

L'usage des stratégies métacognitives pour le développement de l'écriture en fle.

Ingrid Lorena Vargas Muñoz

Universidad Pedagógica Nacional

Faculté de Sciences Humaines Licence en espagnol et langues étrangères : anglaises et français

Bogotá D.C., 2020

L'usage des stratégies métacognitifs pour le développement de l'écriture en fle.

Ingrid Lorena Vargas Muñoz

Mémoire de stage présenté au Département de langues de l'Universidad Pedagógica Nacional pour l'obtention du titre de Licencié en Espagnol et Langues Étrangères : Anglais et Français.

Directeur :

Ricardo Leuro Professeur de Français Langue Étrangère

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTÉ DE SCIENCES HUMAINES
DÉPARTEMENT DE LANGUES LICENCE EN ESPAGNOL
ET LANGUES ÉTRANGÈRES

Bogotá, 2020

À Lida pour me donner la passion et l'idée

Et à ma famille pour le soutien inconditionnel dans sa réalisation.

Table de matières

Résumé	6
Caractérisation	7
Description de l'institution.....	7
Description de la population d'étude.....	8
Diagnostic.....	11
Objectifs spécifiques.....	15
Justification.....	16
Cadre de référence	17
Antécédents de la recherche	17
L'écriture	19
L'écriture en langue étrangère pour les enfants.....	21
La métacognition.....	23
L'autorégulation.....	25
L'enseignement de l'écriture avec des modèles autorégulatrices	26
Soutient théorique de la proposition pédagogique	27
Le modèle CSRI.....	29
Méthodologie	30
La recherche action.....	30
Unités d'analyse.....	31
Techniques et instruments de recollection d'information	32
Triangulation.....	35
Considérations d'ordre éthique	35
Proposition pédagogique.....	35
La lettre :.....	35
L'approche par les tâches et le modèle CSRI :.....	36
Rôle de l'enseignant.....	39
Rôle des apprenants:.....	39
Objectifs pédagogiques:.....	39
Analyse des résultats	40
Conclusions	61
Limitations	¡Error! Marcador no definido.

Recommandation finale:	65
Références	66
Annexes	69

Résumé

Ce document recueille la préparation pour mettre en place la démarche pédagogique réalisée à partir des observations faites dans le lycée Villemar el Carmen avec le groupe CM1 salle 402 de l'après-midi pour développer la production écrite en FLE à partir des stratégies métacognitives. La proposition réalisée se base sur une méthodologie pour l'enseignement de l'écriture initiale en FLE avec des méthodes métacognitives de planification et révision d'une carte postale et d'une lettre. Celui-ci a pour but de favoriser la compréhension de cette activité comme un processus plus qu'un produit. Cette recherche se réalise à travers la méthodologie de recherche-action et développé par une recherche théorique à propos de la métacognition.

Caractérisation

Description de l'institution.

L'école Villemar el Carmen est située à Bogota en Colombie dans le quartier Modestia de l'arrondissement de Fontibon. Elle est divisée en trois sièges, deux en primaire et une au secondaire. L'école enseigne maternelle, primaire basique et secondaire basique ; l'institution présente attention éducative en deux horaires: Le matin et l'après-midi. L'école est mixte et publique, ses spécialités sont le travail avec de population qui a des problèmes cognitifs légers et modérés et aussi de l'académique. L'école a comme objectif l'apprentissage en langues étrangers anglais et français qui les élèves suivent à partir de 3^{ème} année [étant la neuvième année en Colombie] l'apprentissage du français et anglais qui s'intensifie dans les deux derniers ans au collège. L'école a été fondée en 1962, son nom vient du quartier ou le siège principal est situé qui s'appelle Villemar et en plus, naturel pour un état catholique, en honneur de la Vierge du Carmen. L'école a commencé avec deux sièges de primaire basique, une étant féminine et l'autre masculine. En 1999 l'après-midi a sa première promotion de bacheliers et le matin dans le 2002. Maintenant le niveau académique a des projets comme « pequeños científicos », renforcement écolier dans le temps libre et aussi l'école a un partenariat avec l'université de La Salle où les élèves en suivant le renforcement de l'enseignement moyen donnent la choix aux élèves d'approfondir dans une deuxième langue ; donné dans le temps contraire où les élèves prennent des classes pour favoriser et être plus performantes dans leur projet de vie. Les élèves du Villemar el Carmen siège C font partie des familles de classe moyenne ; avec des parents pouvant avoir des travaux indépendants avec des entreprises familiales.

Son P.E.I est Villemaristas les leaders en communication, convivialité et participation. Sa philosophie est la formation d'un être humain éthique, social, historique, culturel avec un sens d'autonomie capable de transformer son environnement. La mission de l'école est de former les jeunes en compétences, habiletés et savoirs communicatifs et de convivialité démocratique pour contribuer dans le succès de leur projet de vie et dans la transformation de leur environnement y compris les élèves avec des problèmes cognitifs. Sa vision a lieu pour le 2018, où l'école Villemar el Carmen va se positionner comme une institution éducative de qualité, où l'expérience des valeurs humains et sociaux permettra le renforcement du projet pédagogique et centrer la tâche éducative dans la formation des enfants et jeunes engagés avec eux-mêmes, sa famille, sa communauté, son environnement et son pays.

À partir des observations réalisées, nous pouvons concevoir l'importance de valeurs sociales, en tenant de projets qui ont comme objectif de promouvoir les valeurs sociales et la convivialité entre les élèves. Mais l'enseignement n'est pas tellement écologique ; il n'y a que du triage mais du reste la campagne environnementale n'est pas faite comme un projet institutionnel.

Description de la population d'étude

La description du cours CM1 salle 402 de l'après-midi, présentée à continuation est le résultat d'une enquête de 18 questions (voir annexe 1) qui a comme but d'avoir une caractérisation socio-économique, sociodémographique et socioaffective de la population dans laquelle nous allons déployer cette recherche.

Données socio-économiques et sociodémographique.

Dans les élèves enquêtés il n'y a pas une différence de représentation par genre entre garçons ou filles, puisque sur les 31 individus interrogés, 14 sont des filles, soit 45% de la population d'étude. Autre 55% sont des garçons. L'âge moyen est de 9.5 ans (médiane = 9 ans), avec un minimum de 8 ans et un maximum de 11 ans. La distribution par âge n'est pas significativement différente où 55% de la population a 9 ans, 15.81% 10 ans, 16.13% 11 ans et 3.23% 8 ans.

Dans les résultats on montre que 71% de la population enquêtée sont nées à Bogota. Également, 20% des élèves proviennent des autres villes et autre 9% d'autre pays dont le Venezuela et l'Espagne.

Les élèves présentent une composition familiale très variée 10% de la population n'habitent pas avec leurs mères, pendant que 26% habitent seulement avec elle. 19% habitent avec leur mère et leur père, mais c'est 45% qui habitent avec leur mère et des autres membres de leur famille dans un degré immédiat : les grand parents, les oncles ou les cousins. D'une autre part, 45% d'élèves ont un frère ou une sœur, 23% en a 2 et 19% n'ont personne.

Donnés socioéconomiques

Les familles avec lesquels les élèves habitent ont tous d'emploi. La plupart est dans le secteur indépendant avec leur propre commerce ou comme vendeurs, des autres sont des employés dans le secteur privé dans des entreprises. 58% habitent dans une maison louée, et l'autre partie dans une maison propre. Au niveau des services, 100% de la popula-

tion dispose d'eau et d'électricité ; 84% ont le service du gaz. Au niveau des autres services 100% comptent avec la télévision et 99% avec internet. 47% d'élèves prennent de 5 jusqu'à 10 minutes pour arriver à l'école et 35% plus de 20 minutes, fait que montre une relation avec le moyen de transport qu'ils utilisent pour y aller parce que 67% d'élèves arrivent à l'école en bus scolaire, 24% à pied et 9% dans des autres moyens de transport.

Données socioaffectives

Les loisirs les plus pratiqués par les élèves sont dessiner, jouer un instrument musical et faire du sport avec une moyenne de 15,4% chaque. Ensuite ils préfèrent danser et lire avec 12.4%, chatter sur l'internet avec 9,4% et lire avec 7.7% ; finalement il y a des activités appart comme les jeux vidéo ou jouer.

Les personnes présentes dans le processus d'apprentissage des élèves sont dans sa majorité des familiers avec 94% des réponses affirmant que c'était un familier qui aide les élèves avec leurs devoirs. Étant la mère, la figure plus remarquable avec 40% de présence dans l'environnement éducatif des élèves ; il faut noter que les autres figures présentes sont le père (10%), les oncles (8%), la grand-mère et les sœurs avec 6%. Cette présence dans la vie éducative de l'élève se conçoit depuis différentes activités ; 25% sont présents dans les réunions que fait l'école, 21% demandent à l'élève à propos de sa journée d'école et 17% aident l'élève avec ses devoirs.

Données cognitives.

Par rapport à la question du temps passé dans l'institution, le groupe CM1 salle 402, montre des résultats qui appartiennent à une population fluctuante ; d'après les résultats 68% d'élèves sont dans l'institution Villemar el Carmen depuis deux ou trois ans, pendant

que 42% y sont rentrées l'année dernière ou cette même année. Au niveau de participation en classe, 61% d'élèves participent quelques fois, 21% participent toujours et 18% restent inactifs. Les résultats varient entre une participation plus active (toujours) ou très passive (parfois ou jamais). Au niveau des activités d'écriture avec 43%, les élèves préfèrent la création des contes, 20% l'écriture des bandes dessinées, 17% des lettres et 14% de la poésie.

Dans leur perception des difficultés à l'écrit, 28,6% aperçoivent des problèmes d'orthographe, 25,7% pensent avoir des problèmes de dysgraphie, 45,7% de la population enquêtée estiment avoir des problèmes de dysorthographe, la ponctuation et de la vitesse pour copier des dictées.

Diagnostic

Le diagnostic que nous avons réalisé aux élèves du cours CM1 salle 402, a été fait à travers un test conformé avec des linéaments du Cadre Européen commun de référence pour les langues et l'épreuve DELF Prim A1.1 (voir annexe 2). Il consiste en une section de compréhension de l'écoute avec quatre écoutes courtes de la vie quotidienne et où l'élève doit sélectionner le dessin correspondant à l'audio.

Une deuxième section comporte la compréhension de l'écrit où il y a deux exercices ; le premier en choisir des objets à partir d'une liste et l'autre de lier des demandes données en salle de classe avec leur dessin correspondant. Un dernier élément important pour le diagnostic est celui de l'expression écrite avec un exercice d'écriture de vocabulaire sur des images et un autre pour la rédaction d'une carte postale.

Dans les résultats obtenus des élèves du cours CM1 salle 402 de l'école Villemar el Carmen, nous pouvons observer une moyenne de 17,45 sur 25 points

face à la compétence de la compréhension de l'écoute ; ce score montre la capacité pour répondre aux questionnaires sur la base des documents sonores avec l'information de la vie quotidienne. À propos de la compréhension de lecture, nous l'avons évalué en deux catégories : compréhension de vocabulaire et compréhension des instructions, dans cette compétence, les résultats ont été de 16,62 sur 25 points; ceci montre comment les élèves peuvent répondre aux questions basiques des documents simples sur la vie quotidienne comme des instructions dans la salle de classe; cependant, les deux catégories ont eu des scores différents, étant le meilleur, celui qui correspondait à la connaissance du vocabulaire avec une moyenne de quatre réponses sur quatre.

Pour l'évaluation de la compétence écrite , elle est évaluée à partir de deux éléments linguistiques : la capacité de donner d'information simple et le lexique ou orthographe linguistique est évaluée avec une note qui va de 0 à 3 points (0= pas obtenu, 1=niveau A1. 1 déficient, 2= A1.1 avec difficultés, 3= A1.1 obtenu) ; ces résultats représentent pour nous dans ce document juste un paramètre, étant donné qu'il n'a pas été élaboré pour des populations « captives », ou institutionnalisés, comme la nôtre, voire où le français est une matière de plus et non pas un choix des participants. Dans le premier élément les élèves ont eu une moyenne de 0,5 points qui selon le CECRL montre un production écrite élémentaire et dans le deuxième composant, ils ont eu une moyenne de 1,48 qui démontre un niveau bas de connaissance du lexique basique.

Un troisième composant utilisé pour évaluer l'expression écrite a été la morphosyntaxe ; celle-ci consiste à la formation des structures simples, pas systématisées, type sujet + adjectif ou verbe, écriture des phrases avec, c'est ou il y a. Cet aspect est évalué avec deux notes (0= pas acquis et 1= acquis), ici, les élèves ont obtenu une moyenne de 0,17. Faisant

un comptage des résultats de chaque catégorie linguistique dans la compétence écrite et suivant la grille d'évaluation de l'examen, il s'est obtenu un score général de 5,43 sur 25. Ceci correspond à un déficit du processus d'écriture en différence des autres compétences évaluées.

En conclusion, les élèves ont un niveau initial où ils montrent des habiletés et des connaissances qui permet de voir des compétences de compréhension de l'oral et dans la compréhension de l'écrit ; un cas différent est la production de l'écrit où les élèves n'ont pas encore atteint les éléments nécessaires pour le réussir.

Problème de recherche

Aujourd'hui, l'écriture fait partie d'une habileté communicative importante dans l'apprentissage d'une langue ; malheureusement, cet apprentissage n'a pas eu l'importance académique que l'on donne aux autres habiletés comme l'oralité ou la lecture. Diaz & Hernandez, (2002) parlent à propos de l'importance de l'activité écrite, mais aussi, ils expriment comme aujourd'hui l'évaluation de l'écriture se base seulement « dans les produits terminés par les élèves, lesquels le professeur signale et corrige, mais il n'enseigne pas comment les construire » (p. 309). Ceci démontre que malgré l'importance donnée à l'écriture comme outil communicatif, il y a toujours de l'importance autour de l'évaluation formelle du contenu et il n'y a pas un suivi étendu du processus.

Ce qui est incohérent avec le sens de l'écriture où des auteurs comme (Hayes & Flower, 1987 ; Zimmerman & Risemberg, 1994 ; Cassani, 1994). On explique l'écriture comme un processus cognitif complexe «que traduce el lenguaje representado (ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones de tipo episodico que tiene el sujeto)» (Díaz & Hernández, 2002, p.310). C'est pour cette raison que voir l'écriture seulement comme un processus de tra-

duction d'idées et n'en évaluer que le résultat, ne fait pas de force à toute l'activité et le vrai achèvement qu'elle peut y avoir.

C'est à partir de cette vision que l'enseignement équilibré des compétences langagières est nécessaire pour accomplir les lignes directrices proposées par le ministère d'éducation (2017) ; celui-ci demande le développement des éléments communicatifs issus dans le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Également, le « Plan Nacional de Bilinguismo » (2006) pour réussir dans l'enseignement des habiletés communicatives dans une deuxième langue aux élèves ; présente des réalisations précises pour chaque année et dans CM1 plus précisément, se demande aux apprenants de faire une écriture plus autonome des textes courts avec un usage des règles grammaticales et orthographiques en LM.

Avec ces éléments l'école Villemar el Carmen fait référence à ses propres linéaments pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Étant le français obligatoire jusqu'à partir de 3^{ème} [correspondant à la neuvième année en Colombie] ; il n'y a pas d'indications ou des buts concrets pour la mise en place de cette langue dans le cours de CM1. De toute façon, il est nécessaire de voir comment dans les objectifs présentés dans le cours d'espagnol et anglais ; le besoin d'un apprentissage métacognitif est restreint par la formation cognitive et formelle de la langue surtout dans l'apprentissage des règles orthographiques et grammaticales.

Néanmoins, il y a une approche communicative importante avec l'anglais ou les objectifs sont créés à partir d'un contexte, ce qui démontre le groupe CM1 salle 402 dont les élèves ont reçu aussi des cours de français de la part des stagiaires, créant un espace ouvert pour le rapprochement à la langue. Cependant, l'apprentissage réalisé a été conçu à partir

de répétitions des phrases et aussi de la dictée, activité qui se réalise également dans le cours d'espagnol. Cette action unifiée au renforcement de la communication orale et le manque de connaissances grammaticales du français, fait que les élèves ne puissent pas réaliser des activités d'écriture en autonomie et en conséquence ils perdent la motivation pour ce type des activités quand elles se développent dans une langue étrangère.

Question de recherche

À la suite des observations et caractérisation de la population et la problématique, nous avons la possibilité de formuler la question de recherche, de même que les objectifs :

Quel est l'impact de l'usage des stratégies métacognitives dans le développement du processus d'écriture initiale en FLE des apprenants du cours CM1, salle 402, d'une école publique à Bogotá ?

Objectif General

Observer le processus d'écriture initiale en FLE à partir de l'apprentissage des stratégies métacognitives dans les élèves du cours CM1, salle 402, d'une école publique à Bogotá.

Objectifs spécifiques

- Établir les catégories métacognitives appropriées pour l'écriture initiale en FLE, avec des stratégies de communication écrites.
- Faire le suivi d'une proposition d'intervention avec les stratégies métacognitives et autorégulatrices appropriées pour le développement de la production écrite initiale en FLE.
- Analyser à partir des résultats obtenus, l'impact de la mise en place des processus métacognitifs de l'écriture initiale en FLE.

Justification

Dans l'apprentissage d'une langue, les habiletés qui prennent plus d'importance pour l'enseignant sont celles qui sont centrées dans la communication. Soit en espagnol ou en FLE, l'enseignement de l'expression orale est important parce que c'est en parlant que l'élève peut établir une première connexion avec l'autre plus facilement. Cependant ce progrès, des autres habiletés comme l'expression écrite qui est évaluée seulement par le produit et dont souvent le processus est négligé. La différence en l'importance de l'enseignement des autres éléments communicatifs de la langue fait que le développement des compétences ne soit pas équilibré et pour cette raison les résultats montrés par les élèves ne suivent pas les linéaments suggérés par le Cadre Européen des Langues.

La vision d'une langue fragmentée ferait que l'élève conçoit la langue comme un outil qui sert seulement pour la communication à l'oral, laissant les autres composants comme des tâches à faire pour être évaluées. Ce qui se passe aussi pour l'écriture ; élément que l'élève pense comme l'outil à évaluer donc il perd la motivation pour réaliser ce type d'activité et encore davantage quand il s'agit d'une langue étrangère.

Dans l'école Villemar el Carmen le développement d'une communication assertive est partie du PEI et avec ce projet on cherche de montrer l'amélioration d'une habileté communicative comme l'écriture en donnant un sens d'outil plus que de produit évaluatif ; en permettant à l'élève de chercher ses propres stratégies pour améliorer cette compétence et la comprendre comme partie de l'ensemble communicatif du FLE. La vision de l'écriture comme un exercice important dans l'apprentissage du français, comme un processus où l'élève doit être participant actif est un besoin pour l'enseignement du français en Colombie.

Cadre de référence

Antécédents de la recherche

L'étude des stratégies métacognitives pour l'apprentissage d'une habileté communicative dans une deuxième langue est récente, nous pouvons trouver des différentes recherches qui l'ont comme un point en commun pour le développement de l'écriture en FLE.

Nous reconnaissons l'importance de chercher et analyser des recherches issues à notre sujet de recherche pour avoir une meilleure compréhension des méthodologies, l'actualité des théories et la mise en place de ressources dans l'actualité. C'est pour cette raison que nous avons pris compte des trois recherches qui développent la mise en place des stratégies métacognitives pour l'apprentissage d'une deuxième langue pour finir clairement avec une recherche dédiée dans l'enseignement de l'écrit au FLE avec des stratégies métacognitives ; dans un premier temps (Bastidas, 2016) et la deuxième (Sanchez, 2015) faites en Colombie, pendant que celle de (Kadi, 2015) a été réalisée en Algérie.

La recherche de Bastidas (2016) a comme objectif de catégoriser et décrire les stratégies métacognitives faites pendant le processus de lecture en langue maternelle et une deuxième langue. Celui se fait à partir de la comparaison de l'usage des stratégies métacognitives quand les sujets lisent des textes en langue maternelle et en langue étrangère, montrant dans les résultats que les stratégies métacognitives utilisées sont modifiées par le sujet en dépendant du niveau de la langue et aussi de l'approche que le sujet aie avec la tâche qu'il doit performer. Cette recherche permet au projet que nous sommes en train de faire,

d'être plus conscientes que les stratégies peuvent varier entre sujets dans le déroulement d'une habileté communicative.

D'autre part, la recherche de Sanchez (2015), est axée sur les enfants mais dans la mise en place des stratégies métacognitives pour développer la production orale en français. Ici elle démontre comme le déroulement d'une classe de langue dans laquelle les élèves sont des individus actifs dans leur apprentissage pour augmenter la performance dans l'habileté et la motivation des élèves. Une partie importante de la problématique présentée dans ce document montre comment l'élève n'est pas autonome dans la création des textes écrits et Sanchez (2015) montre des résultats positifs par rapport au changement du statut du sujet dans son propre apprentissage. La formation avec ce type des stratégies fait que l'élève ne se conçoit pas comme un sujet passif dans son apprentissage.

Centrés sur le cadre d'une recherche de l'apprentissage de l'écriture en FLE avec une stratégie métacognitive, on se remet au Kadi (2015) qui a utilisé la réécriture comme utile pédagogique pour l'amélioration du processus d'écriture à partir de la révision des textes et pratiquant des éléments de suppression, ajout, remplacement et déplacement ; finit par une autoévaluation. Cette dernière recherche démontre la nécessité d'enseigner la production écrite de la langue française à partir des bases méthodologiques qui aient comme principe l'adaptation des aspects métacognitives chez l'élève, ayant comme des résultats une amélioration dans les processus cognitives et automatisées qui sont nécessaires pour avoir une bonne cohérence et cohésion dans les textes écrits ; problèmes académiques issues dans le développement communicatif nécessaire de cette compétences.

Ces trois études montrent des différents aspects de l'enseignement des habiletés communicatives et principalement de l'écriture, dans un premier temps la recherche de

Bastidas (2016) nous enseigne l'importance de l'étude et classification des stratégies métacognitives en dépendant de l'habileté que nous voulons développer. Cette recherche peut être complétée avec celle-ci faite par Sanchez (2015) où l'autonomie de l'élève est très importante pour la réalisation et la compréhension des stratégies métacognitives et autoré-gulées ; en lui donnant aussi le rôle actif propre de la recherche-action et aussi de leur ap-prentissage. Dans un dernier temps, la recherche est conçue déjà dans l'implémentation des stratégies métacognitives pour l'écriture, sans oublier les aspects qui doivent être automati-sées pour que l'apprentissage des stratégies puisse être mené aux aspects moins formels de l'expression écrite comme la cohésion et la cohérence.

Cadre théorique

L'écriture

L'écriture est définie comme un processus cognitif complexe qui se base sur l'accomplissement d'un objectif précis ; elle ne se soutien pas seulement par la connais-sance linguistique mais aussi biologique et cognitive qui est faite par un enchaînement des processus qui comme l'on explique dans le modèle de Hayes et Flower (1980) se divise en trois : Planification, ou l'écrivain choisit l'information importante pour faire la tâche, d'après cette information il va organiser les idées qui sont considérées importantes pour accomplir l'objectif de pensée et finalement il va se poser des buts dépendant de l'activité d'écriture (type d'écrit, le moyen d'écriture et le public). Aussi, on conçoit les écrivains comme des sujets qui ont besoin, pour l'accomplissement de cette activité, avec la création des buts qui vont plus loin de ceux qui sont uniquement linguistiques ; ces buts se situent sur la performance écrite (procédurale) et dans la cohérence et union des pensées (substan-

tielles) ; ce premier processus s'éloigne de la consigne de traduire dans une langue et il doit se faire d'une façon moins mécanique, pour se développer dans un acte de réflexion autour de ce qu'on veut communiquer.

Le deuxième processus c'est la traduction, ici, l'écrivain transcrit ses pensées dans des graphèmes et où toute la connaissance du système linguistique s'active « [...] as lying on a spectrum from generic and formal demands through syntactic and lexical ones down to the motor tasks of forming letters. » (Hayes et Flower, 1981, p. 374). L'on affirme que ce processus dépend largement de la mémoire à court durée dont l'enfant s'occupe avec les activités motrices ; mais la traduction doit passer à être un processus mécanique pour être capables de répondre avec propriété à une question complexe. Le dernier processus développé par Hayes et Flower (1981) est la révision ; celui-ci est totalement conscient, quand il revoit le texte déjà écrit pour évaluer sa performance, la finalité de l'écrit et même se demander le résultat final ; ici les buts pensés dans la planification sont revus pour voir leur accomplissement.

À partir de cette théorie et des autres comme celle de (Kellogg, 2008 ou Hayes, 1996) les études d'écriture se sont divisées dans la compréhension cognitive de l'écriture et des autres dans le processus d'apprentissage, visant sa complexité et le besoin de connaître comment les processus cognitifs vont s'unifier avec l'axe communicatif qui doit avoir l'apprentissage d'une langue. C'est pour cette raison que dans l'enseignement de l'écriture dans une langue étrangère, les processus cognitifs sont une partie importante de la recherche pédagogique. Il est nécessaire de comprendre l'importance de réfléchir avant d'écrire, d'être conscient de ce processus et d'appropriier les actions mécaniques pour

commencer l'apprentissage de l'écriture comme une activité qui se soutienne dans un processus propre qui ne peut pas être soutenu dans l'enseignement linguistique.

C'est à partir du développement de ce terme que l'apprentissage de l'écriture est travaillé pour l'enseignement selon l'scolarité des sujets et la langue (langue maternelle et seconde langue).

L'écriture en langue étrangère pour les enfants

Ce projet fait la mise au point dans l'apprentissage de l'écriture au FLE avec des enfants, c'est pour cette raison qu'on doit comprendre comment cette habileté est développée. Nous voyons comment cet apprentissage ne doit nécessairement pas se faire d'une façon systématique dans l'école et comment elle ne doit être faite seulement ici. Avec Ferreiro (1996) nous pensons à l'écriture comme un enseignement qui ne se centre seulement sur la grammaire et aux structures, et que dans un premier temps est mécanisée, parce que la théorie de Ferreiro (1996) part de la vision de l'enfant comme apprenant individuel qui copie et répète des structures jusqu'à la perfection d'un système alphabétique. Nous pensons que cette activité est surpassée dans l'apprentissage de l'écriture en FLE parce que ce système est pareil à leur langue maternelle (l'espagnol) désormais il est plus important d'apprendre la cohérence et la cohésion du message communicatif, et nous prenons la grammaire comme ce moment où l'enfant copie, répète et mécanise.

Un des sujets le plus intéressant chez Ferreiro est le rôle des institutions et la société comme ceux qui contrôlent et maintiennent l'ordre, pour l'auteure il est impossible de faire un bon enseignement sans suivre les aspects individuels que l'enfant a donné à son écriture. Dans l'enseignement du FLE nous pouvons observer comment l'enfant va s'approprier des structures et progresser plus vite avec ses collègues mais d'après ce que

l'enseignant a donné comme information. C'est pour cette raison que nous allons nous centrer dans le sens individuel et coopératif, comment les enfants vont choisir les mots, les structures, ils vont les réviser et confronter avec ce que la professeure leurs a donné pour l'accomplissement d'un but communicatif dans une langue qui n'est pas l'espagnol.

C'est aussi qu'en suivant la recompilation des techniques chez Cuq (2010) on peut approfondir dans les types d'enseignement que nous pouvons faire dans un cours de FLE avec des enfants sans perdre l'importance grammaticale, et aussi concernant au type d'enseignement qui se fera dans le projet nous pensons à la grammaire et la façon dans laquelle on présentera ce sujet que, même s'il ne sera pas présenté dans un modalité pédagogique classique ; nous pensons qu'il est important de l'aborder parce que c'est une partie importante de la langue et la base pour l'apprentissage communicatif. Il ne sera pas cohérent d'enseigner seulement des phrases sans montrer une partie de la grammaire qui conforme la structure.

Pour Cuq et al. (2010) on présente la phrase avec son sens général mais aussi on va le décomposer pour montrer que les mots peuvent être mélangés et réutilisés pour créer d'autres messages. Cela comprend une difficulté cognitive chez l'enfant qui doit donc réfléchir à propos de la langue et il doit « identifier, comparer, classer, catégoriser, sérier, etc. » p.69 ceux-ci sont des stratégies métacognitifs propres de l'apprentissage et nécessaires pour l'écriture, alors la mécanique de cette habileté se joint avec l'enseignement de la grammaire qui grâce à la connaissance de l'enfant sur le système alphabétique fait de ce processus métacognitif l'un des buts le plus important pour l'enseignant. Cuq (2010) propose qu'il soit l'apprenant qui choisit la difficulté des sujets et l'information qui va être vue dans le cours mais ce sont les élèves qui demandent quelle est la plus importante pour ap-

prendre ; celui-ci à partir du changement du rôle du professeur comme accompagnant, dans ce cas Cuq et Ferreiro partagent la même vision du propos du professeur comme surveillant du processus et l'élève comme le centre et directeur de l'apprentissage. « L'enseignant doit en revanche veiller à la cohérence des données fonctionnant comme input » (Cuq, 2010 p. 73) Nous pensons qu'il doit travailler plutôt dans l'usage et la réponse des inquiétudes pour que l'élève puisse utiliser ce qu'il apprend avec une cohésion et cohérence dans le contexte.

À partir de l'écriture et de l'apprentissage des enfants en FLE, nous avons pu montrer de quelle façon des structures métacognitives apparaissent quand l'enfant commence l'écriture dans une autre langue et leur importance pour que l'élève soit partie de leur apprentissage, qu'il reconnaisse l'importance de l'écriture loin de la surveillance du professeur aux structures de grammaire et plus dans un contexte de besoin communicatif qu'on améliore avec l'autre.

La métacognition

Dans les différentes théories et modèles de l'écriture, on parle des processus métacognitifs et ils sont vus comme l'union entre l'auto conscience et l'intention de faire une activité. Kaplan (2008). Ceux-ci sont les processus qui surveillent, ajustent et adaptent les activités cognitives face une activité précise.

Chez Bereiter et Scardamalia (1987) on explique la différence entre un écrivain novice et un écrivain expert, nous partons de la conception que chaque un d'eux va concevoir la tâche ; pendant que le premier va diriger son but à « transformer » ses idées dans un code linguistique, l'expert va se concentrer dans le « comment » il va développer ses idées pour

accomplir le but final de l'écriture. Ceci est parti des éléments qui Hayes et Flower (1981) et Hayes (1996) parlent dans leurs modèles comme une partie des processus qui sont dehors de ceux qui sont cognitifs et qui vont plutôt avec une idée plus individuelle du sujet et sa vision de l'écriture. C'est comme ça qu'ils mettent en considération des activités qui vont plus loin que la planification, la traduction et la révision. Ils ont d'autres composants comme l'environnement de la tâche, la connaissance que l'écrivain aie du sujet, de la tâche et de la planification des buts qui ne vont pas avec les autres activités cognitives mais quand elles sont dehors de ces processus.

Avec ces éléments Kellogg (2008) présente un nouveau modèle d'écriture qui va se concentrer dans ces autres processus qui doit avoir un écrivain pour être plus performant dans l'activité d'écriture et comment il n'est pas suffisant seulement avec la connaissance de la langue ou le système linguistique mais qu'il doit avoir une transformation des savoirs, pour Kellogg (2008) l'individu doit passer par trois phases : « Le savoir-dire, le savoir-transformer et le savoir-rédiger » (P.3) Le savoir dire est la recompilation de toutes les connaissances à propos de la tâche et sur la tâche ; pendant que l'enfant va se concentrer dans son propre savoir pour donner un produit concret linguistique, un écrivain plus expérimenté va avoir une idée plus précise de la tâche et son développement parce qu'il ne va pas se concentrer dans des processus mécaniques.

Les processus métacognitifs sont ceux qui vigilent, régulent et orchestrent les activités cognitives (John A. Glover, 1989). La connaissance de la formulation des objectifs, la planification qui est la sélection des stratégies en dépendant de la tâche, la surveillance est l'analyse de l'effectivité de ces stratégies et l'évaluation détermine le progrès réalisé par l'individu et de cette façon, prouver si le produit final a besoin des révisions ou des modifi-

cations lesquelles sont faites par le sujet. Dans la métacognition on peut retrouver des aspects comme la connaissance de l'écrivain de lui-même, inclus le rapport motivationnel qui l'attire dans le développement d'une tâche et comment il affecte l'auto-efficacité.

Mais Hacker et al. (2009) parlent des processus métacognitifs comme la production de pensée qui sont ses premiers représentations symboliques ou mentales ; le soi ou les autres, dont le sujet choisi quels sont les représentations données par la société qui vont être plus d'accord avec le sens qu'il veut transmettre, la surveillance métacognitive dirigée par les objectifs et le contrôle ou la conscience du sujet face à l'activité d'écriture mène à une évaluation des résultats qu'il veut obtenir et le produit qu'il est en train de faire. Finalement, Hacker et al. (2009.), on présente la « traduction des pensées dans une représentation symbolique » (P. 157.) Cette dernière stratégie ne signifie entièrement que le sujet doit présenter ses pensées strictement dans un code écrit conventionnel mais quel que soit le choix de représentations sélectionnées par le sujet, ils doivent avoir un sens compréhensible par le public ou le produit va être dirigé.

L'autorégulation

Dans les différentes théories métacognitives il y a d'autres stratégies qui décrivent la relation de la connaissance des éléments de la tâche, l'environnement ou l'écrivain se sent confortable pour réaliser l'activité d'écriture ; ce sont les stratégies d'autorégulation dans les processus métacognitifs. Zimmerman et Risemberg (1997) présentent un modèle d'écriture qui s'éloigne de la conception cognitive de l'écriture et ils parlent du rôle de l'autorégulation comme des stratégies qui contrôlent l'environnement ou la conduite.

« Self-regulation of writing refers to self-initiated thoughts, feelings, and actions that writers use to attain various literary goals, including improving their writing skills » (Zimmer-

man et Risemberg, 1997, p. 76.) Elles ont une variation dépendant du contexte où le sujet passe l'activité d'écriture, le compromis du sujet face la tâche et comment il réalise l'activité à partir de ses préférences et pensées cognitives de sa propre performance. L'autorégulation comporte d'un domaine des habiletés, des phases et procédures spécifiques pour que le sujet puisse être conscient de ce qu'il est en train de faire et de cette façon les adapter pour la réalisation des objectifs ; dans ce cas d'écrire pour transmettre un message et l'utiliser pour l'écriture d'une lettre.

L'enseignement de l'écriture avec des modèles autorégulatrices

L'écriture est une activité linguistique qu'aujourd'hui est considérée importante pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon Torrance (2011), l'écriture accomplit un rôle de compréhension du monde et est un outil nécessaire pour la construction de l'identité parce qu'elle est une activité communicative qui est importante dans notre pratique culturelle. Torrance explique la complexité pour l'acquisition de ce processus:

[...] study covers a wide range of topics, from socio-cultural considerations about the conceptualization of the functions of writing, through the study of the infra-lexical processes that are put into play for spelling in different orthographies, up to the lexical, syntactic and discourse concerns that are set in motion for composing a text. » (Mark Torrance, 2011, p. 10)

Celui-ci montre le changement d'une vision grammaticale de la langue à une vision fonctionnelle visée à accomplir des règles linguistiques et des utilités communicatives pour s'approcher à une nouvelle culture. *C'est ainsi que les professeurs du FLE et de langue maternelle vont apercevoir l'écriture « comme un domaine de formation particulièrement délicat »* (Vigner, 2012, p. 16) parce qu'ils comprennent la haute activité cognitive qu'elle

demande et face aux autres habiletés communicatives est une que demande le plus de temps ; pour les professeurs de FLE la difficulté est double parce qu'ils doivent présenter des éléments langagiers qui parfois sont opposés à la langue maternelle et il aurait une nécessité de comparer ce qui est déjà appris avec les nouvelles connaissances (Vigner, 2012). C'est pour cette raison qu'il est nécessaire de réfléchir à des stratégies pédagogiques qui vont situer l'écrit comme un élément d'union et sens communicatif.

Hyland (2009) souligne que maintenant les professeurs concentrent leur enseignement dans des processus cognitifs et metacognitifs sans s'inquiéter de la dualité des langues et comment la pédagogie en langue étrangère ne met pas d'importance dans le produit mais si dans le processus d'écriture, en tenant en compte des connaissances individuelles de l'élève et les exigences académiques. Hyland (2009) parle aussi de comment l'écriture doit être apprise comme « une résolution des problèmes, une génération, une ressource, une collaboration et un développement » (P. 80)

Soutient théorique de la proposition pédagogique

La démarche que nous allons implémenter pour développer le processus d'apprentissage de la production écrite en FLE sera par *l'approche par les tâches*. En tenant compte que l'acte d'écriture va se développer plaçant l'élève depuis une situation de la vie réelle et d'après la Commission Européenne, (2013). Ce type d'apprentissage est fondé sur la connaissance de l'élève et comment il va élaborer sa propre connaissance avec l'usage qu'il en fait de celle-là. Pour Puren, (2004), l'approche par les tâches dans un contexte classique se centre dans l'apprenant et la façon dont il s'approprie des composants comme la grammaire et le lexique, à partir de d'une liste claire des éléments données par l'enseignant pour les utiliser dans le déroulement d'une situation située dans le monde réel.

Mais il essaie de faire une analyse plus claire de cet terme, et il indique que la construction des tâches ne doivent seulement être menées avec un caractère communicatif, mais aussi il faut voir la tâche comme une « unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage ». (Puren, 2004, p.14). Ce qui aide pour le développement de la démarche pédagogique et aide au professeur à reconnaître des autres activités faites en cours comme des éléments importants pour l'apprentissage d'une L2.

Toutefois, nous décidons d'unifier ces deux types de théorie de l'approche par tâches, parce qu'il y a une vision communicatif visée dans l'objectif de la recherche et l'élément cible qui est l'écriture de la lettre, mais aussi on va se placer dans la consigne pu l'approche par les tâches a trois moments importants pour l'enseignement d'une L2 (Rosen, 2009) :

- Les tâches de pré-communication pédagogique : centrée dans l'apprentissage et le développement des exercices centrées dans la forme.
- Les tâches « pédagogiques communicatives » : Il existe un type de jeu pour se préparer à utiliser la L2.
- Les tâches « proches de la vie réelle » : Elles sont choisies selon le contexte et le but de l'apprentissage réalisée dans un contexte réel.

L'apprentissage par tâches aide à utiliser la langue comme un outil de communication pour atteindre des buts spécifiques situés dans le monde réel. La proposition pédagogique suit aussi la structure de cette méthodologie d'avoir un déclencheur motivant qui est important pour commencer une exposition à la langue cible et la présentation des buts à atteindre, l'important se passe pendant la tâche ou l'élève a un rôle actif de son apprentissage et le professeur est un guide qui aide au développement de la tâche parce que c'est ce

qui est important pour l'apprentissage métacognitif est la mise en marche des stratégies personnalisées pour atteindre l'objectif donnée ; ce qui sera évalué dans la phase finale proposée dans le TBA.

Le modèle CSRI

Fidalgo et Torrance (présentent le modèle (Cognitive and Self Regulation Instructional) pour l'enseignement de l'autorégulation dans l'écriture dans des élèves de primaire (Torrance, Fidalgo, & García, 2017, p. 70.), il est développé à partir de la compréhension de l'écriture comme un processus de résolution de problèmes et met de l'importance à améliorer le processus d'écriture en dépendant du genre de l'écriture et la cohérence ; plus qu'au produit final. Il comprend trois étapes : Le développement des connaissances antérieures avec l'usage des ressources mnémotechniques appelés POD qui parlent des processus de Penser, Organiser et Développer ; chaque partie de cette stratégie est accompagné d'un ressource d'autorégulation. Dans un premier temps « Penser » on trouve la confiance en soi dans l'habileté d'écriture et la concentration, dans la deuxième « Organiser », il est important d'implémenter la partie du modèle des voyelles (OAIUE) qui vont plus d'accord à la planification des textes à partir des stratégies autorégulatrices comme penser à l'objectif, « O » ; l'audience, « A » ; les idées, « I » ; l'union « U » ; et la structure « E ». Dans ce projet nous allons utiliser cette partie de la stratégie à partir de la réponse des questions, puisque les élèves n'ont pas la connaissance linguistique nécessaire pour répondre à chaque élément en français d'une façon écrite ; on passe aux éléments plus simples de l'organisation des idées et la planification d'un texte: « O » pourquoi je vais écrire, « A » à qui je vais écrire, « I » qu'est-ce que je vais écrire, « U » comment je vais présenter l'écrit et « E » où ils vont écrire. Finalement on va « Développer » les idées dans un texte final où

les apprenants doivent se rappeler les autres éléments de la méthode où dans le cas de notre recherche, nous allons répéter les questions et les éléments déjà révisés. Mais aussi il y a un espace pour la révision avec la stratégie RED qui consiste en Lire (Read) ; Evaluer (Evaluate) et Faire (Do) ; cette partie va être faite aussi à travers des questions. « Je comprends l'écriture ? », « Je comprends le message ? », « L'objectif est accompli ? ». Et réaliser la révision à travers les autres et faire une réflexion de ce qu'on doit faire avant d'écrire et comment penser à la révision comme un acte important pour l'amélioration d'une habileté. De cette façon, nous espérons que l'élève apprend à écrire en français et qu'il comprend aussi comme l'écriture a besoin d'un processus qui dépend non seulement de l'enseignant mais aussi de la réflexion individuelle ; que pour commencer dépend de la réponse des questions qui doivent être faites pour lui-même et ainsi entamer un processus d'autorégulation.

Méthodologie

La recherche action

Ce travail de recherche suit la méthodologie de recherche-action avec une approche mixte. Pendant que l'approche qualitative permet d'avoir une perspective « subjective » pour interpréter le processus d'écriture des élèves de CM2 [4ème en Col.] qui sont le groupe focal; voir comment ils développent leur propre apprentissage et s'approchent à l'écriture en français.

D'une autre part, avec l'approche quantitative est possible de mesurer et présenter des résultats comptables pour décrire et expliquer le processus d'écriture du groupe focal.

L'recherche-action selon Elliot comme :

Una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. (Latorre A. , 2005, p.24)

Cette méthodologie permet de faire l'analyse d'information à partir des catégories qui peuvent être modifiées en dépendant du développement de la recherche et les observations faites. Celui-ci permet de réaliser un travail plus complet parce qu'il y a la possibilité d'enrichir l'information présentée et réfléchir sur les résultats obtenus et aussi sur la pratique faite par le chercheur. Ce qui construit un apprentissage significatif dans le groupe et dans le professeur.

Puisque dans la recherche-action, il est important d'avoir une participation active de la part du groupe focal (Roy & Prévost, 2013), on conçoit de faire une pratique pédagogique où le groupe participe aussi dans son développement depuis des réflexions au cours de la pratique ; c'est le but de la transformer et atteindre les objectifs qui sont posés dans cette recherche.

Dans ce travail de recherche la méthodologie va être conçue à partir de la création de l'unité méthodologique qui va être préparée avec les besoins et réflexions faites dans les différents exercices proposés en classe. Ici, on va écouter et tenir compte des besoins exprimés des élèves pour approfondir dans la recherche et faire les changements nécessaires pour accomplir la compréhension du groupe, du professeur et du chercheur autour des portées dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE avec des activités d'écrit.

Unités d'analyse

Unité d'analyse	Catégories et sous-catégories d'analyse	Critère d'évaluation	Instruments
L'écriture primaire en FLE	1. L'écriture 1.1 Cohérence et cohésion du message. (Forme) 1.2 L'usage de la langue (Contenu)	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de soi-même avec des phrases simples. • Demander de l'information personnelle. • Le produit final donne un message approprié pour l'objectif communicatif. 	<ul style="list-style-type: none"> • Barème d'évaluation de la cohérence et la cohésion. • Barème d'évaluation de la forme.
1. Les stratégies métacognitives	2. La planification 2.1 La planification de la forme. 2.2 La planification de l'écrit. 3 La révision.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance d'un processus de planification du document et du contenu. • Adaptation des autoinstructions selon les besoins d'écriture. • La production écrite est un produit du modèle de planification. • Usage du système POD (Torrance, y otros, 2011) • Identification des stratégies de révision (RED). • Adaptation du modèle (RED) pour l'autoévaluation et la correction d'un texte écrit. 	<ul style="list-style-type: none"> • Journal de bord. • Valorisation de l'activité pour différencier une carte postale, une lettre et un e-mail. • Valorisation de l'activité pour choisir le contenu d'une lettre. • Cadre de planification dans le barème de la cohérence et la cohésion. • Enquête du modèle de planification. (méduse) • Cadre de révision dans le barème de la cohérence et la cohésion.
L'Autorégulation	4. L'autorégulation dans la planification.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance des stratégies nécessaires et propres pour réaliser un écrit. • La reconnaissance des outils d'autorégulation. • L'usage adéquat de l'information pour la production des textes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Journal de bord. • Valorisation du travail individuel (Recherche d'information) • Questionnaire final.

L'unité d'analyse à travailler est l'écriture en FLE avec des stratégies métacognitives et autorégulatrices. Elle a été établie grâce aux observations réalisées dans la salle de classe, des éléments linguistiques mis en place par les directrices du cadre commun de référence européen et le PEI de communication assertive et pour la communication de l'école Villemar el Carmen. Dans le cadre suivant, nous présentons l'unité d'analyse, les catégories et sous catégories dont elles sont divisées et les instruments utilisés pour la collecte de données.

Techniques et instruments de collecte d'information

En fonction de la recherche nous expliquerons les instruments utilisés pour la récolte des données qui nous avons choisi pour nous aider répondre la question de recherche :

L'Observation: C'est le premier instrument utilisé dans notre recherche et le plus important des instruments de recollection d'information pour le chercheur qui est placé dans un contexte scolaire, avec cet instrument nous avons recueilli l'information plus pertinente pour établir une problématique ; mais aussi, dans le cadre de la recherche-action, elle donne la possibilité de faire une réflexion de ce que l'on a trouvé pour l'analyser et le reconstruire dans la recherche, (Latorre A. , 2005). Avec les observations que nous avons faites, on a pu réfléchir aux activités d'écriture faites par les élèves dans la langue maternelle et aussi en français pour voir comment il est conçu cette habileté dans la salle de classe.

Le carnet de terrain : C'est une technique utilisée pour récolter et faire un premier pas de systématisation de l'information obtenue dans les observations face à la recherche de la problématique. Il est fait à travers une narration générale qui se divise en catégories en dépendant de l'importance de ce qui a été observé pour faire une analyse de ses causes et conséquences et finir avec la contribution qu'il a dans le projet. Nous avons divisée le carnet de terrain entre les activités d'écriture réalisées par les élèves, les stratégies autorégulatrices et de métacognition vues dans la salle qui ne sont pas nécessairement d'écriture mais que les élèves utilisent pour atteindre un objectif communicatif soit la réponse des questions ou la résolution des problèmes mathématiques.

L'enquête: Cet instrument est utilisée pour faire une récolte individuelle des données avec la finalité de faire une caractérisation plus profonde de la population dans laquelle se fait l'intervention. Nous aurons besoin de cette information pour connaître l'environnement où l'élève fait partie et les outils que nous pourrons utiliser pour la création des activités et les stratégies autorégulatrices ; aussi il y a eu une enquête finale pour connaître les pensées des élèves autour de leur apprentissage et son expérience pendant la mise en place.

Barème d'évaluation des textes pour cohérence et cohésion : Le cadre d'évaluation est un outil employé pour analyser les textes avant et après d'être réécrits par l'élève (voir annexe 3). Le cadre se divise en quatre catégories : la planification où on évalue si la personne suit le format planifiée en cours pour l'organisation des idées, la rédaction où on évalue la création du texte et la cohérence des phrases vers le message qu'on veut communiquer, l'application qui fait référence à l'usage de l'orthographe et la révision qui est la relecture et changements dans le format et le texte avant d'écrire le message final. Ces catégories sont qualifiées quantitativement mais avec un aspect qualitatif étant 1 (déficient) jusqu'à 4 (excellent).

Cadre d'évaluation des textes selon le format d'écriture : Ce cadre se centre dans les éléments qui appartiennent à l'écriture d'une lettre, le contenu de la même et l'ordre des idées pour préciser et soutenir les caractéristiques qui permettent connaître et soutenir le cadre de cohésion d'un document. Ce cadre mesure le nombre des apprenants qui suivent les paramètres de la lettre comme la date, la salutation, l'écriture des phrases complètes et incomplètes, la prise de congé et la signature. Mais aussi voir comme les idées écrites par les apprenants suivent un ordre d'écriture, s'il y a une décoration, l'usage de la langue (la différence entre nous et je) pour se présenter et l'écriture des idées en espagnol.

Artefact du modèle de planification. (Méduse) La proposition pédagogique du projet est basée sur la proposition pédagogique du modèle CSRI ; ici est important de connaître et d'observer l'application de la planification avant l'écriture. Alors, cette artefact est réalisée pendant la mise en place et le schéma est basé sur les processus de planification pour l'écriture d'une lettre et dont il consiste en répondre à trois questions : « Quoi », « Pourquoi » et « Comment ».

Triangulation

Au sujet de l'analyse des résultats dans notre recherche ; on envisage à faire une démarche pour croiser l'information obtenue avec les instruments de récolte, l'information théorique et les observations réalisées parce que dans la triangulation « l'usage des instruments différents pour récolter des informations sur un même phénomène permet d'en avoir une connaissance plus complète et différenciée. » (Emanuele Berger, 2010, p. 2.) Dans la poursuite d'avoir une meilleure compréhension des éléments, nous allons utiliser pendant un premier moment la triangulation des données, où nous analysons les et une triangulation temporelle instruments qui nous permettra de regarder l'évolution des apprenants avec les stratégies métacognitives et d'écriture primaire en FLE.

Considérations d'ordre éthique

Du à la participation des mineurs, nous avons demandés aux adultes responsables des apprenants à propos de la recherche et l'usage des données de manière confidentielle avec un but académique. Ils ont donné un consentement après l'explication du but de la recherche, le rôle des élèves, en plus, de les informer sur les risques et les avantages de la participation dans le déroulement de la recherche.

Proposition pédagogique

La lettre :

Pour l'enseignement de l'écriture primaire en FLE nous avons décidé d'élire un texte qui est présenté dans les activités de création des textes présentés dans les éléments d'évaluation du Cadre de Référence Européen, (2001), où les éléments d'écriture doivent produire des phrases simples de présentation sans besoin de connecteurs linguistiques.

Nous avons décidé de le faire parce que même si l'usage de la lettre écrite est maintenant remplacée par les e-mails ou les messages de texte ; elle fournit l'expérience physique pour la création de la planification. Aussi, c'est un moyen que si dans la réalité national n'est pas très utilisé, il est toujours présent dans le contexte français. Et c'est important d'inclure ce type de genre d'écriture parce qu'il est important de s'approcher à ces contextes qui aident à connaître les structures des textes qui sortent de l'espace éducatif.

Pour suivre l'approche par les tâches, nous allons écrire trois lettres dirigées à des élèves du collège qui commencent leur apprentissage en français ; pour l'écriture de cette lettre on divise les écrits (Lettre 1, Lettre 2 et Lettre 3) qui seront développées avec chaque partie du modèle CSRI et les instructions métacognitives présentes.

L'approche par les tâches et le modèle CSRI :

Au sujet des savoirs grammaticaux de la langue, ceux-ci s'adapteront sur la base des besoins des élèves et du vocabulaire nécessaire pour accomplir la tâche avec succès. Ils seront présentés au début des séances ou les connaissances linguistiques l'indiquent et il sera responsabilité de l'enseignant de présenter les thématiques appropriées pour que l'élève comprenne la tâche et l'objectif à achever. Sous le modèle TBA et le modèle CSRI proposé par Fidalgo et Torrance, (2017), cette recherche propose l'écriture d'une lettre comme les tâches cibles en deux étapes ; chaque une sera divisée en deux brouillons des lettres (Lettre 1 et Lettre 2) et une qui est la finale (Lettre3).

Chaque étape est divisée selon chaque partie du modèle POD. Penser (P), où nous présentons avec la participation des élèves, les éléments linguistiques qui seront nécessaires pour la création de la lettre et aussi pour donner des éléments de confiance en soi et la concentration dans un tâche pour que l'apprenant commence à écrire. Une deuxième partie est

d'Organiser (O), nous profitons cette phase de l'approche par les tâches pour établir un premier rapprochement aux stratégies métacognitives. Le produit où la tâche, est d'écrire ou d'utiliser un plan pour réfléchir aux stratégies de planification pour la rédaction d'un plan d'écriture. Finalement nous allons faire la tâche pour développer (D) cette partie es se fera après une Co-évaluation de la tâche et la réécriture où l'élève doit présenter un travail final à partir des corrections faites.

Chaque tâche cible sera faite avec des éléments d'apprentissage et enseignement qui sont conçues auprès de la méthode CSRI qui utilise le modelage, outil où l'enseignant et les élèves montrent l'usage des stratégies métacognitives d'écriture ; un autre élément est la tâche coopérative qui comprend la réalisation des activités de métacognition en couple et une tâche individuelle qui est la correction de la lettre pour voir l'apprentissage des éléments de grammaire ou de vocabulaire.

Appart la première session qui est centrée à la présentation de la recherche et du but du cours. Ces séances sont divisées selon les besoins de l'apprenant pour l'écriture des trois lettres et le suivi de la méthode d'apprentissage des stratégies métacognitives.

Dès la deuxième session est la pensée (P) nous commençons avec un exercice d'écriture et aussi avec l'enseignement des éléments basiques d'organisation (O) pour l'écriture d'une lettre. La première tâche finisse avec la création d'une lettre en base seulement des connaissances des apprenants sans aide du professeur. La 3^{ème} session suit des tâches coopératives centrées à l'apprentissage des éléments linguistiques (présentation de soi) pour le processus de révision. La 4^{ème} session est faite pour finir le plan avec « les voyelles » et nous présentons une vidéo envoyée par les élèves du Mexique et avoir l'information nécessaire pour l'écriture de la lettre et nous finissons avec l'écriture de la Lettre 2. La 5^{ème} session est centrée dans la révision, avec un travail un groupe de réflexion et réécriture de la Lettre 2. La

6ème session est faite pour parler avec les élèves des éléments dont on a besoin pour préparer la lettre hors des concepts linguistiques. La 7ème session est l'écriture de la lettre, avec le support de la professeure seulement dans les aspects linguistiques de la grammaire et le nouveau lexique. Dans la 8ème nous ferons une révision des éléments linguistiques pour associer les éléments de planification et de la langue ; la 9ème est l'écriture de la Lettre 3, qui est la dernière et celle que nous allons envoyer au Mexique.

Dû au temps, nous pensons mettre en avant l'apprentissage de la stratégie RED après avoir reçu la réponse des élèves mexicains aux lettres envoyées. Nous demanderons aux élèves pour la rédaction d'une autre lettre mais cette fois qui sera envoyée par mail ; nous pensons utiliser toujours une méthodologie POD pour l'écriture du même mais seulement pour voir l'autonomie dès l'usage des éléments. Cette fois nous allons accentuer l'apprentissage du RED pour faire une bonne révision de la planification et du contenu ; cette partie de la proposition pédagogique prendra moins du temps (5 Sessions) parce qu'on travaillera seulement avec un brouillon et le produit finale. Les deux premières sessions seront pour la formation de l'objectif, les idées et la création du premier brouillon ; la troisième session sera pour la lecture (R) et l'évaluation (E) du document. Dans la quatrième nous allons focaliser l'apprentissage des structures langagières à partir de l'évaluation faite pour finaliser avec la correction du document qui sera envoyée à la fin de la cinquième session.

Chaque séance se divise suivant la méthode TBL, avec un Avant ou il se présente des sujets importants pour la tâche (linguistique ou métacognitive), ou, des activités de motivation pour l'écriture; le moment de la tâche ou l'élève doit réaliser une activité d'écriture avec le guide de l'enseignant et un Après, moment où l'évaluation prend place de manière collaborative.

L'objet motivateur est centré dans l'objectif d'échange communicatif des lettres en français avec des élèves du lycée au Mexique apprenants du FLE et qui ont le même niveau de langue. Les élèves vont avoir une première approche pour connaître les destinataires et voir la tâche finale qui exige une connaissance basique de la langue qui a comme finalité un usage communicatif réel.

Rôle de l'enseignant.

Le rôle de l'enseignant est d'un rôle guide, il est celui qui est en charge de faire des questions pour fournir l'information demandée par les apprenants et aussi pour aider à l'apprentissage de stratégies métacognitives. Il donne la parole pour que la participation soit organisée. Nous pensons à l'enseignant comme la personne qui s'en charge de proportionner les espaces de participation pour les apprenant, nous suivons la pensée de Ferreiro, (1996), dont l'apprentissage n'est pas fait par l'enseignant.

Rôle des apprenants:

Pour la réalisation de ce projet il est nécessaire le compromis des élèves et la présence de l'enseignant comme guide dans le développement des tâches. On cherche une participation active de tous les participants et aussi leur travail en groupe pour accomplir les objectifs ; l'écriture et la révision des concepts est principalement faite par les élèves et leurs besoins communicatifs autour de l'écriture des lettres.

Objectifs pédagogiques:

Nous mettons en avant des objectifs pédagogiques que nous espérons achever pendant la mise en place de la proposition pédagogique.

- Reconnaître les connaissances préalables des élèves pour l'écriture en FLE.
- Utiliser les stratégies métacognitives pour l'apprentissage des éléments autorégulatrices pour l'écriture initiale en FLE
- Commencer l'habitude de la planification avant d'écrire un texte chez les apprenants du cours CM1 salle 402.

Precisions sur l'intervention

Pendant la réalisation de cette recherche, les événements nationaux et d'ordre mondial ont affecté la mise en œuvre de notre proposition pédagogique. Les différentes grèves qui ont passé dans l'année 2019 et qui ont affecté le calendrier de l'université et la pandémie du SARS-COVID 19 pendant la première partie du 2020 et qui a obligé l'arrêt des activités scolaires présentiels ont fait que les cours ne soient pas constants. Avec ces obstacles la proposition n'a pas pu être complétée et le processus n'a pas eu une fermeture adéquate et l'analyse a dû être fait avec les données recueillis dans la période 2019-2.

Analyse des résultats

Après avoir réalisée la mise en place de notre proposition pédagogique, nous allons présenter les résultats. Pour la réalisation de ce processus nous montrerons les données obtenues à partir des différents instruments de collecte et d'évaluation qui ont été systématiquement suivies suivant les catégories proposées dans la méthodologie pour avoir un suivi de

l'évolution de l'écriture de l'élève et les stratégies métacognitives et d'autorégulation utilisées au cours de la recherche.

Catégorie 1: L'écriture.

L'écriture est une habileté qui a besoin des stratégies cognitives, métacognitives et biologiques ; dans cette catégorie on cherche voir comment l'apprenant utilise l'écriture comme un moyen pour communiquer des idées.

Sous-catégorie 1.1 : Cohérence et cohésion du message

Avec cette catégorie nous analysons l'accomplissement de l'objectif communicatif de l'écriture de trois lettres sans tenir compte de la structure grammaticale ou l'orthographe, parce que nous comprenons que l'élève n'a pas un suivi d'exercices d'écriture en français et parce que nous apercevons l'apprentissage de l'écriture comme un processus qui a besoin de plus de temps pour être perfectionnée. C'est pour cette raison qui nous suivons la pensée de (Ferreiro, 1996.), donc, on parle de l'écriture des enfants comme une tâche dans laquelle la cohésion et la cohérence sont plus importantes que l'écriture mécanique des phrases. C'est ainsi que nous prenons compte des résultats de la cohérence et la cohésion de l'ensemble dans l'écriture d'une lettre ; situant l'intérêt surtout dans l'accomplissement de l'objectif communicatif de l'écriture qui était de faire une présentation courte et la demande à l'autre part d'une réponse.

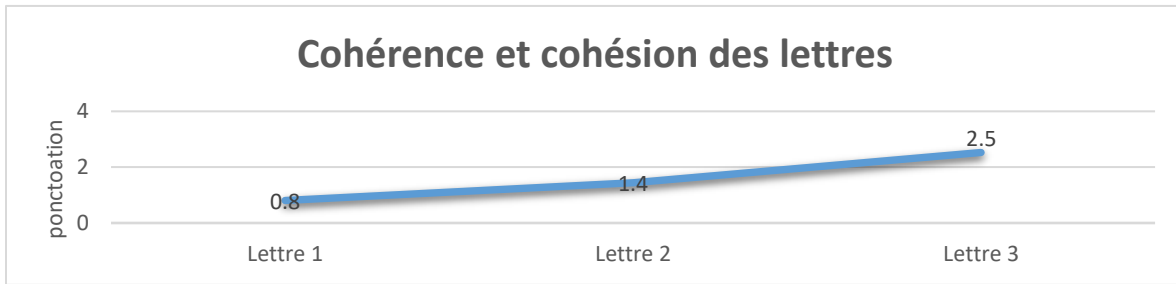


Figure 1. Résultats de l'évaluation de la cohérence et la cohésion des lettres.

Les résultats du cadre montrent une moyenne de cohérence et cohésion de 0,8 points dans la première lettre, 1,4 point dans la deuxième lettre et 2,5 points dans la troisième lettre. Nous pouvons voir comment les résultats n'atteignent pas des notes élevées, puisque le maximum était 4 points, mais ils indiquent une évolution dans l'achèvement du but ; ceci est complétement aussi avec les résultats des cadre d'évaluation des textes selon le format faites dans les trois lettres. Ici on peut voir comment il y a une évolution dans la performance de l'écriture et les apprenants commencent à améliorer dans l'écriture d'un texte avec les consignes d'une lettre informelle.

On peut noter un avance dans le nombre des élèves qui écrivent des documents plus complets, entre la lettre 1 et la lettre 3 (voir annexe 5 et annexe 6) on voit une augmentation dans le nombre d'apprenants qui écrivent la date, la salutation, des phrases complètes et des questions et aussi font une prise de congé où même font une signature. Mais c'est qui nous a intéressé, ces sont les résultats de la lettre 2 où nous avons déjà appris le format de la lettre et la différence entre une présentation du groupe et une présentation personnelle avec l'apprentissage des phrases que les apprenants ont décidé étaient importantes pour l'écriture de la lettre. Dans les résultats du cadre d'évaluation de l'écriture par forme de ce document on peut remarquer qu'il y a des résultats qui continuent avec l'idée de l'apprentissage de l'écriture comme un processus de pratique. Ici nous remarquons comment les apprenants

n'ont pas écrit la date ou une salutation, mais par contre ils ont utilisé plus de phrases pour se présenter ; faisant que la nouvelle information finisse dans la création d'un texte avec un ordre de forme qui n'est pas celle d'une lettre mais qui a plus d'information qui suit l'objectif communicatif de la présentation personnelle. Ceci nous démontre que « le texte et les représentations du lecteur peuvent être relativement faibles, qui ne sont pas suffisamment détaillés ou suffisamment conservés dans la mémoire de travail pendant la composition du texte » (Kellogg, 2008, p. 4).

Dans la partie de l'apprentissage par tâches, la deuxième lettre présente le deuxième moment de l'apprentissage (Le pendant), dans ce partie l'apprenant est en train d'assimiler l'information donné dans le cours (des stratégies métacognitives et des éléments linguistiques), elle n'est pas assez pratiqué alors les élèves essaient d'accomplir au moins un des objectifs que nous avons demandés qui étaient d'écrire une lettre pour la personne au Mexique. Avec les résultats on peut noter comment ils ont décidé de parler d'eux-mêmes et pratiquer la partie linguistique ; ceci est aussi complémentaire aux résultats de cohérence et de cohésion où nous trouvons une augmentation dans l'évaluation des résultats, laissant noter que le message est plus clair même s'il ne suit pas le format demandé.

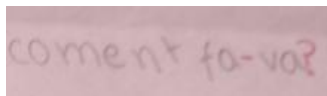
Sous-catégorie 1.2 : L'usage de la langue.

Tâche	Phrases complètes	Questions	Phrases incomplètes	Maximum de phrases écrites (comptant les questions)
Lettre 1	2	1	1	7
Lettre 2	3	0	1	5
Lette 3	5	4	2	12

Figure 2 : Moyenne des phrases écrites dans les lettres

Mais suivant aussi les aspects du contenu écrit, nous avons aussi révisé le contenu de la lettre dans son aspect grammatical d'après le concept de voir les écrits comme « une connaissance des ressources grammaticales de la langue et de la capacité à les utiliser » (Cuq, 2010, p. 57) alors nous avons pris comme base l'écriture d'une phrase complète avec un sujet (Je ou Nous), un verbe conjugué correctement avec le sujet et un complément qui suit le message que l'apprenant veut donner.

C'est d'après ça qu'on voit une grande différence dans le contenu qu'ils écrivent, pendant que dans la lettre 1 ils essaient de donner un message, le nombre majeur des phrases écrites est de 7 mais la moyenne est de 2 phrases complètes; étant « Je m'appelle » et « J'ai _ ans » les phrases les plus utilisées. Dans la lettre 2, les phrases de présentation augmentent, la moyenne est de 3 phrases, alors les apprenant utilisent ce qu'ils ont écrit dans la première tâche avec des phrases comme « Je suis de + la ville » ou « J'aime + verbe ». Ce qui donne que nous trouvons des élèves qui écrivent jusqu'à 5 phrases complètes. Déjà dans la lettre 3, ils augmentent leur discours avec l'expression « Je n'aime pas » laquelle mélangent entre actions ou objets ; la moyenne des phrases écrites est 5, et 12 est le maximum qu'ils écrivent entre affirmations, négations et questions. Nous remarquons aussi l'usage des expressions comme « Joyeux année et bonne année 2020 » pour finir les lettres.



5 Septembre, 2019

Un autre point important à remarquer ce sont les questions, nous avons observé que celles qu'ils utilisent le plus est « comment ça va ? » mais nous avons noté que les élèves avaient dans un principe une image sonore des mots. Dans la première lettre ils ont pratiqué

et nous avons écrit cette question au cours de la première classe de la mise en marche de cette recherche et ils ont essayé de l'écrire mais cette fois ils ont confondu la lettre « C » avec la lettre « F ». Nous retrouvons alors des « Comment fa-va ? » Dans des lettres de la tâche 1 nous comptons 7 apprenants qui ont écrit la question de cette façon. Dans la lettre 2 on a trouvé seulement un élève qui a écrit une question. C'est dans la lettre 3 où nous nous avons retrouvé avec la même question mais cette fois corrigée où avec l'erreur « Comment sa va ? ». En plus dans cette dernière lettre les apprenants ont fait plus des questions pour demander l'information qu'ils avaient donnée « Quelle est ta nationalité », « Qu'est-ce que tu aimes ? », « Qu'est-ce que tu n'aimes pas ? » dans la plupart avec la manque d'accent et dans des autres (mais moins) sans le trait d'union.

Face aux erreurs ou des phrases incomplètes, nous retrouvons moins d'erreurs dans la lettre 1 et la lettre 2 que dans la lettre 3 ; ceci nous le voyons comme la conséquence de l'augmentation du vocabulaire et de l'approche à l'écriture, puisque l'erreur est plus relevant dans la mesure où le nombre des phrases augmentent. Suivant l'idée de (Kellogg, 2008), la mémoire de travail des apprenants est occupée car ils sont entrain d'accomplir la tâche, ils doivent penser à suivre le format d'une lettre avec un contenu approprié et passer leurs pensées à l'écrit dans une autre langue ; alors c'est plus faisable qu'ils traduisent dans leur écrit toutes les idées qu'ils ont ; raison pour laquelle nous pouvons observer aussi plus de contenu en espagnol dans la lettre 3 et aussi plus des erreurs où des phrases incomplètes.

Par contre, c'est intéressant de retrouver l'usage du pronom personnel « Nous » pour faire une présentation personnelle qui change et il ne se reproduit plus après la lettre 1, le même avec les dessins et la décoration « Whether it is scribble writing accompanied by a

drawing... the goal of the author is to produce meaningful thought either by translating his or her thoughts into a tangible written form » (Hacker, 2009, p. 156) autrement dit, les apprenants essaient de faire comprendre leurs idées et complètent leur discours avec des images ou de décoration qui attire attention au contenu et aussi ils donnent une image de la présentation qu'ils veulent faire. Ils utilisent cette ressource quand il y a un message plus clair à donner, exemple de la lettre 2 et la lettre 3, quand la tâche est centrée sur un objectif précis et ils veulent que le message soit compris par le lecteur.

L'analyse des résultats de l'écriture comme nous l'avons dit est très important parce qu'ils donnent une image générale de l'exercice d'écriture et permet de faire une évaluation de l'apprentissage qu'ils ont eu au niveau linguistique. Par contre, cette partie de la recherche est accompagné d'un autre type d'apprentissage qui appartient à une analyse différente.

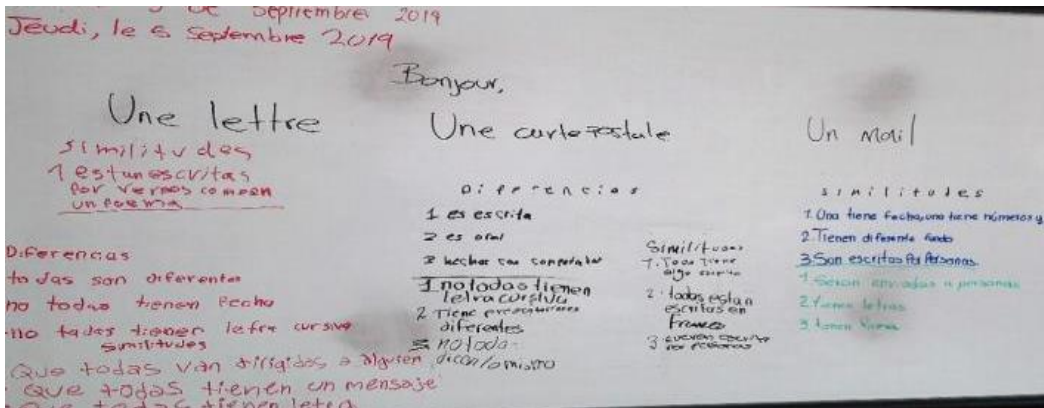
Catégorie 2 : La planification.

La planification est une stratégie métacognitive qui est complexe, dans notre projet elle accompagne le processus d'apprentissage de l'écriture en FLE ; nous avons noté dans des différents moments parce qu'il est fait en deux parties : la linguistique et la forme, parce qu'ils n'ont pas de connaissance de l'structure d'une lettre, dans ce processus de planification alors nous présentons des résultats avec une séquence qui suit la présentation des résultats pour chaque sous-catégorie.

Sous-catégorie 2.1 : La planification de la forme.

Nous avons commencé par voir comment les apprenants faisaient la génération d'idées face une lettre. Nous leur avons demandé après de faire une conversation en

couples avec l'information qu'ils devaient chercher d'écrire : de quel façon la lettre (1), la carte postale (2) et l'é-mail (3) se différencient et se ressemblaient.



Le 5 Septembre, 2019

Dans ce qu'ils avaient écrit nous avons observé les caractéristiques qu'ils pensaient appartenaient à une lettre : « Es escrita », « Una tiene fecha », « Seran enviadas ». Cet exercice montre qu'ils ont une idée des documents écrits, et qu'ils réfléchissent vers un lecteur « Todas van dirigidas a alguien », « Tienen firma ». On peut voir comment le processus va d'accord avec cette première partie de la planification, la génération des idées est chaotique « fragmentary, unconnected, even contradictory thoughts, like the pieces of a poem that hasn't yet taken shape. » (Hayes & Flower, 1981, p. 372). elle ne s'éloigne pas de ce qu'ils ont comme construct et même s'ils mettent d'information contradictoire, ils reconnaissent les éléments basiques qui appartiennent à une lettre : C'est un document écrit à la main, on a besoin d'un lecteur, il y a une date et une signature. Après avoir une conversation à propos de l'information écrite par eux, avec l'objectif de reconnaître les éléments importants, nous réussissons à créer une idée ensemble pour écrire une lettre. Nous avons pu observer aussi, que l'organisation des idées commence à être claire quand il y a des éléments visibles, ce que veut dire comment les élèves, après un certain temps,

commencent à réfléchir aux éléments de la lettre, il y a une participation où il y a une éléction de la structure ensemble.

Après cette activité nous sollicitons d'écrire une lettre (voir annexe 5) avec les éléments qu'ils avaient choisi : La date, la salutation, le contenu et une signature. Ayant comme des résultats 15 élèves qui ont mis la date, 25 qui ont fait une salutation, 20 ont essayé d'écrire un contenu et 2 ont mis une signature. Il y a eu des autres qui ont mis plus d'éléments provenant de la recherche personnelle et ils ont écrit une prise de congé ou un dessin. Par contre dans la deuxième lettre (voir annexe 6) après avoir annoncé qu'ils devaient écrire une lettre pour un élève du Mexique, nous avons demandé d'écrire une autre lettre pour eux avec la consigne « Écrivez la lettre et rappelez vous du format » quand un apprenant nous demandait comment s'écrit la lettre, nous répondons qu'ils ont déjà connaissance de comment l'écrire.

Dans les résultats observés dans les lettres de cette tâche démontrent la manque des éléments qu'ils avaient déjà choisi. Seulement un apprenant a mis la date et la signature (le même apprenant). Le reste a écrit seulement le contenu, aussi il y a eu moins de salutations mais par contre nous avons trouvé plus des dessins et décorations, élément choisi par les apprenants dans le jour où ils avaient connu l'objectif de la lettre. Celui qui change quand le format final de la lettre a été décidé avec une révision ensemble après les résultats de la lettre 2 pour écrire la lettre 3 ; dans cette lettre (voir annexe 7) nous avons mis des lignes pour indiquer la place des éléments révisés précédemment avec les apprenants mais dans la réalisation de cette tâche nous avons fait seulement une indication « Écrivez la lettre, nous allons l'envoyer au Mexique. Avant de la décorer nous devons la réviser ». Des apprenants nous ont demandé la date et nous l'avons écrit dans le tableau, les résultats obtenus sont plus de lettres qui suivent le format. Nous pouvons observer dans le cadre d'évaluation du

format (annexe 4) comment il y a une augmentation des apprenants dans le suivi du format, 29 écrivent la date, 25 la salutation, 29 écrivent le contenu, 25 la prise de congé et 21 signent la lettre.

Avec cette information nous pouvons noter comment il y a une évolution dans la planification de la lettre, les apprenants donnent des idées et les organisent ; en revanche il n'y a pas une appropriation sans l'aide et le guide de la professeure, celui-ci est vu dans l'écriture de la deuxième lettre quand nous voulions savoir ce qu'ils avaient pris en compte pour suivre le format et seulement un apprenant y a mis tous les éléments révisés en cours.

Sous-catégorie 2.2 : La planification du contenu.

Dans toutes les lettres le but communicatif était le même : Se présenter dans une lettre et faire des questions au lecteur. Pour analyser cette catégorie nous prenons le cadre de planification qui se trouve dans le barème d'évaluation de cohésion et cohérence (annexe 3), Différamment de la planification pour la forme, ici nous tenons compte du modèle (Torrance, Fidalgo, & García, 2017) pour noter s'ils mémorisent les étapes pour l'écriture d'une lettre et observer comment les apprenants tiennent compte de l'objectif, il fait des questions à propos du lecteur et, il écrit et organise ses idées suivant la structure d'une lettre.

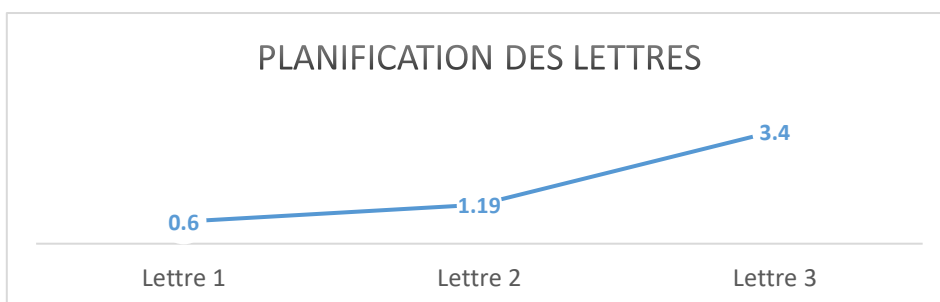


Figure 3 : Résultats de la planification des lettres.

information pour l'accomplissement de cet objectif . Pour travailler la generation d'idées dans l'usage du langage, les apprenants pratiquent ensemble l'écriture de ces phrases et nous les corrigeons ensemble. Après cet exercice, nous leur donnons la tâche pour l'écriture de la lettre 2. Ceci est suivi de la presentation d'une vidéo faite par les élèves mexicains qui allaient recevoir les lettres. Les résultats de ces lettres restent encore dans la ponctuation située comme déficient, la raison est l'oubli du format ; même quand les apprenants mettent plus de contenu avec les phrases apprises, mais il n'y a pas un arrangement claire avec l'oubli de l'objectif (ce n'est pas une lettre) et encore ils oublient le lecteur parce que les salutations diminuent. La planification augmente dans la lettre 3, mais ici nous avons révisé les structures précédemment, aussi les phrases apprises avaient augmentées parce que les élèves ont demandé d'apprendre plus des questions en français ; encore on travaille dans les idées mais aussi nous decidons d'enseigner l'organisation avec une enquête « meduse » (annexe 8).

Dans cette enquête on fait trois questions : « Quoi, pour voir s'ils ont compris le format », « Pourquoi, pour voir l'objectif que l'apprenant a crée » et « Comment, pour voir l'organisation qu'ils proposent pour la lettre». Nous trouvons dans la premiere question comment les apprenants reconnaissent le format qu'ils doivent écrire, 28 apprenants ont répondu avec « Une lettre », 1 apprenant a écrit « Carte postal » et 1 apprenant a répondu avec « preguntas y muchas cosas ». Dans la deuxieme question, nous avons retrouvé des réponses plus variées « porque me quiero comunicar », « porque solo sabemos el nombre de esas personas ». Ici nous observons comment l'objectif communicatif est présent et il ya un intérêt pour faire la lettre et recevoir une réponse pour connaître l'autre. Dans la troisième question, les apprenants ont répondu avec des « questions et phrases » parfois accompagnées des exemples. Ces résultats montrent comment dans les apprenants il y a

déjà une planification présente pour l'écriture de la lettre, et surtout dans le contenu parce qu'ils présentent les exemples, ils donnent l'information qu'ils veulent exprimer en donnant un accord avec leur objectif communicatif que c'est de savoir plus du lecteur auquel va dirigé la lettre. En plus, c'est important de remarquer la façon dont les élèves ont essayé d'écrire en français avec le vocabulaire travaillé en cours (lettre, questions, phrases) et la plupart des apprenants ont répondu correctement à chaque question de la *méduse* ; ce qui montre un apprentissage dans l'usage de la langue utilisée pour la préparation de la lettre.

Pour finir cette partie des résultats, nous voyons comment la planification suit un avancement pendant que les apprenants résolvent des activités menées par des questions influencées par la mnémotechnique où « l'objectif est d'aider les élèves à développer la connaissance métacognitive du processus de planification, d'acquisition de la connaissance et comment un texte est planifié » (Fidalgo, 2017, p. 19) avec ces résultats nous notons que l'idée d'un plan prend de l'importance et ils sont capables de répondre « quoi écrire », « comment l'écrire » et « pourquoi » ; qui sont liées à la pensée de planification. Ils réfléchissent d'une façon simple la forme et le contenu pour l'écriture d'un texte final. En plus, au niveau de la génération d'un objectif qui doit être créé par l'écrivain (Hayes et Flower, 1981) on voit aussi une évolution quand les réponses des apprenants ne sont pas dans un contexte éducatif classique, mais plutôt pour réaliser un acte communicatif qui est valorisé dans l'apprentissage de l'écriture du FLE.

Catégorie 3 : La révision.

Précisions des résultats et de l'analyse

Suite à l'évènement mondiale de la pandémie causé par le Sars-Covid 19 ; les données qui seront analyser à propos de la révision sont le résultat de l'exercice autonome de cette stratégie métacognitive et qui aurait être développée dans la deuxième partie de la proposition pédagogique avec les stratégies RED. Cependant ces inconvénients nous avons obtenu des données au cours de l'exercice d'écriture dans la mise en place des stratégies POD qui sont importantes d'analyser

Analyse des résultats obtenus

La révision fait partie des processus métacognitives dans un niveau de surveillance, nous l'avons observé dans un contexte global où les apprenants changeaient le plan de la lettre, le contenu où il y avait des observations à propos des activités, le temps, l'objectif et l'espace. D'autre part, dans un contexte spécifique de l'écriture, nous avons observé s'ils sollicitaient plus de matériel, un changement de feuille ou effaçaient ce qu'ils avaient écrit. Dans une première partie nous avons noté les changements proposés par les apprenants au cours de la planification de la lettre, jusqu'à la première partie de la mise en place après l'écriture de la lettre 2, ils avaient demandé d'apprendre des phrases pour pouvoir se présenter. C'est alors que nous avons décidé de faire une activité de révision en couples, dans un principe pour voir s'ils notent le manque de forme, mais on a eu une réponse inattendue.

Passé le temps nous demandons s'ils ont des observations, l'élève L lève la main et il indique « Profe, faltan preguntas. No vamos a saber nada de ellos ». Le reste du groupe est d'accord et ils demandent d'apprendre des questions.

17 Octobre, 2019

Après avoir parlé des questions, nous demandons de corriger les lettres « Maintenant, il faut corriger » en couple ils doivent donner la correction d'une des lettres et les ob-

servations. La plupart donne la même lettre et dit qu'il n'y a rien à corriger, des autres rendent ce que nous leur avons demandé ; dans ces cas nous observons comment les apprenants font une nouvelle lettre, qu'aussi a le nouveau contenu vu en cours et ils écrivent des éléments manquants dans la lettre 2 : la date, la salutation et la prise de congé. Nous notons une observation intéressante faite par un apprenant (Annexe 9), où les observations sont plus précises: « Poner más información », « Despedirse », « No tanto decorado ». Avec cette révision nous demandons si la lettre 2 pourrait être envoyée, et nous avons une réponse négative, indiquant qu'il y a eu un exercice de surveillance qui passe d'améliorer le texte pour accomplir la tâche demandé pour le cours et ils commencent à penser à faire une surveillance avec l'objectif communicatif de la lettre.

D'autre part, nous avons aussi fait une mesure des éléments individuels de la révision, dans le barème d'évaluation de la cohérence et la cohésion on peut trouver un appart pour la révision, ici nous voyons si dans le document final l'apprenant fait des changements dans l'écrit (en forme où contenu).

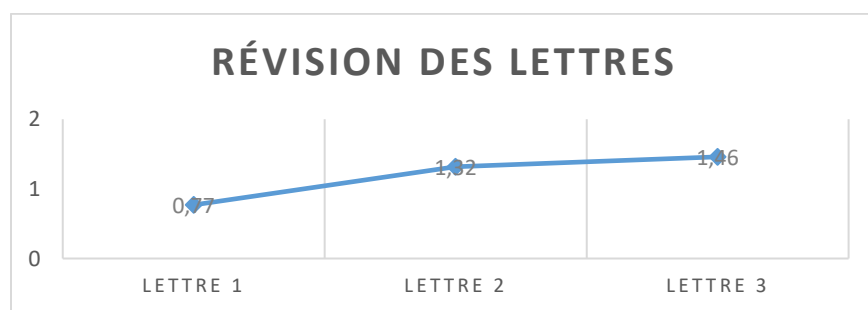


Figure 4 : Résultats de l'exercice de révision dans l'écriture des lettres.

Dans les résultats nous observons un exercice de révision qui ne passe pas de deux points, selon le barème d'évaluation de cohérence et cohésion. Ceci montre un état déficient de cet exercice pendant l'écriture d'un texte, même quand il y a une évolution dans les

résultats, ce qui montre un intérêt pour surveiller ce qui est fait mais cela reste toujours très faible. Pour (Hayes et Flower, 1981) la surveillance fait partie d'un exercice qu'unifie le texte et les habitudes qu'ils ont pour l'écriture ; nous pouvons prouver cette pensée quand nous savons, selon nos premiers observations, qu'il n'y a pas une habitude d'écriture autonome, alors les résultats de la révision dans l'écriture de la lettre montrent comment il n'y a pas un exercice de compréhension de ce processus pour l'utiliser comme un moyen qui aide à améliorer la lettre.

Catégorie 4 : L'autorégulation.

Pendant la démarche pédagogique nous avons utilisé des outils d'autorégulation pour apprendre l'usage des aspects métacognitifs dans l'écriture en FLE ; ils étaient présents dans toutes les démarches et les tâches données, suivant la méthode CRSI de (Torrance et Fidalgo, 2017). Dans cette catégorie on va se centrer dans l'usage de ces outils pour la création des objectifs, l'organisation des idées et aussi la création d'un plan pour l'écriture d'un texte. Dans les journaux de bord, nous avons noté les actions métacognitives que les apprenants ont réalisées (voir annexe 9), la plupart passait pendant les activités de discussion en groupe pour créer le format et le contenu. Dans cette partie de la tâche, que nous nommons l'avant, ils proposaient ici les réponses aux questions du « Quoi ? », « Pourquoi ? » et « Comment ? ». Dans la première tâche, les apprenants ne répondaient pas les questions et faisaient des commentaires comment : « No sé francés », « ¿Con qué debo escribir ? », « ¿Dónde debo escribir ? ». Ce type de réponses changent et démontrent un accord avec le développement de l'objectif de la tâche: accomplir une consigne (lettre 1), écrire une lettre (lettre 2), réaliser une lettre comme un outil communicatif (lettre3). Le contenu des lettres donnent un indice de l'appropriation des éléments du français, et aussi du

changement de l'approche qu'ils ont vers l'écriture comme un élément qui concerne seulement à l'apprentissage du vocabulaire comme il est proposé dans la première lettre où les apprenants devaient écrire seulement avec leur connaissance de la langue, et les éléments qu'ils possédaient et après dans la recherche d'information pour accomplir ce nouveau objectif d'une façon qui dépasse la connaissance langagière, mais aussi dans la forme et le contenu.

Pour (Zimmerman, 2004), les outils d'autorégulation ne sont qu'des « processus personnels, ces processus sont influencés par les événements environnementales et comportementales de forme réciproque » (p.4). Et dans l'observation des changements dans les discussions avant la réalisation de chaque tâche, les commentaires des apprenants changent et ils passent à poser des questions et faire des commentaires qui pensent aussi à leur environnement et leur comportement. Ils essaient de taire les autres, d'aider à comprendre les consignes en français et augmenter la participation dans le corus, ils ne font plus des questions à propos du « Quoi ? » ou « Où ? ». Ils demandent et parlent plus du « Pourquoi » et « Comment », demandant plus d'information à propos de la personne qui va être le lecteur.

Les éléments métacognitifs changent à mesure que les cours avancent, pendant que la première tâche a été faite pour connaître les stratégies métacognitives qui ont les élèves vers l'écriture d'une lettre. Dans la première nous avons un grand intérêt dans les éléments basiques de préparation de la tâche (les matériaux), il commence à avoir une conscience à propos de l'usage de la langue et ce qu'ils vont écrire. Aussi, il n'y a pas un intérêt sur le contenu ou l'objectif communicatif parce qu'ils n'ont pas demandé du format de la lettre raison pour laquelle nous voyons des écrits en paragraphes sans cohésion ou cohérence avec la tâche. Ceci commence à changer dans la deuxième lettre où les élèves ont appris qu'est-ce que c'est une lettre et aussi ont une motivation claire (faire un échange avec une

personne mexicaine) donc il y a moins de préoccupation ver les matériaux, ils essaient de faire une lettre, la réviser et aussi d'évaluer ce qu'ils avaient fait (Voir annexe 6). Aussi, il y a plus d'intérêt vers le contenu et ils demandent à la professeure des traductions pour compléter des phrases avec « J'aime ou Je n'aime pas », aussi ils utilisent leur cahiers pour chercher des éléments linguistiques qui aident.

Dans la troisième lettre il existe déjà une connaissance claire du contenu et de forme, on peut noter que les élèves se concentrent dans la forme et aussi le contenu, ils utilisent plus clairement les stratégies pour accomplir la tâche et les stratégies de planification ce qui veut dire qu'ils analysent déjà la tâche et il y a un auto-contrôle ; les apprenants cherchent les constituants linguistiques dans les outils qu'ils ont, il existe moins de dépendance de la professeure pour cette partie de la tâche mais il y a plus de questions pour la révision et l'évaluation de sa part.

Avec ces résultats nous remarquons des produits écrits qui montrent comment les élèves changent leur perception de la tâche et l'objectif suivant l'apprentissage fait en cours et même s'ils continuent dans une étape de perception grammaticale de la langue, ils commencent à créer des stratégies pour réfléchir et expérimenter dans l'objectif de donner un élément qui ait de la cohérence et de la cohésion. Les apprenants ne s'éloignent pas des caractéristiques d'un écrivain novice, ils essaient toujours de traduire, mais ils commencent à noter l'importance d'apprendre le comment et ils le démontrent avec leur questions parce que c'est le moyen par lequel ils communiquent leurs idées avec la professeure, ils sont conscients de la façon dans laquelle ils écrivent et comment ils suivent les stratégies de planification, traduction et évaluation, expliquées par Hayes et Flower, (1980).

Enfinement pour constater qu'il y a eu la présence des trois types d'influence pour avoir un bon apprentissage autorégulateur : L'auto-efficacité, l'auto-observation et l'auto-

réaction. Nous avons réalisé une dernière enquête pour connaître la façon dans laquelle les apprenants ont aperçu l'expérience à propos de nouvelles connaissances sur cette question :

*¿Qué aprendí?*¹

E-G: Aprendí el valor del respeto y a escuchar.

E-L: Hablar francés y hacer la tarjeta de navidad.

E-O: Cómo hacer cartas en francés.

E-V: Hacer una carta, hacer preguntas, a saludar cuando hay sol y cuando no.

Ces réponses montrent une relation entre les résultats et l'objectif communicatif qu'ils avaient créé ; la plupart des élèves ont répondu avec le mot « Cómo » ; ce qui montre qu'il y a eu une idée de la finalité du projet à propos de l'usage des stratégies métacognitives. Les apprenants parlent aussi sur le contenu linguistique des phrases et des questions utilisées pour écrire le contenu de la lettre. Une réponse intéressante était celle de E-G qui a répondu avec une stratégie d'autorégulation que nous avons répétée pendant la mise en place de la proposition pédagogique parce que nous avons remarqué que dans le cours il y a eu peu d'attention et ils parlaient quand il n'y avait pas une figure d'autorité qui permettait l'écoute de l'autre.

Catégorie émergente :

¹ Qu'est-ce que j'ai appris?

E-G: J'ai appris la valeur du respect et à écouter (l'autre).

E-L : À parler en français et à faire une lettre pour le Noël.

E-O : Comment faire des lettres en français.

E-V : À faire une lettre, à faire des questions, saluer quand il a du soleil et quand il n'y a pas.

L'objectif de cette recherche s'intéressait à développer le processus d'écriture en FLE et à partir de l'apprentissage des stratégies métacognitives, suivant un processus de création d'une proposition pédagogique qui vise à intégrer ces deux aspects ; néanmoins nous avons trouvé dans l'analyse un élément qui était seulement contemplé comme un besoin pour commencer la tâche, mais qui a pris plus de force au cours de la mise en place parce qu'elle a déclenché un intérêt dans l'écriture de la lettre et la formation d'un nouveau objectif chez l'apprenant.

La motivation

La motivation vers l'écriture est importante parce qu'elle renforce l'attitude de l'écrivain et le concept de soi pour la création d'un écrit. Dans un principe l'écrivain débutant a une motivation extrinsèque qui est créée par le besoin de rendre le document afin d'accomplir une tâche; mais au cours de la recherche nous nous apercevons d'un changement significatif entre l'écriture des trois lettres. Dans la première tâche les élèves avaient un élément motivationnel basique d'accomplir l'instruction mais sans valeur communicative. « Les apprenants ont des objectifs et d'intérêt dans l'écriture mais leur système d'exécution ne dispose pas de ressources nécessaires pour intégrer activement ces objectifs ou intérêts dans le processus de composition. » (Marlene Scardamalia, 1992) Ceci peut être vu dans la façon dont les lettres étaient écrites et réalisées, dans la lettre 1 l'information était basique et la recherche d'information était destinée seulement aux matériaux ; comme il est écrit dans les journaux de bord 1 (voir annexe 9). Le sentiment change après avoir montré la vidéo des élèves mexicains, après cet intervention les apprenant ont commencé à s'inquiéter par le contenu des lettres et le lecteur ; ceci montre une motivation provenant du

sujet, ils commencent à demander davantage et aussi il y a une participation plus active dans les sessions de pratique de la langue, (journal de bord 2). Finalement dans la Lettre 3, il n'y a pas d'inquiétude pour l'évaluation de la part de la professeure ; la motivation est l'achèvement de la tâche pour un lecteur différent de la professeure. Selon Kellogg, (2008), explique que cette caractéristique évolue dans la mesure où l'écrivain commence à pratiquer et adopter les outils d'autorégulation. Ces aspects commencent à créer une pratique délibérée de l'écriture dans laquelle il s'inclut:

« (1) effortful exertion to improve performance, (2) intrinsic motivation to engage in the task, (3) practice tasks that are within reach of the individual's current level of ability, (4) feedback that provides knowledge of results, and (5) high levels of repetition » (Kellogg, 2008, p. 17)

Les observations faites des apprenants et leur attitude vers la tâche nous montre que la demande pour faire des exercices, d'apprendre plus de vocabulaire et des expressions abordent un intérêt pour améliorer la performance et aussi pour s'engager dans l'exercice d'écriture. Élément que nous pouvons noter dans le nombre d'apprenants qui ont produit une lettre complète pendant l'écriture des trois lettres.

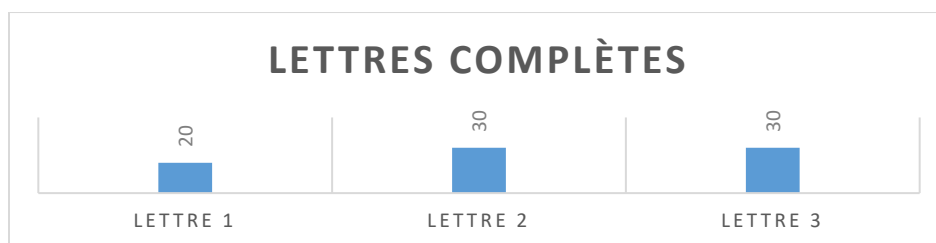


Figure 5. Ensemble des apprenants qui ont rendu la lettre.

Cette figure nous permet de remarquer l'engagement des apprenants vers la tâche de l'écriture des lettres. Nous devons noter comment l'écriture de la Lettre 1 a eu seulement 19 apprenants qui ont réalisé une lettre complète, pendant que la Lettre 2 et la Lettre 3 sont réalisées après la visualisation de la vidéo des élèves mexicains ; ces données démontrent qui est nécessaire d'avoir une motivation réelle pour la réalisation des activités visant à

avoir une démarche académique pourtant liée à une évaluation. Dans ce cas, nous notons l'importance de voir les liaisons entre la création d'un objectif communicatif réel et la motivation à réaliser une activité d'écriture.

Ainsi, nous pouvons dire que l'apprentissage des stratégies métacognitives a eu un impact dans l'écriture en FLE des apprenants, d'une part ils ont conçu la tâche comme un outil communicatif qui demande l'apprentissage et la pratique du français, d'une autre il a donné l'opportunité de connaître l'importance des composants autorégulateurs pour la réalisation d'une activité complexe comme l'écriture. Bien entendu que la situation mondiale de crise par le Covid-19 n'a pas permis de'observer les effets à longue durée de l'apprentissage des stratégies dans l'écriture.

Conclusions

L'apprentissage des stratégies métacognitives aide à la performance des écrits puisqu'il permet aux apprenants de reconnaître la complexité d'un texte et aussi à penser cette activité comme une tâche qui doit être faite avec du temps et laquelle a besoin des éléments qui aident à la réalisation de cette tâche. Les stratégies font de l'apprenant un sujet qui est en charge de sa propre création et pour cette raison il conçoit l'écriture comme une activité qui a des éléments qui partent de ses pensées et la réflexion de sa propre connaissance langagière, pour pouvoir créer un objectif qui ne soit nécessairement partie d'une évaluation académique, mais qui parte de la reconnaissance d'un lecteur. Suite au besoin de créer un plan de texte pour organiser les idées et réfléchir autour de la pratique des éléments langagiers nécessaires pour achever le but de l'écriture d'un texte. Ce type de pratique a un impact dans l'écrit des apprenants parce qu'il y a une vision de la langue écrite comme un moyen de communication qui est révisée et formalisée selon leurs besoins et objectifs.

Aussi, l'apprentissage des stratégies métacognitives permet le développement de l'écriture en FLE dans des jeunes apprenants pour qu'ils reconnaissent ce type de tâche comme un élément important de la langue auquel il est nécessaire de s'approcher comme un outil communicatif qui a besoin des constituants cognitifs et aussi métacognitifs. Ceci permet la vision de l'écriture comme une habileté qui a besoin d'une pratique et des procédures qui doivent sortir de l'apprentissage traditionnelle pour la création et d'une motivation dans l'écrivain autour de ce type des tâches. Avec l'apprentissage des stratégies métacognitives, il est possible de reconnaître des stratégies d'autorégulation qui permettent aux apprenants de réfléchir autour de sa performance, de l'évaluer et de se former comme des sujets actifs pour créer un impact dans leur apprentissage.

De plus, la reconnaissance des méthodes autorégulatrices permettent de construire des espaces et des croyances plus ouvertes aux activités qui ont un aspect complexe.

L'apprentissage de l'écoute de l'autre qui peut aider à l'organisation des idées, la confiance en soi comme écrivain et la création des questions pour développer la performance d'une activité. Ceci nous montre que l'enseignement d'une langue étrangère doit être pensé aussi par les sujets, comme un moyen qui permet sortir des aspects traditionnels pour aider au développement des capacités langagières.

Finalement, la mise en place des activités d'écriture avec des méthodologies métacognitives sont importantes pour changer la vision du rôle de l'enseignant des langues vers les tâches d'écriture avec des sujets qui commencent apprendre le français comme langue étrangère. La recherche des méthodes doivent inspirer une démarche d'observation visant le besoin et le niveau des élèves pour que l'écriture soit conçue comme un outil de communication qui sort de la vision traditionnelle de la répétition des structures grammaticales et que

par contre requièrent d'autres stratégies pour permettre de construire une connaissance intégrale de l'écriture.

Cependant, l'apprentissage de l'écriture et des stratégies métacognitives sont des processus qui demandent du temps et aussi d'une pratique avec des activités de la même nature dans les différentes langues. Il est important d'envisager l'écriture comme une activité qui sort des aspects académiques et structurels pour qu'il soit possible de les utiliser avec des stratégies métacognitives et augmenter l'idée de l'écriture comme une activité de planification, révision et réflexion. Qui en plus avec une motivation adéquate, permet aux sujets de faire face à une activité si complexe, mais importante pour l'apprentissage soit de la langue maternelle ou d'une langue étrangère.

Conclusions par rapport aux objectifs

L'écriture initiale en FLE à partir de la mise en place des stratégies métacognitives et auto-régulatrices montrent un développement dans les concepts d'écriture, de planification et de révision. Nous notons un impact dans la conception de la tâche, la valeur communicative de la même et l'importance des pensées, d'organiser et de réfléchir aux idées avant d'écrire.

Face au suivi de la proposition pédagogique avec les stratégies, nous visons l'importance de l'accompagnement du professeur comme guide et l'élaboration d'un plan qui a comme objectif une participation active des élèves et une structure qui permet la compréhension des activités qui sont faites pour l'écriture initiale en FLE. Pour les enseignants, il est important d'enseigner des stratégies métacognitives avec des éléments linguistiques.

Limitations pour la mise en œuvre de la proposition

La population

En ce qui concerne la population, nous devons mentionner qu'elle s'est maintenue pendant la période d'observation et de la mise en marche de la proposition pédagogique. De même, elle avait participé aux activités mais nous avons retrouvées que les apprenants manquaient au classes et nous devons répéter des consignes et des activités pour les inclure dans les tâches pensées pour le jour.

Les ressources pertinentes

Pour l'apprentissage des stratégies métacognitives et autorégulatrices il est important de faire des recherches individuelles ; quelques apprenants avaient des problèmes pour avoir l'accès à des instruments comme des ordinateurs ou dictionnaires pour faire une recherche autonome. Les copies, feuilles et les éléments ont dû être données par les chercheurs pour que les apprenants faisaient les activités ; également à l'heure de montrer la vidéo nous avons trouvé des problèmes du a la manque des ressources audiovisuels.

Limitations méthodologiques

Du à la nature de la recherche envisage à l'écriture en FLE, le développement des autres habiletés a été réduite pour se concentrer dans des tâches liées à l'écrit ; des activités de production orale et de compréhension écrite ont été utilisées seulement pour affermir le contenu appris. D'autre part, pour l'apprentissage des stratégies autorégulatrices comme un processus autonome, nous avons supprimé l'évaluation comme ressource ; mais dû au problème d'écoute qui avait dans le cours la professeure en charge du cours a résolu utiliser d'évaluer leur performance dans le cours, ce qui interfère avec des aspects du processus.

Limitation des instruments d'analyse

L'instruction qui accompagne à l'heure de donner les instruments est important pour ne pas influencer la perception de l'apprenant autour de l'autoévaluation ou la réalisation d'une enquête pour que les réponses ne soient pas biaisées.

Limitations de l'analyse

La manque de fermeture du processus a affecté la récolté des données, fait qui peut affecter l'analyse dont nous avons essayé de le faire avec la rigueur demandé par le contenu scientifique et académique de la recherche. Cependant, la présence d'une subjectivité et d'un analyse hypothétique peut être présent dans la présentation de résultat suite à la manque d'information et la présence d'une autre personne qui permettre de les confronter et comparer pour permettre l'objectivité du travail.

Recommandation finale:

L'écriture est une habileté importante pour l'apprentissage d'une langue. De plus, l'impact des stratégies métacognitives est maintenant un élément étudié pour le développement de l'écriture, mais il est important de continuer les recherches à propos de l'apprentissage de l'écriture en FLE avec l'usage de ces stratégies, et surtout avec des enfants qui ont un premier approche à cette langue quand ils auront dans un futur cette matière dans leur cadre éducatif obligatoire. Pour l'instant nous accentuons aux enseignant d'approfondir les stratégies qui pourraient être utilisées dans l'apprentissage de l'écriture et changer la perspective traditionnelle et grammaticale de cette habileté pour un enseignement avec des éléments métacognitives et des tâches réelles, motivantes et qui appellent à l'autonomie des apprenants.

Références

Arceo, F. D., & Rojas, G. H. (2002). Estrategias para el aprendizaje significativo II: comprensión y composición de textos. Dans F. D. Arceo, & G. H. Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje. Significativo* (pp. 308-315). Ciudad de México: Mc Graw Hill.

Barry J. Zimmerman, R. R. (1997). *Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective*. *Contemporary educational psychology*, 73–101.

Bastidas, R. M. (2016). Análisis comparativo de las estrategias cognitivas y metacognitivas usadas en la comprensión de lectura en L1 y L2 por estudiantes de grado noveno de un colegio público distrital.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Cassany, D. (1993). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

Commission Européenne. (2013). *L'apprentissage par tâches*. France.

Christian Puren, « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Cahiers de l'APLIUT [En ligne]*, Vol. XXIII N° 1 | 2004, mis en ligne le 06 janvier 2013, consulté le 04 mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/3416> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.3416>

Cuq, J.-P. (2010). Approche actionnelle et évaluation de la compétence grammaticale. Dans M. P.-E. Olga Galatanu, *Enseigner les structures langagières en FLE* (pp. 65-76). Bruxelles: Éditions scientifiques internationales.

Diaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México D.F: Mc Graw Hill.

Douglas J. Hacker, J. D. (2009). *Handbook of metacognition in education*. New York: Taylor & Francis e-Library.

Emanuele Berger, A. C. (2010). La triangulation au service de la recherche en éducation. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), 1-8.

Ferreiro, E. (1996). Processus d'acquisition de la langue écrite dans le contexte scolaire. . Dans J. Fijalkow, L'entrée dans l'écrit (pp. 17-32). Toulouse: Presses universitaires de Mirail.

Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hayes, J., & Flower, L. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 365-387.

Hyland, K. (2009). *Teaching and Researching Writing*. Great Britain: Pearson Education Limited.

John A. Glover, C. R. (1989). *Handbook of Creativity*. New York: Springer Science+Business Media, LLC.

Kadi, L. (2015). Stratégies d'apprentissage de la réécriture d'un texte narratif en classe du FLE.«Casdes apprenants de la 2 année moyenne»au CEM El AKID EL Haouassà M'sila. M'sila: Université Mohamed Boudiaf.

Kaplan, A. (2008). Clarifying Metacognition, Self-Regulation and Self-Regulated Learning: What's the Purpose? *Springer Science + Business Media, LLC*, 477–484.

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1-26.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y aplicar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Marlene Scardamalia, C. B. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 43-64.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Formar en lenguas extranjeras: Inglés, El reto. Bogotá: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). Programa Nacional de Bilingüismo: Fortalecimiento de Competencias en Lengua Extranjera. Colombia.

Raquel Fidalgo, M. T.-C. (2017). csri Program on Planning and Drafting Strategies: Sessions and Supportive Instructional Materials. Internet: Brill Online.

Rosen, É. (2009). Perspective actionnelle et approche par tâches en classe de langue. *Le Français dans le monde / Recherches et applications*, 487-498.

Roy, M., & Prévost, P. (2013). La recherche-action: origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches Qualitatives*, 129-151.

Sánchez, A. V. (2015). Les stratégies métacognitives comme outils pour favoriser la compréhension orale en FLE. *Memorias II coloquio sobre interdisciplinariedad en la formación del licenciado en lenguas extranjeras (Ciflex)*, 179-194.

Sihem, B. (2017). Le rôle de l'écriture créative dans l'enseignement / apprentissage de l'expression écrite en FLE.

Torrance, M., Fidalgo, R., y García, J.N. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth grade writers. *Learning and Instruction*, 17, 265-285, doi:10.1016/j.learninstruc.2007.02.003.

Torrance, M., Alamargot, D., Castelló, M., Ganier, F., Kruse, O., Mangen, A., Waes, L. V. (2011). *Learning to write effectively: Current trends in European research*. Emerald.

Trim, J. L. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

Vigner, G. (2012). Écrire en FLE. Quel enseignement pour quel apprentissage? *Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*, 16-33.

Annexes

Annexe 1. Enquête de caractérisation



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 FACULTAD DE HUMANIDADES
 DEPARTAMENTO DE LENGUAS
 LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
 PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
 ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN ESTUDIANTES COLEGIO VILLEMAR EL CARMAN I.E.D

Lee con atención y completa la información que se solicita a continuación.

1. Nombre: _____
2. Edad: _____
3. Curso: _____
4. ¿En qué ciudad naciste? _____
5. ¿Con quién vives?

a) Mamá y papá	e) Tíos
b) Mamá	f) Otros ¿Quiénes?
c) Papá	_____
d) Abuelo o Abuela	
6. ¿Cuántos hermanos tienes?

a) 0	d) 3
b) 1	e) Más
c) 2	
7. ¿En que trabajan los integrantes de la familia?

a) Mamá: _____	d) Abuela: _____
b) Papá: _____	e) Tíos: _____
c) Abuelo: _____	f) Otro: _____
8. Tipo de vivienda familiar: ___ Propia ___ Arrendada
9. ¿Con cuales de los siguientes servicios cuenta tu vivienda (puedes seleccionar varias opciones):
 ___ Luz eléctrica ___ Gas Natural ___ Acueducto ___ Televisión ___ Internet
10. ¿Cuánto tiempo te demoras para llegar al colegio?

a) Entre 5 y 10 minutos	c) Entre 20 y 30 minutos
b) Entre 10 y 20 minutos	d) Más de media hora
11. ¿Hace cuánto tiempo estas en este colegio?

a) Este año	d) Más de tres años
b) Un año	e) Todos los años los he cursado aquí
c) Dos años	
12. ¿Qué tipo de transporte utilizas para desplazarte al colegio?
 ___ Bus ___ Moto ___ Ruta escolar ___ A pie Otro: _____
 ___ Transmilenio ___ Carro particular ___ Bicicleta ___ Taxi
13. ¿Cuáles son tus actividades preferidas? Puedes escoger varias opciones

a) Leer	d) Dibujar	g) Hacer deporte
b) Escribir	e) Chatear	h) Otro: _____
c) Bailar	f) Tocar un instrumento musical	



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN ESTUDIANTES COLEGIO VILLEMAR EL CARMAN I.E.D

14. ¿Quién te ayuda a hacer las tareas?

15. ¿De qué manera te ayudan con las cosas del colegio?

- | | |
|---|------------------------------|
| a) Te ayudan con las tareas. | d) Te revisan los cuadernos. |
| b) Van a las reuniones de padres. | e) Otra: _____ |
| c) Te preguntan sobre tu día en el colegio. | f) Ninguna |

16. ¿Participas en clase?

- | | |
|-----------------|------------|
| a) Siempre | c) A veces |
| b) Casi siempre | d) Nunca |

17. De las siguientes formas de escritura, ¿Cuáles te gustan más?

- | | |
|---------------|-----------------|
| a) Cuento | e) Otros: _____ |
| b) Poesía | _____ |
| c) Historieta | |
| d) Cartas | |

18. Menciona tres dificultades que tienes al escribir:

- a) _____
b) _____
c) _____

19. Menciona tres fortalezas que tienes al escribir:

- a) _____
b) _____
c) _____

20. ¿Qué es lo que más te gusta de las clases de las clases de francés?

21. Menciona tres cosas que te gustaría hacer en las clases de francés:

1. _____
2. _____
3. _____

Annexe 2. Exemple d'examen de diagnostic. DELF prim A1.1

Dialogue 2



Dialogue 3



Dialogue 4



Dialogue 5



Exercice 1

Laura fête son anniversaire !
Aide Laura choisir les objets pour la fête !

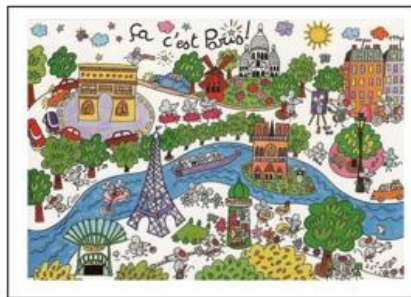
- Un gâteau.
- Une invitation.
- Un ballon rouge.
- De la musique.

Entoure les objets de la liste de Laura pour sa fête.



Exercice 2.

Tu es à Paris, écris une carte postale à ta famille sur ton voyage. Tu peux utiliser l'image pour l'écrire.



Annexe 3. Barème pour l'analyse de cohérence et cohésion de la lettre.

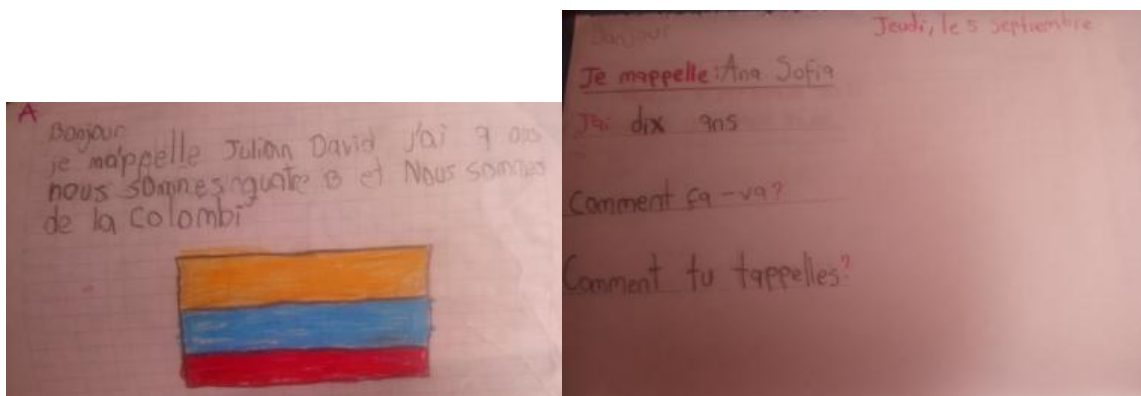
Catégories d'évaluation	EXCELENT (4)	BIEN (3)	REGULAR (2)	DEFICIENT (1)
PLANIFICATION	Organise l'information avec des idées cohérentes et adéquates avec le type de texte.	Organise l'information et établi une connexion cohérente.	Organise l'information et établi une connexion.	Organise l'information.
REDACTION	Écrit un texte et organise ses idées avec cohérence et formalité.	Écrit un texte et organise ses idées avec cohérence.	Écrit un texte et organise ses idées.	Écrit un texte.
APLICACION	Ecrit un texte et applique correctement les règles orthographiques et grammaticales.	Ecrit un texte et applique correctement des règles orthographiques.	Ecrit un texte en respectant l'ordre logique.	Ecrit un texte.
ÉVALUATION	Évalue l'adéquation, cohérence et correction du texte.	Évalue la cohérence dans la structure du texte.	Révisé la structure du texte. (efface)	Ne révisé pas le texte.

Annexe 4. Résultats du cadre d'évaluation des caractéristiques de la lettre.

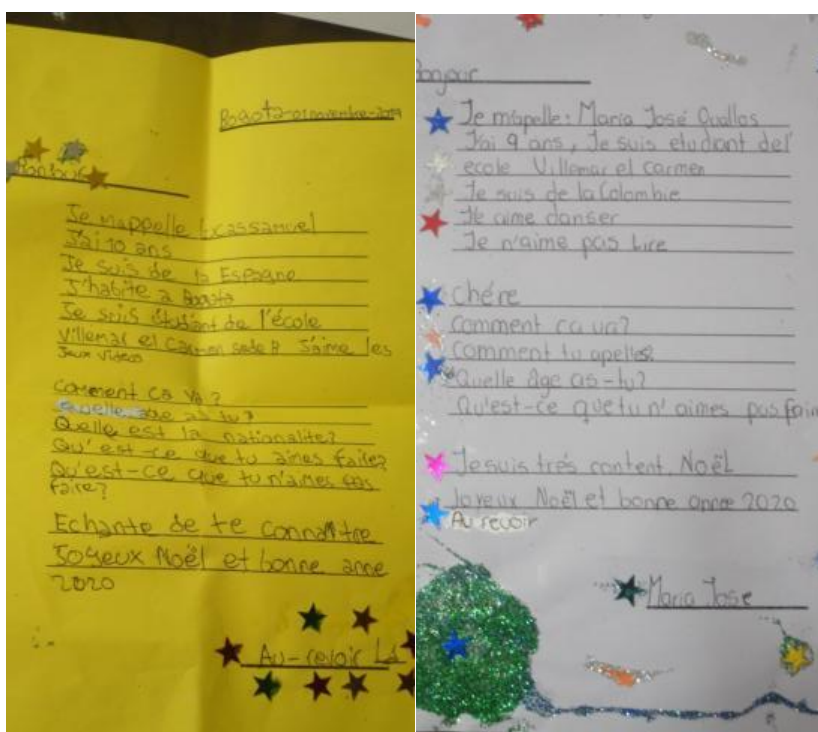
	Nombre d'élèves qui font la caractéristique. (Lettre 1)	Nombre d'élèves qui font la caractéristique. (Lettre 2)	Nombre d'élèves qui font la caractéristique. (Lettre 3)
Date	15	1	26
Saludación	25	19	25
Écrit des phrases complètes de présentation	20	25	29

Écrit des phrases incomplètes de présentation	9	10	9
Écrit des questions	7	1	29
Écrit une prise de congé	7	1	25
Il y a une signature	2	1	21
L'ordre d'écriture est clair	10	13	24
Il y a une décoration ou un dessin	4	11	20
Écriture de la présentation avec nous	5	0	0
Usage de l'espagnol	1	0	3

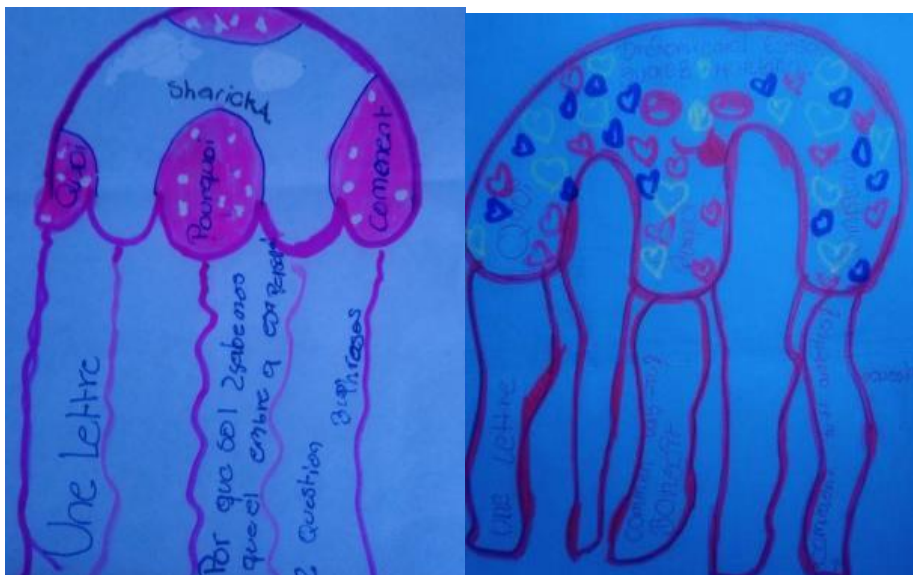
Annexe 5. Lettre 1. 5 Septembre, 2019.



Annexe 6. Lettre 2. 17 Octobre, 2019.

Annexe 7. Lettre 3. 1^{er} Novembre, 2019.

Annexe 8. Méduse



Annexe 9. Journaux de bord

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
 INSTITUTION VILLEMAR EL CARMEN, I.E.D.

JOURNAL DE BORD N° 1

Date: le 5 Septembre, 2019

Objectif de la séance: Écriture d'une première lettre

Stagiaire: Ingrid Lorena Vargas Muñoz

Description de l'action	Catégorie	Type d'élément métacognitif	Analyse
Nous avons une conversation après voir ce qu'ils ont écrit dans le tableau. On demande s'ils sont d'accord avec les idées, et (en espagnol) nous parlons pour décider ce qu'est important pour l'écriture d'une lettre. Ils commencent à élire les idées qui sont plus claires pour eux, quelques apprenants lèvent la main pour donner une opinion « Yo pienso que la fecha », « Profe, escrita a mano, a computador es un correo », « No olvide la signatura ». Nous participons ici seulement quand nous sentons qu'il n'y a pas de respect pour la parole de l'autre ou pour demander la raison de l'affirmation.	Planification	Génération des idées Organisation	Les élèves commencent à organiser leurs idées et avec l'aide des autres, ils réfléchissent à propos des options, ils passent d'une génération des idées mélangées pour créer une image plus claire du document cible. C'est important de voir que celui est fait en group.
Les élèves écoutent la consigne en français d'écrire une lettre mais peu d'eux répondent la question de compréhension. Quand la consigne se répète en espagnol ils commencent à demander des matériaux et où ils doivent écrire. Je réponds qu'ils doivent chercher les matériaux.	Autorégulation	Attention-focusing Stratégie pour accomplir la tâche Stratégie de planification	Ici on peut voir comment les élèves ne prennent pas attention aux consignes qui ne sont pas dites en espagnol.
Ils mettent 15 minutes pour chercher les matériaux. Après ce temps ils demandent à propos du contenu de la lettre, et informent qu'ils ne connaissent pas beaucoup des mots en français. Je réponds qu'ils peuvent utiliser tout le vocabulaire qu'ils connaissent mais que je ne peux pas leur aider.	Autorégulation	Stratégie pour accomplir la tâche Stratégie de planification	Les élèves commencent à réfléchir à propos de la tâche et le contenu qu'ils doivent écrire.
Ils écrivent la lettre dans de feuilles du cahier; nous trouvons qu'il y a des élèves qui donnent leurs lettres après peu de temps et commencent parler avec leurs collègues.	Autorégulation	Conception du temps Convenance de la tâche	Les élèves donnent la tâche comme si l'évaluation était l'acte de donner le devoir. Le temps nous laisse voir qu'il n'y a pas une conception du temps pour planifier et réfléchir pendant l'écriture de la lettre.

JOURNAL DE BORD N° 2

Date: le 15 Octobre, 2019

Objectif de la séance: Écriture de la lettre 2

Stagiaire: Ingrid Lorena Vargas Muñoz

Description de l'action	Catégorie	Type d'élément métacognitif	Analyse
Nous parlons à propos de la vidéo envoyée par les élèves du Mexique ; les apprenants ayant écrit la Lettre 1. Nous indiquons la consigne : « Maintenant écrivez une lettre pour les élèves ». Tenant compte les inquiétudes précédents autour des matériaux nous donnons des feuilles pour les écrire. Les apprenants demandent s'ils peuvent utiliser des notes, des autres nous informant « Je n'ai pas de notes » à ce que nous répondons qu'ils doivent demander aux collègues par l'information.	Autorégulation	Génération d'idées Stratégie pour accomplir la tâche	Les élèves réfléchissent à propos des idées. Ils commencent à penser selon le plan POD où il est important de chercher l'information qu'ils ont besoin pour l'écriture d'une lettre.
Les apprenants demandent par de vocabulaire spécifique et compléter leurs phrases, ils ne demandent rien à propos de la forme de la lettre.	Métacognition	Stratégie de planification	La planification n'est pas l'objectif pour des apprenants, ils donnent plus d'importance au contenu.
Cette fois les apprenants prennent plus de temps et il y en a des autres qui demandent des nouvelles feuilles pour corriger l'écrit.	Métacognition	Révision Faire la correction	Les élèves commencent à réviser le contenu qu'ils écrivent et le corriger, c'est toujours dans un niveau de contenu mais il démontre qu'il y a une besoin d'améliorer.
Ils donnent les lettres à la fin de la classe, mais les élèves demandent de ne pas encore les envoyer. "profe espere a ver la otra clase".	Métacognition	Révision	Même si les élèves ont donné les lettres, il existe un sentiment qu'elles ne sont pas prêtes. Ceci montre une pensée de révision et le changement d'un objectif communicatif différent parce que cette fois l'évaluation n'est pas compris comme seulement l'écriture d'une lettre.

JOURNAL DE BORD N° 3

Date: le 19 Octobre, 2019

Objectif de la séance: Écriture de la lettre 3

Stagiaire: Ingrid Lorena Vargas Muñoz

Description de l'action	Catégorie	Type d'élément métacognitif	Analyse
Les apprenants nous demandent de montrer une deuxième fois la vidéo des élèves mexicains. Ils parlent à propos de l'âge et nous sentons qu'il y a de l'inquiétude, mais il y a un rassurement quand on demande s'ils avaient compris la présentation et ils répondent avec une affirmation. Un apprenant commente « Ils sont contents de las cartas »	Autorégulation	Motivation Perception du lecteur.	Les apprenants commencent à sentir que la tâche sorte de l'espace académique et que l'objectif lecteur n'est pas le professeur.
Après donner les lettres pour la révision en couples on laisse 10 minutes pour qu'ils parlent. Nous observons qu'il y a de l'intérêt à comparer les écrits et ils parlent pendant 5 minutes à propos de l'activité, après ce temps ils commencent à parler des autres thématiques. Passé le temps nous devons nous taire et attendre pour qu'ils nous écoutent. Nous parlons à propos du respect de la parole et l'importance des indications. Nous demandons s'ils ont des observations, l'élève L lève la main et il indique « Profe, faltan preguntas. No vamos a saber nada de ellos ». Le reste du groupe est d'accord et ils demandent d'apprendre des questions.	Métacognition Autorégulation	Stratégie de planification	Suite au changement de l'objectif, il y a un besoin pour compléter les idées et la lettre écrite.
Ils décident d'écrire un deuxième paragraphe pour compléter les lettres avec des questions. Ceci est fait par la participation du groupe et ils commencent faire la révision des lettres. Pour finir la session, nous demandons si la lettre 2 pourrait être envoyée aux élèves mexicains. Les élèves répondent avec un no et ils demandent de faire pratiquer un peut les questions pour faire une troisième lettre.	Métacognition	Révision Stratégie de planification	Les stratégies autour du contenu se centrent alors à compléter le plan de la lettres et aussi dans le contenu. La révision est faite motivées à l'amélioration du contenu, il existe un changement des idées pour donner un meilleur texte pour le lecteur objectif.

JOURNAL DE BORD N° 4

Date: le 1^{er} Novembre, 2019

Objectif de la séance: Écriture de la lettre 3

Stagiaire: Ingrid Lorena Vargas Muñoz

Description de l'action	Catégorie	Type d'élément métacognitif	Analyse
Nous commençons le cours en rappelant les apprenants que la lettre écrite est la lettre finale. Qu'encore ils ont le droit de voir tout le matériel appris pendant le cours et que nous sommes là pour répondre à des questions du vocabulaire, mais pas de forme. Nous indiquons qu'avant la décoration ils doivent nous montrer leurs écrits. Les apprenants écoutent, ils reçoivent les feuilles qui toujours sont le seul matériel donnée et ils commencent l'écriture.	Autorégulation	Attention-focusing	Les apprenants écoutent cette fois et il existe une notion de l'importance du temps.
Les apprenants demandent par de vocabulaire spécifique et des phrases qui nous n'avons pas vu. Ils passent au tableau pour nous demander s'ils sont en train d'écrire correctement et ils parlent entre eux mais pour demander de l'information.	Métacognition Autorégulation	Stratégie de planification Génération d'idées Stratégie pour accomplir la tâche	Il y a une compréhension de la planification et la génération des idées avant d'écrire. Ils cherchent des moyens pour vérifier l'information.
Cette fois les apprenants passent avant de décorer, nous indiquons s'il y a besoin d'une révision en les indiquant de relire l'écrit où le compléter.	Métacognition	Révision Faire la correction	Le besoin d'une révision par la professeure est fait, suite à la sensation de confiance en soi.
Ils décorent les lettres et aussi ils font les enveloppes. Les apprenants qui ont fini avec l'écriture demandent d'aider aux autres, soit pour donner les décorations ou pour l'écriture des lettres.	Autorégulation	Motivation Sensation du soi	Les apprenants sont motivées de participer dans des autres activités qui aident leurs collègues. Il y a eu une participation pour écrire, et voir que l'autre ait une bonne performance de la tâche.