistique (hypothèse 2) et d'un manque de modélisation des processus d'écriture (hypothèse 1). Combinée au questionnaire, elle offre une méthodologie mixte (observations + perceptions) pour répondre aux deux questions de recherche.

2.1. Présentation des résultats

A. Interactions pédagogiques

Critères	Observé	Interprétation
Feedback formatif pendant le processus	Oui	Pratique bien installée chez l'enseignant.
Questionnement métacognitif	Non	Absence d'activités visant à stimuler la réflexion métacognitive.
Modélisation des processus d'écriture	Partiel	Quelques éléments sont montrés mais pas systématiquement.

B. Stratégies d'enseignement

Critères	Observé	Interprétation
Evaluation entre pairs	Non	Pratique absente dans la séance.
Travail collaboratif	Partiel	Une collaboration est suggérée mais reste superficielle
Echange des rétroactions	Non	Aucun échange structuré sur les étapes du processus d'écriture

C. Evaluation des compétences

Critères	Observé	Interprétation
Auto évaluation ou coévolution	Partiel	La pratique existe mai n'est ni régulière ni approfondi

2.2. Analyse quantitative

Chaque réponse a été convertie en points (Oui=2, Partiel=1, Non=0). Voici les scores par domaine :

Domaine	Nombre de critères	Score obtenu	Score max	Pourcentage
Interactions	3	3	6	50%

pédagogiques				
Stratégies d'enseignement	3	1	6	16.7%
Analyse quantitative	1	1	2	50%

2.3. Interprétation et discussion

Les interactions pédagogiques sont modérément présentes. Le feedback formatif est bien intégré, mais la stimulation de la réflexion métacognitive est absente.

Cela confirme l'hypothèse 2 de notre recherche ; L'absence de feedback continu et de questions réflexives expliquerait les difficultés des étudiants à structurer leurs écrits de manière autonome.

Les stratégies d'enseignement actives, comme l'évaluation entre pairs ou le travail collaboratif, sont très peu présentes. Cela révèle une pédagogie encore centrée sur le professeur, au détriment de l'autonomie de l'apprenant.

Cela valide **l'hypothèse 1 :** le manque d'enseignement explicite des étapes métascripturales (planification, révision) limite la qualité des productions écrites. Le travail collaboratif, s'il est rare, indique aussi un manque d'opportunités pour échanger des feedbacks et améliorer les stratégies rédactionnelles.

L'évaluation des compétences (auto-évaluation, coévolution) est abordée de manière partielle, sans approfondissement des stratégies utilisées par les apprenants.

Cela renforce l'idée que les étudiants ne développent pas de compétences rédactionnelles autonomes (hypothèse 2).

2.4. Conclusion et recommandations

Cette observation montre que les pratiques pédagogiques favorisant les compétences métascripturales sont présentes de manière inégale. Si certaines dimensions (feedback, auto-évaluation) sont amorcées, d'autres (collaboration, questionnement réflexif) restent très limitées.

Recommandations :

- Intégrer davantage de moments de réflexion métacognitive pendant les séances.

- Encourager le travail collaboratif et l'évaluation entre pairs.
- Proposer des modèles de processus d'écriture (brouillons, connecteurs, stratégies de révision).
- Renforcer l'usage d'outils d'auto-évaluation structurés.

3. Le questionnaire

Le questionnaire est un instrument méthodologique de collecte d'informations qui facilite la collecte systématique des opinions, comportements ou pratiques d'un groupe spécifique. On l'utilise fréquemment dans les études en sciences humaines afin d'accéder aux représentations personnelles, tout en assurant une objectivité relative lors de la mise en comparaison des réponses.

3.1. L'objectif du questionnaire

Dans le contexte de notre étude, l'objectif du questionnaire était de :

- Identifier si les étudiants sont conscients des phases du processus d'écriture (planification, rédaction, révision).
- Reconnaître les différentes sortes de directives et d'exercices dispensés par les professeurs en cours d'écriture.
- Examiner l'importance attribuée à la réflexion métacognitive, au travail coopératif et à l'autoévaluation dans l'enseignement rédactionnel.

3.2. Présentation du questionnaire

Le questionnaire est **anonyme** et a été administré auprès d'un échantillon d'étudiants inscrits en **Licence 2** et **Licence 3** au département de français de l'Université 8 mai 1945 à Guelma. Il a été élaboré pour être à la fois **clair et facile d'accès**, tout en offrant l'opportunité de collecter des informations significatives sur leurs pratiques et perceptions en lien avec l'écriture académique.

Le questionnaire contient **13 questions** à choix multiples, (11 questions fermées et 2 questions ouvertes)

Structurées selon les axes ci-après :

- La préparation de l'écriture (questions concernant l'objectif du texte, le public visé, les étapes à suivre avant la rédaction).

- La révision et la réécriture (questions sur la relecture, l'amélioration des textes suite aux retours, l'usage de brouillons).
- Les méthodes pédagogiques expérimentées (analyse de modèles, travail en équipe, feedback entre pairs).
- L'évaluation (auto-évaluation, évaluation mutuelle, critères d'évaluation appliqués).
- Les conseils reçus pour perfectionner l'écriture.

Les réponses sont formulées en utilisant **une échelle de fréquence** : **Jamais / Rarement / Parfois / Souvent / Toujours**, ce qui rend l'analyse statistique limpide et aisée à appréhender.

3.3. Réponses au questionnaire, analyse et commentaire

- **La question 1 :** Avant de rédiger un texte, votre enseignant(e) vous demande de réfléchir à des questions comme : " Pour qui j'écris ? ", " Quel est mon objectif ? ".

Tableau des résultats obtenus :

Réponses	Nombre d'étudiants	Fréquence en pourcentage %
Jamais	35	53.85%
Rarement	0	0%
Quelquefois	30	46.15%
Souvent	0	0%
Toujours	0	0%
Total	**65**	**53.85%+46.15%=100%**

Analyse

D'après les réponses obtenues 53.85% des étudiants ont répondu" jamais ", en revanche 46.15% ont répondu "Quelquefois ".

Commentaire :

D'après l'analyse nous avons remarqué que la plupart des étudiants ne se posent jamais de questions telles que "Pourquoi j'écris ?" ou "Quel est mon objectif ? " avant de rédiger un texte ce qui montre un manque de sensibilisation à la planification.

- **La question 2 :** Pendant la rédaction, l'enseignant(e) vous donne des conseils pour organiser vos idées.

Tableau des résultats obtenus :

Réponses	Nombre d'étudiants	Fréquence en pourcentage %
Jamais	0	0%
Rarement	15	23.08%
Quelquefois	20	30.77%
Souvent	0	0%
Toujours	30	46.15%
Total	**65**	**100%**

Le soutien de l'enseignant dans la structuration des idées lors de la rédaction

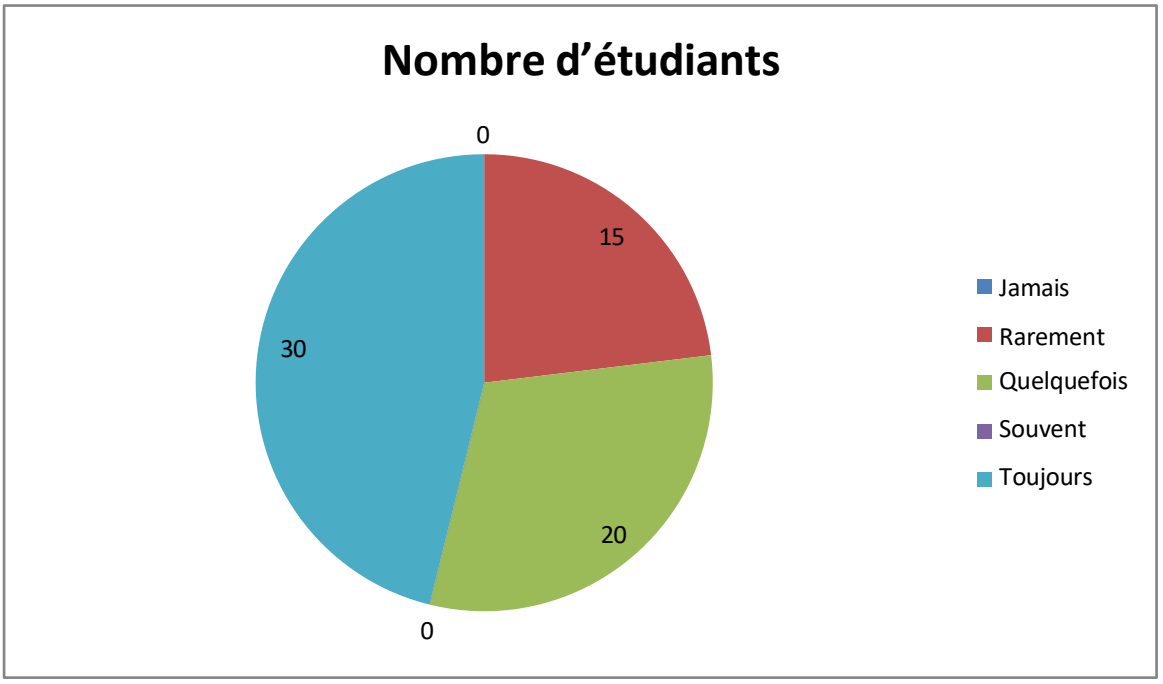


Figure 2

Analyse :

A travers les résultats obtenus - 23.08% ont répondu" Rarement " 30.77 par "Quelquefois", et 46.15% par "Toujours "-.

Commentaire :

D'après l'analyse, nous avons remarqué que la plupart des étudiants reçoivent toujours des conseils de la part de l'enseignant pour organiser leurs idées pendant la rédaction ce qui montre un bon accompagnement de l'enseignant.

- **La question 3 :** Après avoir rendu un texte, vous recevez des commentaires détaillés sur comment améliorer vos futures rédactions (pas juste des corrections de fautes).

Tableau des résultats obtenus :

Réponses	**Nombre d'étudiants**	**Fréquence en pourcentage %**
Jamais	0	0%
Rarement	0	0%
Quelquefois	0	0%
Souvent	5	7.69%
Toujours	60	92.31%
Total	**65**	**100%**

L'aide de commentaires directs pour améliorer la rédaction

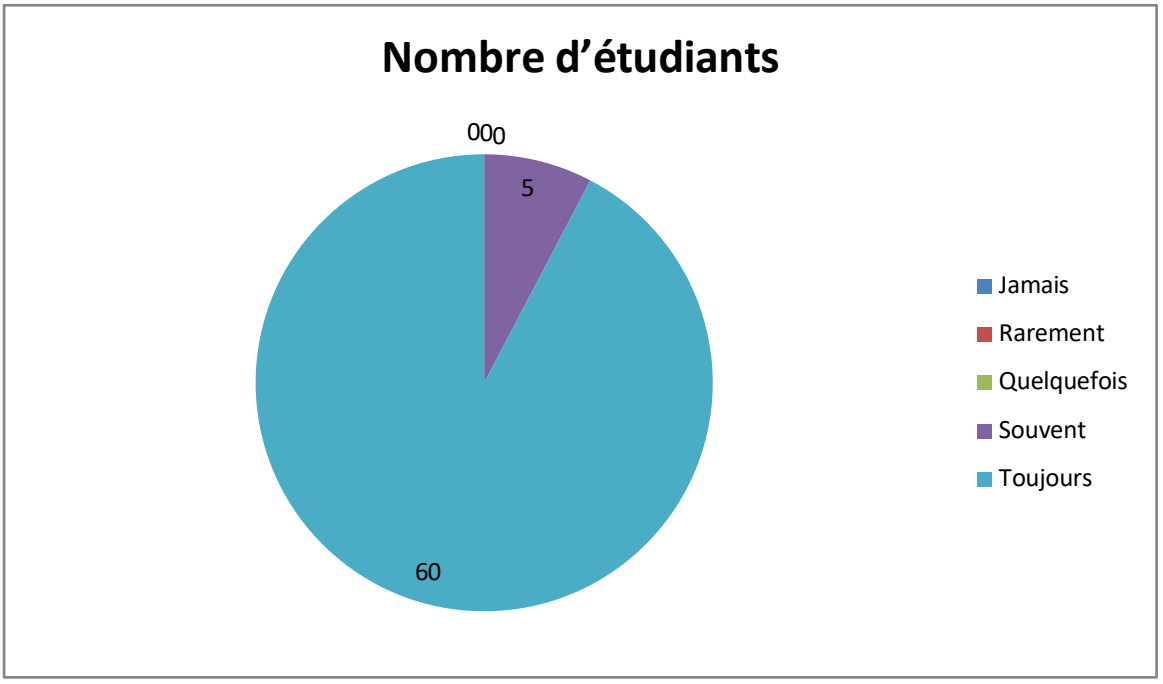


Figure 3

Analyse :

Selon les réponses recueillies 92.31% des étudiants ont répondu"Toujours", en revanche 7.69% ont répondu"Souvent ".

Commentaire :

À la lumière de l'analyse, nous avons constaté que la majorité des étudiants reçoivent des commentaires détaillés de la part de l'enseignant après avoir rendu un texte. Ce qui montre une bonne pratique de Feedback formatif. Cela indique aussi que l'enseignant va au-delà de la simple correction pour aider à progresser.

- **La question 4 : En** classe, vous analysez des textes pour identifier ce qui les rend clairs et cohérents ou au contraire confus.

Tableau des résultats obtenus :

Réponses	**Nombre d'étudiants**	**Fréquence en pourcentage %**
Jamais	0	0%
Rarement	0	0%
Quelquefois	0	0%
Souvent	65	100%
Toujours	0	0%
Total	**65**	**100%**

L'étude de la clarté et de cohérence des textes en classe

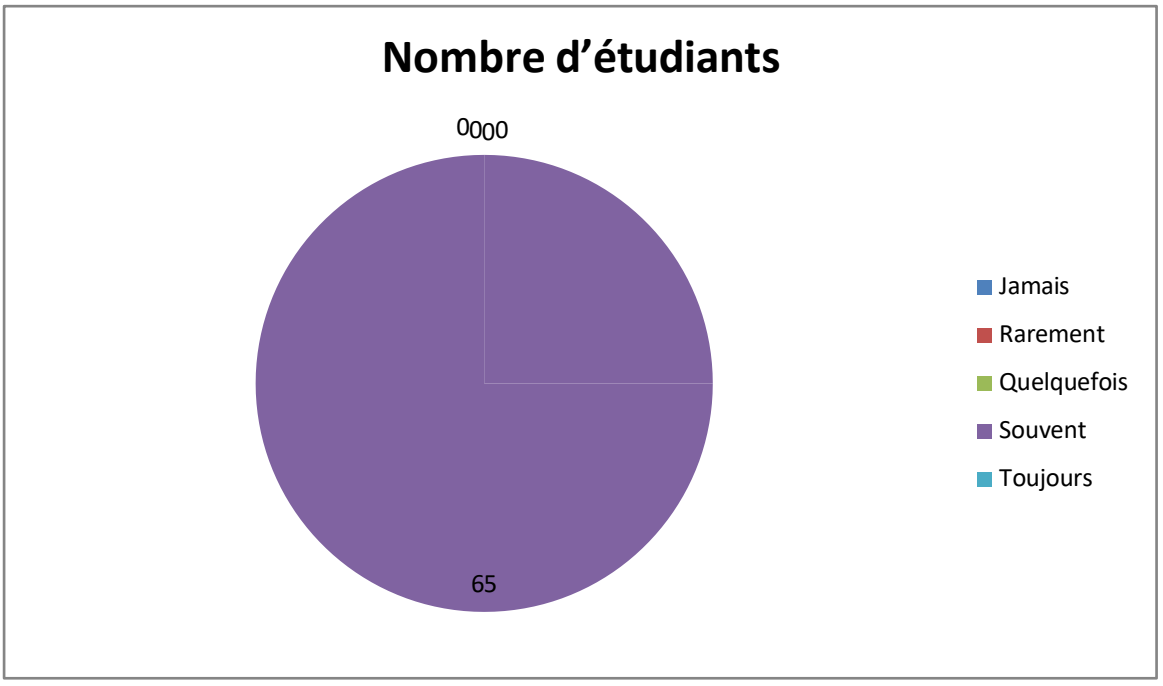


Figure 4

Analyse :

L'analyse des réponses montre que la totalité des étudiants (100%) ont répondu "Souvent ".

Commentaire :

Nous remarquons que l'ensemble des étudiants ont répondu pars "Souvent "à cette question. Cela indique que l'analyse de texte en classe, dans le but d'identifier les éléments de clarté de cohérence ou de confusion, cela indique que l'enseignant accorde de l'importance à l'observation de modèles pour aider les étudiants à distinguer ce qui rend un texte clair ou confus.

- **La question 5 : L'enseignant**(e) vous encourage à réécrire certaines parties de vos textes pour les améliorer.

Tableau des résultats obtenus :

Réponses	Nombre d'étudiants	Fréquence en pourcentage %
Jamais	0	0%

Rarement	0	0%
Quelquefois	15	23.08%
Souvent	0	0%
Toujours	50	76.92%
Total	**65**	**100%**

L'encouragement à la réécriture pour améliorer les productions écrites

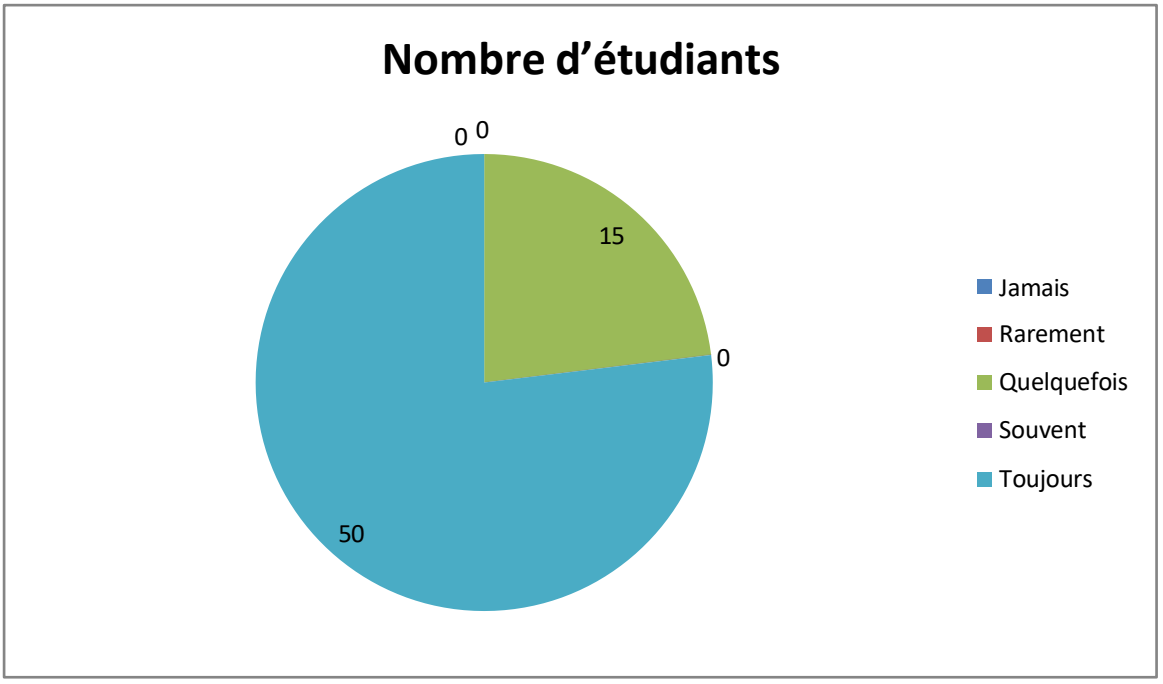


Figure 5

Analyse :

D'après les réponses obtenus 23.08% des étudiants ont répondu"Quelquefois ", par contre 76.92% ont répondu "Toujours ".

Commentaire :

Nous remarquons que la moitié des étudiants sont toujours encouragés à réécrire leurs textes, tandis que l'autre moitié l'est seulement quelquefois ce qui montre que la réécriture est encouragée comme étape essentielle du processus d'écriture.

- **La question 6 :** Vous utilisez des grilles ou listes de critères pour vérifier vous-mêmes vos travaux avant de les rendre.

Tableau des résultats obtenus :

Réponses	Nombre d'étudiants	Fréquence en pourcentage %
Jamais	0	0%
Rarement	40	61.54%
Quelquefois	25	38.46%
Souvent	0	0%
Toujours	50	0%
Total	**65**	**100%**

L'encouragement à la réécriture pour améliorer les productions écrites

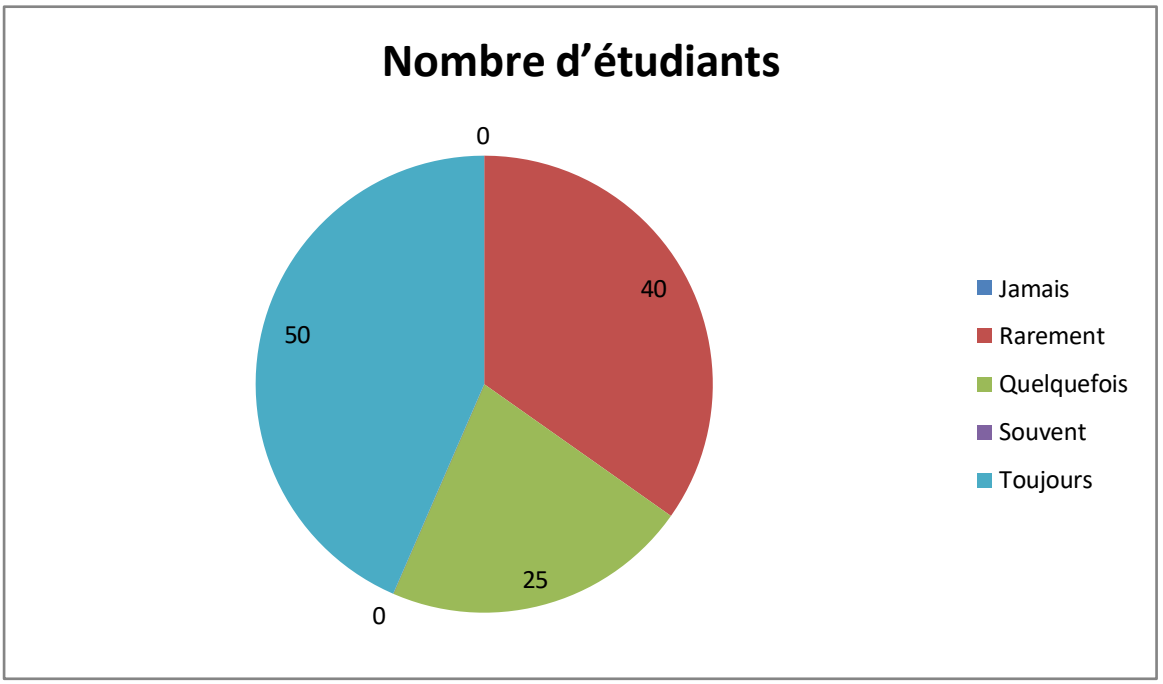


Figure 6

Analyse :

Les résultats indiquent que 61.54% des étudiants ont répondu "Rarement " tandis que 38.46% ont répondu"Quelquefois ".

Commentaire :

Nous avons remarqué que la majorité des étudiants déclarent utiliser rarement une grille de critères pour vérifier leurs travaux, tandis que les autres Quelquefois.

Ces résultats révèlent un faible recours à l'auto-évaluation avant la remise des productions écrites.

- **La question 7:** Les exercices d'écriture varient selon le type de public (ex: écrire pour des experts vs pour des débutants).

Tableau des résultats obtenus :

Réponses	Nombre d'étudiants	Fréquence en pourcentage %
Jamais	5	7.69%
Rarement	30	46.15%
Quelquefois	0	0%
Souvent	30	46.15%
Toujours	0	0%
Total	**65**	**100%**

L'adaptation des exercices d'écriture en fonction du type de destinataire

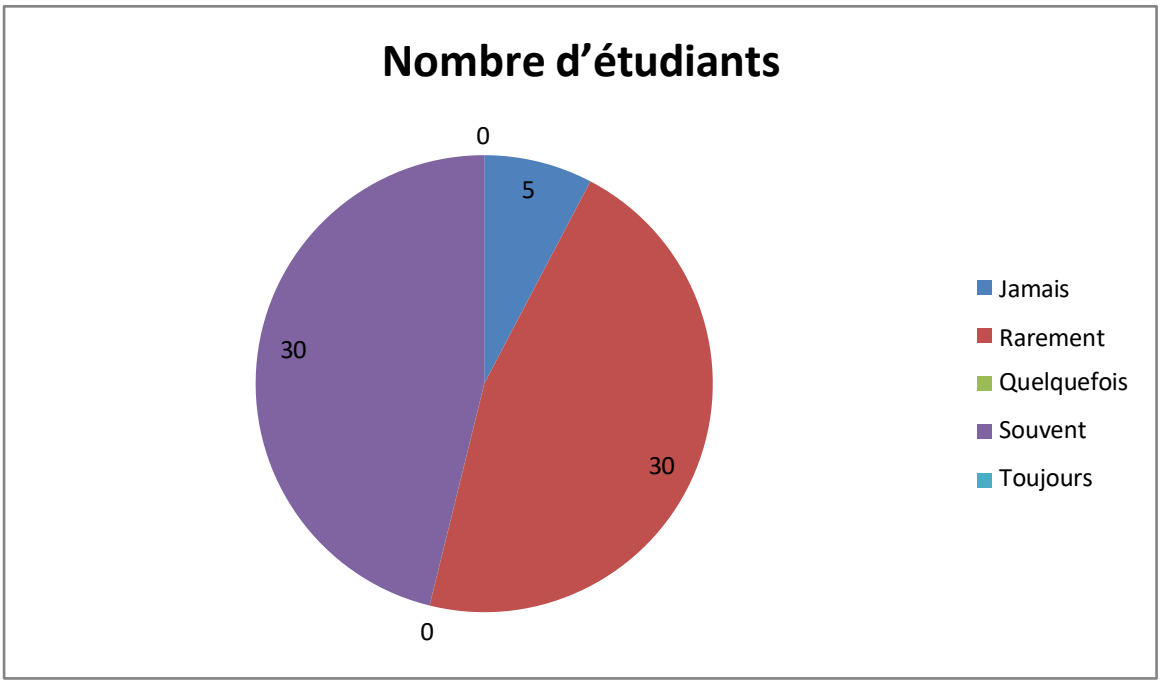


Figure 7

Analyse :

Les résultats montrent que 8% des étudiants affirment qu'ils n'ont "Jamais " fait des exercices d'écriture adaptés au type de public, 46% les font "Rarement ", tandis que 46% déclarent les font "Souvent ".

Commentaire :

D’après l’analyse nous remarquons que la moitié des personnes interrogées sont conscientes, de l’importance d’adapter les exercices d’écriture au public visé.

- **La question 8:** L'enseignant(e) vous pose des questions du type: "Pourquoi avez-vous choisi ce mot/cette phrase?" pour vous faire expliquer vos choix.

Tableau des résultats obtenus :

Réponses	Nombre d’étudiants	Fréquence en pourcentage %
Jamais	0	0%
Rarement	0	0%
Quelquefois	15	23.08%
Souvent	0	0%
Toujours	50	76.92%
Total	**65**	**100%**

L’incitation à justifier ses choix d’écriture en classe

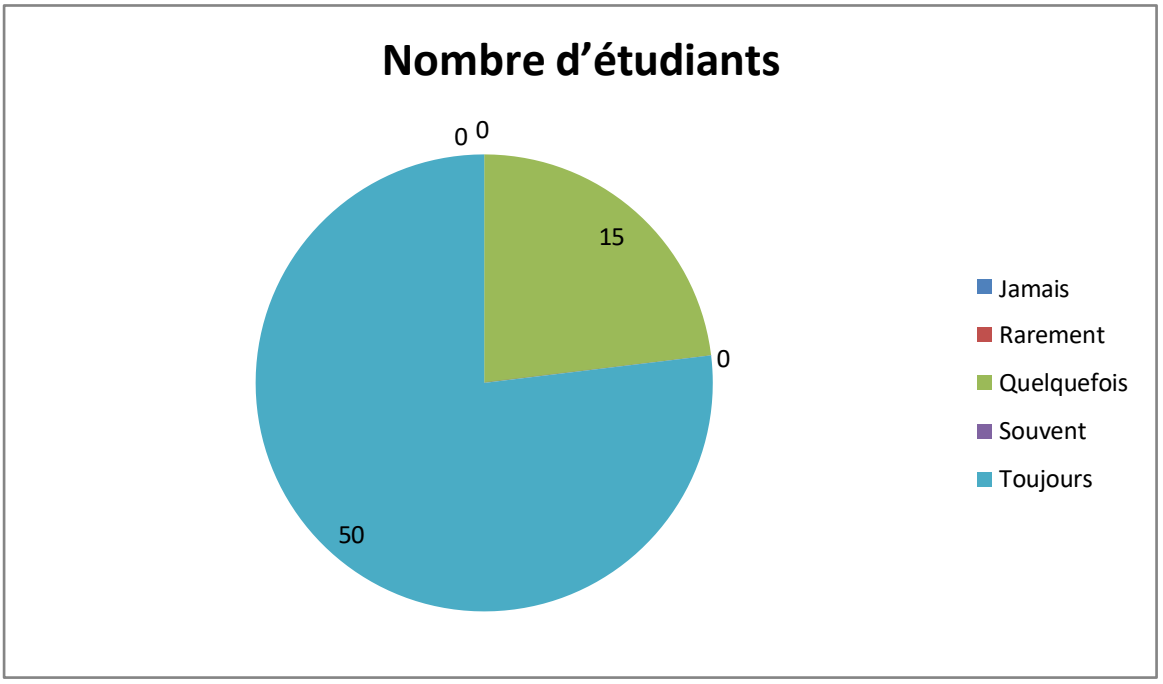


Figure 8

Analyse :

Sur la base des réponses collectées, 23.08% ont répondu "Quelquefois", par contre 76.92% par "Toujours".

Commentaire :

Suite à l'analyse, nous trouvons que la majorité des étudiants sont régulièrement amenés à justifier leur choix linguistique, Ce qui reflète une démarche pédagogique axée sur le développement de la réflexion et des compétences métascipturales, les autres indiquent une moindre fréquence ce qui peut s'expliquer par une variation des pratiques enseignantes.

- **La question 9:** L'enseignant(e) met l'accent sur les étapes de l'écriture (planifier, écrire, réviser) plutôt que sur la version finale.

Tableau des résultats obtenus :

Réponses	Nombre d'étudiants	Fréquence en pourcentage %
Jamais	0	0%
Rarement	10	15.38%
Quelquefois	10	15.38%
Souvent	0	0%
Toujours	45	69.23%
Total	**65**	**100%**

L'importance accordée par l'enseignant aux étapes de l'écriture (planifier, écrire, réviser) plutôt que sur la version finale

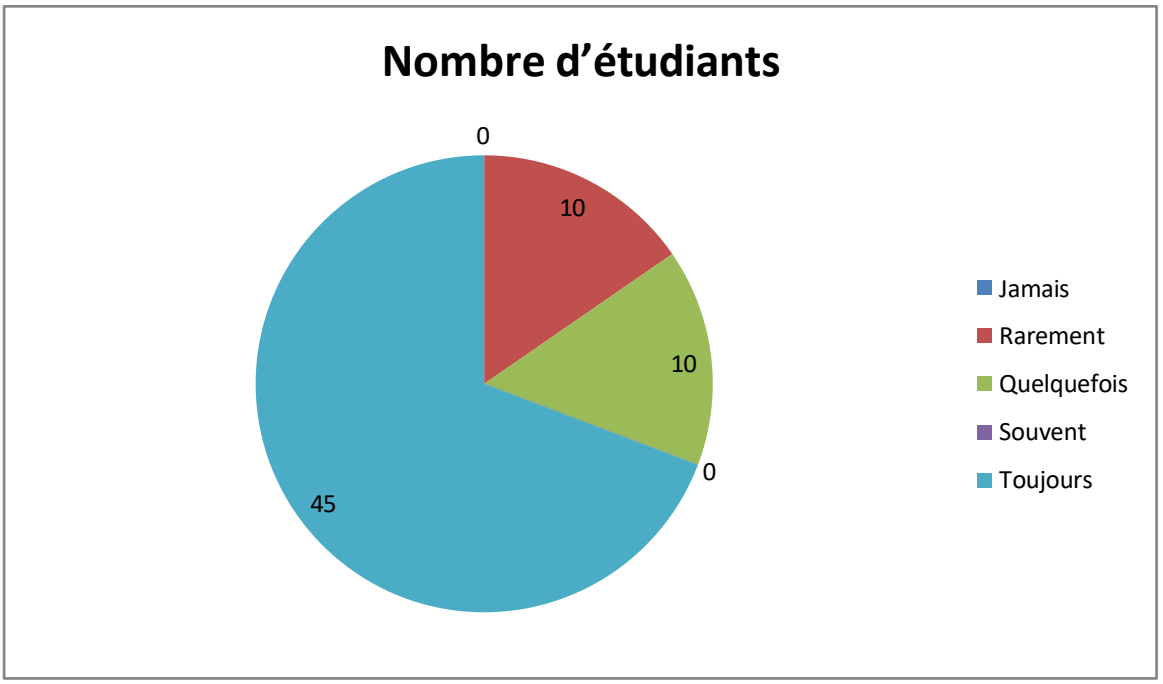


Figure 9

Analyse :

À partir des réponses des étudiants, 15.38% ont répondu "Rarement ", Certain autres 15.38% "Quelquefois" et d'autres entre eux 69.23% ont répondu "Toujours".

Commentaire :

D'après l'analyse, nous constatons que la plupart des étudiants affirment que l'enseignant met toujours l'accent sur les étapes de l'écriture.

Cela favorise le développement des compétences métascripturales (la planification, la révision) tandis que les autres 30.76% révèlent une certaine hétérogénéité dans les pratiques d'enseignement.

- **La question 10 : Les** conseils reçus en cours vous aident aussi pour d'autres projets (ex: rapports, présentations).

Tableau des résultats obtenus :

Réponses	**Nombre d'étudiants**	**Fréquence en pourcentage %**
Jamais	0	0%
Rarement	0	0%
Quelquefois	5	7.69%
Souvent	60	0%
Toujours	0	92.31%
Total	**65**	**100%**

L'utilité des conseils en cours dans la réalisation d'autres projets (rapport, présentation)

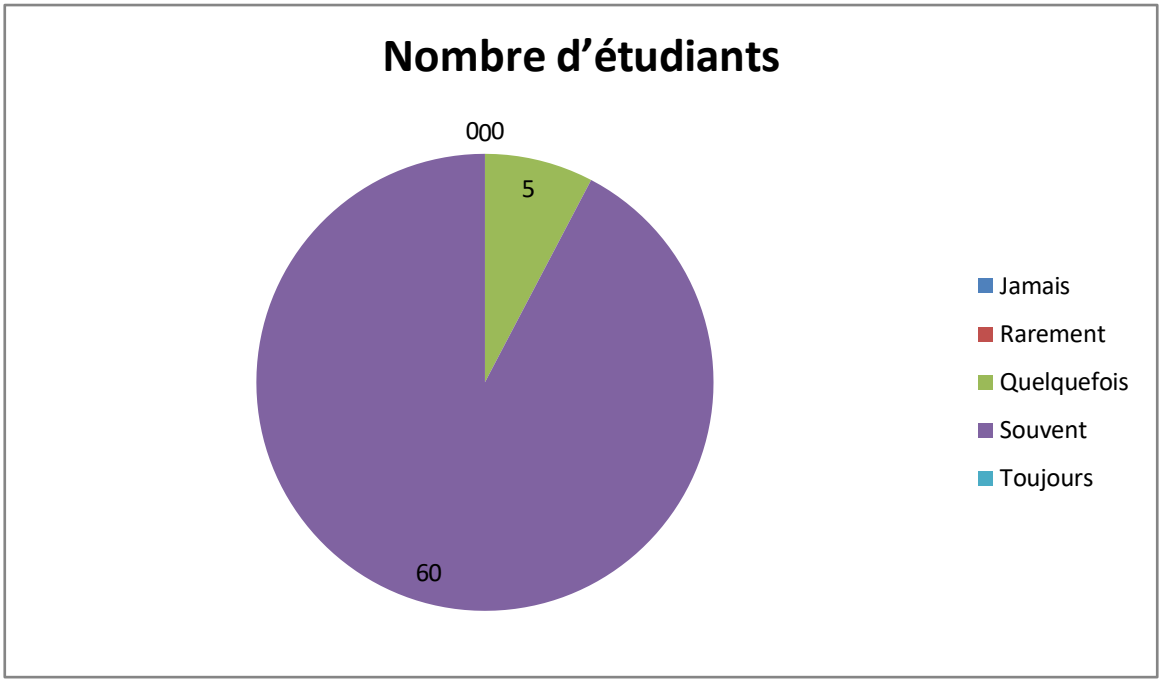


Figure 10

Analyse :

Selon les réponses obtenues, 7.69% des étudiants " Quelquefois ", en revanche 93.31% " Souvent ".

Commentaire :

Nous avons remarqué que la plupart des étudiants trouvent les conseils utiles pour d'autres projets. Cela montre leur efficacité, par contre les restants les utilisent moins, peut être par manque d'occasion.

- **La question 11:** L'enseignant(e) vous demande régulièrement d'identifier vos difficultés en écriture et de proposer des solutions.

Tableau des résultats obtenus :

Réponses	Nombre d'étudiants	Fréquence en pourcentage %
Jamais	0	0%

Rarement	0	0%
Quelquefois	45	69.23%
Souvent	0	0%
Toujours	20	30.77%
Total	**65**	**100%**

L'utilité des conseils en cours dans la réalisation d'autres projets (rapport, présentation)

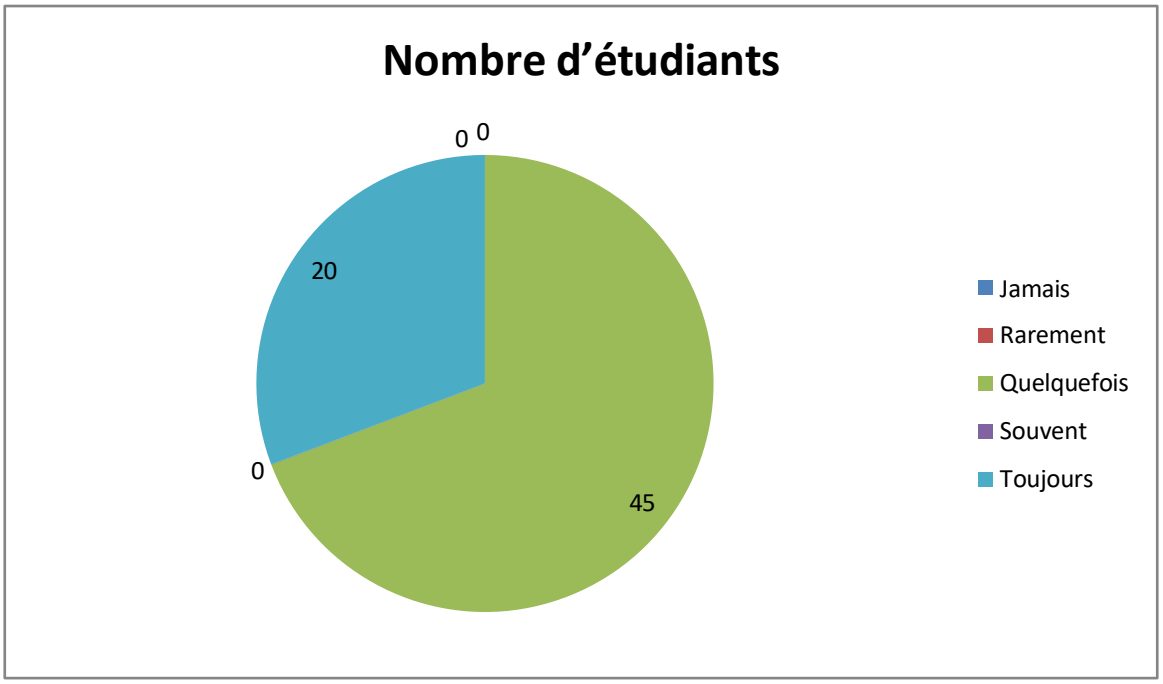


Figure 11

Analyse :

D'après les résultats recueillis 69.23% ont répondu «Quelquefois», mais 30.77% ont répondu "Toujours".

Commentaire :

Suite à l'analyse, nous avons remarqué que la majorité des étudiants indiquent un manque de régularité dans la démarche. Néanmoins les autres sont peut-être plus sensibilisés à l'auto évaluation ; cela montre une pratique encouragée mais encore inégalement intégrée.

- **La question 12:** Donnez un exemple d'activité effectué en cours qui vous a aidé à mieux comprendre comment écrire ou réviser un texte (Ex : Travail en groupe, évaluation entre pairs).

Réponse 100% **:** Travail en groupe.

Analyse

La majorité des étudiants ont répondu : **"travail en groupe"** tandis que les autres laissent la case des réponses vide.

Commentaire :

D'après l'analyse, la majorité des répondants ont donné des réponses similaires, tandis que certains n'ont pas répondu. Les questions fermées, qui demandent moins de temps de réflexion et de rédaction, semblent être préférées.

- **La question 13 :** Quel conseil vous a donné votre enseignant(e) et qui vous a aidé à mieux écrire en français ?

Réponse : 100% Lire des romans.

Analyse :

D'après les réponses obtenues, tous les étudiants ont répondu : « lire des romains ».

Commentaire :

Tous les étudiants voient que la lecture des romans est le seul moyen qui aide à mieux écrire en français.

Il est certain que la lecture joue un rôle essentiel dans le développement de l'écriture, mais d'autres moyens, non mentionnés, mériteraient également d'être pris en compte.

3.4. Triangulation des outils méthodologiques

Pour renforcer la crédibilité des résultats et répondre aux hypothèses de recherche, une triangulation méthodologique a été réalisée en croisant les données des trois outils utilisés :

1. **Questionnaire** (perceptions des étudiants)
2. **Grille d'observation** (pratiques enseignantes en classe)
3. **Analyse des copies** (qualité objective des productions écrites).

Voici la synthèse des convergences et divergences :

Convergence 1 : Déséquilibre pédagogique au profit de la correction linguistique

- **Questionnaire** :

    - 92,31% des étudiants déclarent recevoir des commentaires "toujours" axés sur la correction des fautes (Q3).
    - Seulement 46,15% pratiquent "quelquefois" une réflexion préalable sur l'objectif du texte (Q1).
- **Grille d'observation** :
    - Aucune séance n'intègre de questionnement métacognitif (ex: "Pourquoi ce choix ?").
    - La révision est encouragée (76,92% "toujours" en Q5), mais centrée sur la langue, non sur la structure.
- **Copies** :
    - 75% des textes présentent des lacunes en cohérence/logique, malgré une correction linguistique partielle.

→ **Conclusion** : L'enseignement privilégie la correction linguistique, négligeant la modélisation des processus métascripturaux (planification, autorégulation).

Convergence 2 : Faible développement des compétences métascripturales

- **Questionnaire** :
    - 61,54% n'utilisent "jamais" ou "rarement" des grilles d'auto-évaluation (Q6).
    - 69,23% n'identifient "quelquefois" que leurs difficultés sans proposer de solutions (Q11).
- **Grille d'observation** :
    - Aucune activité de co-évaluation ou de verbalisation des stratégies d'écriture.
    - La modélisation des étapes (planifier-rédiger-réviser) est "partielle".
- **Copies** :
    - Absence de plans préalables, incohérence thématique, et révisions superficielles (erreurs structurelles récurrentes).

→ **Conclusion** : Les étudiants manquent d'outils pour gérer les processus métascripturaux, confirmant des lacunes en planification et révision approfondie.

Divergence notable : Perception vs. Réalité des pratiques enseignantes

- **Questionnaire** :

- 69,23% estiment que l'enseignant met "toujours" l'accent sur les étapes d'écriture (Q9).

- **Grille d'observation** :
  - Aucune séance ne montre un enseignement explicite des stratégies métascripturales (ex: analyse de brouillons, grilles de révision ciblée).
- **Copies** :
  - Persistance des mêmes erreurs structurelles d'un texte à l'autre (preuve d'un défaut d'autorégulation).

→ **Interprétation** : Les étudiants perçoivent mal la nature des compétences métascripturales, associant "étapes d'écriture" à la rédaction linéaire plutôt qu'à une démarche réflexive.

3.5. Conclusion de la triangulation

Les trois outils valident les hypothèses :

1. Les difficultés rédactionnelles proviennent bien d'un déficit métascriptural (non linguistique).
2. L'enseignement, bien que fournissant un feedback détaillé (Q3), reste centré sur le produit final au détriment des processus cognitifs.
   Cette triangulation renforce la fiabilité des résultats et souligne l'urgence d'intégrer un enseignement explicite des compétences métascripturales.

4. Limites de la recherche

Si cette recherche éclaire les déficits métascripturaux en FLE, elle bute sur des écueils significatifs. Leur explicitation préalable s'impose pour contextualiser l'interprétation des résultats.

1. **Complexité conceptuelle**
   La compétence métascripturale, en tant que notion multidimensionnelle englobant des aspects linguistiques, cognitifs, métacognitifs et affectifs, rend difficile sa définition précise ainsi que l'identification complète des savoir-faire à acquérir.
2. **Diversité des profils d'apprenants**
   La grande variabilité individuelle dans l'utilisation des ressources cognitives telles que

l'attention, la mémoire et les stratégies complique à la fois l'évaluation standardisée et l'adaptation personnalisée des dispositifs pédagogiques.

3. **Difficultés liées au transfert interlinguistique**
   Le transfert des compétences en écriture entre la langue maternelle et la langue seconde n'est pas automatique, surtout lorsque les systèmes d'écriture ou les structures syntaxiques diffèrent considérablement.
4. **Contraintes organisationnelles**
   L'impossibilité d'intégrer les étudiants de deuxième année dans l'étude, en raison de conflits d'emploi du temps avec les évaluations continues et les examens, constitue une limite logistique importante.

Préconisations pédagogiques

Face aux lacunes métascripturales identifiées, les préconisations suivantes visent à rendre explicites les processus d'écriture. Par des dispositifs structurés, elles favorisent l'acquisition de compétences autorégulatrices chez les apprenants de FLE.

1. **Ateliers pour comprendre les étapes de l'écriture:**

Les enseignants devraient organiser des ateliers durant lesquels ils montrent aux étudiants, avec des exemples concrets, que l'écriture implique plusieurs phases : la préparation des idées, la rédaction d'une première version, suivie de la relecture et de la correction. Au cours de ces ateliers, les étudiants s'exercent à chaque phase, comme la réalisation d'un plan avant la rédaction ou la révision d'un texte. Cela les aide à prendre conscience que bien écrire est un travail qui se fait pas à pas.

2. **Activités pour faire prendre conscience de l'importance de la planification et de la révision:**

Les enseignants proposent aux élèves d'écrire d'abord un premier brouillon sans trop se soucier des erreurs. Ensuite, ils les accompagnent pour revoir leur texte, organiser leurs idées et corriger les fautes. Grâce à ces étapes, les élèves prennent conscience que planifier et relire leur travail améliore vraiment la qualité de leur écriture. Cela leur montre que l'écriture est un processus qui demande du temps et de l'attention, et non pas seulement un simple geste rapide.

Conclusion Générale

Ce mémoire s'est donné pour objectif d'explorer le rôle déterminant des compétences métascripturales dans la qualité des écrits universitaires produits par les étudiants de Licence 2 et 3 à l'université du 8 mai 1945 (Guelma). Il s'est structuré autour de quatre volets fondamentaux.

À l'université du 8 mai 1945, de nombreux étudiants, bien que maîtrisant les bases linguistiques du français, peinent à fournir des écrits structurés, argumentés et cohérents. De cette réalité ont découlé deux questions centrales :

Pourquoi ces difficultés subsistent-elles malgré la maîtrise de la langue ?

Dans quelle mesure la méconnaissance des stratégies métacognitives telles que la planification, la révision et l'autorégulation, contribue-t-elle à ces lacunes ?

Le Chapitre 1 a posé les fondements de la compétence métascripturale, en la distinguant clairement des compétences scripturales simples. Il a également identifié ses composantes clés : planification, révision et autorégulation, tout en démontrant leur importance dans la production écrite académique.

Dans le Chapitre 2, nous avons approfondi les modèles majeurs de la métacognition (Flavell, Brown, Bereiter & Scardamalia, Hayes & Flower) pour renforcer l'argument selon lequel les stratégies métacognitives jouent un rôle crucial dans l'acte d'écrire.

Nous avons opté pour une approche méthodologique mixte, mobilisant trois outils complémentaires.

Premièrement, l'analyse de copies d'étudiants a permis d'observer concrètement l'usage (ou l'absence) des stratégies métascripturales dans leurs textes.

Deuxièmement, une grille d'observation spécialement conçue a offert un cadre systématique pour évaluer la planification, la révision et l'autorégulation en situation réelle de rédaction. Troisièmement, un questionnaire a été administré afin de recueillir les perceptions des étudiants, leur rapport à la langue et leur conscience des processus d'écriture. La triangulation de ces trois sources — données textuelles, comportements écrits et perceptions – a renforcé la solidité des résultats et a permis de mieux cerner les écarts entre théorie, discours et pratique.

📊 Résultats et validation des hypothèses :

Les principales conclusions montrent que :

- Les étudiants montrent une quasi-absence de planification : leurs écrits sont souvent désorganisés, sans structuration préalable claire.
- La révision est négligée : relectures superficielles, peu d'ajustements argumentatifs ou stylistiques.
- L'autorégulation est marginale : peu de contrôle réflexif sur le texte final.

Le questionnaire confirme que les étudiants privilégient la correction linguistique, tandis que les stratégies métacognitives leur échappent souvent. Quant aux enseignants, bien qu'ils soulignent l'importance de la forme, ils abordent rarement les dimensions réflexives de

l'écriture.

Ces observations confortent pleinement nos deux hypothèses :

- L'absence d'un enseignement explicite des compétences métascripturales pénalise les étudiants.
- Un déséquilibre pédagogique.
- focalisation excessive sur la forme.
- freine l'émergence de compétences rédactionnelles autonomes et réfléchies.

🎓 Apports du mémoire

- **Conceptuels :** approfondissement du concept de compétence métascripturale, enrichi par les modèles métacognitifs.
- **Méthodologiques :** démonstration de la pertinence d'une grille d'observation thématique et d'une triangulation des outils.
- **Pédagogiques :** propositions concrètes, telles que des ateliers de planification, des activités guidées de révision, et des modules métacognitifs, pour outiller les étudiants à devenir des rédacteurs autonomes.

⚠️ Limites de l'étude

- Une étude menée dans un seul établissement, avec un échantillon limité.
- Approche transversale : absence de suivi à long terme permettant de mesurer les effets durables des interventions.
- Questionnaire basé sur l'auto-perception, susceptible de biais.

Recommandations pédagogiques

Pour remédier à ces lacunes, plusieurs actions sont proposées :

- Mettre en place des ateliers de planification pour structurer les idées avant rédaction.
- Proposer des activités de révision guidée favorisant la clarté, la cohérence et la force argumentative.
- Développer des modules métacognitifs, visant à faire réfléchir les étudiants sur leurs propres pratiques d'écriture.
- Former les enseignants à intégrer explicitement ces compétences dans leur accompagnement de l'écrit.

🔭 Perspectives futures

- Généraliser cette démarche à d'autres universités et disciplines.
- Concevoir un suivi longitudinal pour observer l'évolution des compétences métascripturales.
- Favoriser les échanges pédagogiques entre enseignants autour des processus réflexifs d'écriture.

✅ En synthèse

Ce mémoire démontre que la mobilisation de compétences métascripturales est essentielle pour améliorer la qualité de l'écriture académique des étudiants universitaires. Il invite à repenser la formation à l'écrit en plaçant au cœur des dispositifs pédagogiques la planification, la révision et la réflexion sur l'écriture. De telles transformations pourront durablement renforcer la pensée critique et l'autonomie rédactionnelle de nos étudiants.

Bibliographie

Ouvrages

1. Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
2. Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–116). Lawrence Erlbaum Associates.
3. Bucheton, D. (2009). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. ESF Éditeur.
4. Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Didier-Hatier.
5. Cuq, J.-P. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e éd.). Presses Universitaires de Grenoble.
6. Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Didactique du français langue étrangère et seconde : Théories et pratiques*. Presses Universitaires de Grenoble.
7. Dabène, P. (1987). *L'écriture et ses apprentissages : De la maternelle au collège*. Retz.
8. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906
9. Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing* (pp. 1–27). Lawrence Erlbaum Associates.
10. Jolibert, J. (1990). *Les processus d'écriture*. Hachette Éducation.
11. Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics: Vol. 2. Reading, writing, and language learning* (pp. 142–175). Cambridge University Press.
12. Tardif, J. (1999). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Presses Universitaires de France.
13. Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage* (trad. fr. de l'édition originale de 1934). Éditions Sociales.

Articles :

18. Dabène, P. (1991). La compétence scripturale. *Le français aujourd'hui*, *(128)*, 13–24.

19. Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, *32*(4), 365–387. https://doi.org/10.2307/356600

Dictionnaires

1- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

2- Dictionnaire *Larousse*. (n.d.). En ligne : https://www.larousse.fr/ ou édition papier la plus récente.

3- Dictionnaire *Le Robert*. (n.d.). En ligne : https://www.lerobert.com/ ou édition papier la plus récente.

Documents institutionnels

1- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe. https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages

Annexes

Annexes

1. Grille d'observation centrée sur la gestion des compétences métascripturales :

Domaines	Critères/Indicateurs	Observé	Notes/Commentaires
Interactions pédagogiques	1. Feedback formatif pendant le processus, uniquement en fin de séance : pas seulement pour corriger	☒ Oui ☐ Partiel ☐ Non	
	2. Questionnement métacognitif (Ex : pourquoi ce choix de mot lexical, etc.) pour stimuler la réflexion sur l'écrit	☒ Oui ☐ Partiel ☐ Non	
Stratégies d'enseignement	1. Modélisation des processus d'écriture (Ex : productions d'écrits, listes de connecteurs, grilles d'évaluation, etc.)	☒ Oui ☐ Partiel ☐ Non	
	2. Exécutifs fournis (textes à trous, etc.)	☐ Oui ☒ Partiel ☐ Non	
	3. Travail coopératif (entre pairs) / groupes pour échanger des feedbacks	☐ Oui ☒ Partiel ☐ Non	
Évaluation des compétences	1. Évaluation du processus (planification, production, révision)	☒ Oui ☐ Partiel ☐ Non	
	2. Auto-évaluation ou co-évaluation : les apprenants sont invités à analyser leurs propres stratégies d'écriture ou celles des pairs	☐ Oui ☒ Partiel ☐ Non	

2. Questionnaire :

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université 8 mai 1945 Guelma
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et de Langue Française

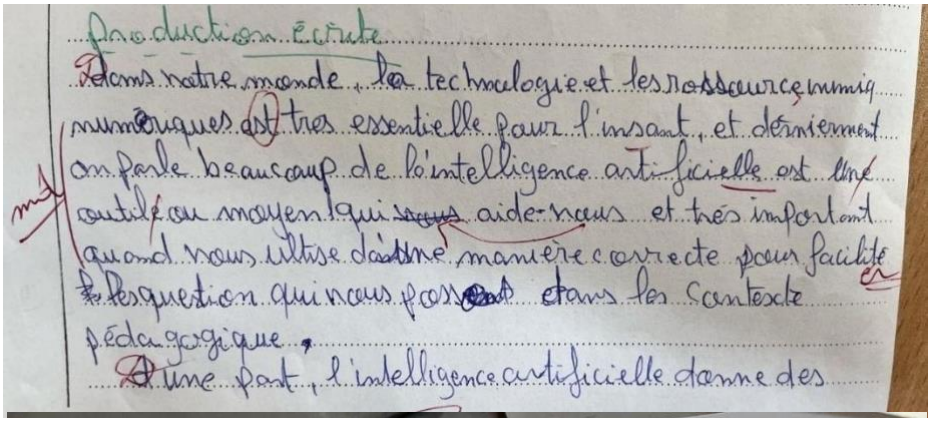
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة الفرنسية

Chers étudiants,

Dans le cadre d'un projet de recherche, nous sollicitons votre participation à ce questionnaire anonyme portant sur une étude liée à l'écrit.
Vos réponses contribueront à des travaux académiques et seront traitées de manière strictement confidentielle.
Merci par avance pour le temps que vous accorderez à cette enquête.

	Item	Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Toujours
1	Avant de rédiger un texte, votre enseignant(e) vous demande de réfléchir à des questions comme : "Pour qui j'écris ?", "Quel est mon objectif ?".					
2	Pendant la rédaction, l'enseignant(e) vous donne des conseils pour organiser vos idées					
3	Après avoir rendu un texte, vous recevez des commentaires détaillés sur comment améliorer vos futures rédactions (pas juste des corrections de fautes).					
4	En classe, vous analysez des textes pour identifier ce qui les rend clairs et cohérents ou au contraire confus.					
5	L'enseignant(e) vous encourage à réécrire certaines parties de vos textes pour les améliorer.					
6	Vous utilisez des grilles ou listes de critères pour vérifier vous-mêmes vos travaux avant de les rendre.					
7	Les exercices d'écriture varient selon le type de public (ex. : écrire pour des experts vs pour des débutants).					
8	L'enseignant(e) vous pose des questions du type : "Pourquoi avez-vous choisi ce mot/cette phrase ?" pour vous faire expliquer vos choix.					
9	L'enseignant(e) met l'accent sur les étapes de l'écriture (planifier, écrire, réviser) plutôt que sur la version finale.					
10	Les conseils reçus en cours vous aident aussi pour d'autres projets (ex. : rapports, présentations).					
11	L'enseignant(e) vous demande régulièrement d'identifier vos difficultés en écriture et de proposer des solutions.					
12	Donnez un exemple d'activité effectué en cours qui vous a aidé à mieux comprendre comment écrire ou réviser un texte (Ex: Travail en groupe, évaluation entre pairs)					
13	Quel conseil vous a donné cotre enseignant(e) et qui vous a aidé à mieux écrire en français?					

3. Les copies des étudiants :

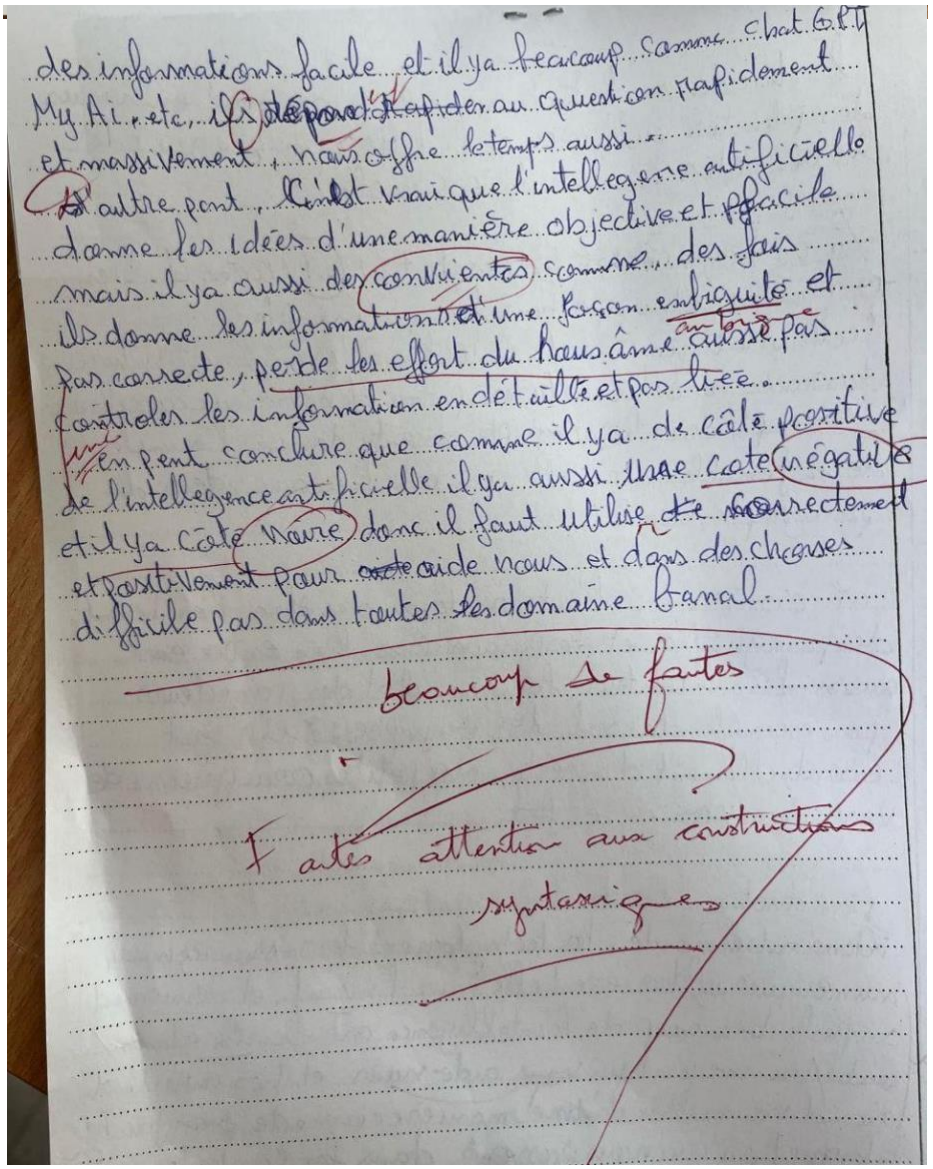


Production écrite

Dans notre monde, la technologie et les ressources numériques est très essentielle pour l'insant, et dernierment on parle beaucoup de l'intelligence artificielle est une outile ou moyen qui aide-nous et très important quand nous utise d'une manière correcte pour facilite la question qui nous pose dans les contexte pédagogique.

D'une part, l'intelligence artificielle donne des

P1



des informations facile et il ya beaucoup comme chat GPT My AI, etc, ils répond rapider au question rapidement et massivement, nous offre le temps aussi.

D'autre pent, C'est vrai que l'intellegence artificielle donne les idées d'une manière objective et efficacile mais il ya aussi des conséquentes comme des fois ils donne les informations d'une façon enbiguite et pas correcte, perde les effort du hous âme aussi pas controler les information en détaille et pas lice.

On pent conclure que comme il ya de côté positive de l'intellegence artificielle il ya aussi une cote négative et il ya côté noire donc il faut utilise correctement et positivement pour aide nous et dans des choses difficile pas dans toutes le domaine banal.

beaucoup de fautes

Faites attention aux constructions syntaxiques

P1'

Production écrite

L'intelligence artificielle est le sujet le plus fréquant et le plus parlant dans le monde Aujourd'hui.

Il y'a beaucoup de chercheurs et des journalistes font des interviews avec des gens, des professeurs et des étudiants, ils trouvent que certains pensent que l'intelligence artificielle peut remplacer les enseignants et le rôle de l'enseignant, Oui, c'est vrai que l'intelligence artificielle facilite les recherches, il répond rapidement aux questions, il donne des réponses vastes et même faire des exposés aux étudiants, il facilite la tâche des chercheurs.

Rédaction mal ponctuée !

Il facilite aux amateurs des romans de trouver n'importe roman qu'ils cherchent, sans être déplacer pour acheter des romans chers.

Cette intelligence donne la version numérique qui facilite aux lecteurs de lire des roman aussi n'importe qu'elle position à la maison et aussi sans l'obliger de garder la lumière tout le temps et même par l'intelligence artificielle permet aux gens de rester en contact à tous moment.

Enfin l'intelligence artificielle peut aider les gens et facilite le travail mais il ne peut jamais remplacer le rôle de l'enseignant, et l'intéraction entre l'élève, l'étudiant et l'enseignant.

II/ Product ~~ecrite~~

Le Science Ce progrée jour par jour dans tous les domaines et surtout dans la technologie et ça se voit dans l'intelligence artificielle ou, cela comme en a dit (I.A.) qui tout le monde maintenant l'utilise beaucoup dans l'étude, le travaille dans tous les cas, il a crée par (Metta) une grande Entreprise qu'il a Responsable de tous les Réseaux Sociaux. Il beacoup des bien faits aid les étudiants pour l'apprendre aide les travailleure dans leur travaille, il nous donnes même des Conseille pour la vie. Mais comme il a des bien faits il influent le contraire aussi S'il la personne ne connais pas comment l'utilise il a des méfaits en dit qu'il aide mais d'être toujours utilise sans l'imite ça sera bloqué le serveaux de pensée, il ne peut pas de Répond a des question bête et facile, c'est pour ça il est pas bien de l'utilise toujours cette Intelligence artificielle prend les informations de chaque site et le réecri comme le chercheure voulais

mal dit

production écrites

Avec le temps la technologie a connu au trapis de developement parmis celle ci l'intelligence artificielle un nouveau système comme le navigateur mais celui est plus developper.

L'intelligence artificielle a un grand rôle dans le contexte pedagogique, Elle facilite les recherches elle permet a gagner plus de temps au lieu de passé des heurs a chercher dans les livre elle nous donne l'information dans une ~~sa~~ minute. Bien que cette intéligence a des aventages elle a un côté noir aussi

Elle detruis l'activiter de serveau parceque avec elle on trouve l'information directement sans même par reflichir ou faire des effort pour comprende ce qu'on a, tout le monde cherche la solution la plus facile même si elle est fause.

En fin, c'est vrai que la technologie et l'intelligence artificille est trés outils, mais ~~il~~ il faut savoir comment l'utilisees

production écrite:

L'intelligence artificiel c'est une nouvelle technologie, elle est évoqué dans le monde entier c'est un moyen qui joue un rôle tres important dans la vie

D'abbord l'intelligence artificiel elle a beaucoup d'information facilite la vie des étudiants et les travailleurs et les chercheurs aussi.

Ensuite il y'a plusieurs modèle et version de cette intelligence par exemple: le capilot et le chat g.p.T et meta ~~vert~~ dans le messenger et may eyes only dans le snap

Enfin il y'a des aspects positif et de aspects négatif par exemple l'homme ou l'étudiant devient ~~pas~~ des fainiants et paresseux et le point positif facilite l'information elle devienne très rapide.

En conclusion l'intelligence artificiel c'est une baise des données tres efficace mais il faut qu'on utilise une utilisation sane ~~sen~~ il faut être doucement et surement.

Production écrite :

Aujourd'hui, on parle beaucoup d'intelligence artificielle qui est changé notre façon de vivre, c'est une richesse culturelle qui contient deux côtés un côté positif et l'autre négatif, d'après le contexte donc quel sont les avantages et les inconvients de l'intelligence artificielle ?!!!!

D'abord, les réseau sociaux par exemple, ils nous aident a rester en contact avec mes amis et partager vos idées et vos émotions vos photos et vidéos. Aussi découvrir des nouvelles personnes partout dans le monde, aussi il peut a utiser pour apprendre des choses et découvrir des nouvelles.

Ensuite, Aujourd'hui il y'a beaucoup des application et des sites très important pour aider dans l'eduction et aussi pour apprendre et améliorer les niveau des étudiants

II - Production écrite :

Grâce au développement rapide de la technologie de nos jours on a recomié ce qui est l'intelligence artificielle, elle est une grande invention car elle s'occupe tous les domaines tel que la pédagogie.

et surtout pour apprendre les langues étrangers. Vraiment
c'est une richesse culturelle, il faut l'utiliser pour les
choses positives ..... etc.

Enfin, comme il y a des côtés positives il y a des
côtés négatives comme, le problème des fausses informations
et le risque de vie privé, aussi il y a des sites très
dangereux surtout pour la jeunesse d'aujourd'hui aussi perdre
trop de temps avec les jeux qui sont très nocifs surtout
pour les enfantes ..... Les parents donc sont responsable pour
la vie de ses enfantes, il faut toujours donner des conseils et il
faut sensibiliser tout le monde pour les utiliser avec
modération et prudence.

Production écrite :

Aujourd'hui l'intelligence artificielle occupe une place importante dans différents domaines y compris l'éducation elle désigne la capacité des machines à imiter l'intelligence humaine pour accomplir des tâches complexe comme le raisonnement, l'apprentissage ou la résolution de problèmes.
dans le contexte pédagogique l'intelligence artificielle joue un rôle importante en offrant des outils numériques adaptés à chaque apprenant. Les plateformes éducatives utilisent des algorithmes pour analyser les besoins des élèves et leur exercice par exemple : des logiciels comme les tuteurs intelligents.

De plus, l'intelligence artificielle facilite l'accès à des ressources variée, comme les cours en ligne ou les simulation interactives. Les enseignants bénéficient également de ces avancées car l'intelligence artificielle peut automatiser certaines tâches comme la correction des devoirs ou l'évaluation des compétences.

où est la conclusion

II Production écrite :

Le monde d'aujourd'hui est en perpetuel évolution où nous avons l'intelligence artificielle qui devienne de plus en plus compagnie de l'homme. Cette ressource numérique présente d'énormes avantages pour le contexte pédagogique. Mais aussi présente des inconvénients ou des aspects négatifs. Dans cette production, nous allons porté uniquement de ces avantages puisque la consigne le demande.

Premièrement, l'intelligence artificielle, ce sont des machines, des robots programmés par l'homme pour faire le travail que doit faire l'homme à la limite de l'impossible. Elles travaillent 24 heures sur 24 heures sans répos. Ce qui fait qu'à tout moment l'homme pour résoudre ses problèmes peut les consulter. A travers cette plate-forme, on peut acceder aux differents savoirs, chercheurs, techniques et autres. Cette possibilité d'acceder en un clin d'oeil aux oeuvres des grands chercheurs pour combler les manques que nous avons est d'une importance capitale.

Aujourd'hui, l'intelligence artificielle est à un

est devenue

D'abord, elle une grandes ressource d'information que ce soit pour l'enseignent ou pour l'itudi.

De plus, elle est rapide de fournission, ainsi elle permet de suit de nouvelles stratégies et de nouveau technique d'enseignement et de passé l'information dans un peut de temps.

L'intelligence artificille est considérer par les étudiants comme une large porte pour une vaste bibliotéque riche des nouvelles et une aide pour révision.

l'étudiant

biologique et la stratégie la plus efficace)

II. Production écrite :

L'intelligence artificielle (l'AI) est le moyen le plus utilisé dans nos jours, surtout dans les domaines de l'éducation, l'enseignement ou le contexte pédagogique, ce qui mène à developper ces domaines.

En quoi consiste cette intelligence artifficielle ou ressources numériques dans le contexte pédagogique ?

D'abord, L'intelligence artificielle [illegible] enseignant à chercher de nouvelles méthodes et techniques d'enseignement et à développer ses capacités en utilisant la technologie par exemple : l'intelligence artificielle nous aide à préparer des leçons pour les élèves ou les étudiants en intégrant des illustrations et des supports audio-visuels, ça leurs aide à mémoriser les leçons facilement.

Ensuite, ces ressources numériques facilitent certainement aux élèves ou les étudiants la recherche des résumés ou des explications faciles des cours étudiés, aussi à organiser leurs travaux des exposés en utilisant des outils qui donnent une touche différente sur leurs projets tout en facilitant la manière de recherche. par exemple : L'application de Chatgpt est très célèbre et connue, elle aide dans la recherche des informations demandées et avec des sources des sites web et ça aide à gagner le temps et avec peu d'efforts.

Enfin, en parlant du côté psycholinguistique, l'intelligence artifficielle aide les enseignants à trouver des solutions rapides pour des cas spéciales des élèves par la description détaillée de la situation de ce cas par exemple quand on décrit les gestes, les paroles ou les regards

P10'