



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS**

FERNANDA SOUZA E SILVA

**AUTO-ÉVALUATION ET AUTORÉGULATION DANS
L'APPRENTISSAGE DU FLE : CONTRIBUTIONS DE LA DISCIPLINE
« APPRENDRE À APPRENDRE DES LANGUES ÉTRANGÈRES »**

**BELÉM
2011**

FERNANDA SOUZA E SILVA

**AUTO-ÉVALUATION ET AUTORÉGULATION DANS
L'APPRENTISSAGE DU FLE : CONTRIBUTIONS DE LA DISCIPLINE
« APPRENDRE À APPRENDRE DES LANGUES ÉTRANGÈRES »**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do grau de licenciada em Letras, habilitação em Língua Francesa.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Myriam Crestian Cunha

**BELÉM
2011**

FERNANDA SOUZA E SILVA

**AUTO-ÉVALUATION ET AUTORÉGULATION DANS L'APPRENTISSAGE DU
FLE : CONTRIBUTIONS DE LA DISCIPLINE « APPRENDRE À APPRENDRE DES
LANGUES ÉTRANGÈRES »**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do grau de licenciada em Letras, habilitação em Língua Francesa.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Myriam Crestian Cunha

BANCA AVALIADORA

Prof^ª Dr^ª Myriam Crestian Cunha

Prof^ª Ms. Sonia Lumi Niwa

Belém, 21 de dezembro de 2011.

Je voudrais d'une façon spéciale dédier ce mémoire à ma mère Célia Silva, à ma tante Antônia, à mes professeurs, Tânia Vergueiro et Myriam Cunha. Sans votre foi en ma réussite, je n'y serais pas parvenue, vous resterez pour moi une source d'inspiration.

REMERCIEMENTS

Ce mémoire a pu être réalisé grâce à la collaboration de plusieurs personnes à qui je témoigne ici toute ma gratitude. Je voudrais remercier particulièrement :

À Dieu, pour l'inspiration et pour le soutien dans chaque moment de ma vie.

À ma mère, Célia, et à ma tante Antônia, pour leur amour inconditionnel et leur éducation qui m'ont permis de devenir qui je suis. Je les remercie de m'avoir enseigné les valeurs essentielles (simplicité, honnêteté, responsabilité et passion) avec lesquelles j'ai toujours abordé mes études.

À ma sœur Fabíola pour avoir su me supporter dans les moments les plus difficiles et pour me faire rire, et à ma cousine Ana Paula pour son soutien affectif et moral.

À mes indispensables ami(e)s qui ont été là aux bons et mauvais moments.

À Tânia Vergueiro qui a été pour moi un support, un guide, une amie, pour ses conseils et encouragements tout au long de mes études à l'UFPA.

À tous mes professeurs pour la qualité de l'enseignement que j'ai reçu et qui ont contribué largement à la qualité de ce mémoire.

À mon directeur de recherches, Myrian Cunha. Je vous remercie d'avoir toujours été disponible pour m'orienter, m'aider et me corriger en dépit des obligations tant familiales que professionnelles qui sont les vôtres et pour avoir cru dès les premiers moments à mes capacités de recherche.

Enfim, à tous ceux qui d'une manière ou d'une autre m'ont incitée, conseillée, soutenue ou ont contribué à la concrétisation de ce mémoire.

Merci.

RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour objectif de contribuer à l'étude des pratiques d'autorégulation de l'apprentissage chez des élèves débutants de licence en Langue Française de l'Université Fédérale du Pará, inscrits dans la discipline « Apprendre à apprendre des langues étrangères ». Prévue dans le premier module du nouveau cursus de la Faculté de Lettres Etrangères Modernes, la discipline vise à amener les apprenants débutants à réfléchir à leur processus d'apprentissage, de manière à ce qu'ils puissent mieux gérer cet apprentissage et développer ainsi leur autonomie dans l'étude de la langue. En se fondant sur l'hypothèse que les apprenants qui ont des difficultés dans l'appropriation de la langue n'arrivent pas à mettre en œuvre ces processus à la fois au plan de l'apprentissage et au plan de l'activité langagière on a développé cette recherche en deux parties. La première propose une synthèse du référentiel théorique, comprenant les écrits d'auteurs comme Allal (1997) et Perrenoud (1998), concernant l'évaluation formative et la régulation, ainsi que ceux de Fernandes (2006) et Nunziati (1990) pour l'évaluation formative alternative. Dans la deuxième partie, on présente une étude de cas menée auprès de deux étudiantes. Les résultats obtenus confirment partiellement l'hypothèse de la recherche, puisque bien que les apprenantes démontrent être conscientes de leurs difficultés et des procédures d'autorégulation adéquates, elles ne parviennent pas toujours à mettre ces dernières en œuvre. Il apparaît toutefois que la discipline en question contribue effectivement au développement des processus métacognitifs chez les apprenants.

Mots-clés: Évaluation formative; autorégulation; enseignement/apprentissage de langues étrangères

RESUMO

Este trabalho visa a contribuir para o estudo das práticas de autorregulação da aprendizagem por alunos iniciantes da licenciatura de Língua Francesa da Universidade Federal do Pará inscritos na disciplina “Aprender a aprender línguas estrangeiras”. Prevista no primeiro módulo do projeto pedagógico da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, esta disciplina objetiva levar os aprendentes iniciante a refletir acerca de seu próprio processo de aprendizagem, de modo que ele possa melhor gerenciá-lo e desenvolva autonomia no estudo da língua. Partindo da hipótese de que os alunos com dificuldades na apropriação da língua não conseguem equacionar os procedimentos de regulação ao mesmo tempo no plano da aprendizagem e no plano da atividade linguageira, desenvolveu-se este pesquisa em duas partes: a primeira propõe uma síntese do referencial teórico abrangendo obras de autores como Allal (1997), Perrenoud (1998) sobre a avaliação formativa e a regulação, bem como os de Fernandes (2006) e Nunziati (1990) sobre a avaliação formativa alternativa. Na segunda parte, é apresentado um estudo de caso realizado junto a duas alunas. Os resultados obtidos confirmam em parte a hipótese da pesquisa já que, embora conscientes de suas dificuldades e das medidas regulatórias adequadas, as alunas por vezes não as implementam. Todavia, a disciplina em questão parece contribuir efetivamente para o desenvolvimento das capacidades metacognitivas dos aprendentes.

Palavras-chave: Avaliação formativa, autorregulação, ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1: Classification des stratégies d'apprentissage selon Oxford (1990)	25
TABLEAU 2: Profil initial des sujets	38
TABLEAU 3: Éventail de stratégies utilisées au début de l'étude	41
TABLEAU 4: Profil final des sujets	43
TABLEAU 5 : Perception d'auto-efficacité des sujets	?
TABLEAU 6: Éventail des stratégies utilisées à la fin de l'étude	45
TABLEAU 7 : Point de vue des enseignantes de Langue Française I	47

SOMMAIRE

INTRODUCTION	10
1. EVALUATION FORMATIVE ET VARIABLES AFFECTIVES DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE	15
1.1 Évaluation formative: de la conception classique a la conception formative alternative	16
1.2 Les variables affectives dans l'apprentissage	21
1.2.1 La motivation	22
1.2.2 Les stratégies d'apprentissage	24
2. L'AUTO-ÉVALUATION ET L'AUTORÉGULATION DANS L'APPRENTISSAGE	27
2.1 L'auto-évaluation	27
2.2 L'autorégulation	30
3. APPRENDRE À APPRENDRE DES LANGUES ÉTRANGÈRES	33
3.1 La discipline dans le nouveau cursus	33
3.2 La discipline comme locus de recherche	34
3.2.1 Méthodologie	35
3.2.2 Les sujets de la recherche	35
3.2.3 Les instruments de recherche	35
4. ANALYSE	37
4.1 Le profil initial des sujets de la recherche	37
4.2 Le profil final des sujets de la recherche	42
CONCLUSION	48
BIBLIOGRAPHIE	50
ANNEXES	54

INTRODUCTION

Ce mémoire traite de l'évaluation formative en Français Langue Etrangère. Le thème de l'évaluation de l'apprentissage n'est pas nouveau, comme nous le verrons dans cette introduction, mais celui de l'évaluation formative semble encore peu traité dans le contexte des langues étrangères. Provenant de la composition *a-valere* qui, d'après Barlow (2006, p.22), signifie « l'action de faire apparaître la valeur d'un individu ou objet »¹, l'évaluation est considérée comme un des thèmes les plus controversés et complexes de la didactique des langues étrangères (dorénavant LE). D'une pratique « réductrice et hiérarchisante » (PERRENOUD, 1998, p.6) à « moteur de l'apprentissage » (SAMARTÍ, 2009, p.17), la méthodologie de l'évaluation comme les pratiques évaluatives ont été bien repensées au cours des dernières décennies.

On trouve des antécédents de l'évaluation au XVI^e siècle avec les pratiques pédagogiques jésuites et au XVII^e avec la pédagogie de Comenius, qui considèrait la propagation de la peur comme « un excellent outil pour maintenir les apprenants attentifs aux activités scolaires » (LUCKESI, 1995, p.22). Tout d'abord constituée par des épreuves et des examens oraux, au XIX^e siècle, l'évaluation est devenue plus systématique avec la substitution des examens oraux par des examens écrits en vue de répondre aux nouvelles attentes suscitées par la Révolution Industrielle qui, selon Afonso (2000, p.30) « demandaient au système scolaire de lui fournir des individus hiérarchisés et catalogués »².

Le manque d'objectivité ainsi que les nombreuses critiques à ce type d'évaluation qui mettait l'accent sur « les résultats, qui doivent pouvoir se mesurer » (CARDINET *apud* BONNIOL; VIAL, 1997, p.50) ont bien contribué au développement de la docimologie – la science des examens – par le psychologue Henri Piéron dont les études ont montré « la fragilité des méthodes considérées infaillibles »³ (DEPRESBITERIS, 1989, p 6).

Cependant, selon Pacheco (2010), la grande révolution en ce que concerne l'évaluation a eu lieu aux États-Unis avec l'éducateur nord-américain Ralph Tyler et son « étude des huit ans », réalisée avec Smith, qui proposait l'inclusion d'une variété de procédures d'évaluation, telles que :

¹ D'après l'original « [...] ação de fazer aparecer o valor de um indivíduo ou objeto ».

² D'après l'original « [...] pediam ao sistema escolar que lhes fornecessem indivíduos hierarquizados e catalogados ».

³ D'après l'original « [...] a fragilidade de métodos considerados infalíveis »

[...] tests, échelles d'attitudes, inventaires, questionnaires, fiches de registre de comportement et autres manières de recueillir des évidences sur la performance des élèves dans une perspective longitudinale, par rapport à la consécution des objectifs du curriculum (TYLER *apud* DEPRESBITERIS, 1989)⁴.

Jusqu'alors on n'avait, pour évaluer, que la comparaison entre les résultats des évaluations et les objectifs éducatifs à atteindre dans les programmes curriculaires. Dans la deuxième moitié du XXe siècle Michael Scriven a provoqué une autre évolution dans le domaine de l'évaluation des apprentissages en introduisant une distinction entre deux modalités d'évaluation: la sommative et la formative.

La réflexion de Scriven va au-delà de la conception comparative de Tyler par l'utilisation des résultats obtenus en faveur de l'apprentissage. Selon Melo (2009, p.21)

[...] les études réalisées par Scriven [...] concernant l'évaluation formative et l'évaluation sommative ont permis de distinguer une fonction sociale exercée par la première et une fonction pédagogique jouée par la deuxième⁵.

Ce concept bidimensionnel de l'évaluation est à l'origine des multiples modalités et fonctions de l'évaluation que nous rappellerons brièvement ici, pour mieux situer notre discussion. Petitjean (1984, p.7-9) utilise une classification en trois modalités : « évaluation prédictive », « évaluation sommative » et « évaluation formative ».

On parle d'évaluation prédictive, ou encore diagnostique, lorsque l'évaluation permet de déterminer si l'apprenant maîtrise les connaissances préalables nécessaires au développement de nouveaux apprentissages et permet également d'orienter les actions correctives. Comme l'observe Bloom (1983, p. 97):

Lorsqu'elle est faite avant l'instruction, l'évaluation diagnostique a comme fonction principale de situer l'apprenant; c'est-à-dire qu'on essaye de focaliser l'instruction en localisant le point de départ le plus adéquat [...]. Pour atteindre cet objectif. [...] on cherche à déterminer si l'apprenant possède [...] des comportements ou habiletés de départ, pris comme pré-requis à la consécution des objectifs de l'unité prévue⁶.

⁴ D'après l'original: « [...] testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento, e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal, com relação à consecução de objetivos ».

⁵ D'après l'original: « [...] os estudos realizados por Scriven [...] referentes à avaliação somativa e à avaliação formativa permitiram distinguir uma função social desempenhada pela primeira e uma função pedagógica, exercida pela segunda ».

⁶ D'après l'original: « Quando efetuada antes da instrução, a avaliação diagnóstica tem como função principal a localização do aluno; isto é, tenta focalizar a instrução, através da localização do ponto de partida mais adequado. [...]. Para atingir este objetivo. [...] pode procurar determinar se o aluno possui ou não certos comportamentos ou habilidades de entradas, tidos como pré-requisitos para consecução dos objetivos da unidade planejada ».

Quand l'évaluation « porte sur le passé » (CUQ, 2007, p.2), c'est-à-dire lorsqu'elle est placée à la fin du processus d'enseignement/apprentissage on a l'évaluation sommative :

Elle fait [...] le bilan d'une formation et les résultats obtenus, traduits en notes, certifient l'état de cette formation. Ce type d'évaluation est donc celui que l'on pratique lors des examens ou des attestations de niveau ; c'est pourquoi, on caractérise souvent cette évaluation de certificatrice ou de normative, car les résultats permettent de situer un apprenant par rapport à une norme et/ou en vue d'un classement (CUQ, 2007, p. 2).

L'évaluation sommative est axée sur un processus de mesure, de somme des acquisitions où les performances des apprenants sont confrontés pour rendre possible la distinction entre les « bons apprenants » et les « mauvais apprenants ». C'est pour cette raison que l'évaluation sommative est considérée comme « un des principaux mécanismes de sélection, de l'exclusion sociale et, par conséquent, de reproduction des schémas de domination sociale »⁷ (CUNHA, 2006, p. 62).

Enfin on a l'évaluation dite formative, « centrée essentiellement, directement et immédiatement sur la gestion des apprentissages des élèves (par le maître et par les intéressés) » (BAIN *apud* PERRENOUD, 1998). Ce type d'évaluation accompagne tout le processus de formation en y recueillant des informations pour rendre possible les régulations, comme nous le verrons de manière plus détaillée dans la continuation de cette réflexion.

Dans le cadre d'une évaluation dite formative, une forte priorité est accordée aux procédures qui favorisent le développement de compétences autoévaluatives qui, dans l'optique d'une conception cognitiviste de l'apprentissage, prennent, avec les travaux de Nunziati, le statut d'une compétence qui doit être développée pendant l'apprentissage comme « un outil de régulation dans l'accomplissement des tâches » (BONNIOL; VIAL, 1997, p. 286).

Dès lors, l'auto-évaluation et l'autorégulation deviennent des mots-clés du processus de formation des apprenants. C'est pour cela que, pour Pillonel et Rouiller (2002, p.7) :

[...] il s'avère essentiel que les étudiants apprennent à distinguer leurs forces et leurs faiblesses. En ce sens, seul le développement de processus auto-évaluatifs visant l'autonomie permettra aux apprenants de gérer leurs façons de faire au travers du pouvoir qu'elle leur confère.

Avec ce changement d'axe – d'une pédagogie au service de la sélection vers une pédagogie au service des apprentissages (PERRENOUD, 1998) – la nécessité de la formation

⁷ D'après l'original: «[...] um dos principais mecanismos de seleção, de exclusão social e, por conseguinte, de reprodução dos esquemas de dominação social ».

d'un apprenant critique, conscient de son rôle, capable d'identifier ses points forts et ses difficultés, de s'autoévaluer et, par conséquent, de s'autoréguler, est devenue essentielle dans le cadre de la didactique de langues étrangères.

Cette notion d'une démarche pédagogique qui implique la participation active de l'apprenant dans son apprentissage se situe au cœur du nouveau cursus de la Licence en Lettres – Langue Française – de la Faculté de Lettres Étrangères Modernes de l'Université Fédérale du Pará.

Implanté au premier semestre de 2010, ce nouveau cursus prévoit dans son premier module, une discipline qui investit de manière intensive dans la prise de conscience des futurs professeurs de français, intitulée « Apprendre à apprendre des langues étrangères » (voir Annexe 1). Par le biais de cette discipline on vise à inciter la réflexion et la prise de conscience des apprenants en ce qui concerne leur propre apprentissage pour qu'ils puissent mieux le gérer. On cherche ainsi à stimuler le développement de leur autonomie.

On a constaté, néanmoins, que même en étant fortement stimulés les apprenants ont du mal à auto-évaluer et autoréguler leur apprentissage, ne tirant ainsi que peu de profit des instruments d'analyse de l'apprentissage proposés en classe.

Partant de ce problème, on vise, dans ce mémoire, à essayer de mieux comprendre le rôle de l'évaluation formative comme source d'attitudes d'auto-gestion de l'apprentissage et, par conséquent, comme source d'autonomisation de l'apprenant, au sein de la discipline « Apprendre à apprendre des langues étrangères ».

Notre objectif général est donc de contribuer au développement de pratiques d'évaluation formative et d'effective autorégulation dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère (dorénavant FLE).

Les objectifs spécifiques sont :

I – Observer comment les apprenants s'approprient des outils d'auto-évaluation et d'autorégulation proposés ;

II – Vérifier, chez les apprenants, l'effet des outils aussi bien dans leurs habitudes d'étude que dans leurs résultats en FLE.

Pour ce faire nous avons procédé, dans le cadre de la recherche qualitative, à une étude de cas auprès de 2 sujets, en partant de l'hypothèse que les apprenants qui ont des difficultés

dans l'appropriation de la langue n'arrivent pas à mettre en œuvre ces processus à la fois au plan de l'apprentissage et au plan de l'activité langagière. On a observé la manière dont les participants à la recherche – des apprenants en difficulté dans l'apprentissage du FLE– traitent les outils d'auto-évaluation et d'autorégulation proposés aussi que l'effet de cette utilisation dans leur apprentissage de la langue française.

Compte tenu de ces objectifs, nous avons organisé ce mémoire en quatre chapitres : le premier chapitre est consacré à un bref survol historique du concept d'évaluation formative, de l'évaluation formative d'inspiration behavioriste à l'évaluation formative alternative d'inspiration cognitiviste, aussi bien qu'à l'exposé de quelques aspects des variables affectives et cognitives de l'apprentissage. Ensuite, le deuxième chapitre aborde les processus métacognitifs des apprenants, en d'autres termes, l'auto-évaluation et l'autorégulation de l'apprentissage. Dans le troisième chapitre nous présentons la discipline « Apprendre à apprendre des langues étrangères » et décrivons la méthodologie de cette recherche. Enfin, la dernière partie se rapporte à l'analyse des données obtenues et à la présentation des résultats de l'étude.

1 ÉVALUATION FORMATIVE ET VARIABLES AFFECTIVES ET COGNITIVES DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Tout au long de ce chapitre nous nous attacherons à présenter les concepts qui fondent notre travail: ceux de l'évaluation formative, de la régulation et des variables affectives et cognitives impliquées dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

1.1 Évaluation formative : de la conception classique à la conception formative alternative

Au cours des années 60 les écrits de Scriven ont bousculé les conceptions de l'évaluation des apprentissages. Dans son œuvre de 1967 intitulée « *The Methodologie of evaluation* », cet auteur établit une distinction entre les fonctions de l'évaluation et par conséquent entre ses modalités sommative et formative. Cette distinction va au-delà de la comparaison entre les résultats obtenus et les objectifs fixées, préconisée par la pédagogie par objectifs, en proposant l'utilisation des résultats obtenus en faveur de l'apprentissage.

L'évaluation dite sommative consiste à établir un « bilan d'acquisitions d'un élève ou d'un groupe d'élèves au terme d'un enseignement donné » (DE BAL; PAQUAY-BECKERS, 1991, p.20). Il s'agit d'une évaluation qui prime d'abord par la comptabilisation des acquis des apprenants à la fin du processus de formation dans l'intention de les situer les uns par rapport aux autres. Il faut remarquer aussi sa fonction sociale « orientée vers la constatation et la certification, auprès des élèves, les parents et la société en général »⁸ (SANMARTÍ, 2009, p.19).

À l'opposé du modèle évaluatif présenté ci-dessus, on a l'évaluation formative, conçue initialement en étroite relation avec la pédagogie par objectifs, particulièrement préoccupée par la définition des objectifs éducatifs. D'après Amigues et Guinard-Andreucci (*apud* BONNIOL; VIAL, 1997, p. 212) les travaux de Ralph Tyler préconisaient cette définition des objectifs comme condition pour réaliser une évaluation objective :

⁸ D'après l'original : « [...] orientada para constatar e para certificar, diante dos alunos, dos pais e da sociedade em geral ».

[...] pour que l'évaluation scolaire soit moins « intuitive » et plus observable il convient de définir les objectifs pédagogiques. La définition des objectifs est en effet essentielle dans la mesure où les « instruments » d'évaluation doivent correspondre aux objectifs définis et où les résultats obtenus doivent être interprétés en fonction des objectifs poursuivis.

Lors de sa proposition Scriven lui a attribué deux fonctions :

[...] une fonction de valorisation des comportements qui correspondent à l'objectif – et plus globalement au projet initial de celui qui fonctionne – et une fonction de rectification des erreurs, toujours en référence avec l'objectif et plus globalement avec le projet initial qui définit les réussites et les erreurs aux différents étapes du processus de production des résultats (BONNIOL apud BONNIOL; VIAL, 1997, p. 244)

En proposant un modèle évaluatif qui collecte des informations pour faire le point sur les faiblesses et les points forts des apprenants au cours du processus d'enseignement/apprentissage, l'évaluation formative, dont la fonction est clairement pédagogique, permet au professeur de s'orienter vers « l'amélioration de la performance des étudiants au cours du processus, de façon à éviter l'accumulation de problèmes » (DEPRESBITERIS, 2004, p.14)⁹.

Cunha (2006, p.6) rappelle qu'on décrit l'évaluation formative comme étant:

- *continue* puisqu'elle est intégrée au processus d'enseignement/apprentissage au lieu d'intervenir à la fin de celui-ci;
- *centrée sur le processus*, pour mettre l'accent sur l'observation de ce processus pendant que se développe l'apprentissage;
- *globale*, parce qu'elle considère la totalité des comportements des apprenants et pas seulement la dimension cognitive de l'apprentissage;
- *qualitative*, parce qu'elle ne s'intéresse pas seulement aux performances observables et quantifiables.

D'après Allal (1993, p.81) cette nouvelle conception vise à « assurer une régulation 'au service de l'élève', c'est-à-dire une adaptation du système de formation [...] en fonction des caractéristiques et besoins des élèves ». Dans cette perspective on attribue au professeur le rôle d'accompagner et de collecter les données relatives au processus de formation de façon à mieux comprendre son fonctionnement et à mettre en place les interventions nécessaires.

⁹ D'après l'original: « [...] a melhora da performance dos alunos durante o processo, de modo a evitar a acumulação de problemas ».

D'après Perrenoud (1998, p.102), l'évaluation formative systématise les régulations du cours et des apprenants en invitant l'enseignant à :

[...] observer plus méthodiquement les apprenants, à mieux comprendre leurs fonctionnements, de sorte à y ajuster de façon plus systématique et individualisée ses interventions pédagogiques et les situations didactiques qu'il propose, tout cela dans l'espoir d'optimiser les apprentissages.

Dans ce contexte, il est accordé à l'apprenant la place centrale dans le processus d'enseignement/apprentissage, toutes les décisions sont prises en vue de maximiser son apprentissage, toujours en prenant en compte ses besoins et caractéristiques individuelles. Néanmoins, ce que l'on voit c'est que, bien que l'apprenant soit au centre des attentions, toutes les décisions, de l'établissement des objectifs aux régulations, reposent sur l'épaule de l'enseignant. Autrement dit « la régulation se présente nettement comme une tâche du professeur: c'est lui qui évalue, vérifie et met en œuvre les 'correctifs' » (CUNHA, 1998, p.118)¹⁰. Dans ce cadre, le professeur est un contrôleur plutôt qu'un « passeur »¹¹.

Il faut souligner qu'il ne s'agit pas d'évaluer, au plein sens du terme, toutes les attitudes des apprenants, mais de l'observer plus attentivement. De ce fait Perrenoud (1998, p. 120-121) propose l'utilisation de l'expression « observation formative » compte tenu de l'étroit lien entre le terme évaluation et l'idée de mesure:

Mieux vaudrait parler d'observation formative [...]. Observer c'est construire une représentation réaliste des apprentissages, de leurs conditions, de leurs modalités, de leurs mécanismes, de leurs résultats. L'observation est formative lorsqu'elle permet de guider et d'optimiser les apprentissages en cours, sans souci de classer, certifier, sélectionner.

Comme le remarque Tardif (1992), en tout état de cause, cette approche se révèle encore fortement liée aux préceptes de la pédagogie par objectifs et de la conception béhavioriste de l'apprentissage¹² caractérisée, parmi d'autres, par une forte intervention du maître. Selon l'optique béhavioriste « l'évaluation formative concerne toujours le produit de la performance

¹⁰ D'après l'original: « [...] a regulação se apresenta nitidamente como tarefa do professor: é ele quem avalia, verifica e aplica os 'corretivos' ».

¹¹ Bonniol, J-J. La passe ou l'impasse: le formateur est un passeur. Les Cahiers de l'année 1996. Cahier 1: 9-27.

¹² Tardif (1992, p.63-64) observe que le behaviorisme « un courant psychologique à forte teinte expérimentale, estime fondamentalement que les phénomènes mentaux [...] ne peuvent être directement soumis à la preuve scientifique et que seuls les comportements observables sont des données fiables qui peuvent permettre la découverte de principes, de règles et des lois du comportement humain ». D'après ce courant « les comportements, humains et animaux, s'acquièrent dans un contexte stimulus-réponse et par imitation. C'est là un principe de base qui explique tous les comportements ».

et non les stratégies qui permettent l'atteinte d'une telle performance » (TARDIF, 1992, p.64), et visait plus à éliminer les erreurs qu'à les comprendre.

On vérifie, en fin de compte, que le rôle de l'apprenant se limite à subir les régulations mises en place par le maître. La conception classique de l'évaluation formative, en préconisant une observation plus individualisée, a engendré la prise de conscience, pour la part de l'enseignant, en ce qui concerne l'apprenant et son fonctionnement en tant que tel. À ce propos Hadji (2001, p 101) s'interroge : « Ne serait-il encore plus utile d'ouvrir les yeux des élèves ? ».

L'avalanche de critiques portées sur l'approche classique de l'évaluation formative, qui se révélait encore « réductrice » et était considérée « nocive à la formation et à l'émancipation des sujets de l'apprentissage » (CUNHA, 2006, p. 63), alliée à la montée en puissance de la psychologie cognitive¹³ « axée sur l'analyse et la compréhension des processus de traitement de l'information chez l'être humain » (TARDIF, 1992, p.15), ont été responsables d'une autre révolution dans le cadre de l'évaluation.

Désormais on voit le développement d'une gamme de reformulations du concept classique de l'évaluation formative dans le but d'offrir « un cadre théorique qui comprend les multiples aspects (cognitif, affectif et social) des apprentissages » (ALLAL *apud* HADJI, 2001, p 23), comme le montre Cunha (2006, p.63):

Les critiques ont suscité de nombreuses reformulations de la proposition formative, chacune d'elles marquée d'une nouvelle dénomination: de l'évaluation formatrice (NUNZIATI, 1990) à l'évaluation participative (DILIGENTI, 2003), en passant par l'évaluation émancipatrice (SAUL, 1986; BELÉM, 2002), médiatrice (HOFFMAN, 1993), qualitative (DEMO, 1996), dialogique (ROMÃO, 1998), démocratique (BATALLOSO, 2003) authentique (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005) et d'autres propositions d'une évaluation effectivement libératrice, intégrative, responsive, réfléchie, autonomisatrice ou régulatrice¹⁴.

Face à la multiplicité de nomenclatures et procédures on se demande quelle est l'approche la plus adéquate, quelle démarche il faut choisir pour rendre possible un

¹³ D'après Tardif (1992, p.28) la psychologie cognitive « tente de préciser et de décrire comment les humains perçoivent, comment ils dirigent leur attention, comment ils gèrent leurs interactions avec l'environnement, comment ils apprennent, comment ils comprennent, comment ils parviennent à réutiliser l'information qu'il ont intégrée en mémoire à long terme, comment ils transfèrent leurs connaissances d'une situation à l'autre ».

¹⁴ D'après l'original: « As críticas suscitaram numerosas reformulações da proposta formativa, todas elas cunhadas em uma nova denominação: da avaliação formadora (NUNZIATI, 1990) à avaliação participativa (DILIGENTI, 2003), passando pela avaliação emancipatória (SAUL, 1986; BELÉM, 2002), mediadora (HOFFMAN, 1993), qualitativa (DEMO, 1996), dialógica (ROMÃO, 1998), democrática (BATALLOSO, 2003), autêntica (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005) e outras propostas de uma avaliação finalmente libertadora, integradora, responsiva, reflexiva, autonomizadora ou reguladora ».

apprentissage efficace. En fait, ce que l'on constate c'est que, malgré la pluralité des adjectifs, tous les concepts présentés ci-dessus ont un seul but : celui d'améliorer l'enseignement/apprentissage. Il importe de remarquer ici, avec Fernandes (2006, p. 25), que :

[...] elles font toutes référence à une évaluation plus orientée vers l'amélioration des apprentissages que pour les classer, plus intégrée à l'enseignement et à l'apprentissage, plus contextualisée et dans laquelle les apprenants ont un rôle important à jouer¹⁵.

Cependant, on constate que cette variété d'approches évaluatives est encore loin d'apporter la clarification nécessaire à la mise en œuvre consciente d'une évaluation effectivement formative encadrée « au niveau des fondements épistémologiques, ontologiques et méthodologiques ». Cette constatation est à l'origine de l'expression « évaluation formative alternative », adoptée par Fernandes (2006) et qu'il définit comme :

[...] un processus systématique et délibéré de recueil d'informations concernant ce que les apprenants savent et sont capables de faire et essentiellement destiné à la régulation et l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Ainsi, l'information obtenue doit être utilisée de façon à ce que les élèves comprennent leur niveau de performance par rapport à un référentiel d'apprentissage donné, développent des actions qui les aident à apprendre ou à vaincre leurs difficultés éventuelles (FERNANDES, 2006, p. 32)¹⁶.

Cette approche évaluative est fortement « centrée sur les processus cognitifs des apprenants. Associée aux processus de feedback, de régulation, d'auto-évaluation et d'autorégulation des apprentissages » (FERNANDES, 2006, p.23). On jette un autre regard sur l'apprenant. On assiste à une évolution en ce qui concerne les compétences atteintes par l'apprenant face à l'apprentissage, comme le souligne Famose (2006, p.1) :

Ils sont supposés construire activement leurs propres significations, buts, stratégies à partir de l'information disponible dans l'environnement externe ainsi que l'information dans leur propre esprit (information interne). Les apprenants ne sont pas simplement des récepteurs passifs de l'information venant des enseignants [...], mais plutôt des constructeurs actifs construisant des significations lorsqu'ils vont sur l'apprentissage.

¹⁵ D'après l'original : « todas elas se referem a uma avaliação mais orientada para melhorar as atividades do que para as classificar, mais integrada no ensino e na aprendizagem, mais contextualizada e em que os alunos têm um papel relevante a desempenhar ».

¹⁶ D'après l'original : « um processo sistemático e deliberado de recolha de informação relativa ao que os alunos sabem e são capazes de fazer e essencialmente destinado a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem. Assim, a informação obtida deve ser utilizada de forma a que os alunos compreendam o estado em que se encontram relativamente a um dado referencial de aprendizagem e desenvolvam ações que os ajudem a aprender ou a vencer as suas eventuais dificuldades ».

L'effet recherché chez l'apprenant est celui de lui faire acquérir peu à peu, d'abord par l'influence du professeur, des compétences auto-évaluatives « correctes », comme le souligne Cunha (1998, p.121) en rappelant que l'auto-évaluation est un comportement surtout inconscient qui nous accompagne dans nos activités quotidiennes et qui est opérée en fonction des représentations élaborées au long de notre vie.

Pour l'évaluation formative alternative, outre la régulation des apprentissages, la redéfinition des rôles des acteurs de l'apprentissage est une priorité. Dans cette perspective théorique, c'est l'enseignant, en tant que facilitateur de l'apprentissage, qui est responsable « d'aménager des espaces permettant à tout élève une appropriation des savoirs et savoir-faire à travers une co-construction signifiante » (PILLONEL; ROUILLER 2002, p.3). L'apprenant, à son tour, prend un rôle plus actif et participe plus à l'évaluation aussi bien qu'au développement des processus d'auto-évaluation et d'autorégulation de son apprentissage.

Ainsi l'enseignant implique les apprenants dans la réalisation et dans le bilan du processus d'enseignement/apprentissage en cours et, par conséquent, dans sa régulation. En d'autres mots, l'évaluation devient une pratique partagée, grâce à laquelle l'enseignant peut stimuler le développement de l'autonomie de l'apprenant.

Suite à ce survol historique du concept d'évaluation formative, il nous paraît important de souligner certains points concernant les variables inhérentes à l'apprenant, ce que nous ferons maintenant.

1.2 Les variables affectives et cognitives de l'apprentissage

Au cours des dernières décennies on a assisté au déplacement du centre d'attention du processus d'enseignement/apprentissage vers l'élève, mis de plus en plus au centre des apprentissages. Pour cela, on a commencé à prendre en compte des facteurs d'apprentissage internes, c'est-à-dire les caractéristiques cognitives, intellectuelles et motivationnelles relatives à l'apprenant.

Nous aborderons ici les variables affectives et cognitives impliquées dans le processus d'autonomisation de l'apprenant. D'après Piaget (*apud* CALLEGARI, 2008), bien qu'elles soient différentes, en ce que concerne leur nature, l'affectivité et la cognition sont inséparables. Pour cet auteur « les actions et la pensée comportent un aspect cognitif,

représenté par les structures mentales et un aspect affectif, représenté par cette structure dynamique qu'est l'affectivité »¹⁷.

Nous allons dans cette partie, procéder à l'exploration de ces deux aspects essentiels pour la mise en place d'une régulation menée par l'apprenant : la motivation et les stratégies d'apprentissage.

1.2.1 La motivation

La notion de motivation est d'une importance primordiale dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères, en ce qu'elle détermine comme le définit Shinya (2008, p.85) :

[...] le choix d'une action particulière, la durée et l'effort dépensé. Autrement dit, la motivation explique pourquoi l'individu décide de faire quelque chose, combien de temps il soutient son action et l'ardeur avec laquelle il la poursuit.

Ainsi on ne peut pas ignorer celle-ci si l'on désire vraiment aider l'apprenant à apprendre à apprendre. Les recherches relatives à ce concept sont nombreuses, principalement en ce que concerne la motivation humaine et la motivation dans l'apprentissage, néanmoins les chercheurs ne sont pas encore d'accord sur une définition unique de ce concept. En général, les études concernant la motivation se fondent sur deux approches de base : l'approche socio-psychologique¹⁸ et l'approche cognitive.

Shinya (2008, p.85) affirme que la deuxième approche est une conséquence de la montée en puissance des recherches en psychologie cognitive depuis les années 1970. Contrairement aux théories socio-psychologiques qui considéraient la motivation comme « un élément statique basé sur [...] l'attitude de la communauté vis-à-vis de la langue enseignée », les théories cognitives la considèrent comme « quelque chose de dynamique qui varie en fonction de multiples facteurs ». En d'autres termes, l'approche cognitive prend en compte les facteurs d'apprentissage internes.

¹⁷ Do original: “toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por estrutura energética, que é a afetividade”.

¹⁸ D'après Shinya (2008, p.85) l'approche socio-psychologique « a été initiée vers 1960 au Canada et s'est épanouie jusqu'aux années 1990. Robert Gardner et ses collègues y ont joué un rôle central. Le paradigme de la motivation d'apprentissage des langues étrangères qu'ils ont proposé, c'est-à-dire la motivation (ou orientation) intégrative [...] a profondément influencé les études qui suivent cette approche ».

La théorie de l'autodétermination qui considère la motivation, selon sa nature, comme intrinsèque et extrinsèque, d'après la distinction proposée par Deci et Ryan en 1985, est un exemple de cette approche. D'après ces auteurs (*apud* Shinya, 2008, p.87), on attribue à cette théorie deux caractéristiques : a) on traite les concepts de motivation intrinsèque et extrinsèque « intégrés dans un système continu en fonction du degré d'autodétermination dans lequel la motivation intrinsèque est plus auto-déterminée que la motivation extrinsèque » ; b) La théorie de l'autodétermination s'appuie sur trois besoins psychologiques fondamentaux pour entretenir la motivation intrinsèque « le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'affiliation sociale ».

On parle de motivation intrinsèque lorsque l'individu est impliqué dans une activité pour l'intérêt qu'elle présente en elle-même et en l'absence de récompense extérieure ou, comme le définit Deci (*apud* TOFFOLI, 2003, p.11), « la motivation intrinsèque correspond à l'exercice d'une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire ».

La motivation extrinsèque par ailleurs « serait induite pour des raisons instrumentales, pour se procurer quelque chose que l'on désire ou bien éviter quelque chose de désagréable » (DECI *apud* TOFFOLI, 2003, p.11). Autrement dit, la motivation extrinsèque est provoquée par des facteurs extérieurs à l'apprenant comme les bonnes notes, la promesse d'une récompense, la peur des résultats aux examens, etc.

D'après André de récentes études menées par le linguiste Zoltán Dörnyei vont au-delà de l'approche cognitive et proposent une compilation des divers théories motivationnelles y compris les variables motivationnelles liées au contexte d'apprentissage formel, tout en présentant une vision plus large du concept de motivation.

Pour Dörnyei (*apud* CALLEGARI, 2008, p. 81), la motivation « est un processus éclectique, aux multiples facettes, qui se constitue comme un des principaux déterminants pour l'apprentissage d'une langue étrangère ¹⁹». Les composantes motivationnelles proposées par Dörney (1994) sont catégorisés en trois niveaux : le niveau de la langue, le niveau de l'apprenant et le niveau de la situation d'apprentissage.

Le niveau de la langue représente les éléments traditionnels de la motivation en langue étrangère associés aux concepts d'intégration et d'instrumentation; le niveau de l'apprenant implique les caractéristiques individuelles des apprenants, tels que l'autoefficacité; et le

¹⁹ D'après l'original: « um processo eclético, multifacetado e constitui-se num dos principais determinantes para a aprendizagem de uma língua estrangeira ».

niveau de la situation d'apprentissage comprend les composantes motivationnelles liées au contexte d'apprentissage (CALLEGARI, 2008).

Outre les facteurs affectifs, les variables cognitives, représentées par les stratégies d'apprentissage, sont des facteurs non négligeables dans le processus d'autonomisation de l'apprenant.

1.2.2 Les stratégies d'apprentissage

Le début des études portant sur les stratégies d'apprentissage date des années 1970 avec le mouvement de centration sur l'apprenant qui a rehaussé le rôle de l'apprenant en tant qu'acteur de l'apprentissage. Dès lors, les discussions à propos des processus par lequel on apprend se situent au cœur des ouvrages portant sur l'enseignement/apprentissage des langues. Dans ce domaine on définit les stratégies d'apprentissage comme :

[...] des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolution de problème observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage (CYR, 1998, p.4)

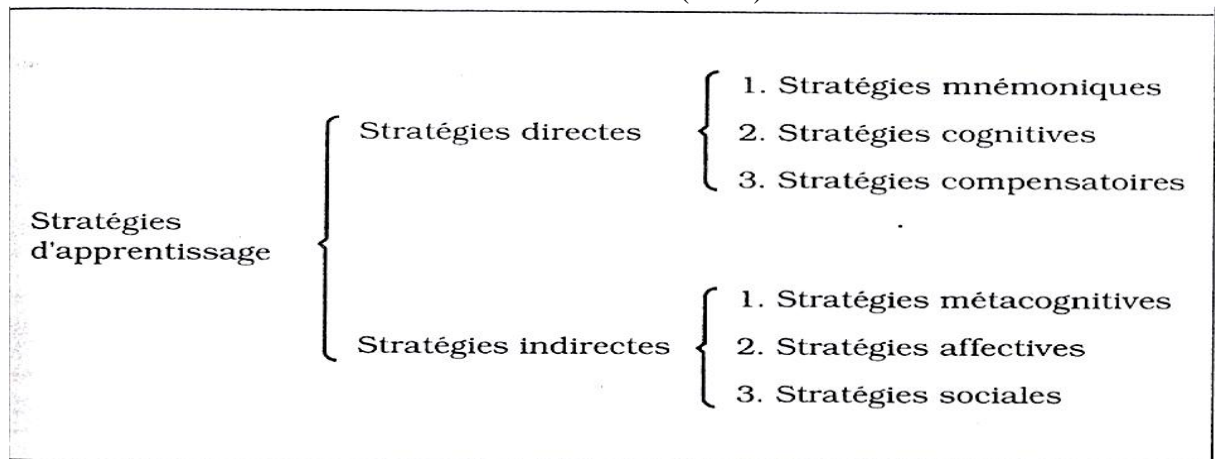
Plusieurs auteurs se sont employés à l'investigation des stratégies d'apprentissage parmi lesquels on peut citer O'Malley et Chamot (1987) et Oxford (1990) qui ont proposé les classifications des stratégies d'apprentissages considérées les plus complètes jusqu'à présent.

Inspirées par les concepts de la psychologie cognitive, O'Malley et Chamot (*apud* CYR, 1998) ont dressé un modèle théorique qui classe les stratégies d'apprentissage en trois groupes : métacognitifs, cognitifs et socio-affectifs. La contribution de ces auteurs à la recherche en matière de stratégies d'apprentissage est indéniable, surtout si on tient compte que « c'est par le biais de leurs travaux qu'on voit s'opérer un lien entre les nouvelles données des sciences cognitives et la didactique des L2 » (CYR, 1998, p.10).

En partant de la typologie de O'Malley et Chamot (1985), Oxford, dans l'objectif de « fournir des pistes aux praticiens afin qu'ils puissent intégrer l'entraînement à l'utilisation des stratégies d'apprentissage dans leurs pratiques de salle de classe » (OXFORD *apud* CYR, 1998, p.10), a proposé une classification plus détaillée des stratégies d'apprentissage. Il faut préciser que pour cet auteur bien que les stratégies ne soient pas toutes observables elles sont flexibles et enseignables.

D'après Cyr (1998, p.31), la typologie d'Oxford classe les stratégies d'apprentissage en deux grands types : les stratégies directes – qui « impliquent une manipulation de la langue cible et la mise en œuvre de processus mentaux » ; et les stratégies indirectes – qui « entourent, encadrent ou soutiennent l'apprentissage », comme le montre le tableau ci-dessous.

TABLEAU 1: CLASSIFICATION DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE SELON OXFORD (1990)



Fonte : Cyr, 1998, p.31.

Les stratégies d'apprentissages directes, c'est-à-dire celles qui sont le moteur même du processus d'apprentissage, sont divisées en trois groupes comme le rapporte Bohn (2006, p.3):

a) Les stratégies mnémoriques : elles « permettent à l'apprenant d'assimiler les informations à propos de la langue cible » ;

b) Les stratégies cognitives : elles renvoient à l'utilisation des processus mentaux, l'apprenant utilise ces stratégies lorsqu'il « comprend et produit une information nouvelle » ;

c) Les stratégies compensatoires : elles sont utilisées pour compenser les lacunes linguistiques des apprenants, par exemple « par l'utilisation de stratégies [...] telles que deviner les sens des mots inconnus [...] en utilisant des mimiques et des gestes » .

Le deuxième groupe, celui des stratégies d'apprentissage indirectes, qui portent sur la gestion de l'apprentissage, est aussi composé de trois groupes, définis ci-dessus par Cyr (1998, p. 42-59) :

a) Les stratégies métacognitives : elles permettent à l'apprenant de gérer le processus d'apprentissage, c'est-à-dire qu'elles « consistent essentiellement à réfléchir sur son processus

d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de [...] s'autoévaluer et s'autoréguler » ;

b) Les stratégies affectives : elles prennent en compte les facteurs affectifs impliqués dans l'apprentissage d'une langue étrangère par l'utilisation de « diverses techniques qui contribuent à la confiance en soi et à la motivation » ;

c) Les stratégies sociales : elles « impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible » .

Oxford définit encore les stratégies comme « des outils pour une implication plus active et autonome ». En fait, le but des recherches sur les stratégies d'apprentissage ainsi que celles portant sur la motivation et l'évaluation formative, est de former des apprenants autonomes, capables de se fixer des buts, de définir les contenus d'apprentissage, de sélectionner des méthodes et d'évaluer leurs apprentissages (COSCARELLI, 1997).

2 L'AUTO-ÉVALUATION ET L'AUTORÉGULATION DANS L'APPRENTISSAGE

Comme nous l'avons vu plus haut, dans le cadre des études de tradition francophone²⁰, le primat concédé aux processus cognitifs et métacognitifs des apprenants, en d'autres mots à l'auto-évaluation et à l'autorégulation de l'apprentissage, est inhérent à l'évaluation formative. Nous consacrerons ce chapitre à la présentation de ces concepts.

2.1 L'auto-évaluation

Selon Pillonel; Rouiller (2002, p.1) « l'essor de l'autonomie de l'apprenant est indissociablement liée à l'auto-évaluation », vu que l'implémentation de procédures auto-évaluatives instaurées par l'enseignant lorsqu'il invite les apprenants à réfléchir sur eux-mêmes, sur leur apprentissage, contribue non seulement à ce qu'ils prennent conscience de leur profils en tant qu'apprenants mais encore à ce qu'ils soient plus motivés et à ce que leur autonomie augmente.

Hoffmann (2005, p.10) définit l'évaluation comme étant une activité de réflexion inhérente à l'espèce humaine, une capacité « de réfléchir sur ses actions, de les analyser, les juger, en interagissant avec le monde et les autres individus »²¹. En fait, les êtres humains sont toujours impliqués dans des processus auto-évaluatifs, la plupart du temps, inconsciemment.

En ce qui concerne l'apprentissage on confère à l'auto-évaluation le status de « compétence primordiale à construire » (Nunziati, 1990, p.36), dans le but d'aider l'apprenant à « dépasser un simple savoir-faire non réfléchi, purement opératoire, pour accéder à un savoir-faire réfléchi grâce auquel il peut intervenir et agir consciemment » (CARDINET *apud* PILLONEL; ROUILLER, 2002, p.4). Selon cette optique, il devient nécessaire d'apprendre aux apprenants à s'auto-évaluer, en leur proposant des moments de réflexion et d'utilisation de stratégies d'auto-évaluation²² à travers lesquels on souhaite qu'ils

²⁰ Fernandes (2006, p.26-27) distingue deux traditions théoriques d'investigation portant sur l'évaluation formative : la tradition francophone – pour laquelle l'évaluation formative est tenue comme « une source de régulation des processus d'apprentissage », dont la régulation est le mot-clé – ; et la tradition anglophone – pour laquelle « le *feedback* joue un rôle primordial dans l'évaluation formative » –.

²¹ D'après l'original: « de pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres ».

²² Pour Barbot (2000, p.135) « l'auto-évaluation donne une place centrale à l'acquisition de stratégies [...]. Cette acquisition assurera à l'apprenant ce que David Little désignait récemment comme 'compétence stratégique', directement liée à l'acquisition de la compétence d'apprentissage (apprendre à apprendre) désignée alors comme maîtrise stratégique ».

prennent conscience de leurs habiletés, de leur processus d'apprentissage et aussi de leurs attitudes en tant qu'apprenant.

Les travaux de Pillonel et Rouiller (2005, p.5) mettent en évidence l'importance de l'attitude réflexive et de la prise de conscience de l'apprenant de son rôle en tant que sujet de l'apprentissage, vu que ce regard distancié sur soi constitue la « lucidité indispensable à tout apprentissage signifiant que seul l'élève [...] peut réaliser ». Pour ces auteurs apprendre à s'auto-évaluer signifie :

[...] accepter de voir en arrière pour porter un œil critique sur soi, appuyé sur des critères de jugement négociés et appropriés, conduisant à une prise de décision pertinente et efficiente sur la base d'un référentiel intériorisé.

L'appréciation critique-réflexive non seulement de son travail mais aussi de son apprentissage rend possible un plus grand engagement de l'apprenant dans la construction et dans la gestion du processus d'enseignement/apprentissage, dans l'analyse de ses erreurs, dans la détermination et dans la planification des apprentissages subséquents.

Il faut bien dire que, tout d'abord, il est nécessaire que l'apprenant soit conscient des critères auxquels il doit obéir. Pour cette raison les apprenants « doivent être amenés à les utiliser dans un certain nombre d'exercices que leur proposent les enseignants » (GENTHON *apud* BONNIOL; VIAL, 1997, p. 247). Dans cette perspective, Nunziati (1990, p.63) observe que construire des exercices d'appropriation de critères :

Ce n'est pas simple. Communiquer les critères d'évaluation aux élèves avant l'exécution de la tâche est déjà efficace. Mais ce n'est pas suffisant lorsqu'on vise des objectifs de transfert. En tant que notion instrumentale, le critère relève d'une construction active par l'apprenant [...] L'activité d'appropriation est essentiellement un exercice de verbalisation pour soi et pour le autres des démarches des tâches [...] D'une manière générale l'enseignant devrait laisser à l'élève le soin de décrire les démarches expérimentées avec l'ensemble de la classe et de faire le point par rapport aux objectifs annoncés.

En d'autres mots, si dans l'évaluation formative d'inspiration behavioriste c'était l'enseignant qui définissait les critères par rapport auxquels les apprenants devaient se situer, dans l'évaluation formative alternative ceux-là sont construits en salle de classe, en collaboration avec les apprenants. Les situations d'évaluation deviennent alors le résultat d'interaction apprenant-enseignant fonctionnant alors comme des situations d'effective responsabilité et d'émancipation, comme l'observe Barbot (2000, p.135):

Ainsi la relation entre apprenant et enseignant est transformée et l'apprentissage en autonomie substituée [...] une relation symétrique à la relation de complémentarité dans une des prérogatives les plus symboliques de l'enseignant, celle d'évaluateur. De plus, l'autoévaluation doit permettre à l'apprenant que le souhaite de se préparer à des hétéroévaluations dont les épreuves et les critères devraient être explicités.

Hadji (2001, p.104) défend que le travail auto-évaluatif n'exclut pas la participation des pairs et affirme que « pour que le sujet puisse se distancer de l'objet qu'il construit et l'observer lucidement, il a besoin du regard et de la parole d'autrui qui lui apporteront une aide décisive en direction pour atteindre une lucidité métacognitive »²³. Cet auteur souligne encore que cette pratique est généralement comprise comme l'expression de deux objectifs :

- 1) Privilégier la régulation de l'apprentissage : dans ce contexte, on observe que l'auto-évaluation est une activité présente dans le quotidien de l'apprenant. Le grand défi est celui de transformer un savoir-faire instinctif en savoir-faire réfléchi dans l'objectif de faciliter l'autorégulation ;
- 2) Développer des activités de métacognition : selon l'auteur, on entend par métacognition le processus par lequel l'apprenant « prend conscience des différents aspects et moments de son activité cognitive »²⁴ (HADJI, 2001, p.104), c'est-à-dire que c'est un regard critique et conscient sur son apprentissage. C'est selon ce point de vue que Pillonel & Rouiller (2005, p.7) constatent :

Le vertige que peut provoquer ce regard sur soi extérieur, distancé, constitue pourtant la condition essentielle de ce dessein d'autonomie de l'apprenant visé par la démarche auto-évaluative. Se comprendre de l'intérieur, se questionner, permet de dégager des pistes pour ses actions futures. L'enseignant guide ce processus métacognitif en invitant l'apprenant à développer des conduites réfléchies et autonomes. L'auto-évaluation consiste bien en un processus de régulations dynamiques et interactives de formation.

Endrizzi et Rey (2008, p.6), sont catégoriques lorsqu'elles affirment l'influence indéniable de l'évaluation formative, mentionnée par la littérature spécialisée comme un agent qui favorise l'autonomie et la motivation. Les auteurs s'appuient sur les idées de Cooks (1998) qui, à son tour, considère que, en ce qui concerne les apprenants, l'évaluation :

²³ D'après l'original: « para que o sujeito possa 'desprender-se' do objeto que constrói, e observá-lo lucidamente, ele precisa do olhar e da fala do outro, que vão lhe trazer uma ajuda decisiva no sentido de lucidez metacognitiva ».

²⁴ D'après l'original: « toma consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva ».

[...] guide leur jugement sur ce qu'il est important d'apprendre, affecte leur motivation et leurs représentations en matière de compétence, structure leur organisation en termes de travail personnel, renforce leurs apprentissages et impacte durablement le développement d'aptitudes et de stratégies d'apprentissage.

Ainsi, la mise en œuvre de pratiques auto-évaluatives permet que l'apprenant « sache ce qu'il fait, pendant qu'il le fait, pour pouvoir réajuster sa stratégie et donc adapter son produit à la norme que la classe a préalablement établie » (VIAL *apud* BONNIOL; VIAL, 1997, p.287). Allal (1993, p. 240), classe l'auto-évaluation comme étant partie intégrante d'un processus global d'autorégulation. L'auteur désigne l'auto-évaluation comme un des comportements autorégulatifs des apprenants, plus spécifiquement « ceux qui sont directement liées aux dimensions évaluatives d'une situation didactique ».

Considérant que, selon Hoffmann (2005, p.10), « il n'y a pas de prise de conscience qui n'influence l'action »²⁵, la réflexion critique réalisée dans l'auto-évaluation ne serait pas pertinente si elle ne provoquait pas « la transformation de la réalité évaluée », en d'autres termes, si elle ne permettait pas une autorégulation.

2.2 L'autorégulation de l'apprentissage

Dans les dernières décennies on a assisté à l'intérêt croissant pour l'autorégulation de l'apprentissage qui, elle-même, est indispensable au développement de l'autonomie ainsi qu'à un'apprentissage significatif²⁶. D'après Perrenoud (*apud* BONNIOL; VIAL, 1997, p.238) on entend par autorégulation « l'ensemble des opérations métacognitives du sujet et de ses interactions avec l'environnement qui infléchissent ses processus d'apprentissage dans le sens d'un objectif défini de maîtrise ». Maccario (*apud* MELO, 2009) explique la relation entre auto-évaluation et autorégulation:

[...] les informations issues des résultats de l'action (auto-évaluation) permettent de vérifier la conformité du produit par rapport au produit attendu

²⁵ D'après l'original: « [...] não há tomada de consciência que não influencia a ação ».

²⁶ On considère l'apprentissage comme étant significatif lorsque « l'apprenant apprend les contenus, concepts, explications de phénomènes physiques ou sociaux, normes, valeurs » (ROSÁRIO, 1997, p.406) en établissant des relations entre le nouveau contenu et les informations existant déjà dans sa structure cognitive.

et les informations issues de l'action elle-même permettent d'assurer leur adéquation en vue du résultat qu'on attend obtenir²⁷.

Dans le même esprit, Cardinet (*apud* HADJI, 2001, p.123) considère que « l'évaluation formative est un mythe si elle ne conduit pas à une action corrective efficace ». L'autorégulation est vue comme une partie fondamentale du processus et un produit de l'apprentissage, une capacité qu'on apprend dans la pratique, au travers de l'utilisation d'outils et de procédures spécifiques qui permettent de souligner le rôle de l'apprenant en tant que sujet de l'apprentissage.

Famose (2006, p.1) remarque que les activités autorégulatrices :

[...] peuvent médiatiser les relations entre les élèves et le contexte, ainsi que leur réussite globale. Elles influencent donc la fixation de leurs buts d'apprentissage, leur investissement dans les tâches, le choix des activités, et leur persévérance face aux difficultés.

Dans le cadre de l'évaluation formative alternative, les priorités sont claires: « l'action et le sujet qui agit » (HADJI, 2001, p.3). Les régulations mises en œuvre par l'enseignant agissent comme un appui qu'on n'utilise que lorsque « les mécanismes d'autorégulation des apprenants sont bloqués » (NUNZIATI, 1990, p.51). Le rôle du maître est donc celui de mettre en œuvre des actions qui incitent les apprenants à participer à la construction de leur apprentissage afin de les orienter à contrôler leur motivation et gérer leurs émotions. À ce propos Tillema (2005, p.131) observe que :

Favoriser l'autorégulation de l'apprentissage dans les environnements d'apprentissage appropriés nécessite de fournir aux étudiants les occasions et les stratégies d'apprentissage nécessaires à l'acquisition autonome de connaissances et d'habiletés [...] ce qui a pour effet d'influencer grandement l'enseignement. [...] De plus, les perceptions qu'ont les étudiants de leur environnement d'apprentissage comme faisant ou non la promotion de l'autorégulation de l'apprentissage, deviennent un déterminant crucial de leur participation et des efforts qu'ils y consentent.

Perrenoud (1998, p.110) identifie trois types de régulation de l'apprentissage: « la régulation par le maître », « la régulation par l'action et par l'interaction » et « l'autorégulation d'ordre métacognitif »²⁸. Des trois types mentionnés, le dernier est celui qui

²⁷ D'après l'original: « [...] as informações provenientes dos resultados da ação (autoavaliação) possibilitam verificar a conformidade do produto em relação ao produto pretendido e as informações provenientes da própria ação permitem assegurar sua adequação tendo em vista o resultado que se espera obter ».

²⁸ Pour Hadji (2001) ces trois types consistent, respectivement, en la régulation externe qui exige l'intervention du professeur; la régulation par l'interaction avec le réel et la régulation opérée par le sujet sur ses propres processus.

intéresse le plus spécifiquement les objectifs de ce mémoire puisque c'est à travers lui que l'apprenant « régule ses propres processus de pensée et d'apprentissage » (HADJI, 2001, p.125).

Selon Allal (1993) on entend par régulations métacognitives les mécanismes de régulation utilisés par l'apprenant au cours de ses activités d'apprentissage, issus de la connaissance²⁹ ou des expériences métacognitives³⁰, se manifestant au travers des stratégies utilisées.

Dans le même sens, Ribeiro (2003), souligne l'importance de la métacognition car elle intègre deux éléments clés pour l'apprentissage autorégulé : la réflexion venant de l'apprenant, sur son apprentissage – ses caractéristiques en tant qu'apprenant, son style d'apprentissage ainsi que ses stratégies d'apprentissage – et l'autorégulation qui découle de cette réflexion. En ce sens la métacognition se présente comme le mot clé de l'autorégulation de l'apprentissage.

En revanche, Ribeiro (2007) révèle, après l'analyse des recherches contemporaines portant sur l'autorégulation, qu'il y a une relation entre cette dernière et le concept de procrastination. Selon l'auteur, ces études constatent que les difficultés d'utilisation des stratégies sont liées, dans la plupart des cas, à l'utilisation constante de stratégies procrastinatoires au détriment des stratégies cognitives et métacognitives.

Mais, aux fins de cette recherche on considère fondamental d'encourager l'apprentissage autorégulé, en raison de l'accent mis sur le rôle de l'apprenant et sa participation non seulement aux processus de régulation mais aussi à toutes les étapes de la construction de son apprentissage.

C'est bien dans cette logique d'un « entraînement à l'autorégulation qui aide les apprenants, d'une part à connaître leurs forces et les limitations de leurs stratégies d'apprentissage et, d'autre part à ajuster les nouvelles stratégies d'apprentissage aux tâches

²⁹ « La connaissance métacognitive est définie comme la connaissance ou la croyance que l'apprenant a de lui-même, des facteurs ou des variables de la personne, de la tâche et de la stratégie ainsi que de la façon dont elles affectent le résultat des procédures cognitives. Cela [...] permet à l'apprenant de reconnaître les situations et de se les représenter ainsi que d'avoir davantage accès au répertoire de stratégies disponibles et de sélectionner celles qu'il peut appliquer » (RIBEIRO, 2003, p.111)

³⁰ Pour Ribeiro (2003, p.111) les expériences métacognitives consistent « dans les impressions ainsi que les perceptions conscientes qui peuvent arriver avant, pendant ou après l'exécution d'une tâche [...] Ces expériences sont importantes car c'est principalement à travers elles que l'apprenant peut évaluer ses difficultés et, par conséquent, développer des moyens pour les surmonter ».

scolaires»³¹ (ROSÁRIO et al., *apud* ROSÁRIO et al., 2010), que s'inscrit la discipline « Apprendre à apprendre des langues étrangères » que nous examinerons maintenant.

³¹ D'après l'original: « um treino autorregulatório que ajude os alunos, por um lado, a conhecerem os seus pontos mais fortes e as limitações de suas estratégias de aprendizagem e, por outro, a adequarem as novas estratégias de aprendizagem às tarefas escolares concretas ».

3. APPRENDRE À APPRENDRE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Nous avons organisé ce chapitre en deux parties. Tout d'abord, nous présenterons la discipline « Apprendre à apprendre des langues étrangères » en tant que discipline du nouveau cursus de la Faculté de Lettres Étrangères Modernes dans laquelle a été réalisée cette étude. Ensuite nous décrirons la méthodologie mise en place, les objectifs du mémoire, les participants à la recherche et les outils utilisés.

3.1 La discipline dans le nouveau projet pédagogique

Le nouveau cursus de la Faculté de Lettres Étrangères Modernes de l'Université Fédérale du Pará a été implanté au premier semestre de 2010 dans le but d'offrir un parcours académique mieux adapté « aux demandes et aux besoins » (UFPA, 2009, p.7) d'une formation spécifique des enseignants de langue étrangère. Basé sur la croyance que « l'enseignement d'une langue implique la recherche d'un équilibre entre savoir utiliser la langue, réfléchir sur la langue ainsi que maîtriser les concepts, les méthodes et les techniques relatives à la pratique professionnelle »³² (UFPA, 2009, p.12-13), ce nouveau cursus a été structuré en trois axes : celui de l'utilisation de la langue, celui des savoirs sur la langue, la littérature et d'autres aspects culturels et celui de la pratique professionnelle. Nous nous intéresserons ici au premier de ces axes.

L'objectif des disciplines proposées dans l'axe de l'utilisation de la langue est d'amener les apprenants à maîtriser la langue étrangère choisie dans toutes ses composantes linguistiques et pragmatiques pour que les apprenants atteignent le niveau B2 du CECR. Parmi ces disciplines on trouve, outre les disciplines d'enseignement de la langue, la discipline d'appui à l'apprentissage « Apprendre à apprendre des langues étrangères ». Insérée dans le premier module du nouveau cursus de la Licence en Français, cette discipline est présentée comme :

Une activité qui vise à amener les apprenants, au début du cours, à réfléchir aux spécificités de l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi qu'à

³² D'après l'original: « [...] ensinar uma língua implica a busca de um equilíbrio entre saber usar a língua, refletir sobre a língua e dominar conceitos, métodos e técnicas relativas à prática profissional ».

apprendre à les traiter. On espère que cette activité [...] aura un effet multiplicateur sur l'apprentissage des autres disciplines (UFPA, p.12-13)³³.

Les activités d'autoréflexion, les débats portant sur des expériences d'apprentissage antérieures en langues étrangères, ainsi que les instruments d'autoévaluation et d'autorégulation proposés en salle de classe s'orientent vers :

- I. L'analyse des croyances des apprenants au sujet du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères;
- II. Une nouvelle compréhension des rôles du professeur et de l'apprenant dans le processus d'apprentissage;
- III. La réflexion à propos de l'influence de l'affectivité et de la motivation dans l'apprentissage;
- IV. L'identification et élargissement de l'éventail de stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants ;
- V. L'identification des styles d'apprentissage des apprenants ;
- VI. La connaissance des savoir-faire susceptibles d'aider l'apprenant à planifier ses études ainsi qu'à auto-évaluer son apprentissage.

Ce dernier point est celui qui pose le plus de difficultés aux apprenants : bien qu'ils soient constamment encouragés à définir un temps, des espaces et des contenus de leur apprentissage adaptés à leurs besoins certains apprenants ont des difficultés à s'organiser spontanément. Face à cette situation, on a élaboré des outils d'auto-évaluation et d'autorégulation dans le but d'aider ces apprenants à prendre en charge leur apprentissage. Mais, on connaît peu les effets de ces instruments.

3.2 La discipline comme locus de recherche

L'objectif général de ce mémoire est d'observer comment les apprenants débutants de licence en Langue Française ayant des difficultés dans l'apprentissage du FLE s'approprient des outils d'auto-évaluation et d'autorégulation présentés en classe ainsi que de vérifier l'effet

³³ D'après l'original: « Uma atividade que visa levar o aluno, no início do curso, a refletir sobre as especificidades da aprendizagem de uma língua estrangeira e aprender a como lidar com elas. Espera-se que esta atividade [...] potencialize a aprendizagem de todas as outras disciplinas em LE ».

de l'utilisation des outils aussi bien dans leurs habitudes d'étude que dans leurs résultats en FLE.

3.2.1 Méthodologie

Tout d'abord, nous avons commencé par une recherche bibliographique concernant les concepts liés à notre thème tels que l'évaluation formative et les procédures d'autonomisation de l'apprenant dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. Pour la revue de la littérature de ce mémoire, nous nous servons largement des écrits d'auteurs comme Allal (1997), Perrenoud (1998) concernant l'évaluation formative et la régulation ainsi que ceux de Fernandes (2006) et Nunziati (1990) pour l'évaluation formative alternative.

Après avoir lu et systématisé le référentiel bibliographique, nous sommes passée à l'étape suivante de notre étude, située dans le cadre de la méthodologie qualitative: celle du recueil des données.

3.2.2 Les sujets de la recherche

Dans le premier moment de la recherche les sujets étaient cinq étudiants inscrits dans la discipline « Apprendre à apprendre des langues étrangères » sélectionnés au moyen d'observations de classe de Langue Française I et sur l'indication des enseignantes de cette discipline. Cependant au cours du semestre deux de ces étudiants ont renoncé à participer pour des raisons d'ordre personnel. Ainsi on a continué la collecte des données auprès des trois autres participants, parmi lesquels nous avons sélectionné, finalement, deux étudiantes, identifiées ici comme Renata et Marcela³⁴ dont les attitudes contrastées face à l'apprentissage ont retenu notre attention. Les participantes de la recherche ont signé un Terme de consentement libre et éclairé nous autorisant à utiliser les données les concernant (voir en Annexe).

³⁴ Prénoms fictifs.

3.2.3 les instruments de recherche

Dans le cadre de notre étude nous avons eu recours, d'une part, à des instruments construits par l'auteur (des entretiens et des questionnaires) ainsi que ses observations personnelles, enregistrées sous forme de notes de terrain et, d'autre part, à certains des instruments utilisés par l'enseignante en salle de classe dans le cadre de la discipline « Apprendre à apprendre des langues étrangères » (journaux d'apprentissage et étoile d'apprentissage). Il sera question maintenant de présenter chacun des outils utilisés :

- a) Les entretiens structurés : en raison de la nature qualitative de notre étude, l'entretien structuré nous a paru l'un des outils les plus appropriés vu que le contact direct avec les participants permettait de recueillir des réponses spontanées pertinentes à ce mémoire. Les entretiens composés de 16 questions portant sur leur comportement en salle de classe de Langue Française I et l'auto-évaluation de leur performance dans l'apprentissage du Français ont permis de tracer le profil initial et le profil final des apprenants.
- b) Les questionnaires : appliqués à deux moments, au début et à la fin du semestre, auprès des trois enseignantes de Langue Française I, ils étaient composés de cinq questions relatives au comportement des participants à la recherche observés en salle de classe.
- c) L'étoile d'apprentissage : outil élaboré par les enseignantes de la discipline « Apprendre à apprendre des langues étrangères »³⁵, qui permet d'auto-évaluer 8 catégories réparties, graphiquement, en quatre axes entrecroisés au centre, gradué de 0 (degré minimum, au centre) à 5 (niveau le plus élevé) (voir en annexe). On évalue les catégories suivantes : la motivation, les expériences antérieures, la perception des caractéristiques favorables à l'apprentissage ainsi que des possibilités de gestion de l'apprentissage. Les apprenants l'ont remplie au début et à la fin du semestre.
- d) Les journaux d'apprentissage : au moyen de leur journal les apprenants rapportent, en langue maternelle, leurs expériences dans l'apprentissage de la

³⁵ Les enseignantes de la discipline qui s'adresse à des publics de licence de français et d'anglais ont pris l'habitude d'échanger **autour de cette discipline** et d'élaborer et réélaborer des outils de travail ensemble.

langue cible. Cet outil nous a permis d’appréhender les stratégies d’apprentissage utilisées par les sujets et d’apprécier leurs capacités d’analyse.

- e) Les notes de recherche de l’auteur : elles ont été établies pendant l’observation des séances de la discipline.

En vue de l’organisation des données on a établi une grille d’analyse où on a repéré les passages significatifs relatifs aux objectifs de cette recherche. Ensuite, les morceaux découpés ont été regroupés dans des catégories d’analyse pré-établies. À partir de la triangulation des données on a obtenu les résultats qui seront présentés dans la suite de notre mémoire.

4. ANALYSE

L’objectif principal de ce mémoire est de connaître l’impact de l’utilisation des outils d’auto-évaluation proposés dans la discipline « Apprendre à apprendre des langues étrangères ». De ce fait il nous a paru pertinent, dans un premier moment, de tracer le profil des participants à la recherche au début du cours, au premier semestre de l’université, en vue de procéder, plus tard, à une comparaison avec leur profil final. Ainsi, la présentation des données sera divisée en deux sessions qui comprendront respectivement le profil initial et les profil final des sujets.

4.1 Profil initial des sujets de la recherche

La triangulation de l’entretien initial, de l’étoile d’apprentissage et du questionnaire appliqué aux enseignantes de Langue Française I a permis de tracer le profil initial des participants à la recherche présenté dans le tableau 2.

Comme cela apparaît dans ce tableau, on constate l’existence d’un équilibre entre les conditions favorables (motivation intrinsèque et extrinsèque), comme on peut remarquer dans les extraits ci-dessous, et défavorables au développement de l’autonomie (éventail de stratégies d’apprentissage peu varié) chez les deux sujets.

“Tive noções de espanhol [...] com um professor muito bom e, se não fosse por ele, não teria escolhido o curso de Letras-Língua Estrangeira. Mas se foi pelo exemplo do professor de espanhol que escolhi este curso, por que não de Língua Espanhola? O motivo é bem simples: desde algum tempo queria aprender Língua Francesa” (Renata – Motivation pour apprendre le français).

“Quando estava passando para 7º serie entrou uma nova língua que foi a francês, cresceu o meu interesse pela língua francesa, pois é uma língua muito bonita de ser falada, achava lindo como

minha professora se expressava na sala de aula; a partir desse momento vi que queria ser professora” (Marcela – motivation pour apprendre le français).

Dans l'étoile d'apprentissage permettant de faire une auto-évaluation de leur perception d'auto-efficacité Renata et Marcela ont marqué respectivement 3 et 5, pour la perception des caractéristiques personnelles favorables à l'apprentissage du FLE, ce qui correspond à une appréciation moyenne (pour le 3) et élevée (pour le 5). Pour évaluer leurs possibilités de gestion de l'apprentissage elles ont indiqué 3 et 4 respectivement.

TABLEAU 2 : PROFIL INITIAL DES SUJETS

	Renata	Marcela
Aspects affectifs et émotionnels	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation intrinsèque et extrinsèque, par ordre d'importance, pour l'apprentissage du FLE; • Perception d'auto-efficacité modérée pour l'apprentissage de la langue aussi bien que pour la capacité de gestion de son apprentissage; • La participante a peur de faire des fautes devant les collègues et les enseignantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation extrinsèque et intrinsèque, par ordre d'importance, pour l'apprentissage du FLE; • Perception d'auto-efficacité élevée pour l'apprentissage de la langue aussi bien que pour la capacité de gestion de son apprentissage; • Le participante a peur de faire des fautes devant les collègues et les enseignantes.
Styles d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • La participante présente un équilibre entre trois dimensions et une légère préférence pour un des styles dans le continuum³⁶. <p>Dimensions équilibrées</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actif et réflexif • Visuel et verbal • Séquentiel et global <p>Préférence pour le style:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensoriel 	<ul style="list-style-type: none"> • La participante présente équilibre entre deux dimensions et une légère préférence pour deux des styles dans le continuum. <p>Dimensions équilibrées</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actif et réflexif • Sensoriel et intuitif <p>Préférence pour les styles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbal • Global
Participation en salle de classe	<ul style="list-style-type: none"> • Participe bien timidement des cours de langue mais participe quand même; • Prend la parole spontanément durant les activités; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne participe pas activement aux cours de français; • Ne prend pas la parole en salle, sauf lorsqu'elle est interrogée par l'enseignant.

³⁶ Nous avons utilisé le modèle de styles d'apprentissage de Felder e Soloman (2002).

Méthodes d'étude		<ul style="list-style-type: none"> • S'emploie régulièrement à l'étude de la langue en dehors de l'UFPA; • N'a pas l'habitude d'organiser et de planifier son étude; <p>Stratégies d'apprentissage le plus utilisées³⁷:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitives • Affectives <p>Supports utilisés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manuel de français • Cahier d'exercices 	<ul style="list-style-type: none"> • Déclare ne pas avoir de temps à dédier à l'étude de la langue en dehors de l'UFPA; <p>Stratégies d'apprentissage les plus utilisées:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitives • Affectives <p>Supports utilisés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manuel de français • Musique
Capacités Métacognitives	Capacités auto-évaluatives	<ul style="list-style-type: none"> • Identifie correctement les problèmes rencontrés ; • Présente des rapports courts et réflexion peu approfondie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identification générique des problèmes rencontrés; • Présente des rapports courts et réflexion peu approfondie; • Les analyses ne sont pas compatibles avec les comportements observés.
	Capacités autorégulatrices	<ul style="list-style-type: none"> • Mentionne des actions autorégulatrices compatibles avec les problèmes identifiés sans préciser si elles sont mises en œuvre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mentionne peu d'activités autorégulatrices.

En dépit d'être bien motivés pour apprendre le français, les participantes démontrent, au premier abord, avoir des habitudes d'étude inadéquates et des capacités métacognitives faibles.

En ce qui concerne le dernier point mentionné, nous avons observé que les capacités auto-évaluatives de Renata, bien qu'elle fasse des analyses courtes et peu approfondies dans son journal de bord, sont bien plus développées que celles de Marcela, qui ses problèmes dans l'apprentissage de la langue de façon très générique, comme le montrent les extraits ci-dessous :

“Falta de organização [...] ter que tirar tempo pra fazer outros trabalhos, pra não misturar Língua 1 com Atividade Complementar e “Aprender a aprender” (Perception de la difficulté – Renata).

“Tenho dificuldade em ‘formar frases, textos e a pronúncia de algumas palavras’ (Perception de la difficulté - Marcela).

³⁷ Nous avons utilisé la taxonomie de Oxford (1990).

Les deux participants mentionnent des actions autorégulatoires. Cependant, quand elles précisent si elles sont effectivement mises en œuvre, on observe, dans les extraits ci-dessous, que les mesures proposées par Renata sont plus compatibles avec les problèmes identifiés, tandis que, dans le cas de Marcela, les activités de régulation sont vagues.

“Eu acho que eu podia fazer ‘tipo’ um roteiro, um cronograma, tirando três ou quatro horas dividida pra cada atividade” (Action régulatoire proposée pour la difficulté présentée ci-dessus – Renata).

“Posso ‘melhorar o meu aprendizado com estratégia de estudos e treinar mais a minha pronúncia’ (Action régulatoire proposée pour la difficulté présentée ci-dessus - Marcela).

Afin d’identifier les stratégies d’apprentissage mises en œuvre par les apprenants on a appliqué l’Inventaire de Stratégies d’Apprentissage (OXFORD, 1990), néanmoins, nous remarquons que les stratégies explicitées par les apprenants lors des résultats de l’inventaire n’étaient tout à fait en rapport avec les autres évidences recueillies. De ce fait, nous avons décidé de faire le repérage des stratégies en utilisant les journaux d’apprentissage des participantes et le premier entretien mené au début de la recherche.

Les rapports produits par les apprenants étaient en général courts et superficiels, se limitant, principalement à l’énumération des contenus d’apprentissage appris. Comme en témoignent les extraits ci-dessous:

“Eu aprendi a me cumprimentar com alguém, Quando usar ‘bonjour’, ‘salut’ e ‘au revoir’. Aprendi também a me apresentar; aprendi os verbos ‘être’ e ‘avoir’ e no infinitivo com terminações em - er; também o ‘futur proche’” (Renata – journal d’apprentissage).

“Aprendi a fazer minha apresentação em francês na forma formal e informal e como a obter informação através de alguns diálogos de fácil compreensão” (Marcela – journal d’apprentissage)

Les stratégies mises en œuvre sont en particulier les stratégies cognitives, puis, en nombre moindre, nous avons identifié des indices de stratégies affectives, comme on l’observe dans le tableau 3, ci-dessous :

TABLEAU 3 : ÉVENTAIL DE STRATÉGIES UTILISÉES AU DÉBUT DE L'ÉTUDE

	RENATA	MARCELA
STRATÉGIES COGNITIVES	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer la langue <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pratiquer en classe de langue les sons et les graphies; ▪ Pratiquer la langue en situation authentique. • Analyser et raisonner <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comparer avec les langues connues. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer la langue: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Répéter.
STRATÉGIES AFFECTIVES	<ul style="list-style-type: none"> • S'auto-encourager: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliser des affirmations positives propos de sa performance. 	<ul style="list-style-type: none"> • S'auto-encourager: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliser des affirmations positives à propos de sa performance.

Comme on l'a constaté dans le tableau 2, plus haut, les préférences d'apprentissage (styles d'apprentissage) des deux participantes sont bien équilibrées, mais le profil d'apprentissage de Renata paraît plus favorable au développement d'activités d'autorégulation, non seulement grâce à sa disposition à surmonter les difficultés dans l'apprentissage de la langue française mais encore du fait de s'assumer comme principale responsable de son apprentissage. En revanche, Marcela ne présente pas la même disposition et accorde aux professeurs la responsabilité de son développement, comme on peut le constater dans les réponses lors du premier entretien première ci-dessous :

“A mais responsável pela minha aprendizagem? Eu acredito que seja eu mesma. Por que eu preciso me organizar, buscar mais conteúdos” (Renata – 1^a entretien).

“Os professores principalmente [...] Eles que têm que me ajudar agora nesse momento” (Marcela – 1^a entretien).

Nous avons constaté, durant la analyse des données, que les apprenantes partageaient les mêmes difficultés dans l'apprentissage du FLE : la timidité (causée par la peur de faire des fautes en public) et le manque d'organisation concernant le temps ainsi que les méthodes d'étude. C'est ce qui apparaît dans leur discours:

“eu não faço muitas perguntas, porque eu acho que não tenho muita experiência ainda suficiente, embora às vezes eu tenha que fazer questões, perguntas. Eu tenho medo da reação, da aprovação ou não das pessoas eu acho que isso dificulta. Tipo um ... bloqueio. Eu sou muito tímida. Mas eu supero isso quando é necessário” (Renata – 1^{er} entretien).

“Eu fico acanhada ainda assim. Eu fico meio reprimida. Tem gente que sabe mais um pouquinho e eu fico pensando: ‘Fulano sabe mais que eu’ [...] tenho medo de que muita gente diga: ‘Nossa, ela não sabe’” (Marcela – 1^{er} entretien).

“Eu estudo só à tarde, mas eu estudo por aqui mesmo [...] Não, é diariamente. Na maioria das vezes” (Renata – temps dédié à l’étude du français en dehors de l’UFPA).

“Só estudo quando eu chego do trabalho e na hora que eu tenho de intervalo. Uma hora que eu tenho, eu como e tento pegar alguma coisa pra ler, adiantar alguma coisa. [...] Todo dia não. Varia. Aliás tem até dias que eu não tiro nem intervalo. Aí fica difícil” (Marcela – Temps dédié à l’étude du français en dehors de l’UFPA).

Au cours du semestre nous avons observé l’influence de l’utilisation des outils de auto-évaluation et d’autorégulation dans le traitement des difficultés présentées ci-dessus. Nous présentons maintenant le profil final de Renata et Marcela pour examiner cette évolution.

4.2 Profil final des sujets de la recherche

L’analyse des données recueillies au cours du semestre nous a permis de tracer le profil final des apprenants, pour lequel nous avons utilisé les mêmes catégories du profil initial, que nous présenterons maintenant.

TABLEAU 4 : PROFIL FINAL DES SUJETS

		RENATA	MARCELA
ASPECTS AFFECTIFS ET ÉMOTIONNELS		<ul style="list-style-type: none"> Motivation intrinsèque et extrinsèque pour l'apprentissage du FLE; Perception d'auto-efficacité élevée pour l'apprentissage de la langue et modérée pour la capacité de gestion de son apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> Diminution de la motivation initiale; Perception d'auto-efficacité modérée pour l'apprentissage de la langue et faible pour la capacité de gestion de son apprentissage.
PARTICIPATION EN SALLE DE CLASSE		<ul style="list-style-type: none"> Participe activement aux cours de langue française et fait des interventions pertinentes ; Prend la parole spontanément durant les activités. 	<ul style="list-style-type: none"> Ne participe pas activement aux cours de français; Ne prend pas la parole en salle, sauf lorsqu'elle est interrogée par l'enseignant.
MÉTHODES D'ÉTUDE		<ul style="list-style-type: none"> S'emploie quotidiennement à l'étude de la langue en dehors de l'UFPA; Stratégies utilisées: <ul style="list-style-type: none"> Cognitives; Affectives; Mnémoniques; Sociales; Métacognitives. Supports utilisés: <ul style="list-style-type: none"> Manuel de français; Cahier d'exercices; Chansons; Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> Bien que la participante reconnaisse avoir du temps disponible, elle ne s'emploie pas à l'étude de la langue en dehors de l'UFPA ; Stratégies utilisées: <ul style="list-style-type: none"> Cognitives; Affectives; Sociales; Métacognitives. Supports utilisés: <ul style="list-style-type: none"> Manuel de français; Cahier d'exercices; Chansons; Films; Internet; Magazines.
CAPACITÉS METACOGNITIVES	Capacités auto-évaluatives	<ul style="list-style-type: none"> Les analyses deviennent plus conformes aux comportements observés; Identifie correctement les problèmes rencontrés ; Présente des rapports courts et une réflexion relativement approfondie par rapport aux observations précédentes; Utilise des catégories d'analyse³⁸. 	<ul style="list-style-type: none"> Les analyses deviennent plus conformes aux comportements observés ; Identifie correctement les problèmes rencontrés ; Présente des rapports courts et une réflexion peu approfondie. N'utilise pas des catégories d'analyse.

³⁸ Quand l'apprenant analyse son propre apprentissage en utilisant des concepts présentés dans la discipline.

	Capacités autorégulatoires	<ul style="list-style-type: none"> • Adoption d'actions autoregulatories compatibles avec les problèmes rencontrés, en particulier : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organisation et planification du temps et de l'espace d'étude; ▪ Recours spontané à d'autres supports d'apprentissage; 	<ul style="list-style-type: none"> • Mentionne peu d'activités autorégulatoires.
--	---------------------------------------	--	---

Nous avons constaté, à partir de l'analyse du tableau 4 ci-dessus, que les apprenants ont réagi différemment face aux procédures et outils utilisés dans la discipline. On observe des variations positives dans les aspects émotionnels et affectifs de Renata, comme l'augmentation de la motivation intrinsèque, le renforcement de la motivation extrinsèque et de la perception d'auto-efficacité, contrairement à ce qu'on observe dans le profil de Marcela, où nous avons remarqué une diminution de tous ces aspects.

De plus, on repère dans les journaux d'apprentissage des participantes que la fluctuation des variables motivationnelles est due, principalement, à la perception des progrès réalisés dans l'apprentissage du FLE, comme en témoignent les extraits ci-dessous:

“Gosto de aprender o idioma francês e de sentir que estou evoluindo; é muito bom poder aplicar isso no dia-a-dia” (Renata – Journal d'apprentissage/ mai).

“Quando entrei no curso, entrei com toda vontade de aprender. À medida que foi passando o tempo vi que não estava evoluindo na língua e fiquei desmotivada e isso afetou o meu desempenho” (Marcela – 2^a entretien).

L'analyse de l'étoile d'apprentissage remplie à la fin du semestre nous a montré qu'il y a eu une variation significative dans la perception d'auto-efficacité des participantes, comme cela apparaît dans le tableau 5 ci-dessous :

TABLEAU 5 : PERCEPTION D'AUTO-EFFICACITÉ DES SUJETS

	Renata		Marcela	
	1 ^{ère} étoile	2 ^{ème} étoile	1 ^{ère} étoile	2 ^{ème} étoile
Caractéristiques favorables à l'apprentissage du FLE	3	4	5	2
Possibilités de gestion de l'apprentissage	3	3	4	2

Renata paraît avoir plus confiance dans ses capacités, puisqu'elle déclare posséder davantage de caractéristiques favorables à l'apprentissage d'une langue étrangère. Cependant, son évaluation de ses possibilités de gérer son apprentissage n'a pas évoluée.

Marcela, quant à elle, a changé radicalement l'auto-évaluation de ces deux aspects, comme on le voit dans le tableau, et se perçoit comme moins apte à apprendre une langue étrangère. On peut faire l'hypothèse que ce changement reflète l'évolution de ses capacités d'analyse, grâce à la discipline « Apprendre à apprendre des langues étrangères ».

Les effets les plus perceptibles dans le comportement des participantes se réfèrent à leurs habitudes d'étude. On a vérifié un recours plus fréquent à d'autres supports d'apprentissage, comme le montrent les extraits ci-dessous, que ceux utilisés en classe notamment par Renata qui a adopté des méthodes d'étude plus adéquates comme un chronogramme d'activités, le recours à de nombreux supports d'apprentissage, outre qu'elle a choisi de rester à l'université en dehors des horaires de cours pour éviter les distractions.

“Para amenizar esses problemas, faço os exercícios do caderno de exercícios na biblioteca, procuro refletir sobre as atividades, praticar mais a língua, tento conversar com falantes da língua e em casa gravo a minha voz no celular e fico falando frases em francês treinando muito a pronuncia e o ritmo” (Renata- dernier entretien).

“[...] procuro fazer pesquisa na internet para tentar aprender mais rápido. Assim que posso chego em casa e escuto musicas, tento fazer aqueles teste na internet para ver como estou evoluindo na língua francesa, tento fazer amizade com pessoas de fora” (Marcela- dernier entretien).

Bien qu'ils soient moins nombreux que ceux de Renata, nous avons aussi constaté dans les extraits ci-dessus, des effets positifs dans les habitudes d'étude de Marcela. En récapitulant, dans un premier moment nous n'avons pas constaté une utilisation plus variée de stratégies cognitives et affectives dans les rapports des deux apprenants, mais à la fin de la recherche on a vérifié un élargissement de l'éventail de stratégies d'apprentissages. Outre des stratégies mentionnées, des indices de stratégies sociales, mnémoniques et metacognitives apparaissent aussi. Voici le tableau des stratégies utilisées par les apprenants à la fin du semestre:

TABLEAU 6 : ÉVENTAIL DE STRATÉGIES UTILISÉES À LA FIN DE L'ÉTUDE

	RENATA	MARCELA
STRATÉGIES COGNITIVES	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer la langue : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pratiquer en classe de langue les sons et les graphies; ▪ Pratiquer la langue en situation authentique. • Créer des structures: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prendre des notes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Répéter.
STRATÉGIES SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Coopérer avec les autres: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Coopérer avec ses pairs. • Poser des questions: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Solliciter des corrections. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coopérer avec les autres: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Coopérer avec ses pairs. • Poser des questions: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Solliciter des corrections.
STRATÉGIES AFFECTIVES	<ul style="list-style-type: none"> • S'auto-encourager: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliser des affirmations positives à propos de sa performance. • Diminuer son anxiété 	<ul style="list-style-type: none"> • S'auto-encourager: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliser des affirmations positives à propos de sa performance.
STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES	<ul style="list-style-type: none"> • Centrer ses apprentissages: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire attention. • Planifier et aménager ses apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> ▪ S'organiser. 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer ses apprentissages. <ul style="list-style-type: none"> ▪ S'autoévaluer.
STRATÉGIES MNÉMONIQUES	<ul style="list-style-type: none"> • Utilises des images et des sons: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Établir un champ sémantique 	

De plus, l'analyse des procédures mises en œuvre par les participantes nous montre que les réflexions collectives et individuelles ainsi que l'utilisation des outils d'autorégulation ont joué un rôle essentiel en ce qui concerne les capacités auto-évaluatives. Tandis que les analyses, recueillies au moyen des journaux d'apprentissage et du dernier entretien, réalisés par les apprenants sont encore courtes et superficielles on a constaté qu'elles deviennent plus

conformes aux comportements observés par la chercheur et par les enseignantes de la classe de langue.

“Eu estou mais lenta quanto ao aprendizado, isso é resultado da minha falta de organização, mas não será por muito tempo” (Renata – Perception de difficulté).

“Nessas últimas unidades do livro minha dificuldade foi muito grande, pois não estudei tanto como deveria” (Marcela – Perception de difficulté).

À propos de l’identification des problèmes, Renata est la seule participante à utiliser, dans son discours, la terminologie étudiée en salle de classe, au contraire de Marcela qui n’évoque aucune catégorie d’analyse dans ses témoignages.

“[...]embora usasse mais as estratégias diretas, eu utilizava poucas como criar estruturas ou ao esquecer uma palavra tentar usar outra com mesmo significado e exercícios e leituras do livro [...] Agora utilizo mais estratégias, ainda que falte variar mais um pouco. Para melhorar um pouco mais em todas as competências e não somente em uma” (Renata – 2^{ème} entretien).

Quant aux résultats relatifs aux compétences autorégulatoires des apprenants, bien qu’elles aient adopté des attitudes différentes face aux problèmes rencontrés autrefois – par exemple, la timidité et le manque d’organisation –, Renata arrive à surmonter sa timidité au moyen de stratégies affectives et sociales, comme la recherche de l’aide auprès d’autrui. Comme le témoigne le passage ci-dessous :

“Eu sou um pouco mais integrada com a turma. Eu procuro ir a cada grupo formado e perguntar bastante aquilo que eu não sei e ajudar todo mundo com aquilo que sei” (Renata – 2^{ème} entretien).

Cependant, bien qu’elle ait construit un plan d’études, cette étudiante admet avoir encore des difficultés dans la gestion de son temps d’étude.

“Eu poderia ter me empenhado e me organizado mais e de forma mais adequada. Na minha opinião, não o fiz a tempo por não estabelecer corretamente as minhas prioridades” (Renata – 2^{ème} entrevue).

Marcela, elle, n’a pas pris de mesures pour vaincre la peur de faire des fautes, difficulté qui a été renforcée par les mauvais résultats obtenus dans la discipline de langue.

“Eu não falo. Eu tenho medo. Não, não é medo. Eu não sei nem te explicar. [...] Eu to vendo o pessoal que está trabalhando e está evoluindo e eu não to. E isso me trava também” (Marcela – 2^{ème} entretien).

En revanche, en ce que concerne l’organisation du temps d’étude, lorsque Marcela s’est rendue compte que son problème ne résidait pas dans le manque de temps, mais dans la mauvaise gestion de celui-ci, elle a décidé de construire, avec notre aide, un emploi du

temps, même en étant consciente qu'il était trop tard, à cause de la proximité de l'évaluation finale.

“Sempre dizia que não tinha tempo pra nada, porém com o controle de horário de estudo observei que tinha tempo sim. Quando vi que poderia ter feito melhor já era tarde, tentei estudar, mas infelizmente não tive sucesso” (Marcela – 2^a entretien).

L'utilisation de stratégies d'apprentissage et l'engagement dans l'apprentissage du FLE ont été décisifs pour les résultats obtenus par Renata et Marcela à la fin du semestre, « Bon » (contre toute attente initiale) et « Insuffisant », respectivement. Comme on peut le constater dans le discours des enseignantes de la discipline de Langue Française I, dans le tableau 7 ci-dessous.

TABLEAU 7 : DISCOURS DES ENSEIGNANTES DE LANGUE FRANÇAISE I

RENATA	MARCELA
<p><i>“Ela sempre andava estudando pelos corredores, fazia as atividades propostas e sempre vinha me perguntar alguma coisa sobre as aulas”</i> (Professora 1).</p> <p><i>“Apesar de ser bastante tímida, sempre faz intervenções pertinentes”</i> (Professora 2).</p> <p><i>“Esta aluna vai longe se continuar se comportando como se comportou neste semestre”</i> (Professora 1).</p>	<p><i>“Nunca notei esforço da parte desta aluna em sala de aula. [...] mal era possível perceber que ela estava, de fato, em aula”</i> (Professora 1).</p> <p><i>“Tem condições de melhorar muito, mas precisa ser mais organizada e aplicada”</i> (Professora 2).</p> <p><i>“Foi reprovada nas duas provas e no semestre. Uma pena!”</i> (Professora 1).</p>

En somme, nous remarquons que les rapports des professeurs sont compatibles avec ce que nous avons démontré tout au long de cette analyse. On passe maintenant à la conclusion de notre étude.

CONCLUSION

L'objectif principal de ce mémoire était de connaître les effets de l'utilisation des outils d'auto-évaluation et d'autorégulation de l'apprentissage pour le développement de l'autonomie chez des apprenants inscrits dans la discipline « Apprendre à apprendre des langues étrangères ». Pour ce faire nous avons choisi de mener une étude auprès de deux étudiantes avec des difficultés dans l'apprentissage du FLE. L'analyse des résultats nous a permis d'atteindre les objectifs fixés au départ.

Bambirra (2009) affirme, en faisant référence aux travaux de Benson (2001), que la réflexion sur le processus d'apprentissage ne déclenche pas obligatoirement un changement d'attitude de l'apprenant, vue l'importance de la composante volitive pour la mise en œuvre de la planification et de la gestion de l'apprentissage. Les résultats de cette étude corroborent cette affirmation. En effet, la découverte de soi en tant qu'apprenant, au moyen de la discipline « Apprendre à apprendre des langues étrangères » a été décisive pour le changement de méthodes d'étude des apprenantes et pour l'amélioration des résultats en FLE d'une des participantes (Renata), mais n'a pas été suffisante pour le changement des habitudes d'études inadéquates et, par conséquent, l'échec de l'autre participante (Marcela).

L'analyse des résultats confirme partiellement notre hypothèse puisque nous avons constaté, au moyen de la comparaison des profils initial et final des apprenantes, une relative augmentation des compétences métacognitives, notamment en ce qui concerne les capacités autoévaluatives des apprenantes dont les analyses, bien qu'elles soient courtes, reflètent plus fidèlement les comportements observés et les obstacles rencontrés. Toutefois, on a observé que, bien que conscientes des mesures autorégulatoires à mettre en œuvre, parfois les apprenantes ne les mettent pas en place ou bien le font tardivement.

Il nous paraît important de souligner qu'il y a encore de nombreux points qui restent encore inexplorés dans le champ de l'apprentissage autorégulé. Au-delà des résultats, nous suggérons la réalisation de recherches portant sur les facteurs qui influencent les apprenants ayant des capacités métacognitives bien développées à parfois choisir de ne pas réguler leurs apprentissages.

Comme nous l'avons mentionné auparavant la mise en place de programmes qui favorisent le développement des capacités métacognitives chez les apprenants au début de

leur formation universitaire est fondamentale pour le succès académique. Cela permet de souligner l'importance de la participation constructive et active de l'apprenant dans son apprentissage, ce qui déclenche un processus complexe et continu de changements de conceptions et d'attitudes aboutissant, alors, à son autonomisation.

Dans le même esprit, Rosário (2006, p.80) rappelle que « le 'savoir' et le 'vouloir' doivent cheminer côte à côte pour qu'on avance vers l'apprentissage ». De cette façon, on conclut que le succès des interventions telles que celles mises en œuvre au sein de la discipline « Apprendre à apprendre des langue étrangères » ne dépend pas seulement de la méthodologie utilisée, mais aussi en grande partie des caractéristiques individuelles des apprenants et de leur engagement conscient et spontané dans la construction de leur apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

ALLAL, Linda. Régulations métacognitives : Quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? In : ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe (org.). *Évaluation formative et didactique du français*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1993. p. 81-98.

BAMBIRRA, Maria Raquel de Andrade. *Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BARBOT, Marie-José. Un premier rôle pour l'évaluation sur la scène didactique ? *Mélanges CRAPEL*, n° 25, p.129-151, 2000.

BARLOW, Michel. *Avaliação escolar: mitos e realidade*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BLOOM, Benjamin S; HASTINGS, John Thomas; MADAUS, George F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. Trad. Lilian Rochitz Quintão, Maria Cristina Fioratti Florez, Maria Eugênia Vanzolini. [São Paulo: Pioneira, 1983.

BOHN, Vanessa Cristiane Rodrigues. *As estratégias de aprendizagem de professores de língua inglesa*. 2006. Disponible sur: <<http://www.veramenezes.com/artigovanessa.htm>>. Accès le 23/01/2011.

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles: De Bœck, 1997.

CALLEGARI, Maria Oliveira Vasques. *Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo*. 2008. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

COSCARELLI, Carla Viana. Estratégias de aprendizagem de língua estrangeira: uma breve introdução. *Educação e tecnologia*. Belo Horizonte, v. 4, n° 4, p. 23-29, jan/jul, 1997.

CUNHA, Myriam Crestian. A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem da língua materna. *Moara*. Belém, n.9, p. 105-113, jan/jun, 1998.

_____. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, n° 6, v. 2, p. 59-77, 2006.

CUQ, Jean-Pierre (2007). *La problématique de l'évaluation en didactique des langues*. Conférence présentée aux Journées de réflexion. Disponible sur: <http://cfcc-eg.org/IMG/pdf/Conference_JP_Cuq.pdf>. Accès le 30/05/10.

CYR, Paul. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International, 1998.

DE BAL, Robert ; PAY-BACKERS, Jacqueline. Fonctions de l'évaluation. *Cahiers Pédagogiques*, Paris, n° spécial, p.26-28, mai, 1991.

DEPRESBITERIS, Léa *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos à uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU, 1989.

ENDRIZZI, Laure; REY, Olivier. L'évaluation au cœur des apprentissages. *Dossier d'actualité de la VST*. n° 39, Nov/2008.

FAMOSE, Jean-Pierre. L'apprentissage auto-régulé : interface entre l'apprentissage et la motivation. *Revue EPS*, n° 277, p. 1-4, mai/juin, 1999.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, n°19, p.21-50, 2006.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. ? ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MELO, Kelly Cristina Marigliani. *Modalidades de avaliação e suas implicações para o ensino/aprendizagem de português língua materna*. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguística). Belém: Universidade Federal do Pará, 2009.

NUNZIATI, Georgette. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, n. 208, p.47- 64, 1990.

PACHECO, Clecia Simone Gonçalves Rosa. *Aspectos teóricos da avaliação no processo de ensino e aprendizagem*. Disponible sur: <<http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/aspectos-teoricos-da-avaliacao-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem-3458903.html>>. Accès le 15/12/2010.

PERRENOUD, Philippe. *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Entre deux logiques. Bruxelles: De Bœck, 1998.

PETITJEAN, Brigitte. Formes et fonctions des différents types d'évaluation. *Pratiques*. Lille, n° 44, p. 05-21, déc. 1984.

PILLONEL, Marlyse; ROUILLER, Jean. Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant. *Résonances*. vol.7, p. 28-31, 2002.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, n° 16, vol.1, p. 109-116, 2003.

RIBEIRO, Iolanda da Silva; SILVA, Carla Ferreira. Auto-Regulação: Diferenças em função do ano e área em alunos universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, vol.23, p.443-448, Out/Dez, 2007.

ROSÁRIO, Pedro. Aprendizagem autorregulada: pensar o aprender, querer o aprender. A agenda dos anos 90? In: *Anais do I Congresso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação*. Braga: Apport, p. 405-414, 1997.

ROSÁRIO, Pedro. *et al.* Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*. Vol. 10, p.77-88, 2006.

_____. Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º ano de Universidade. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, Vol.14, p.349-358, Jul/Dez 2010.

SANMARTÍ, Neus. *Avaliar para aprender*. Tradução de ??? . Porto Alegre : Artmed, 2009.

SHINYA, Hori. Application de la théorie de l'autodétermination à l'enseignement du FLE : corrélation entre le degré d'autodétermination et la performance. *Revue japonaise de didactique du français*. Tokyo, n°1, vol. 3, p. 84-99, oct. 2008.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique*. Québec: Logiques, 1992.

TILLEMA, Harm H. Miroirs de l'autorégulation de l'apprentissage : les dilemmes des formateurs d'enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*. Montréal, vol. 31, n° 1, p.111-131, 2005.

TOFFOLI, Denyse. De la théorie à la pratique: appliquer des modèles cognitifs de la motivation dans un centre de langues. *Revue ASp*. Disponible sur <<http://asp.revues.org/1198>>. Accès le 30/10/11.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Instituto de Letras e Comunicação. *Projeto pedagógico do curso de Letras*, 2009.

ANEXES

**ANNEXE 01 – PROGRAMME DESCRIPTIF DE LA DISCIPLINE « APPRENDRE À
APPRENDRE DES LANGUES ÉTRANGÈRES**

Disciplina: Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras		Código LE
Língua na qual a disciplina é lecionada: português		
Pré-requisitos desejáveis: nenhum		
Carga horária teórica: 24	Carga horária prática: 44	
<p>Ementa:</p> <p>Discussão e reflexão sobre: 1) objetivos, motivações e crenças relacionadas ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE); 2) o papel do professor e do aluno; 3) atividades cognitivas envolvidas nas habilidades de compreensão e produção orais e escritas; 4) o papel da afetividade e da motivação – emoções, atitudes, reações e inter-relações – em situações de ensino/aprendizagem de LE; 5) estratégias e estilos de aprendizagem; 6) autonomia na aprendizagem de LE.</p>		
<p>Referências</p> <p>BENSON, P. <i>Teaching and Researching Autonomy</i>. Harlow: Pearson, 2001.</p> <p>COTTERALL, S.; REINDERS, H. <i>Estratégias de Estudo</i>. São Paulo: SBS, 2005.</p> <p>DIAS, R.; BAMBIRRA, R.; ARRUDA, C. <i>Aprender a Aprender</i>. Metodologia para Estudos Autônomos. Belo Horizonte: UFMG, 2006.</p> <p>MAGNO E SILVA, W. Estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras – um caminho em direção à autonomia. In: <i>Intercâmbio</i>. v. 24. São Paulo: PUCSP, LAËL, 2006. Disponível em http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/silva_w.pdf Acesso em 31 maio 2008.</p> <p>PAIVA, V.L.M.O. (Org.) <i>Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com Foco na Autonomia</i>. Campinas: Pontes, 2007.</p> <p>RAYA, M.J.; LAMB, T.; VIEIRA, F. <i>Pedagogia par a Autonomia na Educação em Línguas na Europa</i>. Dublin: Authentik, 2007. (edição plurilíngüe: alemão, espanhol, francês, inglês e português).</p>		

ANNEXE 03 – ÉTOILE D'APPRENTISSAGE