Capítulo XI

Pour s'autoréguler... réfléchir et éveiller la conscience. Une expérience de recherche-action au cadre de la formation de professeurs de langues

Mary Lorena Reina Castañeda
Universidad de la Salle - Bogotá
Colombia

Introduction

L'exercice de recherche se réalise au cadre de l´enseignement du français langue étrangère (désormais FLE), avec des étudiants de premier semestre de Licence en espagnol et langues de l´Université de la Salle à Bogotá. Il s´agit d´évaluer les potentialités d´un exercice d´intervention pédagogique basé sur l´usage de stratégies métacognitives et d´instruments d´autorégulation, visant à développer l´autonomie dans l´apprentissage de l´expression orale.

Cette intervention pédagogique permet de colliger une série de données numériques et textuelles qui sont exposées à une rigoureuse analyse qualitative et à un processus de triangulation pour décrire l´influence que les stratégies métacognitives et les instruments d´autorégulation ont sur l´apprentissage de l´expression orale.

L´objectif principal de cet exercice de recherche est de décrire l´influence que l´usage des stratégies métacognitives et les instruments d´autorégulation ont dans le développement de l´expression orale en FLE chez les étudiants du premier semestre de la Licence. Pour cela faire, on réalise une caractérisation des apprentissages en expression orale des étudiants qui participent dans l´intervention; on fait la description des indices des processus métacognitifs et d´autorégulation présentes tout au long de l´intervention; et on identifie, à la fin de l´intervention, la perception que les étudiants ont face aux processus métacognitifs et d'autorégulation développés.

Cette étude s´est avérée nécessaire, premièrement, pour trouver une allée qui permette de profiter du temps destiné dans chaque matière au travail dit autonome ; en effet, les étudiants trouvent des difficultés pour gérer leur travail autonome puisqu´ils n´ont pas les savoirs-faire nécessaires et fréquemment ils n'ont pas, non plus, l´accompagnement des professeurs. De même, étant des professeurs en formation, cette expérience leur permettrait de faire conscience de leur manière d´apprendre, et ainsi, pouvoir être sensibles aux différentes manières d´apprendre de leurs futurs étudiants. Il s´agit aussi, d´affermir la confiance de ces étudiants, futurs professeurs, pour exprimer à l´oral leurs idées en français, lors des cours, des séminaires et des stages, ainsi que la confiance sur leurs stratégies et outils de gestion de leurs performances. En somme, il est indispensable de permettre à ces professeurs en formation, d´entrer en contact avec une manière différente d´être étudiant, qui entraîne une vision plus holistique des processus d´enseignement et apprentissage. Qui leur permette d'éveiller leur conscience face à leurs actions constituantes du monde, leurs styles d'apprentissage, les stratégies qu'ils mettent en place et leur travail coopératif en vue de générer à long terme, des transformations des relations pédagogiques.

Également, du point de vue théorique on peut voir, comme le présente Kremers (2000, p. 462), qu´il n´est pas fréquent de trouver des appuis pour développer la compétence d´expression orale en classe de langue étrangère. L´attention des recherches a été centrée surtout sur les compétences écrites. C´est donc une étude qui pourrait contribuer à élargir les discussions sur comment améliorer l´expression orale en FLE, avec des arguments basés sur l´information récoltée et analysée.

Cadre conceptuel

Il existe de nombreuses possibilités pour réussir à être autorégulé dans son processus d´apprentissage; lors de cet exercice de recherche-action on a voulu explorer celle de la conscience.

> *Je me demande si apprendre le jeu de l'apprentissage vaut bien l'effort.*
>
> *Et alors je pense: pour des longues vies dans un monde changeant,*
>
> *le jeu de l'apprentissage pourrait être le jeu plus important à apprendre.*
>
> *(David Perkins, 2010)*

À manière de scène...

Ce que David Perkins a voulu appeler «apprendre le jeu de l´apprentissage» fait référence au passionant voyage que l´on pourrait entreprendre au début de n´importe quelle formation ayant par but de se développer cognitive, émotionnelle, psychologique et socialement : celui d´aprendre à apprendre. À quoi fait référence cette expression qui semble être à la mode et pourquoi paraît-elle être si importante?

On vit dans un monde changeant. Dans cette époque en particulier, on estime que même la continuité de l'humanité telle qu'elle est connue depuis des milliers d'années est en cause, dû aux difficultés que nous aurions pour conserver la planète que nous habitons. Selon Francisco Varela (Maturana & Varela, 2004), nous faisons face à un détour ontologique. Sa thèse à propos de l'autopoïèse soutient l'idée d'un changement dans notre regard sur le monde et les relations qui y ont lieu :

> L'autopoïèse occupe un lieu privilegié, car elle a annoncé de manière claire et explicite une tendence qui est dèjá une configuration de forces dans plusieurs domaines de l'action culturelle... Cette tendence est la disparition de ce que Heidegger appelle l'époque de l'image du monde [représentation mentale d'un agent rationnel] et qui peut être aussi désignée comme cartésianisme. Si l'autopoïèse a eu de l'influencec'est parce qu'elle a su s'aligner à un autre projet dont le centre est la capacité interprétative de l'être vivant qui conçoit l'homme, non en

> tant qu'agent qui découvre le monde, sinon en tant que constituant du même. (p. 34)

Ce dit changement de regard ou détour ontologique a une implication très importante pour tous les êtres humains, comme le propose Varela : *nous ne sommes pas dans le monde*, sinon que *nous sommes le monde*. Ce qui nous situe dans un présent qui est historique. Nous sommes, au présent la mémoire de ce qui a eu lieu au passé, que nous avons hérité par le biais du langage et que nous transmettrons aussi. Ainsi, consciemment ou inconsciemment, tout ce que nous faisons au présent est déterminé par la mémoire et aura des implications dans le futur. La conscience historique devient alors, une des plus grandes nécessités de ce présent : la responsabilité de savoir que nos actions et notre autonomie dépassent l'individualité. Nous ne connaissons pas la réalité du monde comme si elle était un objet extérieure, mais nous constituons le monde et en sommes responsables.

La conscience historique fait référence, en somme, au fait d´être capables d´observer et agir. Malheureusement, depuis des siècles, l´éducation nous a fait de simples spectateurs: c'est un contexte où la plupart du temps nous observons mais nous n´agissons pas, nous regardons et nous copions sans rien mettre en cause. Nous devenons passifs, nous voulons faire du monde un objet de simple observation et, en tant qu´objet, nous le détruisons progressivement parce que nous croyions que nous sommes en dehors de ce monde. Et c´est cette perspective dès laquelle nous nous sommes formés aussi en tant qu´éducateurs.

Au contraire, une éducation pour ce présent historique devrait faire le pas vers la conscience. Ce que pour Nicole Diesbach (2010) signifie:

> Oser en plus de voir, vivre pleinement en s'épanouissant et le transmettre au monde, aller au-delà de la simple constatation, enlever les obstacles et écouler la vie qui nous anime. La conscience que, comme la lumière, permette de découvrir l'être que nous sommes en réalité, découvrir les conduites que nous usons généralement comme réponse aux défis que la relation avec le monde et les autres nous présentent au quotidien. (p. 376)

En relation avec ceci Claudio Naranjo (2010) considère le besoin d'entreprendre un voyage vers "l'évolution humaine", ce qui signifie pour lui "aller au-delà des conditionnements conductuels, emotionnels et cognitifs qui font partie du développement des enfants" (p. 202). Selon lui,

les multiples difficultés que le monde subit et la manière dont elles sont transmises et perpetuées par générations ainsi que ces conditionnements conductuels se découvrent obsolètes et limitants. (2010, p. 201). Naranjo explique l'importance de permettre aux professeurs d'entreprendre ce voyage, de manière à ce qu'ils puissent guider leurs étudiants à partir de la conscience dévelopée. Il s'agit donc d'un défi; de la possibilité de créer des formations de professeurs qui conduisent à la conscience sur soi même en toutes ses dimensions, pour que l'accompagnement qu'ils puissent donner à leurs futurs étudiants réponde à cette nouvelle conception dans laquelle, selon Varela (Cité par Martínez, 2013), nous sommes constituants du monde.

Les pédagogies dites critiques ont aussi décelé que les programmes en général présentent un savoir fragmenté et dichotomisant qui «éloigne la raison de l´expérience située affective et émotionnelle» (Martínez, 2013, p. 23). Ces pédagogies montrent qu´il est indispensable de trouver d´autres alternatives thèoriques et pratiques pour répondre aux besoins d´encourager les étudiants à devenir des sujets qui agissent en toute liberté pour confronter les défis de leur présent historique. Autrement dit, la pédagogie critique propose de colliger la théorie avec une attitude de questionnement sur ce qui se passe dans une classe et le compromis avec la transformation des relations pédagogiques.

Être dans le monde et se compromettre avec sa transformation n´est possible que dans la transformation de soi-même en tant que constituant de ce monde. Ainsi, en tant que professeurs parcourant un chemin de transformation, on devient un exemple à suivre et un guide pour la transformation des autres. Ici, le développement de la conscience joue un rôle déterminant car elle permet de découvrir ce qui m'arrive, et ainsi, prendre des décisions responsables sur les parcours à suivre. Si les aspects idéologi ques, théoriques, émotionnels, culturels, etc. sont présents dans l'enseignement, on peut alors parler de transformations. C'est ce niveau de conscience qui, selon Freire, met en crise toute la propre vie, que la pratique d'enseignement prend sa vraie dimension (Freire, 2010).

La conscience est donc, libération et responsabilité. Selon les mots de Maturana «la pensée et la réflexion nous font conscients de nos connaissances et désirs, et responsables parce qu´elles nous font conscients des conséquences de nos actions. Nous pouvons alors agir uniquement en fonction de conséquences que nous voulons, ce qui nous libère. La conscience nous fait conscients de nos responbabilités et donc,

libres". (Maturana & Varela, 2004, p. 31). Il est question de se construire une attitude réflexive qui dépasse les élaborations mentales, qui se nourrisse de l'attention que l'on accorde au corps, aux émotions et aux besoins et potentialités. L'attitude d'être éveillé ici et maintemant qui permet de donner valeur à l'expérience et profiter d'elle en tant que source de connaissance, d'élaborations cognitives qui inspirent encore, des expériences nouvelles et conscientes.

Cette recherche prend donc comme fondement la pensée réflexive et le fait de cultiver la conscience, ce qui permet l´action des étudiants de langue étrangère dans le but de développer l´autonomie et la croissance professionnelle.

Autorégulation : chemin et but

La réalisation de cette recherche est située dans une conception constructiviste de l´apprentissage. Il est question d'essayer, en partie, de répondre aux défis présentés aux paragraphes antérieurs, à propos de cette nouvelle vision du monde qui aurait commencé à transpercer nos pratiques humaines. Ainsi donc, on reprend les principes de l'apprentissage proposés par David Perkins, (2010), professeur fondateur de l'enseignement pour la compréhension, le constructivisme de la performance et ses principes. De la même manière on tient compte d'autres concepts guidant l'intervention pédagogique, le développement de l'autonomie, la metacognition et l'apprentissage autorégulé, suivis des stratégies d'apprentissage et de quelques outils d'autorégulation que l'on considère pertinents.

Cette étude part de l´idée que le bonheur est la possibilité qu´une personne a de prendre des décisions par elle-même, avoir la liberté de faire ce qu´elle veut, savoir se réguler grâce à ces décisions, ne pas être une marionnette. L´éducation ne peut pas être donc, un système qui reproduit des marionnettes, si l´on cherche avec elle le développement intégral de l´être humain. Des relations pédagogiques basées sur la réflexion et la conscience, doivent permettre aux étudiants d´agir en prenant de décisions et en étant responsables. Ce qui signifie être autonome. Il ne s´agit pas de supprimer les limites et les cadres nécessaires pour développer les habiletés, construire les connaissances et grandir. Ceci provoquerait de l´incertitude et, quand il n´y a pas de guide, on a la tendence à copier, c´est qui signifie, également, devenir marionnettes.

Lorsque l´on parle ici de motiver le développement de l´autonomie dans l´apprentissage, on propose de favoriser les atmosphères et défis nécessaires pour «jouer le jeu complet» tel que Perkins (2002) le propose. À partir d´une métaphore, sur comment il a appris à jouer le baseball en le jouant, il nous présente les sept principes de l´apprentissage. Pour lui, il s´agit de réviser les paradigmes qui guident, généralement, l´action des professeurs. Premièrement, l´habitude qu´ils ont de travailler d´abord les parties du tout qui seront après intégrées. Ceci équivaudrait à apprendre toutes les règles du baseball et les actions du jeu, avec la pretention d´unir après le tout et être un excellent joueur sur le terrain. Ceci devient problématique si on n'a jamais l'occasion d'intégrer ces parties étudiés au préalable dans le jeu, et qu'elles restent pour toujours sans effet. Étudier les parties d´un tout n'a pas de sens si on n'aura jamais la vision du tout. Comprendre les règles de grammaire ou de prononciation et ne jamais les intégrer lors de la communication orale ou écrite plus ou moins réelle, n'auraient aucun sens.

Le deuxième paradigme à revoir est l´idée «d´apprendre à propos de quelque chose» pour, après, apprendre à la réaliser. C´est-à-dire, lire sur le baseball et croire que de cette manière on sera un grand joueur. Ou bien, lire sur la communication orale en langue étrangère, écouter quelqu´un qui parle en cette langue et croire que de cette façon on sera capable de s´exprimer correctement. C´est une idée qui s´oppose aux postulats présentés précedement, en relation avec l´apprentissage basé sur l´expérience, et avec la vision d´être constituant du monde au lieu d´être dehors le monde pour l´étudier. Perkins (2002) soutient alors, l´idée de jouer une version complète du jeu, puisque ainsi «on donne aux étudiants une vision globale qui leur permet de donner du sens complet aux challenges qu´on leur présente» (p. 28). Au domaine de l´apprentissage d´une langue étrangère, ceci signifie apprendre à parler en parlant, à comprendre en lisant et en écoutant; au lieu de seulement mémoriser du vocabulaire, règles morphosyntaxiques ou phonétiques pour après devoir communiquer lors des examens.

Dans les sept principes de l´apprentissage présentés par Perkins, nous avons, en premier lieu l´intention de mettre en place lors des cours une «version complète du jeu, pour les débutants», qui permette à l´étudiant de jouer le jeu complet dès le début et, avec ceci, traverser ce qu´il nomme comme «le seuil», et qui signifie le dépassement de la désorientation initiale pour entrer dans le jeu. Perkins manifeste qu´au début, il se peut

que la performance ne soit pas correcte, mais ce qui est important, c´est de savoir ce que l´on fait et pourquoi.

Ces principes de l´apprentissage guident aussi cette recherche, étant donné que l´on propose aux étudiants des activités en contexte, ils sont sensés utiliser la langue étrangère dès le début du processus et travailler les parties difficiles sous le guidage du professeur et avec de différentes stratégies; et principalement puisqu´ils sont poussés à jouer le «jeu d´apprendre à apprendre». Il s´agit, en effet, de développer leur capacité d´apprendre - une des finalités de la formation de professeurs - à partir de la réflexion et la prise de conscience sur comment ils apprennent et comment ils constituent le monde.

Et puisqu´il est question de former des futurs professeurs de langues, le parcours pour connaître comment ils apprennent et pour développer leur autonomie et pensée réflexive, aura, comme nous l´avons présenté auparavant, des implications capitales lors de leur pratiques enseignantes. On cherche à leur guider à construire des cadres de référence leur permettant de conduire les apprentissages de leurs futurs étudiants et des processus d´apprentissage autonome, partant de leur propre expérience en tant qu´étudiants.

Les activités d´enseignement et apprentissage au cadre de l´enseignement du FLE pour les étudiants du premier semestre de la Licence, peuvent devenir alors, de petits défis qui cherchent à profiter de la motivation intrinsèque face à la carrière qu´ils ont choisi. La motivation a été un concept très valorisé au cadre des recherches portant sur l´auto-régulation, puisqu´elle a une influence déterminante sur les décisions à prendre pendant le processus d´apprentissage, la perception des difficultés des tâches à réaliser et l´autoperception des capacités. Selon Rinaudo, Chercher & Donolo (2003), la motivation intrinsèque fait référence à l´intérêt qu´une activité peut générer lorsqu´elle est considérée une fin en soi-même, et non un moyen pour atteindre d´autres buts. Printich (cité par Alcántara, 2009, p. 1226), de son côté, dans les limites de son modèle d´apprentissage auto-régulé, contemple l´importance des aspects cognitifs et motivationnels pour le succès de l´étudiant. Il considère que les étudiants peuvent être motivés de différentes manières et que la motivation varie selon le contexte et le domaine d´études.

De même, Ryan (2000) met en avant sa «théorie de l´autodétermination», lorsqu´il fait référence à la motivation intrinsèque, qui va être d'une importance capitale dans le développement de cet exercice de recherche. Il

présente l´autodétermination comme un besoin de tout être humain. Ainsi donc, avoir le contrôle sur son apprentissage, produirait la motivation pour celui-ci. Ce concept d´autodétermination serait accompagné encore de deux facteurs. D´un côté la sensation de compétence qui a l´étudiant (ce qu´il croit savoir): les tâches qui correspondent exactement au niveau de compétence de l´étudiant ou bien, à un niveau inférieur ne les motiveront pas; de la même façon, les tâches qui exigeront des compétences trop supérieures au niveau des étudiants peuvent causer incertitude et démotivation. Et d´autre côté, le soutient social car la motivation a lieu dans une ambiance de confiance. L´intérêt peut naître aussi d´un climat social positif (p. 48). Parfois, quand il y a trop de difficultés pour réussir un apprentissage, l'ambiance, le groupe social où a lieu le processus, peut être source de motivation pour continuer et aittendre les objectifs.

On prétend aussi dans cette recherche, que les cours de Fle puissent proposer des espaces pour que les étudiants jouent le jeu complet de communiquer en cette langue et qu´ils puissent construire leurs connaissances à partir d´expériences multiples, en redéfinissant les savoirs préalables et lors de l´interaction avec les autres. L´enseignant est sensé responsable de créer ces espaces et d´intervenir, si nécessaire, pour offrir des contributions théoriques, méthodologiques, stratégiques, ou bien, pour indiquer où les trouver. C'est-à-dire, procurer des outils qui aident les étudiants à conduire leurs propres apprentissages.

On parle donc, d'apprendre à apprendre pour être autonome. Que serait donc l'autonomie? Les différents auteurs proposant une définition d'autonomie, coïncident en trois aspects importants. D'une part on parle de la prise de décisions, en deuxième lieu de l'auto-régulation en vue d'un objectif fixé et finalement, de l'apprentissage et utilisation des stratégies. Pour Piaget (cité par Pérez, 2011), l'autonomie dans l'apprentissage se définit par le fait d'être capable de prendre des décisions qui mènent l'étudiant à auto-réguler son apprentissage pour atteindre un but, tout en tenant compte des conditions spécifiques de l'apprentissage. Escamilla (cité par Villardón&Yaniz, 2011) décrit l'autonomie comme

> un ensemble d'habilités qui supposent un développement et une évolution par rapport à la connaissance de soi-même, à une estime de soi équilibrée, à la soif de dépassement et à la construction de valeurs et de normes morales personnelles fondées sur des principes éthiques, dans la connaissance et les respect vers les autres et vers l'environnement (p. 3).

Ceci est en accord avec cette vision du monde dont nous avions parlé. Pour y arriver, il faut d'abord aller vers la conscience. Initier le processus vers la reconnaissance, l'acceptation et l'appropriation de la connaissance et la cognition propres et d'identifier les habiletés personnelles. La metacognition devient donc un concept important à envisager.

Aux années 70 Flavel (cité par Martí, 1995) a consacré le terme métacognition pour faire référence au contrôle des processus de pensée, c´est-à-dire, la connaissance qu'une personne a de ses adresses et processus cognitifs et son habileté pour se rendre compte de ceux-ci. Selon Romero, Arbeláez, Vargas, García & Gil (2002), cette première théorisation à propos de la metacognition ferait supposer que les individus qui s'adaptent le mieux à leur environnement seraient ceux qui ont un plus grand niveau de conscience sur leurs processus mentales. Flavel propose en plus, que l'usage des ressources cognitives propres n'est pas spontané; ils surgiraient du besoin de résoudre des problèmes ou des tâches.

Pour Romero (et al., 2002) la métacognition aurait trois composants. Premièrement, la connaissance métacognitive, à savoir, par exemple, la conscience sur les environnements adéquats pour étudier ou les variables qui peuvent influencer la réalisation d´une tâche. En deuxième lieu, la régulation métacognitive comprise comme l´usage des stratégies métacognitives, comme par exemple se demander par les concepts qu´on vient d´étudier et à partir des réponses évaluer si on a appris ou non. Et, en troisième lieu, l´usage des stratégies qui est très commun chez les apprentis experts.

De ces approches dérive le concept d´autorrégulation dans l´apprentissage. Zimmerman (2002) propose, résultat de ses recherches, les caractéristiques de l´apprentissage auto-régulé étant, selon cet auteur, un processus dans lequel les étudiants génèrent leurs propres connaissances, sentiments et actions orientées vers la réussite par rapport aux buts fixés. L´auto- régulation est conçue par Zimmerman comme «un processus d´auto-direction grâce auquel les étudiants transforment leurs habilités mentales en habilités académiques, ce qui est utile pour atteindre un objectif très important de l´éducation: développer des aptitudes pour apprendre pendant toute la vie» (2002, p. 65). À partir de ses études, cet auteur démontre comment le simple fait de demander aux étudiants de registrer un aspect de leur apprentissage entraîne des progrès. Éveiller la conscience n´est évidemment pas suffisant pour réussir l´auto-régulation, mais, c´est le premier pas.

L´auto-régulation en tant que processus a trois étapes cycliques: la planification, pendant laquelle on fait une analyse de la tâche à réaliser et dans laquelle la motivation intrinsèque joue un rôle fondamental; l´exécution, pendant laquelle on met en scène l´auto-contrôle en mettant en place les stratégies choisies lors de la planification et l´auto-observation. Finalement l´autoréflexion qui contemple le (auto) jugement et l´auto-réaction. Ces trois moments ont lieu avant, pendant et après la réalisation de la tâche donnée. Par rapport à la dernière phase, il faut dire que lorsque l'on attribue un mauvais résultat à une habileté fixe, survient la démotivation; tandis que si on l'attribue à une stratégie pas bien utilisée, signifie que, au futur, ce serait possible d'obtenir un meilleur résultat à partir d'une stratégie différente (p. 67).

On peut donc voir que l´auto-régulation implique auto-conscience (awareness), auto-motivation et habilités. De cette manière, un étudiant auto-régulé, selon Zimmerman (cité par Alcántara, 2009, p. 1220) participe active, cognitive, affectivement et évalue l´efficacité de ses stratégies et méthodes. D´autre part, la rétro-alimentation provoque des perceptions conscientes et des changements de comportement chez l´étudiant et il peut décrire comment et pourquoi il utilise ses stratégies. Dans les mots de Zimmerman, les étudiants auto-régulés «sont des étudiants proactifs parce qu´ils sont conscients de leurs forteresses et faiblesses, parce qu´ils sont guidés par des buts qu´ils ont déterminés par eux-mêmes et par le choix et usage ses stratégies associées directement aux tâches qu´ils doivent réaliser» (2002, p. 66). Il s´agit d´un chemin long à parcourir, à partir du moment où l´on donne aux étudiants la liberté d´occuper le «siège du conducteur», comme l´assure Perkins (2010).

Quel est le meilleur moment pour que l´étudiant occupe ce siège? Selon Zimmerman, les débutants en n´importe quelle matière ont la tendance à commencer avec un certain niveau de motivation intrinsèque, qui risque de diminuer s'ils ne sont pas socialement encouragés et guidés. Il propose donc, d´utiliser des processus d´auto- régulation de qualité dès le début de leur apprentissage, de manière à ce qu´ils puissent maintenir leur motivation initiale. Si les étudiants voient suffisamment de progrès dans leur apprentissage, leur niveau de satisfaction augmente, ainsi que la croyance à leur propre efficacité pour améliorer leurs compétences dans la matière qu´ils commencent à étudier.

Il faut aussi signaler l´importance de l´affectivité dans les processus d´auto-régulation, car on doit permettre les émotions d´être présentes

au moment de faire conscience du processus d´apprentissage. Le fait de découvrir les émotions qui interviennent lors des tâches que l´on doit réaliser et les accepter comme constituants de l´individu provoque une meilleure performance. Les étudiants qui ont de difficultés pour réussir, ont besoin d'un climat émotionnel et un soutien social qui leur offre sûreté; il est nécessaire de leur offrir une évaluation ininterrompue et qualitative, basée sur une rétro-alimentation constante (Huertas, 2012).

À partir de cette révision théorique, on comprend l´autonomie comme une faculté qui doit se développer et qui permet à l´étudiant de prendre les décisions correctes pour s´auto-réguler en étant conscient de ses objectifs et du contexte de son apprentissage. Pour ceci l´accompagnement de l´enseignant devient fondamental. Il intervient à travers l´enseignement explicite de stratégies d´apprentissage, la rétro-alimentation ininterrompue, la proposition d´instruments utiles pour l´auto-régulation et la promotion de l´auto-observation. Quels types d'instruments, quelles méthodes d'enseignement permettraient de développer ces processus d'auto-régulation? Il devient impératif de motiver les étudiants à définir leurs objectifs, à découvrir et caractériser leurs styles d'apprentissage, leur enseigner les stratégies spécifiques d'apprentissage, leur demander de s'auto-évaluer et de chercher de l'aide ainsi que des opportunités d'interaction pour apprendre. Il faut également leur montrer des instruments qui visent à éveiller la conscience sur leur apprentissage et qui leur permettent de planifier et contrôler la réalisation des tâches. Les instruments peuvent être nombreux, le plus important c'est qu'ils puissent servir de médiateurs entre l'état actuel de l'apprentissage de l'étudiant et un niveau de connaissance supérieur (Arumí, 2009).

Un des instruments qui s´avère efficace pour le développement de processus d´auto- régulation est la rubrique (grille d´évaluation). Celle-ci s´encadre dans une nouvelle conception de l´évaluation de l´apprentissage en contexte, dans des situations significatives et complexes qui offrent des défis proches de la réalité. Une évaluation à caractère formatif qui tient compte des niveaux de performance et qui soit responsabilité de l´étudiant, ses co-équipiers et du professeur. Les rubriques permettent à l´apprenant de savoir ce qui est attendu comme produit final d´une tâche et habilités à développer. Pour ceci, elles sont utiles dans le développement de l´auto-régulation, en effet, elles accordent les bases pour le contrôle de l´apprentissage (Cruz y Abreu, 2014, p. 33-35). Escribano (cité par Cruz y Abreu, 2014), avance les rubriques comme des instruments contribuant

à la planification de l´activité car à travers elles l´apprenant peut prévoir des stratégies et des ressources et identifier le résultat attendu.

Un deuxième instrument très utile pour s´auto-réguler est le journal intime ou me-tacognitif. Selon Porter «lorsque les professeurs demandent de faire de l´introspection par rapport à l´apprentissage, de faire des commentaires sur la classe et de communiquer ce qu´ils apprennent effectivement, ils s´impliquent plus dans le cursus et font des connexions entre eux et le matériel du cours» (cité par Villalobos, 2007, p. 20). Les journaux personnels permettent donc de faire conscience sur l´apprentissage et quand ceci se passe, des mouvements tendant à améliorer ces processus se produisent. Pour l´analyse de données, Bailey propose de lire ces journaux visant des patrons récurrents.

L´enseignement explicite des stratégies d´apprentissage est également très utile comme instrument. Certes, tous les étudiants utilisent des stratégies pour apprendre ce qu'ils veulent ou doivent apprendre; et le fait de les expliciter et les enregistrer, d'apprendre des stratégies utilisés par les autres qui contribue au développement de l'autonomie. C'est donc pour cela que les stratégies d'apprentissage au cadre des styles d'apprentissage deviennent importantes pour cette recherche.

Plusieurs définitions de stratégies d´apprentissage ont été proposées. Oxford les définit come «des actions spécifiques réalisées par l´étudiant pour que le processus soit plus facile, rapide, plaisant, auto-dirigé, efficace et transférable à de nouvelles situations» (citée par Herczeg y Lapegna, 2010, p. 12). Et en didactique francophone les multiples définitions permettent de voir qu´il s´agit d´un savoir-faire complèxe qui se soutient sur la mobilisation et l´utilisation efficace d´un ensemble de ressources pour une famille de situations.

Pour Argûelles et García (2010, p. 177), les stratégies sont observables lorsqu´elles sont reflétées dans une action, ou non observables mais objectivables quand on demande à l´individu d´expliquer ce qu´il a fait. Les stratégies sont également modifiables, on les utilise pour résoudre des problèmes, on peut les enseigner de manière explicite et son apprentissage est déterminé par la perception que la personne a à propos de leur véritable utilité. Elles sont intentionnelles, c´est-à-dire qu´elles dépendent de la volonté de l´apprenant; des pensées et processus critiques y sont impliqués; elles varient selon les situations d´apprentissage. En somme, c´est qui est remarqué comme important par les auteurs est le fait d´apprendre à agir stratégiquement, c´est pour cela que l´on apprend

des stratégies. Dans cette étude on tient compte des trois grands groupes de stratégies décrits par Cyr y Germain (1998, p. 41): les cognitives, les méta-cognitives et les socio-affectives. On met l'accent sur l'enseignement explicite et conscient des stratégies méta-cognitives et leur application comme outil pour réguler de manière autonome l'apprentissage. À travers ce type de stratégies l'étudiant peut aussi faire conscience des stratégies cognitives et socio-affectives qu'ils peuvent utiliser selon leurs connaissances préalables et les défis imposés par les tâches à réaliser. Même si ces trois types de stratégies sont différents et spécifiques, il est question de dire que la frontière entre une stratégie et l'autre n'est pas toujours facile à établir et qu'elles se chevauchent.

Les stratégies metacognitives donnent lieu à la réflexion sur le propre processus d´apprentissage. La planification, l´attention, l´autogestion, l´auto-régulation, l´identification du problème et l'auto-évaluation font partie de ce groupe. Ces stratégies sont très importantes pour l´apprentissage et selon Tardif "[…] la méta-cognition constitue une caractéristique qui différencie les étudiants en difficulté de ceux qui n´ont pas de difficultés dans l´apprentissage" (1992, p. 47).

Les stratégies cognitives impliquent une interaction directe entre les étudiants et l´objet d´étue, la manipulation physique ou mentale de cet objet et l´usage de techniques spécifiques dans la réalisation des tâches. Dans ce groupe nous pouvons trouver : pratiquer la langue, mémoriser, prendre des notes (...)(Cyr y Germain, 1998, p. 46). Et les stratégies socio-affectives, dernier groupe, implique la relation avec d´autres personnes dans le but de favoriser l´apprentissage de la langue et de faire la gestion des émotions qui accompagnent cet apprentissage.

Développer l'expression orale en français langue étrangère

Dans le domaine de l´enseignement du français langue étrangère, un changement de vision proche à la thèse de Varela sur le détour ontologique se présente. La didactique des langues montre aussi son évolution vers la conception de l´étudiant en tant que acteur social qui va devoir accomplir une série de tâches. Dès la perspective actionnelle, il ne s´agit pas seulement pour l´apprenant de réagir sur un objet ou communiquer à une personne, mais «d´agir avec». Il est question de provoquer des actions collectives sur des fins collectives, c´est-à-dire une

«co-construction» de situations communicatives qui vient du besoin de vivre et travailler ensemble en contextes multilingues et multiculturels (Maldonado, 2011, p. 65).

L´approche actionnelle est adoptée, au moins officiellement, après la publication du Cadre commun européen de référence pour les langues (CEFR par sa sigle en anglais), basé sur des analyses ethnographiques. Par rapport à l´expression orale le CECR (2001) propose deux types de contextes. D´un côté «se diriger à un public en s´appuyant sur des notes ou des éléments visuels» et de l´autre, «représenter un rôle préparé, parler spontanément». Il propose aussi des échelles de niveaux de développement de compétence et pour leur évaluation, organisées de A1 à C2. Pour cet exercice de recherche on tient compte des descripteurs du niveau A1 et A1+ pour définir le profil communicatif que l´on attend chez les étudiants participant. Même si le CECR ne propose pas de descripteurs en relation avec les stratégies de planification, compensation et contrôle pour le niveau A1, pour cette recherche on se base sur la proposition de Zimmerman et de Perkins d´utiliser ces stratégies depuis le début de la formation. On utilise aussi la stratégie d´autocorrection et celle de l´enregistrement d´expériences.

Il est important de proposer aux étudiants des tâches qui soulèvent des défis, car, comme décrit avant, ce type de tâche est très important pour garantir la motivation face à l´apprentissage. Les tâches ne doivent pas manquer de delimitation pour éviter l´incertitude et la démotivation. Pour ceci, on propose lors de l´intervention pédagogique des activités basées sur le principe du «vide de l´information» présenté par Kremers (2000). Un exercice de conversation devrait être contextualisé dans une situation de communication authentique. Pour ceci, on peut mettre en place ce principe du vide de l´information, dont l´idée fondamentale revient sur le fait que les interlocuteurs en situation de communication réelle n´ont jamais la même information avant de commencer l´interaction. Ainsi, on établie une nécessité authentique de parler, car l´un a besoin de l´autre.

L´expression orale est vue donc, comme un ensemble de tâches présentant des défis par rapport au niveau actuel atteint par les étudiants et le niveau attendu, qui nourrissent la motivation des étudiants, qui sont délimitées pour éviter l´incertitude et qui prévoient le développement du niveau de compétence visé. De même, ces tâches doivent être accompagnées d´instruments médiateurs qui contribuent à apprendre à apprendre et

qui soutiennent les étudiants pour pouvoir participer au hasard dans une interlocution.

Cadre méthodologique

Cette recherche est encadrée dans le paradigme interprétatif (Carvajal, 1992), car la subjectivité s´avoue comme un élément important dans la construction du savoir et dans une approche qualitative puisque l´on part de la voix et de la vision des sujets participant de la recherche pour expliquer la réalité où ils sont submergés. C´est un exercice de recherche-action partant de l´identification d´une problématique qui cherche à être résolue à travers l´action significative, dans ce cas, la mise en place de stratégies réflexives et d´auto-régulation dans le développement de l´expression orale en français langue étrangère. On explore la problématique, une manière de la résoudre et on détermine en quelle mesure cette action produit d´amélioration significative. Pour cela faire, le professeur chercheur met en place une action significative basée sur ces connaissances, sa formation et expérience pédagogiques, des antécédents d´analyse réalisée sur la même problématique dans des contextes différents et ainsi, on présente un plan d´intervention qui lui permette d´interpréter la réalité et l´améliorer. Ce plan d´action est éloigné de la pratique pédagogique habituelle et met s´agit d´une innovation éducative dans son contexte.

Suivant le modèle de Vélez et Galeano (2002) sur les sources documentaires en recherche qualitative, on prend comme modèle de procédure théorique et méthodologique, l´étude de cas collective, car on analyse l´information obtenue d´un nombre déterminé de cas dans le but d´enquêter sur une population en particulier et en relation avec une intervention proposée et développée pour améliorer une situation ou proposer une solution à une problématique de classe.

Description de l'intervention innovatrice

L´intervention pédagogique réalisée s´inscrit dans le cours «Introduction au Français» du premier semestre de la Licence en Langue Espagnole, Anglais et Français, et se développe à partir de la cinquième semaine du semestre. On propose aux étudiants des activités d´expression orale de deux types. D´un côté, des interventions orales préparées au préalable, dirigées à la classe agissant comme public, qui posait des questions sur

le sujet présenté. Ces présentations étaient préparées par les étudiants et évaluées à travers de grilles construites par le professeur et les étudiants et avant la réalisation de la tâche; ces grilles ont été un instrument d'auto-régulation très important pour la planification et l'évaluation des activités.

La deuxième tâche d´expression orale consistait à participer dans des conversations plus spontanées, avec un interlocuteur choisi au hasard et ayant comme spectateurs la classe, qui évaluait la performance de ceux qui développaient la conversation. Cette tâche devait être préparée individuellement et était basée sur des situations de communication reliées à l´univers proche des étudiants qui peuvent se présenter au quotidien dans un pays francophone et qui correspondaient au niveau de développement de l´expression orale attendu pour le semestre. Pour préparer et évaluer cette tâche on a construit aussi des grilles d'évaluation.

C´est important de dire que chaque tâche demandée aux étudiants était précédée des modèles présentés par la professeure, d´analyses des situations de communication orales réalisées par des francophones et de l´étude des expressions et structures contenues dans ces dites situations de communication. Ces activités d´expression orale se différencient de celles qui sont proposées d´habitude en cours de langue étrangère, car elles sont basées sur la création du «vide d´information» (Kremmers, 2000, p. 463), dont l´idée fondamentale est qu´au début d´une communication les interlocuteurs n´ont jamais la même information, ce qui produit une nécessité plus authentique de parler puisque l´un a besoin de l´autre. Les étudiants devaient donc se préparer individuellement pour faire face à ce vide au moment de rencontrer av un interlocuteur au cours d´une simulation de situations de la vie réelle.

Des actions permettant le développement de l´auto-régulation ont été aussi recommandées en fonction du niveau d´auto-conscience réussi par les étudiants. À partir de l´auto-observation et la réflexion les étudiants registraient leurs expériences d´apprentissage dans un journal metacognitif, la professeur les lisait et proposait à chaque étudiant la mise en place des stratégies spécifiques qui leur permettaient d´améliorer les aspects où ils devaient travailler le plus. Les étudiants mettaient en place les stratégies qu´ils trouvaient adéquates parmi celles proposées et une fois mises en marche, les évaluaient et rendaient compte des résultats encore une fois dans les journaux méta-cognitifs. La lecture périodique

des journaux a permis une communication constante qui a fait facile le fait de guider les processus d'apprentissage et trouver des réponses aux difficultés particulières.

Cette intervention pédagogique s´est développée en trois phases. La première a consisté à demander aux étudiants de faire les deux types de tâche de production orale sans grilles d'évaluation disponibles pour la préparation, afin de déterminer un point de départ par rapport au développement de l'expression orale. La deuxième phase a duré neuf semaines où les étudiants ont réalisé quatre tâches d'expression orale, avec le modèle de la professeure, les grilles d'évaluation, les journaux métacognitifs. Ces instruments ont servi à accompagner les étudiants et les aider au développement de l'auto-régulation et l'auto-réflexion. La troisième phase a été consacrée à la réalisation d´une tâche finale avec les mêmes caractéristiques de la première réalisée dans le semestre et qui était l'évaluation final du processus.

Pour récolter les données on a fait usage des journaux métacognitifs, des grilles d´évaluation, et des groupes focaux réalisés à la fin de l´intervention. Avec ses instruments de recollection on a pu évaluer la performance des étudiants en relation avec les objectifs, on a pu vérifier le processus des étudiants visant le développement de l´auto-régulation et valoriser la perception que les étudiants ont du processus et valoriser l'éfficacitéde l´intervention. Pour cela faire, on a analysé les variations positives entre les résultats des tâches d´expression orale proposées, la présence des catégories associées aux processus métacognitifs (conscience cognitive, conscience émotionnelle, conscience stratégique) et d´auto-régulation (planification, auto-observation, auto-évaluation, auto-contrôle, retroalimentation, travail coopératif).

Dans la réalisation de cette étude a participé un groupe de vingt étudiants de la matière «Introduction au français» qui correspond au premier semestre de la Licence. Après l´intervention une analyse exhaustive du processus de chacun des étudiants a été réalisée dès laquelle une fraction représentative de douze étudiants a été choisie. Cette fraction s´est avérée suffisante après avoir trouvé que les résultats se reproduisaient de manière très similaire dans ces cas. Pour la sélection de cette fraction on a tenu compte des différences par rapport au genre, styles d´apprentissage, méthodes d´étude différentes, résultats académiques différents; on a aussi uniquement choisi des étudiants qui n'avaient jamais pris contact avec le français avant.

Pour l´analyse de l´information, on a voulu d´abord savoir s´il y avait eu des variations positives entre la première tâche proposée aux étudiants au début du semestre et la dernière (examen final) de manière à pouvoir confirmer la réussite de l´intervention, en effet le résultat a été positif, lors du contraste réalisé. On a aussi analysé les rubriques de toutes les tâches pour vérifier l´évolution dans l´expression orale chez chaque étudiant.

L´analyse est après venue sur les journaux métacognitifs, où on a voulu identifier les traces d´absence ou présence de processus métacognitifs et auto-régulateurs pendant l´intervention. Il s´est agit d´une analyse catégorielle basée sur des catégories déterminées de manière inductive. Il faut cependant que la catégorie «travail coopératif est émergée de l´étude même. Les catégories proposées ont été d´un côté processus métacognitifs, constituée des suivantes sous-catégories: conscience cognitive faisant référence à la connaissance que l´individu a de ce qu´il sait ou ne sait pas; conscience émotionnelle qui fait référence à l´awareness, le fait de se rendre compte des émotions présentes lors de la réalisation d´une tâche à partir de l´attention prêtée au corps et ses réactions et conscience stratégique, c´est-à- dire la reconnaissance des stratégies et du contexte où elles peuvent être utilisées.

La deuxième catégorie processus d´auto-régulation s´est constituée des ces sous-catégories: planification de la tâche à réaliser, auto-observation faisant référence au fait d´enregistrer l´expérience pour en établir les causes de la même, auto-contrôle des stratégies et méthodes de réalisation de la tâche, auto-évaluation de la performance en relation avec des objectifs attendus, rétroaction référée à la capacité de l´étudiant d´intégrer les observations que l´on fait sur sa performance et les auto-observations et évaluations et travail coopératif, c´est-à-dire la disposition à s´appuyer sur ses camarades pour réussir à la tâche proposée.

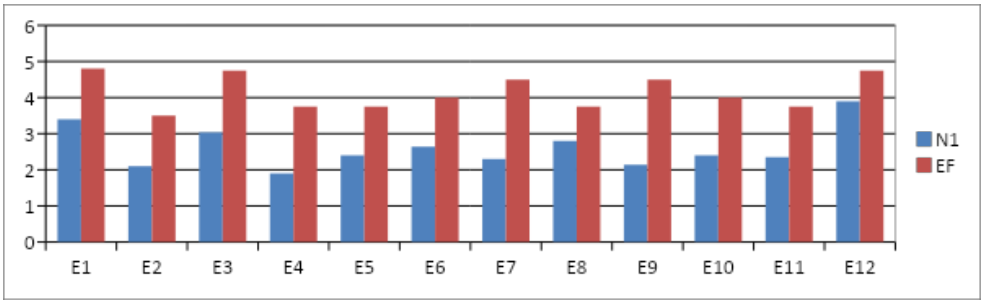
On a disposé et organisé les données dans des matrices pour examiner et comprendre celles que l´on a obtenues du journal métacognitif de chaque étudiant. Ceci a permis aussi de vérifier l´influence que ces processus cognitifs et auto-régulateurs avaient sur les progrès en expression orale. Car il s´agit de données textuelles (Rodríguezet al., 2005) l'obtention de résultats s'est réalisée à travers les procédures de description et interpretation, ainsi que de l'emergeance des catégories pour chaque cas. On a fait le postérieur contraste des cas pour obtenir des résultats plus généralisés. Finalement, afin de constater les résultats obtenus lors de ces séquences d'analyse, on a eu compte de l'évaluation faite par les étudiants par rap-

port à l'intervention, lors des groupes focaux; pour ceci on a analysé les transcriptions de ces entretiens filmés. Ainsi, la validité de cette étude a été donnée par la profondité de l'analyse catégorielle réalisée, la vérification de l'évolution de l'expression orale des étudiants grâce à leurs qualifications et finalement par l'exercice de constatation réalisé avec les étudiants participants. Il s'agit donc, d'un exercice de triangulation de l'information.

Résultats et apports

Une analyse exahustive réalisée en trois phases a permis de vérifier que l'intervention de stratratégies d'apprentissage et des instruments d'autorégulation ont, d'une manière considérable, déclenché chez ce groupe d'étudiants débuntants en FLE l'éveil de leur consciences face à leurs processus d'apprentissages. Dans un premier moment il était voulu de déterminer s'il y avait de variations positives parmi la première activité d'expression orale réalisée et évaluée durant la première phase de l'intervention et l'activité de l'examen final orale aussi évaluée. Ce premier niveau d'analyse a permis de prouver qu'il y a eu une amélioration de l'expression orale chez ces élèves que, en plus, on a pu constater grâce à la comparaison des califications de ces deux exercices (qui avaient les mêmes caractéristiques et niveaux d'éxigeance).

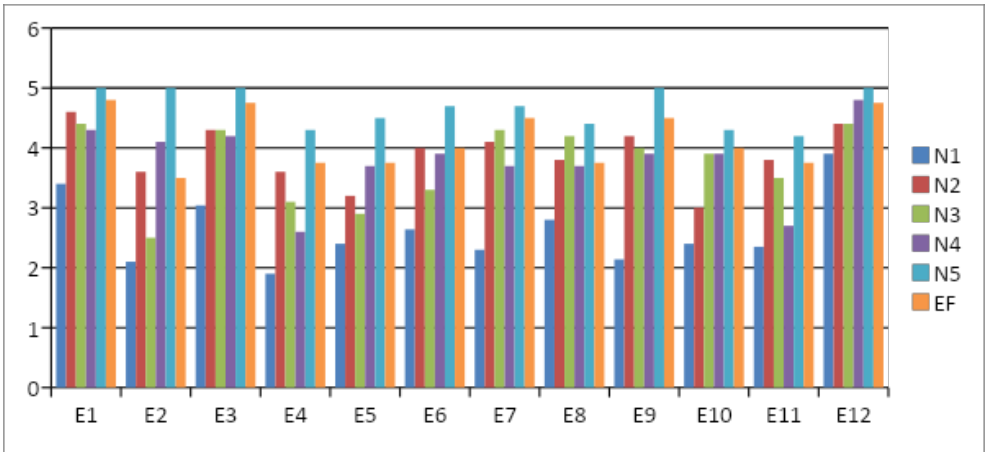
Ce graphique met en évidence les variations pour chaque étudiant dès le début jusqu'à la fin de l'expérience.



Une deuxième phase d'analyse pour réviser les califications et les rubriques d'évaluation a eu lieu aussi afin de décrire les variations dans le procesus de chacun des élèves. Ce qui a permis de constater l'améliora-

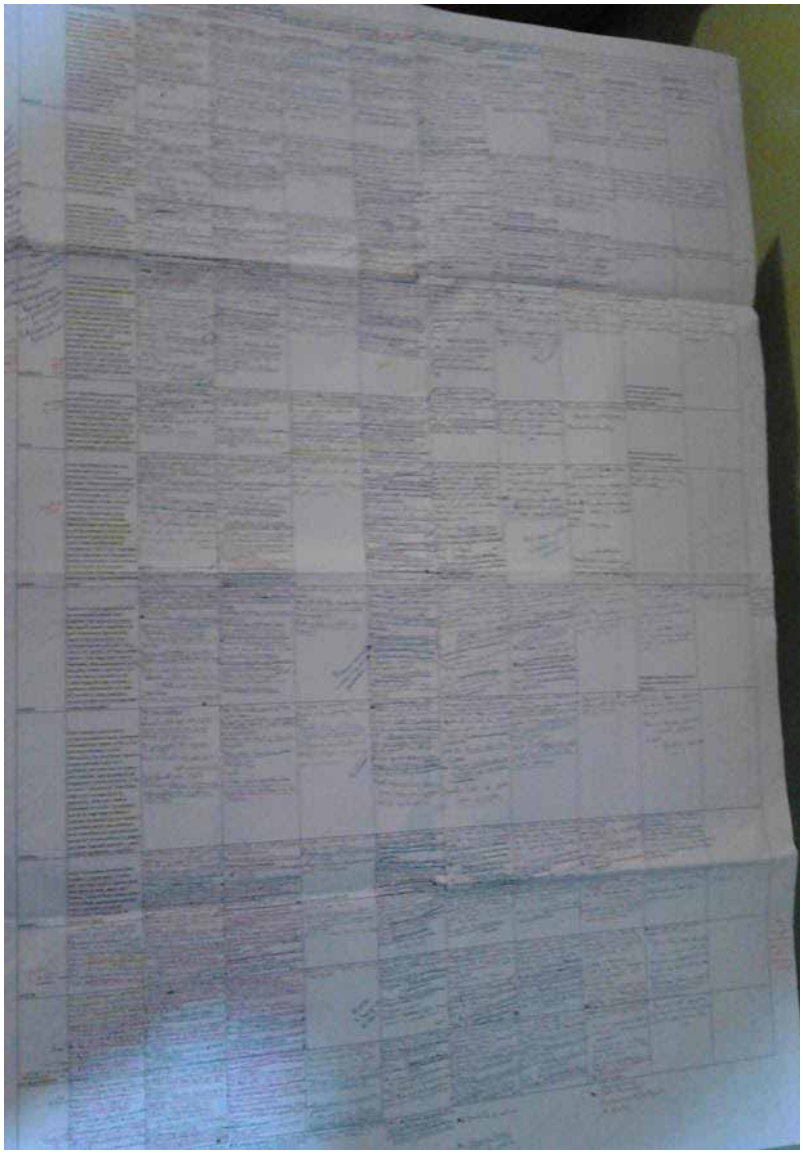
tion de leur expression orale au cours de l'expérience, avec des variations dans les califications et descriptions de performance dues aux niveaux différenciés de difficulté et aux types de tâches proposées.

Ce graphique montre un aperçu de l'analyse réalisée pour détérminer l'évolution de la compétence d'expression orale chez les étudiants participants.



Postérieurement, l'analyse a eu pour objectif de suivre la présence ou absence de processus métacognitifs et d'autorégulation pendant l'intervention. Ceci a été fait à partir des données obtenues dans les journaux métacognitifs écris par les élèves, grâce à la construction d'une matrice catégorielle. Cette matrice doit se comprendre comme un tableau où sont régistrés dans un axe les catégories proposées et dans l'autre les données isues des journaux métacognitifs. On a recouru à la procedure de matrices pour disposer et regrouper les données, ce qui a possibilité l'examination et compréhension des données obtenues dans le journal de chaque étudiant. En même temps cette procédure a permis de vérifier si les processus métacognitifs et auto-régulateurs ont influencé l'amélioration de l'expression orale décelée lors de deux premières phases d'analyse. Puisqu'il s'agit de données textuelles (Rodríguez et al., 2005, p. 147) l'obtention des résultats s'est réalisée à travers de procedures de description et interpretation. On a fait aussi le recensement de la presence de sous-catégories dans chaque cas d'étude, faisant après le contraste de tous les cas pour obtenir des résultats plus généraux.

Aperçu de la matrice catégorielle.



Par rapport à la première catégorie proposée, l'analyse de la matrice catégorielle a permis de constater qu'en termes généraux, les étudiants qui ont participé dans l'expérience se sont servi des instruments métacognitifs pour se rendre compte de leurs styles d'apprentissage, des stratégies mises en place lors de l'exécution des tâches, etc. ; et ont valorisé le re-

gistre de l'expérience comme étant une action positive en vue de mieux apprendre, car le fait de registrer a éveillé leur conscience cognitive et affective ainsi que leur conscience stratégique.

En effet, dans leurs journaux métacognitifs ils rendent compte de l'évaluation des stratégies qu'ils mettent en place et de leurs conclusions à propos de la manière dont ils apprennent mieux. Autrement dit, ils peuvent détérminer si les stratégies utilisées ont été ou non convenables pour leurs cas particulier et selon chaque tâche réalisée. Dans leurs notes, les étudiants ont exalté l'utilité de la réflexion et des stratégies enseignées explicitement pendant les cours, ainsi que la possibilité de choisir et comparer instruments métacognitifs et stratégies en fonction de leurs réussites et difficultés. Ils ont même avoué la mise en place de cet exercice réflexif, des instruments et stratégies au contexte d'autres apprentissages comme l'apprentissage de l'anglais.

En ce qui concerne la deuxième catégorie, processus autorégulateurs, l'analyse a permis de voir en termes généraux, que les étudiants mettent en valeur les rubriques en tant qu'instruments permettant de planifier consciemment les tâches, ainsi que les modèles de réalisation présentés par le professeur. Ils évaluent positivement la co-constrruction de ces rubriques comme un exercice démocratique au cadre des relations pédagogiques et mettent en relief constamment la planification comme une phase d'importance capitale pour leur performance en expression orale.

Concernant l'auto-observation et l'auto-contrôle, il a été possible de constater que le fait d'activer la conscience face à l'apprentissage a influencé positivement la prise de décision sur ce processuset sur l'élaboration des plans d'études en vue de l'améliorer. L'auto-évaluation est un aspect qui a évolué au long de l'expérience de manières différentes chez les étudiants. Il a fallu apprendre à s'évaluer, et à se responsabiliser de leurs résultats au lieu de renvoyer la responsabilité sur leurs apprentissages, réussis ou non, à des causes externes.

La rétroaction a au une importance majeure et a permis des évolutions intéressantes chez les apprenants. Tous les étudiants ont remarqué les contributions de la rétroaction dans des aspects tels que la motivation, l'ouverture envers la réflexion, l'apprentissage de stratégies, la création de rapports affectifs avec l'assignature, l'assistance individuelle à leurs difficultés et besoins. La rétroaction a, en somme, permis le guidage de la construction de l'autonomie.

Ainsi que la rétroaction, le travail coopératif s'est avéré important pour l'autorégulation de l'apprentissage. Les équipes se sont formées spontanément en réponse aux défis proposés au cadre de l'expérience. Pour certains étudiants le travail en équipe a signifié l'apprentissage de nouvelles stratégies, l'amélioration de compétences, le soutien dans la planification et même la possibilité de réinvestir les apprentissages en soutenant les camarades, comme ils ont écrit dans leurs journaux « enseigner permet d'apprendre ».

Finalement, pour corroborer les résultats obtenus lors de différentes phases analytiques, on a tenu compte de l'appréciation que les étudiants ont donné sur leur parcours lors des groupes de réflexion réalisés. Pour cela faire, on a analysé les transcriptions des enregistrements. La validité de cette étude est accordée d'un côté, par la vérification du progrès en expression orale chez les étudiants pour détérminer l'éfficacité de l'intervention pédagogique proposée ; de l'autre par l'analyse exhaustive et en profondeur de chacun des cas étudiés et contrastation de tous les cas ; et finalement, l'exercice de validation de l'information obtenue lors de groupes de réflexion. C'est–à-dire la triangulation de données.

Ce travail de recherche a été basé sur l´idée que le développement d´une attitude réfléchie conduit à mettre en évidence les pensées, les attitudes, les capacités, les limitations et les émotions qui sont présentes lors des processus d´apprentissage et, en général, dans les relations avec tout le monde. Et que, cette reconnaissance qui permet de se construire une image de soi-même et son apprentissage, peut ouvrir la voie à de nouvelles et plus conscientes expériences au service du développement personnel en général et de l´apprentissage en domaines particuliers comme les langues étrangères. Les étudiants qui ont participé sont tous d´accord sur le fait que l´intervention pédagogique les a aidés à se percevoir comme protagonistes de leurs propres apprentissages et, étant professeurs en formation ont exprimé leur motivation pour pouvoir favoriser des changements dans le monde duquel sont constituants à partir des changements qu'ils provoquent sur eux-mêmes et leurs pratiques.

En effet, l´étude permet de constater que le développement de la conscience semblerait être un chemin cohérent et confiant vers l´auto-régulation de l´apprentissage de l´expression orale en FLE. La conscience est un concept important dans des contextes différents au moment de faire face au besoin de changer la manière dans laquelle on vit dans le monde et la manière dont on se met en relation. C´est aussi un exercice difficile à

réaliser, car il implique un constant retour sur soi-même et sur le fait de vivre au présent. Pour s´auto- réguler il n´est pas suffisant de travailler et s´efforcer, comme a été démontré lors de l´analyse des processus de certains étudiants participants de la recherche. Il ne s´agit pas de faire répétitivement, mais de faire à partir de la conscience, c´est-à-dire, le résultat de s´auto-observer, de se rendre compte de ses propres processus et besoins, d´en assumer la responsabilité et prendre les justes décisions lors de la réalisation de tâches d´expression orale plus exigeantes. Quand il n´y a pas de clarté sur la manière dont il faut procéder et sur où il faut diriger ses efforts, les résultats peuvent être non satisfaisants.

Le fait d´avoir constaté que pour les étudiants participants a été très profitable de noter les expériences sur un journal personnel et de s´appuyer sur l´accompagnement de la professeure chaque étape de l´intervention, permet d´exalter le besoin de développer encore plus au contexte éducatif -et en particulier dans le domaine de l´enseignement du FLE- ce «awareness». On a pu démontrer que, comme proposé par Zimmerman (2002) lorque l´on demande aux étudiants de registrer un aspect de leur apprentissage, ils arrivent à améliorer spontanément leurs processus et leurs résultats. Ceci demanderait en plus, l'accompagnement constant du professeur pour devenir des apprentissages plus puissants. Comme constaté lors de l'analyse, l'accompagnement fait aux étudiants afin de développer l'auto-conscience, les aide à continuer ses processus de meilleure manière. Ainsi, le professeur devient guide et modèle vers ce développement de la conscience.

Deux vérifications sont alors importantes en relation avec ce nouveau rôle du professeur suggéré par cette recherche. D´un côté, pour que le professeur soit modèle d´habiter le présent et se rendre compte (awareness), il faudra qu´il s´engage dans le développement de la propre conscience. Dans ce sens on constate l'idée de Claudio Naranjo (2010) selon laquelle il faut travailler non seulement sur les révolutions et les changements sociaux, mais aussi sur le changement individuel et la formation des êtres humains plus complets; selon Naranjo "si nous voulons une société différente, on aura besoin d'êtres humains plus complets" (p. 113).

D'autre côté, les résultats de l'étude permettent de démontrer que l'accompagnement constant des étudiants est indispensable pour la construction de l'autonomie. Le développement de l'auto-regulation et l'autonomie ne peuvent pas être compris comme un laisser-faire sans limites car, comme le dit Huertas (2012), dire à l'étudiant de faire ce qu'il veuille

pour arriver à un apprentissage -l'expression orale dans ce cas - peut le situer dans une situation d'incertitude dans laquelle il pourrait simplement copier au lieu de s'auto-réguler. Ainsi donc, on conclut que pour réussir à ce que les étudiants puissent conduire leur apprentissage il est nécessaire de leur montrer des chemins et leur proposer l'usage d'instruments d'auto-régulation.

Autre le travail du professeur, on a pu vérifier que le travail coopératif a pu influencer de manière importante le développement de l'expression orale en FLE. En effet, l'analyse a mis en évidence que les étudiants se sont appuyé les uns sur les autres pendant la planification des tâches et que, en plus, quelques étudiants sont arrivés à la conclusion que la communication orale en langue étrangère es un processus où l'on construit des sens de manière conjointe pour répondre à un objectif déterminé. C'est-à-dire que le climat social a été un atout lors de cette étape que Zimmerman (2000) appelle planification de la tâche, puisque plusieurs étudiants participants ont décidé comme stratégie le soutient de leurs collègues ou bien de natifs sur internet. Cette interaction a été aussi significative pendant la phase de réalisation des tâches, où les étudiants, grâce aux éléments paralinguistiques, réussissaient à construire une conversation cohérente et obtenir l'objectif commun

On peut voir alors, que la réflexion constante sur l´origine des propres émotions, la conscience de l´origine de la propre motivation et le fait d´identifier ce que l´on sait et ce que l´on doit étudier d´avantage, semble être un exercice qui permet de chercher, essayer et évaluer des stratégies pour atteindre les objectifs proposés dans le développement de l'expression oral en FLE. La conscience qui s'entraine à travers l'auto-observation, la réflexion, la rétroaction et la collaboration par les pairs serait au service du développement de l'autonomie, de l'auto-régulation et permettrait d'alimenter les processus individuels et collectifs en faveur de l'enrichissement de l'oralité.

On a constaté en plus, que le travail sur l´oralité enrichit l´apprentissage général de la langue. Plusieurs étudiants reconnaissent, comme a été mis en évidence lors de l´analyse, que la préparation des tâches de production orale a contribué à surmonter des difficultés associées à certains contenus grammaticaux ou lexicales. Ce qu´ils avaient appris dans le but de communiquer oralement a même été un soutien dans la production de textes écrits. Le fait d´écrire un journal métacognitif sur l´apprentissage

de l´expression orale a contribué, selin eux, à améliorer l´expression écrite et donc, a renforcer les structures de la langue apprises.

On demontrerait ainsi l´interdependance des compétences en langue étrangère quand on voit que le fait de se concentrer sur le développement de l´une implique le développement des autres. On confirmerait aussi que l´idée de proposer aux étudiants des tâches basées sur le principe du vide de l´information (Kremers, 2000, p. 463), leur exige d´opter pour un développement plus conscient de ces compétences et, au même temps, les encourage à s´observer et à chercher des stratégies pour répondre aux enjeux des tâches.

De cette manière, cet exercice de recherche a permit de construire des connaissances et d´établir des relations pédagogiques différentes en vue de provoquer des apprentissages à partir de la conscience et l´auto-régulation. Cette étude a répondu dans une certaine mesure, au défi de transformer peu a peu les relations et les pratiques pédagogiques au quotidien, pour qu´elles soient de plus en plus cohérente avec une nouvelle conception de l´humanité, selon le paradigme d´être le monde et non seulement être dans le monde, comme l´a proposé Varela (2004). La responsabilité sur soi-même, ses pratiques et processus, le pouvoir de construire sa propre vie, commençant par ses apprentissages, est valoriséeà partir des résultats de cette recherche comme la possibilité d'accorder à la mission du futur professeur l'importance qu'elle mérite.

Il s´est agit, en effet, de promouvoir la construction de l´autonomie pour apprendre chez les étudiants de la Licence en langues, pour les motiver à reproduire des pratiques également engagées avec ses futurs étudiants. D'un professeur en formation qui a la possibilité de développer son autonomie et de comprendre l'apprentissage d'une manière plus significative (Robert et al., 2011), on s'attend à ce qu'il dirige des processus plus autonomes lors de sa pratique pédagogique.

En outre, on peut conclure aussi que l´analyse a permit de vérifier que les étudiants ont réussi à associer cette propositon innovante à leur futur exercice professionnel. Ils ont manifesté qu'ils ont appris des stratégies pour travailler avec leurs futurs étudiants et qu'ils ont découvert qu'ils peuvent utiliser ces dites stratégies dans des contextes d'apprentissage et enseignement différents. En plus le fait depromouvoir le développement de la conscience aurait permis aux étudiants de découvrir les stratégies d'enseignement utilisées par la professeur. Cette trouvaille est de grande valeur pour le contexte de l'étude, car ceci signifierait que l'on a

contribué au renforcement de la formation de futurs professeurs de langues étrangères et donc, du projet « Colombie bilingue ».

Des recommandations associées à cet exercice de recherche seraient: il faut que cet exercice d´auto-conscience à partir des instruments et activités proposées soit constant, de manière à ce que les étudiants qui en ont moins l´habitude puissent y arriver. Ainsi, on respecte les différents rythmes qui sont conséquence des histoires de vie ou de contidions de développement différentes. Il faudrait aussi évaluer la possibilité de travailler chaque semestre avec une habileté en particulier, tenant compte que les étudiants ont dévoilé que le travail sur une des habiletés permet d´enrichir les autres. Il convient aussi de continuer à enrichir la méthodologie de travail de l´expression orale en proposant des différentes manières de travailler, notament au concret de la salle de classe, les systématiser et évaluer afin d´élargir les perspectives de développement de cette habileté.

Une autre route pour continuer d´approfondir sur cette proposition consiste à bien réviser le rôle de la dimension émotionnelle lors des apprentissages. S'interroger sur l'influence que la conscience sur les propres émotions pourrait avoir sur les apprentissages et la manière d'être le monde. Le docteur Naranjo a travaillé pour le développement d'un programme dirigé principalement aux professeurs, basé sur ce qu'il a voulu appeler une technologie de l'amour. "Une méthodologie plus efficace pour la construction d'une attitude plus généreuse que celle qui nous a donnée jusqu'au présent une culture de mandats religieux ou des concepts de la psychanalyse" (2010, p. 213).

Bibliographie

Acuña, T. (2010). Lectura en lengua extranjera: de la cognición a la cooperación entre pares como modalidad de construcción de sentido. *Lenguas modernas*, *36*, 9-24.

Alcántara, L. (2009). Profesores autorregulados: Diseño y validación de una interfase Autorregulatoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *14*(43), 1219-1248.

Alzate, G. y Peña, L. (2009). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psycológica, 9*(1), 123-138.

Arguelles, D. y García, N. (2010). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo.* Bogotá: EAN/Alfaomega.

Arumí, M. (2009). Estudio de las percepciones de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre el uso de instrumentos de autorregulación. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, *22*, 35-58.

Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié. *Revue de sciences d'éducation*, *34*(1), 47-67. Recuperado el 3 de agosto de 2014 de http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n1/018989ar.html

Boekaerts, M. (1997). Self-Regulated Learning: A New Concept Embraced by Researchers,

Policy Makers, Educators, Teachers, and Students. *Learning and Instruction*, *7*, 161-186.

Carvajal, L. (1992). *Metodología de la investigación. Curso general y aplicado*. Cali: Futuro.

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas:*

Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes.

Cyr, P., Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

Dapelu, B. y Matus, M. (2013). Necesidades de fortalecimiento cognitivo-motivacional en estudiantes universitarios de primer año: implicaciones para