Revue des Études de la Langue Française
Volume 13, Issue 2, 2021 (N° de Série 25), pp. 105-130
http://relf.ui.ac.ir
DOI: http://dx.doi.org/10.22108/RELF.2022.134516.1195 Document Type: Research

La production orale en continu: enjeux et solutions pour les apprenants du FLE

Leila Shobeiry [1*], Abdoreza Khakbash [2]

[1] Maître assistante, Département de la langue française et de l'allemand, Faculté de Lettres, Sciences Humaines et Sociales, Branche des Sciences et de la Recherche, Université Azad Islamique, Téhéran, Iran

[2] Diplomé du Master II, didactique du FLE, Département de la langue française et de l'allemand, Faculté de Lettres, Sciences Humaines et Sociales, Branche des Sciences et de la Recherche, Université Azad Islamique, Téhéran, Iran

Reçu: 2022/07/26, Accepté: 2022/09/10

Résumé: Compétence peu connue de professeurs et d'apprenants, la production orale en continu, qui consiste à s'exprimer d'une manière continue et ininterrompue, est la cinquième compétence de la langue qu'a présentée CECRL, il y a vingt ans. Dans la présente recherche, notre problématique est donc de savoir comment nous pouvons aider les apprenants des instituts en Iran à avoir une meilleure production orale en continu en s'aidant par différentes stratégies surtout les stratégies métacognitives. Notre objectif dans cette recherche est de confirmer la performance effective de l'enseignant de langue comme médiateur dans le transfert pédagogique des stratégies d'apprentissage. Pour ce faire et sachant l'importance de cette compétence dans la communication et surtout son rôle positif et quasi unique dans la création du sens de la confiance en soi chez les apprenants, nous avons effectué notre recherche en trois étapes de pré-test, de séquence d'enseignement des stratégies métacognitives et de post-test et à cet égard, nous avons élaboré un questionnaire contenant 10 questions portant sur les stratégies métacognitives ; les questions ont été formulées par les auteurs de cet article et selon les critères stratégiques du CECRL en production orale en continu ainsi qu'en tenant compte du contexte de l'enseignement de la production orale en continu dans les instituts du FLE en Iran à Téhéran. Le questionnaire, a été d'abord rempli par un groupe d'apprenants de 40 personnes de niveau A2 + à B1, âgés de 25 à 40 ans ; après avoir obtenu les réponses du pré-test, une séquence d'enseignement des stratégies métacognitives a été organisée pour ces 40 apprenants afin de faire appliquer les stratégies métacognitives dans leur production orale en continu. L'analyse des réponses du post-test et les graphiques comparatifs ont confirmé qu'il faut mettre en valeur le rôle de l'apprenant dans le processus de l'apprentissage de la production orale en continu parce que c'est lui qui apprend et personne ne peut le faire à sa place mais on peut l'orienter vers le choix des stratégies métacognitives efficaces pour lui permettre de mieux apprendre à apprendre cette fameuse compétence.
Mots-clés: CECRL, compétence, didactique du FLE, production orale en continu, stratégie métacognitive.

Continuous Oral Production: Challenges and Solutions for FFL Learners

Leila Shobeiry [1*], Abdoreza Khakbash [2]

[1] Assistant Professor, Department of French & German Language, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

[2] MA, Teaching French as a Foreign Language, Department of French & German Language, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Received: 2022/07/26, Accepted: 2022/09/10

Abstract: A skill little known to teachers and learners, continuous oral production, which consists of expressing oneself in a continuous and uninterrupted way, is the fifth language skill presented by CEFRL twenty years ago. In the present study, our objective is to investigate how we can help learners of institutes in Iran to have better continuous oral production by helping themselves using different strategies, especially metacognitive strategies. To do this, considering the importance of this skill in communication and especially its positive and almost unique role in creating a sense of self-confidence in learners, we carried out our research in three stages of pre-test, sequence of teaching metacognitive, and post-test strategies. In this regard, we developed a questionnaire containing 10 questions on metacognitive strategies. The questions were formulated by the authors of the study and according to the strategic criteria of the CEFR in continuous oral production as well as taking into account the context of the teaching of continuous oral production in the FLE institutes in Tehran, Iran. The questionnaire was first completed by a group of 40 learners from level A2 + to B1, aged 25 to 40. After obtaining the answers to the pre-test, a teaching sequence of metacognitive strategies was organized for these learners in order to apply the metacognitive strategies in their continuous oral production. The analysis of the post-test answers and the comparative graphs confirmed the necessary to highlight the role of the learner in the process of learning continuous oral production. We can guide learners towards the choice of effective metacognitive strategies to enable them to better learn to use this important skill.
Keywords: French as a Foreign Language Didactics, Continuous Oral Production, Competence, Metacognitive Strategy.

تولید شفاهی پیوسته: چالش‌ها و راه‌حل‌های پیش رویِ فراگیران زبان فرانسه

لیلا شوبیری [*۱]، عبدالرضا خاکباش [۲]

[۱] استادیار و عضو هیئت علمی، گروه تخصصی زبان فرانسه و آلمانی، دانشکدهٔ ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
[۲] دانش‌آموختهٔ کارشناسی ارشد آموزش زبان فرانسه، گروه تخصصی زبان فرانسه و آلمانی، دانشکدهٔ ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۰۴، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۱۹

چکیده: تولید شفاهی پیوسته، شامل بیان پیوسته و بدون وقفه، پنجمین مهارت زبانی ارائه‌شده توسط چارچوب اروپایی مشترک مرجع برای زبان‌ها است. در پژوهش حاضر، هدف این است که بدانیم چگونه می‌توانیم با استفاده از انتقال آموزشیِ راهبردهای مختلف، به‌ویژه راهبردهای فراشناختی، به فراگیران زبان فرانسه در مؤسسات ایران کمک کنیم تا تولید شفاهی پیوستهٔ بهتری داشته باشند. هدف در این پژوهش تأیید عملکرد مؤثر مدرس زبان در جایگاه میانجی در انتقال آموزشی راهبردهای یادگیری است. بدین منظور پژوهش را در سه مرحلهٔ پیش‌آزمون، انتقال آموزشی راهبردهای فراشناختی و پس‌آزمون انجام دادیم و در این راستا پرسشنامه‌ای حاوی ۱۰ پرسش مربوط به راهبردهای فراشناختی تهیه کردیم. این پرسشنامه محقق‌ساخته است و با توجه به معیارهای راهبردی کتاب چارچوب اروپایی مشترک مرجع برای زبان‌ها در تولید شفاهی پیوسته و همچنین با در نظر گرفتن بستر آموزشی تولید شفاهی پیوسته در مؤسسات آموزش زبان فرانسه در ایران تدوین شده است. این پرسشنامه ابتدا توسط گروهی متشکل از ۴۰ زبان‌آموز از سطح A2 + تا B1 در ردهٔ سنی ۲۵ تا ۴۰ساله تکمیل شد. پس از به دست آوردن پاسخ‌های پیش‌آزمون، برای این ۴۰ یادگیرنده، دوره‌ای آموزشی از راهبردهای فراشناختی در نظر گرفته شد. تجزیه و تحلیل دقیق پاسخ‌های پس‌آزمون و نمودارهای مقایسه‌ای تأیید کرد که لازم است نقش یادگیرنده در فرآیند یادگیری تولید شفاهی پیوسته برجسته شود. بدین ترتیب نتیجه گرفته می‌شود که آموزش و هدایت فراگیران به سمت انتخاب راهبردهای یادگیری ازجمله راهبردهای فراشناختی، از نقش‌های اصلی مدرس زبان خارجی در کنار آموزش زبان است.
واژگان کلیدی: آموزش زبان فرانسه به‌مثابهٔ زبان خارجی، تولید شفاهی پیوسته، توانش، راهبردهای فراشناختی، چارچوب اروپایی مشترک مرجع برای زبان‌ها.

* Auteur Correspondant. Addresse e-mail: l.shobeiri@gmail.com

2322-469X / © 2021 The Authors. Pulished by University of Isfahan
This is an open access article Under the by-nc-nd/4.0/ License (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

1. Introduction

À notre époque, l'enseignement des langues étrangères nécessite une bonne maîtrise de l'oral spécialement celle de la production orale pour être capable de communiquer car apprendre une langue c'est avant tout apprendre la compétence de communication. Cette compétence a été et l'est toujours l'objectif que les méthodologies d'enseignement ont cherché à atteindre depuis des décennies. En effet, depuis 60 ans avec l'arrivée de la méthode audio-orale, puis l'approche communicative et finalement la perspective actionnelle la priorité est de plus en plus donnée à la communication et à la production orale en particulier. Cette importance accordée à la production orale et l'analyse des résultats pratiques des cours d'enseignement ont abouti à distinguer d'autres compétences surtout avec l'arrivée du CECRL et de la perspective actionnelle. Comme le soulignent Nicole Thérené et Jean-Pierre Alluin, (2007 :59) : « *Il est en effet injustifié de ne considérer l'activité d'expression orale que sous la seule forme d'un échange « ping-pong », production d'un énoncé en réponse à un autre. La conversation est sans cesse agrémentée d'instants de récits, de descriptions, d'explications, d'argumentations* ». Ainsi, l'une des nouvelles compétences que le cadre européen commun de référence pour les langues a présentée et sur laquelle a insisté, c'est celle de la production orale en continu. Cette compétence qui est indiquée par ce livre comprend les niveaux les plus bas jusqu'à ceux les plus avancés et permet aux apprenants d'avoir une production orale d'une manière continue et ininterrompue. Contrairement à la première idée que le titre de cette nouvelle compétence laisse penser c'est-à-dire parler continuellement, elle est en réalité une compétence à laquelle les apprenants ont recours dans beaucoup de situation de communication et elle relève de la réalité vécue de tous les jours.

Il faut dire que la production orale en continu assure aux apprenants de prendre la parole avec aisance et d'être moins bloqué dans la communication. Ainsi, les stratégies d'apprentissage occupent une place importante dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères en générale et celui du FLE en particulier.

Dans l'enseignement des langues étrangères, la capacité de pouvoir parler continuellement a toujours été un grand souci chez les professeurs en générale et les apprenants en particulier. En effet, étant donné que les apprenants sont très intéressés à avoir une prise de parole en continu en classe, cette compétence doit nécessairement occuper une place importante dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Ainsi, la problématique de la présente étude consiste, en particulier, à savoir pourquoi cette compétence, malgré l'importance qu'elle joue dans la communication avec les autres et surtout le rôle décisif qu'elle a dans la création du sens de la confiance en soi ainsi que le jugement positif des apprenants quant au temps consacré à l'apprentissage d'une langue n'a pas pris l'attention qu'elle méritait ? Pourquoi un apprenant, au cours de son apprentissage, a été plutôt formé de façon à donner une réponse minimale ou le minimum de réponse, s'y est habitué et cela est devenu sa logique de production orale ? Dans cette recherche, nous allons étudier comment et en s'aidant par quelles stratégies, la compétence de la production orale en continu pourrait être conçue et formée par le professeur dans l'esprit des apprenants de manière que ces derniers peuvent avoir une meilleure production orale en continu.

La méthodologie de cette recherche est descriptive et analytique. Mais pour autant et afin de clarifier la problématique, nous avons adopté la méthode d'enquête par le biais d'un questionnaire de dix questions concernant l'application des stratégies métacognitive par les apprenants. D'abord, il sera rempli par 40 apprenants de niveau A2 + à B1, âgés de 25 à 40 ans et une fois que les réponses du pré-test seront obtenues, une séquence d'enseignement des stratégies métacognitives sera organisée pour ce groupe afin de faire appliquer ces stratégies dans la production orale en continu des apprenants. Puis, le même questionnaire, qui comportera les mêmes questions, sera encore rempli une autre fois par les apprenants de ce groupe expérimental pour ainsi comparer les résultats de l'enseignement explicite des stratégies métacognitives et en déduire les progrès des apprenants. Finalement, nous analyserons les résultats obtenus en faisant des graphiques comparatifs afin de savoir le rôle et la place des stratégies métacognitives dans l'amélioration de la production orale des apprenants iraniens.

2. Le cadre théorique et les études antérieures

La compétence de production orale en continu est une compétence que peu de recherches ont abordée. Sylvie Theuillon (2010), dans un article intitulé *améliorer la production orale en continu : mission possible !,* constate que « l'expression orale, qu'elle soit en continu ou interactive, est extrêmement utile dans le monde professionnel (présentations, exposés, négociations, réunions, où il faut exprimer un point de vue et argumenter, tout en faisant passer un message clair). C'est une compétence exigeante qui demande donc un entraînement spécifique. Elle nécessite en effet précision et rigueur car la prise de parole est ininterrompue, plus longue et doit être structurée. Il est à noter également que de nombreuses certifications comprennent une épreuve de production orale en continu. ». Dans son article, elle poursuit le fait de *reprendre confiance en production orale en continu, à l'aide d'une séquence d'entraînement intensif* comme objectif principal. Shobeiry et Khakbash aussi (2022), dans un article intitulé *l'application des stratégies métacognitives dans la compétence de la production orale en continu,* ont travaillé sur l'amélioration de la production orale en continu chez les apprenants iraniens du FLE en concevant des tâches axées sur des stratégies d'apprentissage.

L'originalité et la nécessité de notre recherche sont liées au fait que dans cet article, en concevant un questionnaire réalisé par les chercheurs, concernant l'utilisation de stratégies métacognitives par des apprenants iraniens du FLE lors de la production orale en continu, nous analyserons leurs réponses et de ce point de vue, nous pourrons diagnostiquer les causes du manque de compétence de ces apprenants en production orale en continu.

2.1. La production orale en continu : L'apparition

En effet, dans les méthodologies/courants qui précédaient la perspective actionnelle, en particulier l'approche communicative, il n'y avait que quatre compétences : la compréhension orale/écrite et la production orale/écrite.

En vérité, c'est à partir de la perspective actionnelle et plus particulièrement de la rédaction du CECRL en 2001 que la compétence de la production orale se divise en deux parties : celle de la production orale « en interaction » et celle de la production orale « en continu ».

Ces deux compétences existaient déjà en pratique dans les classes de certains courants comme l'approche communicative mais faute d'une définition exacte, elles ne se distinguaient pas l'une de l'autre, et CECRL en ajoutant la production orale en continu la définit et donne des descripteurs pour cette nouvelle compétence selon les six niveaux qu'il propose.

Comme étant une forme de la compétence de la production orale, la « prise de parole en continu » ou « PPC », qui s'oppose à parler en interaction, consiste à être capable de s'exprimer d'une manière continue et ininterrompue en utilisant d'une part, des composantes diverses de la langue comme les composantes linguistique, sociolinguistique, pragmatique et paralinguistique et de l'autre des activités de communication langagières et des stratégies dont on parlera ; mais ce qui la rend encore plus complexe, c'est qu'elle n'est pas qu'une production orale sous forme d'un simple énoncé en réponse à un autre mais tout en faisant passer un message, il est question d'une série d'énoncés dans des sujets descriptifs et argumentatifs différents.

2.2. Les activités communicatives d'après le CECRL

Nous savons bien que l'un des apports du CECRL était la notion de la « tâche » tout en mettant l'accent sur le sens. Dans le Cadre européen commun de référence, on peut lire : « *Dans une tâche communicative, l'accent est mis sur le succès de l'exécution de la tâche et, en conséquence, le sens est au centre du processus tandis que les apprenants réalisent leurs intentions communicatives* » (2005 :122). Ainsi, s'impliquer dans des activités communicatives langagières et utiliser des stratégies s'imposaient par les usagers de la langue. Selon le CECRL, ces activités communicatives peuvent être soit :

2.2.1 interactives comme les cas où les participants jouent alternativement le rôle du locuteur et d'interlocuteur.

2.2.2. unilatérales comme les cas où le locuteur n'est pas en présence de son interlocuteur ou il ne peut pas répondre comme l'exemple de la radio.

2.2.3 processus de médiation comme quand le locuteur joue le rôle de canal de communication entre deux personnes ou plus.

Dans les activités de production orales, suivant le CECRL, la capacité de l'utilisateur de la langue à produire des énoncés, est abordée sous une échelle illustrant « la production orale générale » et des sous-échelles qui illustrent la compétence qu'on appelle « la production orale en continu » :

– le monologue suivi : décrire l'expérience
– le monologue suivi : argumenter (par exemple lors d'un débat)
– des annonces publiques
– s'adresser à un auditoire.

2.3 La production orale en continu : de l'importance aux difficultés

La prise de parole occupe une place fort importante dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères faute de quoi, on pourrait douter de la réussite d'une classe de langue. En effet, personne parmi les professeurs ne nie le rôle ni l'importance de cette compétence de manière qu'ils croient même qu'avec la participation orale en classe et en faisant parler les élèves, ces derniers peuvent maîtriser une langue étrangère.

D'un autre côté, selon les apprenants la prise de parole et son apprentissage sont confrontés à des problèmes comme les soulignent Ratkoff et Reynaert: « *la pauvreté lexicale et grammaticale et le manque de maîtrise phonologique* » (2007 :53).

Toujours selon ces deux professeurs, ces problèmes causent une sorte d'hésitation chez les apprenants de manière qu'ils perdent leur motivation de peur de produire des énoncés imparfaits. Ils sont d'ajouter que la présence en classe a un effet aggravant et voire même paralysant car devant un bon nombre d'apprenants et sous le regard des autres, ils ont peur de se donner une mauvaise image et ainsi, ils préfèrent le silence au lieu de participer. Dans ces conditions, les apprenants volontaires qui sont d'un naturel plus confiant peuvent progresser alors que ceux qui ont peur d'être jugés par le professeur ou les autres apprenants régressent.

Si on regarde ce sujet d'un autre aspect, la forme de la participation et la prise de parole des apprenants sont le plus souvent l'habitude qu'ils ont prise de répondre par une simple phrase aux questions que le professeur pose qui, dans le meilleur des cas, prend la forme d'une sorte de prise de parole en interaction, soit entre le professeur et les apprenants, soit entre les apprenants eux-mêmes.

Pour critiquer cette situation et souligner la nécessité de l'enseignement de la production orale en continu, Ratkoff et Reynaert ajoutent : « *L'intervention orale des élèves dépend alors d'une spontanéité qui peut varier, pour un même élève, d'une séance à l'autre et suivant l'intérêt porté au contenu de la séance. Tout se passe comme si l'oral dépendait d'une bonne volonté impossible à cultiver. Or, la prise de parole en continu vise précisément à substituer à cette spontanéité une véritable culture de l'oral, un travail, un apprentissage qui peut se faire dans le contexte de la classe et créer un habitus stimulant et motivant* » (2007 :54).

Comme on peut bien le constater, les apprenants ainsi formés et habitués à y prendre part, faute d'une bonne formation au préalable, n'ont autre recours qu'à une sorte de production orale courte et limitée plutôt spontanée, qui naturellement, les amène à participer à l'oral; une spontanéité dont la qualité, pour peu qu'elle soit structurée et qu'elle ait été travaillée, peut considérablement varier selon l'apprenant, la séance et le ou les sujets abordés mais elle n'est pas l'objectif voulu car loin d'être une culture, un travail ou un apprentissage, c'est plutôt une réaction spontanée, ce alors que la production orale en continu par sa structure, tout en constituant travail et enseignement/apprentissage, est une culture qui peut remplacer cette spontanéité et apprendre aux apprenants à parler surtout comment parler continuellement sans réticence, stress et peur d'être jugés imparfaits.

Jusqu'ici nous avons dit que cette spontanéité était moins travaillée et qu'elle ne constituait pas de sujet d'apprentissage pour les apprenants mais que comme la prise de parole en continu était structurée, alors elle pouvait être considérée comme une culture mais cependant la question qui se pose, c'est : *la prise de parole en continu par le fait que l'apprenant doit s'exprimer de manière ininterrompue et individuelle n'a-t-elle pas accru ou n'accroit-elle pas les difficultés pour les apprenants aussi bien sur le plan du savoir que sur le plan du savoir-être au lieu de les résoudre* ? En plus, comme la réalité vécue des cours d'enseignement du FLE la démontre, la pratique cultivée de cette compétence comme

une partie incontestablement liée à l'apprentissage, est rare voire même inexistante.

Il faut dire que dans les cours où le professeur demande aux apprenants de parler par exemple de s'exprimer sur ce qui s'est passé pendant les dernières vacances ou ce qu'ils ont fait la veille, ces moments sont consacrés à une prise de parole plutôt en interaction, car on voit le professeur et les autres intervenir ; cette pratique est plutôt un entraînement qu'une pratique cultivée et structurée de la production orale en continu et elle ne permet pas aux apprenants de suivre un enseignement selon lequel ils puissent développer leur production orale en continu.

Ce qu'on voit effectivement dans les cours de langues nous permet de dire qu'une pratique cultivée de la prise de parole en continu suivant une progression, un entraînement selon les enseignements nécessaires et finalement une évaluation de cette compétence est presque exceptionnelle.

3. L'importance de la métacognition dans l'amélioration de la production orale en continu

Tout apprenant au cours de son apprentissage affronte des difficultés pour la langue en général et pour la production orale en continu en particulier, et c'est dû à certaines difficultés qui lui paraissent insurmontables, alors trouver des solutions qui puissent décomplexer l'apprenant et résoudre les problèmes est nécessaire et même obligatoire. Parmi les facteurs qui pourraient faciliter la prise de parole en continu, nous aborderons les stratégies métacognitives.

Avant de parler de l'importance de la métacognition, abordons d'abord la définition qu'en donne Tardif (1992 :59) selon la psychologie cognitive. Selon lui, la métacognition « *se rapporte à la connaissance ainsi qu'au contrôle qu'une personne a sur elle-même et sur ses stratégies cognitives* ». Suivant cette définition, l'importance de la métacognition réside dans deux aspects : la *connaissance* et le *contrôle* mais il ne faut pas négliger les facteurs cognitifs et affectifs.

La *connaissance* aide l'apprenant à savoir quelles sont les exigences de la tâche, les facteurs dont il a besoin pour la réaliser. En plus, les facteurs affectifs dans le domaine des connaissances lui montrent l'importance de la tâche et les objectifs poursuivis. L'apprenant doit avoir le contrôle possible pour sa réussite dans la réalisation de la tâche et pour les facteurs qui y contribuent ou non.

Mais en ce qui concerne le *contrôle*, il est question des stratégies d'apprentissage comme autogestion, autorégulation et autoévaluation et leurs conséquences car comme le souligne Tardif (1992 :60), le contrôle exige que l'apprenant ait « *la gestion de ses démarches cognitives et la gestion active de soi comme élève, c'est-à-dire de son investissement affectif dans la tâche* » et c'est essentiellement à la motivation que cet aspect de la métacognition fait référence.

La métacognition, elle aussi, peut jouer un rôle important dans la réalisation des tâches de la production orale en continu. En effet, La *connaissance* de la métacognition informe l'apprenant sur les exigences des tâches de la production orale en continu et les facteurs nécessaires à sa réalisation comme les facteurs affectifs qui montrent l'importance et les objectifs de cette compétence. Mais d'un autre côté, la métacognition exige que l'apprenant ait le *contrôle* sur sa production orale en continu, c'est-à-dire qu'il utilise les stratégies d'apprentissage de manière à avoir la gestion de ses démarches cognitives, celle de sa participation active tout en ayant toute la

motivation nécessaire afin de réaliser les tâches en cette compétence.

3.1 Les stratégies métacognitives

Avant de parler de ces stratégies, il faut savoir ce que signifie métacognition. Ce mot est composé du préfixe méta qui signifie « ce qui dépasse ou englobe » et de cognition qui veut dire « connaissance » ou « processus par lequel un organisme acquiert la conscience des évènements et objets de son environnement ». Afin de montrer l'importance de ces stratégies dans le domaine d'apprentissage, beaucoup de chercheurs s'y sont exprimés. Par exemple O'Malley et coll. (1985 : 99) sont d'avis que « *les élèves sans approche métacognitive sont essentiellement des apprenant sans but et sans habileté à revoir leurs progrès, leurs réalisations et l'orientation à donner à leur apprentissage futur* ». En plus, Tardif (1992 :47) explique ainsi la caractéristique de ces stratégies : «*la métacognition constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficulté des élèves qui n'éprouvent pas de difficulté dans l'apprentissage* ».

Les stratégies métacognitives sont les suivantes :

3.1.1 L'anticipation ou la planification :

Selon Cyr cette stratégie, c'est « *se fixer des buts à court et à long terme ; étudier par soi-même un point de langue ou un thème qui n'a pas encore été abordé en salle de classe ; prévoir les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication* » (1998 :43).

En effet, nombreux sont les enseignants des langues étrangères qui affirment que lorsque les buts et le contenu d'un cours sont explicitées à l'avance, la classe d'apprentissage vivra une meilleure participation de la part des apprenants et à force d'utiliser cette stratégie, comme le soulève Cyr: « *il est probable que l'on aide l'apprenant à prendre conscience par lui-même de la raison d'être des activités d'apprentissage qui lui sont proposées* » (1998 :43).

3.1.2 L'attention :

Suivant O'Malley et Chamot (1990), il y a deux types d'attention qui contribuent à l'apprentissage d'une langue dont la première qu'ils nomment *dirigée* et l'autre qu'ils qualifient de *sélective*. Toujours selon eux, la première attention, c'est lorsque l'apprenant se concentre sur la tâche de façon globale alors que l'attention sélective en concerne, au contraire, la concentration sur les aspects spécifiques. À ce propos, Cyr donne des exemples de l'application de l'attention sélective dans des compétences diverses : « *l'enseignant fait appel à ce type d'attention chez ses élèves lorsqu'il leur demande, par exemple, de noter les heures, les prix ou les numéros de téléphone dans un dialogue, les passés composés ou les imparfaits dans un texte. De même, lorsque l'on prépare les apprenants à une activité d'écoute en énonçant à l'avance les questions de compréhension ou lorsqu'on leur fournit un texte lacunaire, on favorise et on oriente l'attention »* (1998 :44).

3.1.3 L'autogestion (self-management)

L'autre stratégie que Paul Cyr souligne dans la classification d' O'Malley et Chamot, c'est l'autogestion qu'il définit ainsi : « *comprendre les conditions qui facilitent l'apprentissage de la langue et chercher à réunir ces conditions* » (1998 :44). Pour lui, l'apprenant doit être conscient de ses capacités, de son rôle et de ses responsabilités dans le processus de son apprentissage et il doit savoir que ses

apprentissages se font par lui-même. Ainsi d'après Cyr, cette stratégie « *suppose donc un minimum d'autonomie et une grande implication de sa part. En d'autres termes, s'autogérer signifie que l'élève recherche activement les occasions de pratiquer la langue cible en s'exposant volontiers à des situations où il aura à la réutiliser* » (1998 :44). Donc l'apprenant gère son temps et ses activités afin d'obtenir le meilleur apprentissage. Paul Cyr donne des exemples de l'utilisation de cette stratégie pour les différentes compétences. D'après lui, l'exemple général de cette stratégie est « *s'organiser et se réserver du temps pour étudier et réviser ses leçons à intervalles réguliers* » (1998 :45). L'autre exemple de cette stratégie qu'il propose, c'est de regarder des émissions de télévision qui intéressent l'apprenant et lui permettent d'enrichir sa compréhension. Mais d'après lui, il sera encore mieux de « *enregistrer l'émission et (de) la réécouter pour vérifier sa compréhension* » (1998 :45).

3.1.4 L'autorégulation (self-monitoring)

Cette stratégie est définie de la sorte par Paul Cyr: « *vérifier et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication* » (1998 :45). Ce qui est important et qu'il faut surtout prendre en considération, c'est que comme le souligne Cyr, cette stratégie ne se limite pas à se vérifier la compréhension ou la production orale ou écrite, mais elle porte aussi et surtout sur la vérification et la correction continuelle de « *son plan, son style d'apprentissage ou même ses stratégies* » (1998 :45).

3.1.5 L'identification du problème

Paul Cyr, pour mieux faire comprendre cette stratégie et son but la résume dans la question suivante : « *pourquoi fait-on tel exercice ?* » (1998 : 46). D'après lui, le pourquoi de faire un exercice, c'est exactement l'interrogation que tout apprenant doit faire, et c'est la signification de cette stratégie : « *cerner le point central d'une tâche langagière ou un aspect de cette tâche qui nécessite une solution en vue d'une réalisation satisfaisante* » (1998 :46).

3.1.6 L'autoévaluation

La sixième stratégie métacognitive selon la classification d' O'Malley et Chamot que Paul Cyr reprend dans son livre est l'autoévaluation qu'il signifie de : « *évaluer ses habiletés à accomplir une tâche langagière ou un acte de communication ; évaluer le résultat de sa performance langagière ou de ses apprentissages*» (1998 :46). Selon Cyr, cette évaluation pourrait se faire par tout apprenant pour n'importe quelle compétence, qu'elle soit compréhension ou production ou qu'elle soit à l'écrit ou à l'oral mais ce qui est rare, c'est que les apprenants s'autoévaluent dans un cours de langue et en les habilitant à faire ces types d'autoévaluation, ils pourront connaître mieux leurs habiletés et lacunes et y remédier.

4. Méthodologie

Nous optons pour les stratégies métacognitives pour les mettre en pratique dans une séquence de production orale en continu afin d'arriver à en déduire les résultats. Pour ce faire, nous avions besoin d'une enquête composée de différents tests qui pourraient déterminer les effets des stratégies métacognitives sur l'amélioration de la compétence de la production orale en continu. Pour la réalisation de notre travail de recherche, nous avons choisi une classe de 40 apprenants du

FLE où il y avait plus de filles que de garçons, de niveaux assez différents et des différents instituts de langue à Téhéran. Notre choix s'est porté sur des apprenants de niveau A2 + à B1, âgés de 25 à 40 ans, n'ayant aucune connaissance sur la compétence de l'étude de cette enquête.

Les classes où se sont déroulés les tests et les séances d'apprentissage des stratégies métacognitives étaient dans les locaux d'un institut d'immigration au Canada, nommé *Iran Québec* au centre-ville de Téhéran.

Afin de répondre à l'interrogation de cet article, et pour obtenir les informations nécessaires, nous avons élaboré un questionnaire dans le cadre pratique de notre recherche. Les questions ont été formulées par les auteurs de cet article et selon les critères stratégiques du CECRL en production orale en continu ainsi qu'en tenant compte du contexte de l'enseignement de la production orale en continu dans les instituts du FLE en Iran à Téhéran.

L'étude du questionnaire est basée sur la quantité et la qualité des stratégies métacognitives utilisées par les apprenants dans la compétence abordée dans notre travail de recherche. En effet, nous avons procédé par proposer des sujets de production orale à un groupe d'apprenants de 40 personnes; puis nous leur avons demandé d'autoévaluer leurs stratégies d'apprentissage en production orale continu par le questionnaire (Pré-test). Le questionnaire comporte 10 questions aux choix multiples sur les stratégies métacognitives qui pourraient avoir plus d'un choix selon le cas d'apprenant.

Après avoir obtenu les réponses des apprenants quant à l'utilisation des stratégies métacognitives dans les sujets de communication qui leur avaient été proposés, et après avoir rempli le questionnaire, nous avons commencé notre séquence pédagogique pour ce groupe expérimental durant laquelle nous avons enseigné en détail les stratégies métacognitives, leur importance et avons montré les effets positifs qu'elles pourraient avoir aussi bien sur la qualité que sur la quantité de la production orale en continu.

Il est à noter que dans le cadre de notre travail pratique de recherche, nous avons expliqué que la production orale en continu était une compétence à part entière, et qu'ainsi les apprenants sont priés d'avoir des productions orales maximales. L'enseignement des stratégies métacognitives s'agit de 8 séances de 3 heures d'enseignement où nous avons enseigné les stratégies métacognitives en demandant aux apprenants d'appliquer ces stratégies dans les sujets de production orale déjà proposés afin que leur production soit plus continuelle. En plus, ces séances étaient l'occasion parfaite pour la découverte des erreurs, leurs analyses et aussi la possibilité d'y remédier en nous basant sur les stratégies apprises.

Après avoir enseigné les stratégies métacognitives et leur application dans les sujets proposés, est arrivé le moment du post-test, la séance pendant laquelle les apprenants étaient priés d'avoir une production orale en continu en utilisant leurs stratégies d'apprentissage. Durant cette séance, nous avons demandé aux apprenants de remplir de nouveau le même questionnaire pour évaluer leur progrès éventuel et le comparer avec les résultats du pré-test, en donnant des commentaires et analyses ayant trait aux difficultés trouvées chez les apprenants pendant les deux dernières étapes : le pré-test et l'enseignement des stratégies métacognitives.

4.1 L'analyse et présentation des résultats

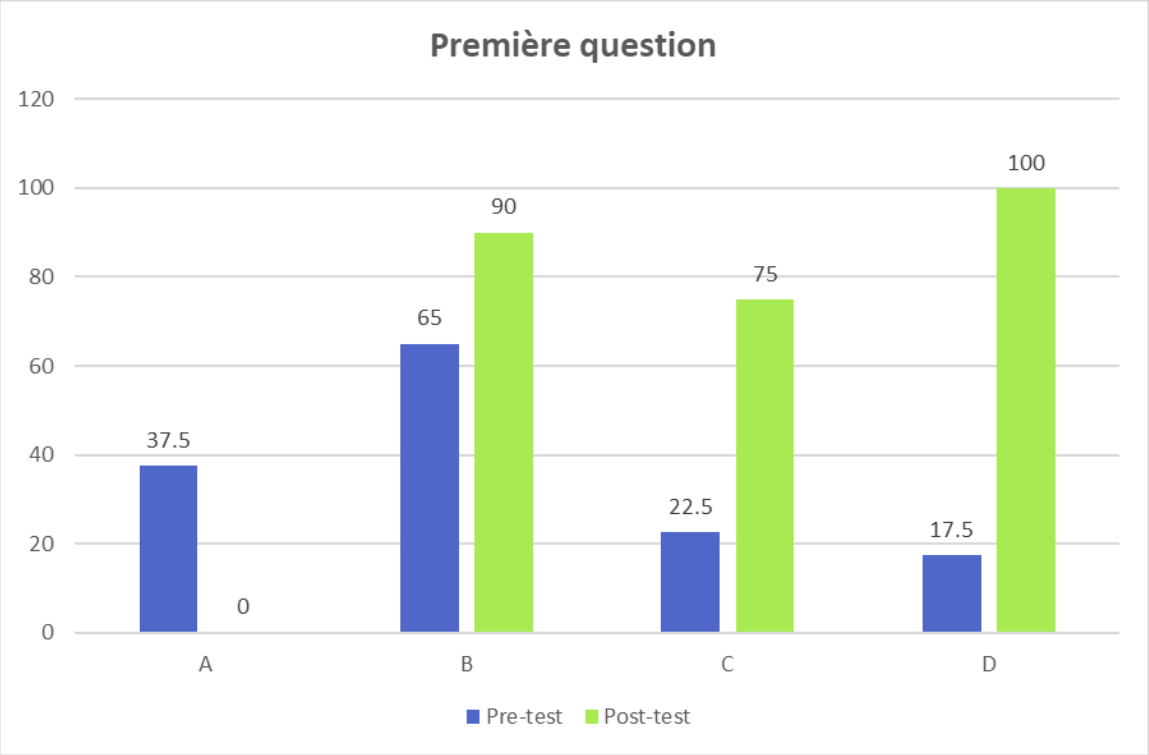
- **Première question :** *avant de commencer à apprendre une langue, si vous saviez que la compétence de la production orale en continu était l'un des objectifs de l'apprentissage d'une langue, qu'est-ce que vous feriez pour le réaliser ? (anticipation)*

A. Je ne pense pas avoir fait d'exercices particuliers en plus de ce que j'avais fait jusqu'à maintenant.

B. Je travaillerais sur cette compétence comme les quatre autres.

C. Je me fixerais des buts à court et à long terme, et même avant les cours, je travaillerais sur les sujets non-abordés.

D. Je trouverais pour moi le vocabulaire et les grammaires nécessaires pour chaque sujet pour pouvoir parler continuellement.



- **Figure 1**

- **Analyse**

Le graphique ci-dessus montre la réponse de l'échantillon de notre étude à cette question avant et après l'enseignement des stratégies métacognitives. La majorité des réponses dans le pré-test étaient les choix A et B avec 37.5 et 65 %.

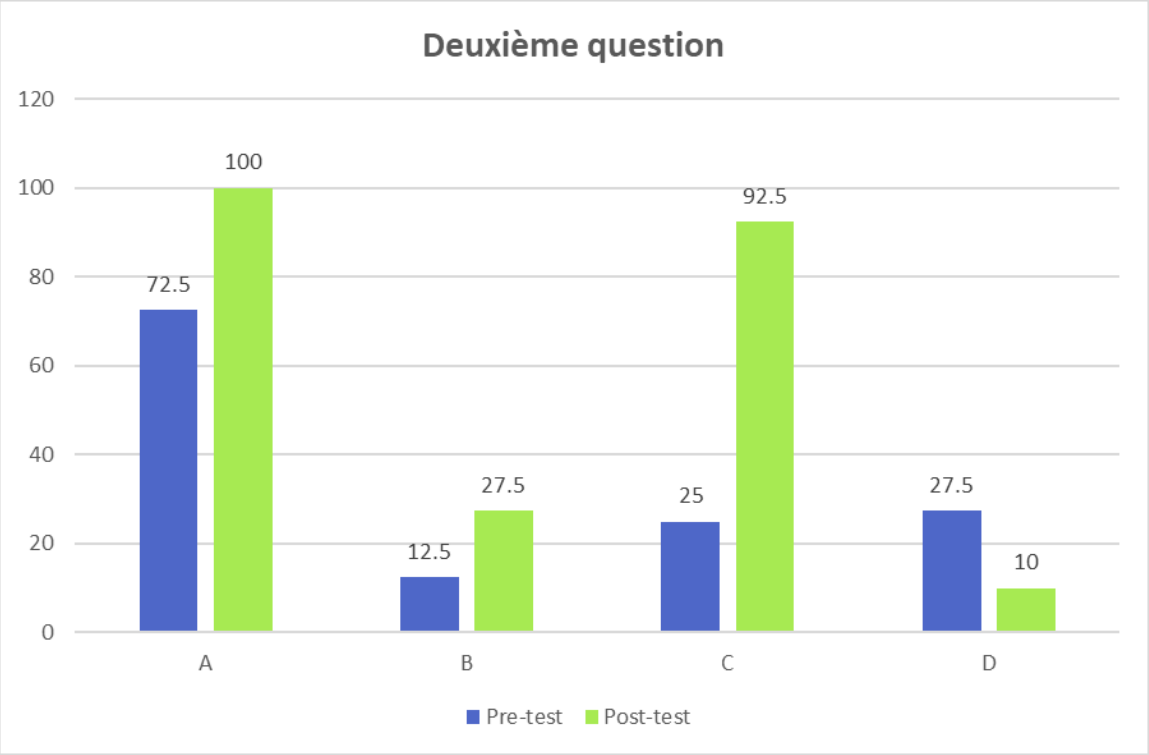
En effet, comme la majorité n'avait aucune connaissance sur cette compétence et ces stratégies, le pourcentage du choix A était élevé, et pour le choix B, ceux qui avaient déjà une certaine connaissance dans l'apprentissage des autres langues comme anglais ont répondu qu'ils travailleraient sur cette compétence comme les autres compétences. Environ une vingtaine pour cent des apprenants avaient opté pour les choix C et D puisqu'ils n'avaient pas d'idée des stratégies métacognitives. Mais, dans l'étape du post-test, la plupart des réponses étaient respectivement pour le choix C avec 75 % et D avec 100% car

après avoir enseigné les stratégies, les apprenants ont compris et appris les stratégies et les moyens de leur utilisation.

D'après les réponses obtenues, nous constatons que la majorité des apprenants ne connaissaient pas les stratégies métacognitives, et ne se voyaient pas obligés de s'y préparer en affirmant qu'ils ne considéraient pas la production orale en continu comme une compétence.

- **Deuxième question :** *quant au sujet que l'enseignant vous a donné pour la séance suivante, que feriez-vous ? (anticipation)*

A. La recherche du lexique liée au sujet
B. La recherche de la grammaire liée au sujet
C. L'étude des textes liée au sujet sur Internet et…
D. Je me contenterais de mes informations.



▪ **Figure 2**

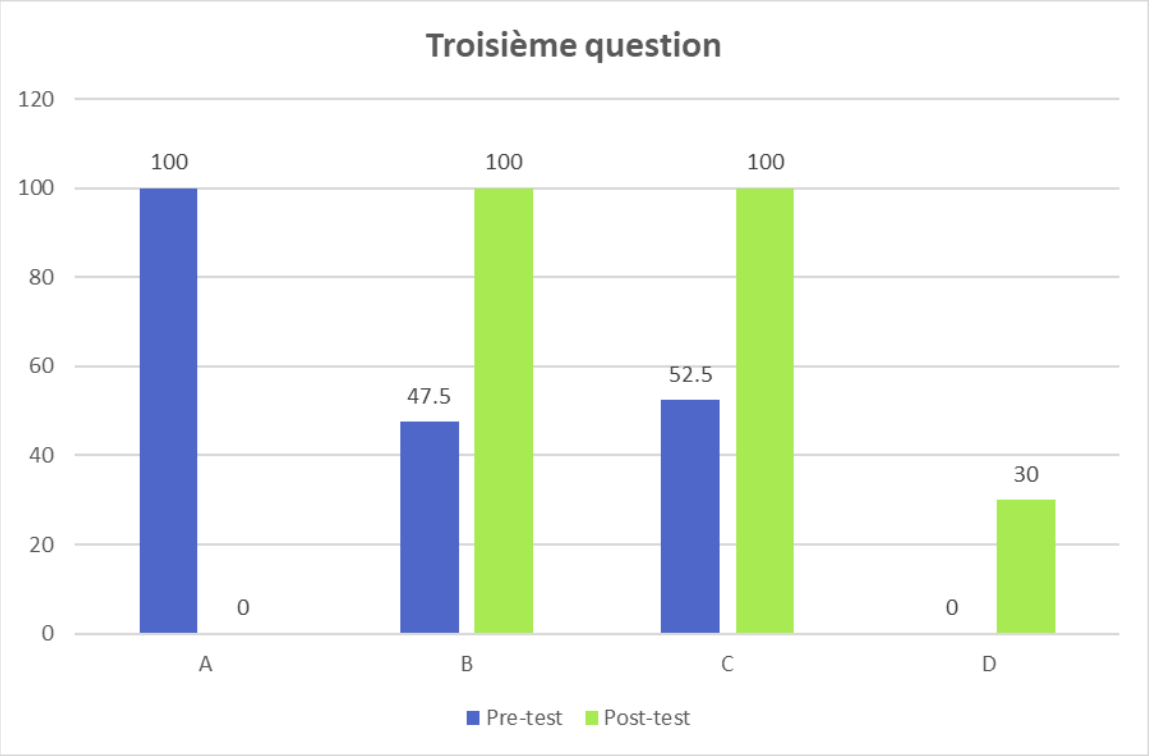
▪ **Analyse**

D'après ce graphique, nous pouvons voir qu'environ 72 % et 27.5 % des apprenants ont opté respectivement pour les réponses A et D car la recherche du lexique et l'utilisation de leur connaissance avant la séance suivante leur paraissaient logique d'autant plus que cela était ce qu'ils faisaient de manière automatique. Mais, après les séances d'apprentissage des stratégies, en plus des choix A et B, c'est la réponse C qui a eu le maximum de croissance avec 92.5 % contre 25 % au pré-test puisque selon la stratégie d'anticipation, il fallait que les apprenants étudient des textes liés au sujet.

- **Troisième question :** *en participant dans les cours de la compétence de la production orale en continu, qu'est-ce*

qui se passera pour vous dans le futur ? (anticipation)

A. J'y progresserai normalement comme dans toutes les autres compétences.
B. Je me fixerai des buts à court et à long terme, par exemple pouvoir produire oralement en continu de 2 minutes jusqu'à 10 minutes.
C. Je trouverai pour moi l'étendue du lexique et des grammaires nécessaires pour chaque sujet pour pouvoir parler plus continuellement.
D. Je travaillerai sur les sujets non abordés en salle de classe avant les cours.



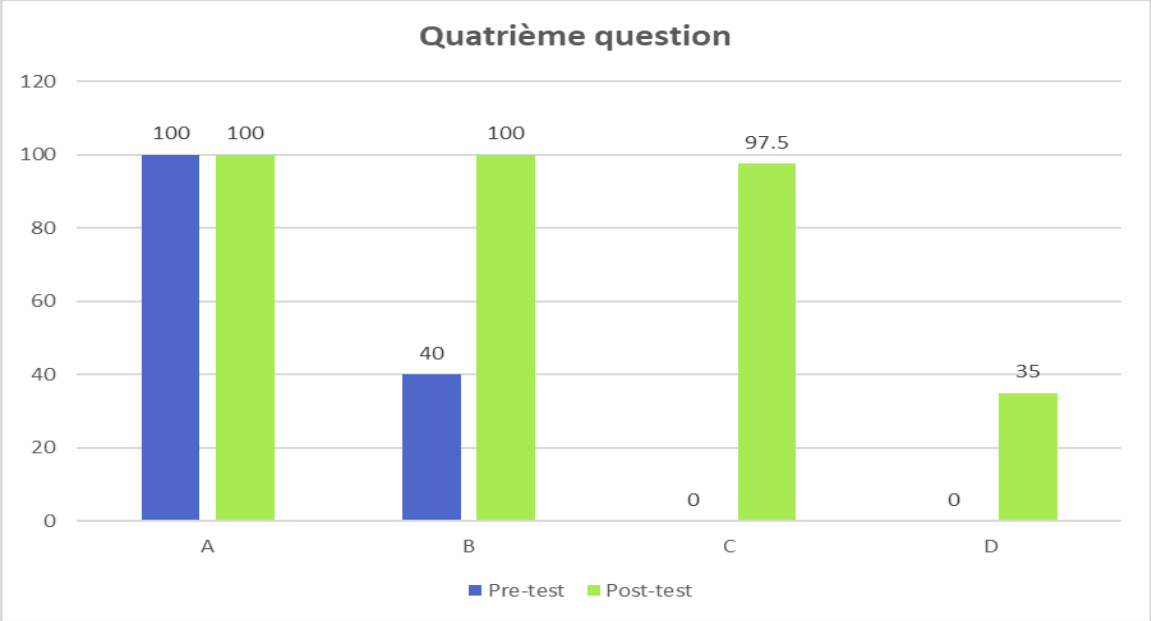
▪ **Figure 3**

▪ **Analyse**

À travers les réponses obtenues dans les deux étapes du pré-test et post-test, nous comprenons bien que l'idée que les apprenants se sont faite pour eux-mêmes au pré-test, c'était qu'en meilleur des cas, ils progresseraient dans cette compétence comme les autres avec 100 %, que 47.5 % se fixent des buts à court et à long terme pour parler jusqu'à 10 minutes, et 52.5 % trouvent pour eux-mêmes l'étendue du lexique et des grammaires nécessaires pour chaque sujet pour pouvoir parler plus continuellement, mais en appliquant les stratégies métacognitives, la part des choix B, C et D a considérablement augmenté, autrement dit, se fixer des buts à court et à long terme avec 100 %, enrichir leur vocabulaire et grammaire avec 100 % et surtout travailler sur les sujets non abordés avec 30 % se faisaient voir dans la production orale en continu des apprenants lors de l'étape du post-test.

➢ **Quatrième question :** *pour parler plus continuellement sur un sujet (attention) :*

A. Je me concentrerai sur les points généraux du sujet.
B. Je parlerai certainement des aspects spécifiques du sujet.
C. J'envisagerai un passé ou un futur pour ce sujet, et j'en parlerai.
D. Pour donner des explications concernant le passé et le futur des dits sujets, j'essaierai de me concentrer plus sur l'apprentissage des grammaires liées aux sujets.



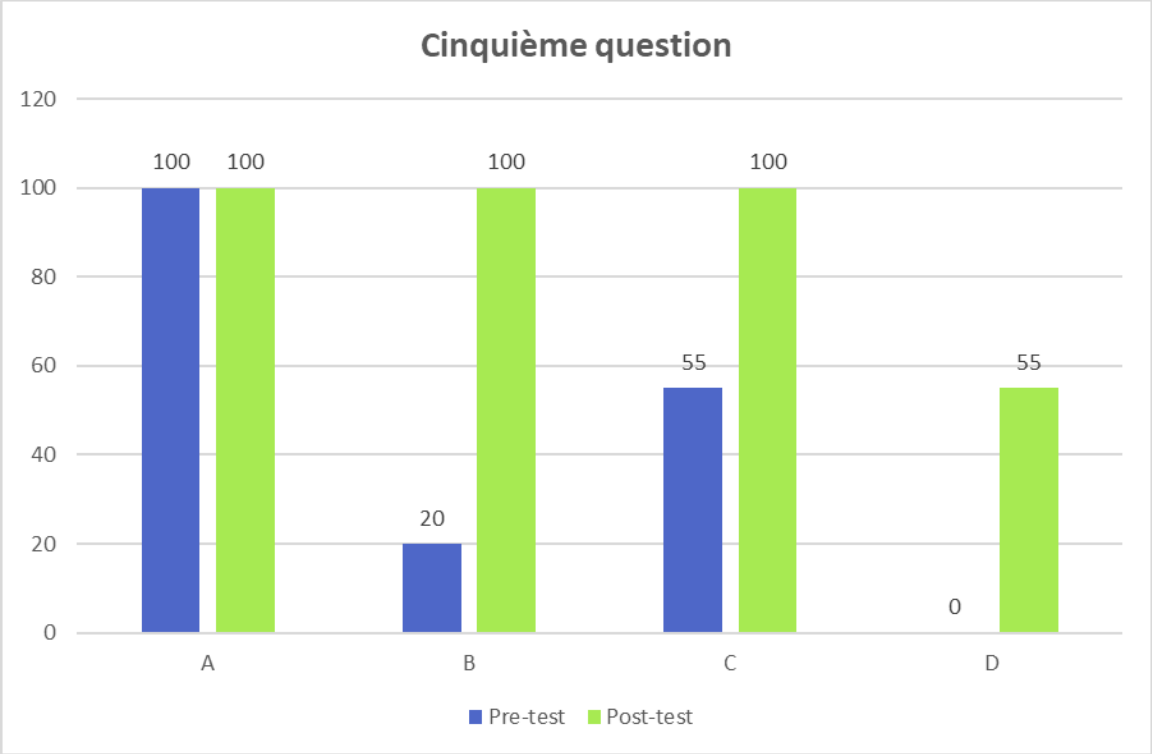
▪ **Figure 4**

▪ **Analyse**

Selon ces résultats, nous remarquons qu'avant l'enseignement des stratégies, les apprenants pour la plupart se contentaient de parler des points généraux car cela leur semblait plus important, et ainsi la part des aspects spécifiques était moins importante, et c'est ce qui explique le pourcentage du choix B avec 40%. Il faut savoir qu'ils n'avaient pas tort d'agir de la sorte mais une production maximale en continu nécessitait certainement le choix de la réponse B en plus des réponses C et D. Heureusement, les séances d'apprentissage des stratégies ont donné leurs fruits de manière que la part des aspects spécifiques a redoublé en 100 % et tous les apprenants ont utilisé l'imagination du passé et du futur comme occasion au service d'une production maximale en continu. Étant donné qu'avoir une attention sélective sur cet aspect et l'apprentissage des grammaires liées tout en étant spontané lors de la production orale et d'autre part la volonté de ne pas s'éloigner du sujet principal n'étaient pas facile à réaliser pour tout le monde donc, un tiers c'est-à-dire 35 % des apprenants ont pu en profiter pour améliorer leur production orale en continu.

➢ **Cinquième question :** *pour améliorer la compétence de la production orale en continu : (autogestion)*

A. J'examinerai les sujets pour lesquels je pourrais parler plus continuellement selon mes capacités personnelles.
B. Je choisirai les sujets qui sont plus favorables pour parler plus continuellement.
C. Je consacre du temps bien précis pour étudier et réviser mes leçons précédentes à intervalles réguliers.
D. Je suivrai les émissions de la radio et la télévision qui m'intéressent et qui sont plus liées à cette compétence et en les enregistrant et en les révisant plusieurs fois, je les imiterai pratiquement.



- **Figure 5**

- **Analyse**

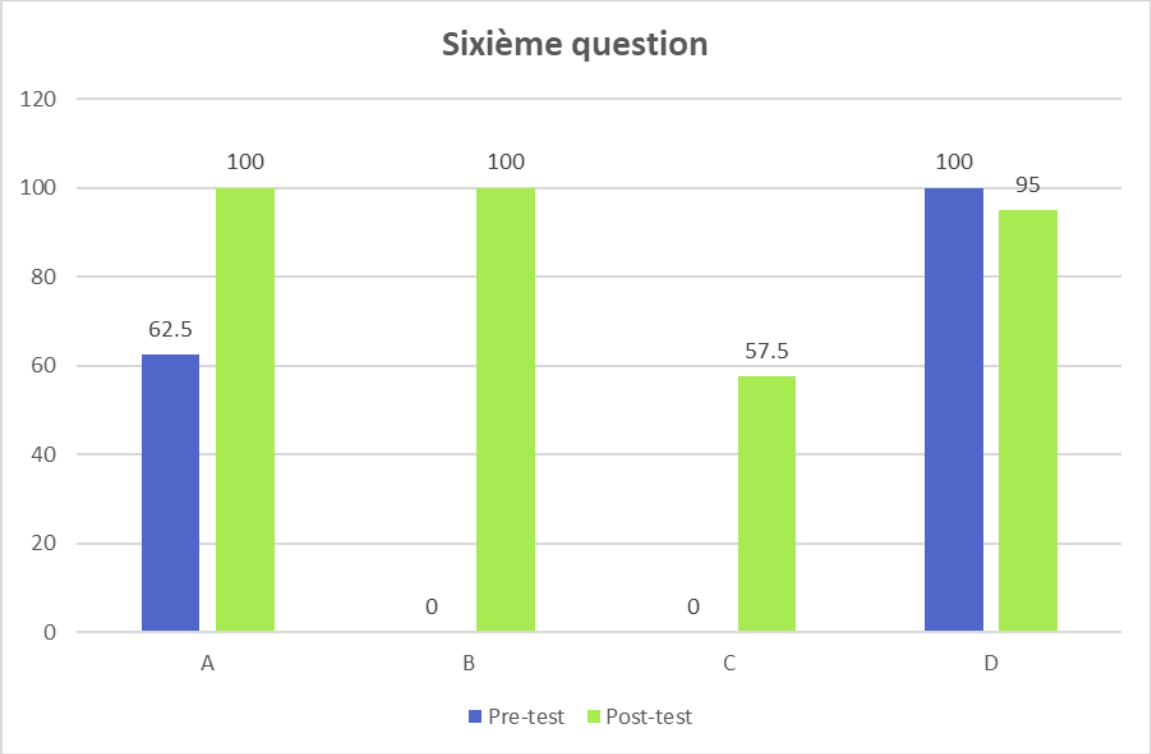
D'après le graphique de la cinquième question afin d'améliorer la production orale en continu, nous sommes arrivés à cette conclusion que dans les deux étapes du pré-test et post-test, tous les étudiants souhaitent parler des sujets pour lesquels ils se voyaient plus prêts, en d'autres termes, ils appliquaient une partie de la stratégie métacognitive d'autogestion mais, contrairement à certains autres buts de cette stratégie et surtout faute d'expérience, ils ne recherchaient pas activement les occasions ou les sujets qui, indépendamment de leurs préférences, leur permettaient de pratiquer la prise de parole en continu, et ainsi ils ne s'y exposaient pas de manière volontaire. Cependant, les séances d'enseignement des stratégies ont complètement changé cette habitude de façon qu'après avoir pratiqué des sujets favorables à la prise de parole

en continu, ils consacraient beaucoup de leur temps à pratiquer ces sujets.

En ce qui concerne l'analyse des choix C et D, nous remarquons une croissance significative de presque 50 % du pré-test au post-test au niveau de l'application de la stratégie d'autogestion de manière que, d'une part, consacrer du temps précis pour étudier et réviser leurs leçons précédentes à intervalles réguliers en enchaînant les sujets déjà étudiés les uns aux autres, et d'autre part suivre, enregistrer, réviser et imiter les émissions de la radio et la télévision plus liées à cette compétence ont contribué grandement au succès des apprenants dans l'amélioration de leur production orale en continu.

- **Sixième question :** *pour améliorer la compétence de la production orale en continu : (autogestion)*

A. Je suivrai les émissions de la radio et la télévision qui m'intéressent.
B. Je suivrai les émissions de la radio et la télévision qui sont liées à cette compétence.
C. J'enregistrerai ces émissions pour les réviser plusieurs fois.
D. Autre(s)



- **Figure 6**

- **Analyse**

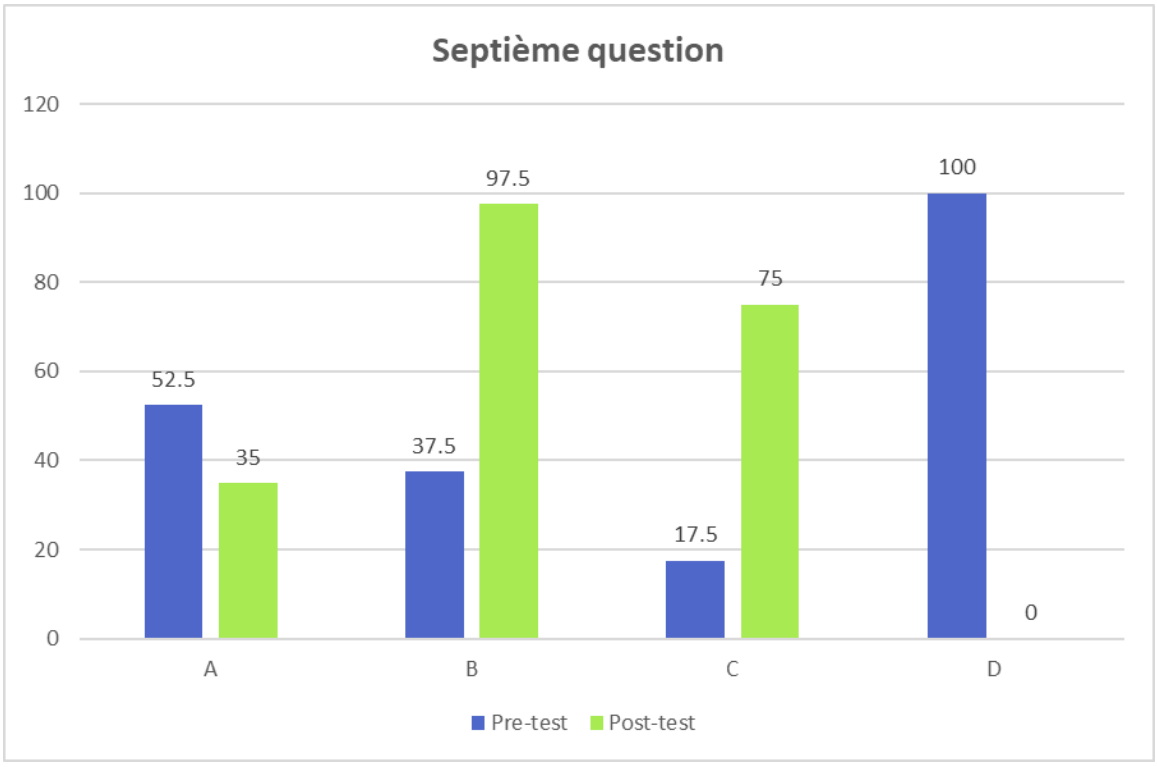
D'après ce graphique et suivant les réponses obtenues pour les deux étapes, nous constatons que même si plus de 62 % des apprenants suivaient les émissions de la radio et de la télévision qui les intéressaient mais le fait de leur demander de suivre ces émissions et de s'y concentrer a augmenté de 100 % au post-test.

Concernant le choix B, la bonne application de la stratégie d'autogestion et sa combinaison avec celle d'attention chez les apprenants a apporté d'excellents résultats car 100 % ont suivi les émissions qui étaient liées à la production orale en continu comme débats, interviews etc. L'examen du choix C aux deux étapes montre bien que suivre lesdites stratégies ont modifié l'habitude des apprenants. Avant, ils se contentaient de regarder ou d'écouter sans en profiter pour autant mais après, chez 57 % des apprenants, enregistrer ces émissions et les réviser plusieurs fois sont devenus des habitudes qui les aidaient à améliorer leur production orale en continu.

Quant au choix D, vu que les apprenants n'avaient pas de stratégie particulière dans l'étape du pré-test, en réponse à la question posée, chacun se servait d'un moyen selon ses goûts et habitudes afin d'arriver au résultat souhaité mais après les séances d'apprentissages des stratégies métacognitives, vu l'importance de suivre les émissions de la radio et de la télévision et le temps qu'elles nécessitaient, nous assistons à une baisse d'utilisation d'autres moyens au post-test.

- **Septième question :** *pour corriger mes fautes lors de la production orale en continu : (autorégulation)*

A. Je laisse passer mes fautes car la continuité de la production m'est plus importante.
B. Je ne laisse pas passer mes fautes, et même au prix de coupure et interruption dans ma production orale, je corrigerai mes fautes.
C. Je ne laisse pas passer mes fautes, et pour gagner du temps et gérer la situation, je présenterai mes excuses et puis, je corrigerai mes fautes.
D. Autre(s)



- **Figure 7**

- **Analyse**

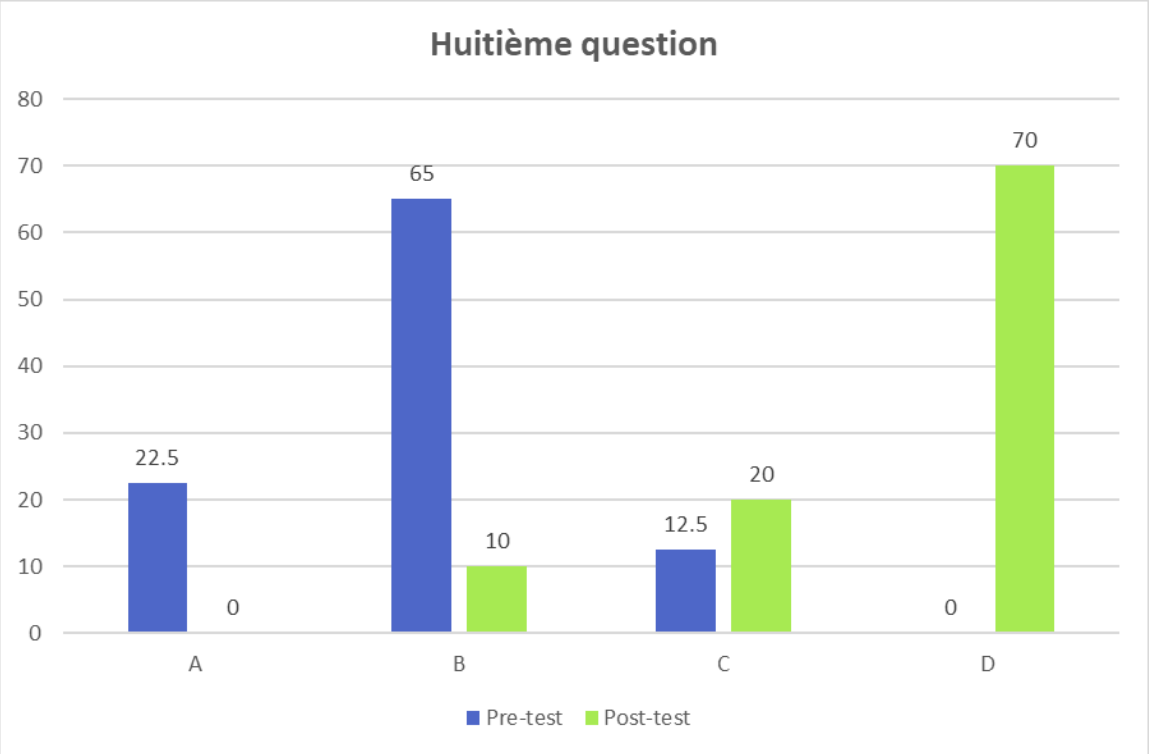
Selon le graphique ci-dessus, nous pouvons constater que, plus les apprenants appliquaient les stratégies d'autorégulation, plus ils se vérifiaient et se corrigeaient au cours de leur production orale en continu car ils étaient arrivés à cette conclusion qu'outre le fait de se corriger, cette même stratégie pourrait faire partie de leur production orale, et ainsi de sa continuité.

En effet, la fausse idée faite chez les apprenants s'expliquait par un pourcentage de 52% du choix A au pré-test considérant que la continuité serait synonyme de négliger ses fautes alors que cela a diminué à 35 % post-test. En ce qui concerne le choix B, les séances d'apprentissage ont donné leur fruit car 97 % des apprenants se corrigeaient en permanence au post-test contre 37.5 % au pré-test.

En ce qui concerne le choix C, dans l'étape du pré-test seul 17 % qui étaient les plus expérimentés dans la classe, c'est-à-dire ceux qui avaient déjà une expérience en l'apprentissage de l'anglais agissaient de la sorte décrite au choix C, mais cela a pu augmenter aux trois quarts de la classe, c'est-à-dire à 75 %, ce qui montrait un progrès de presque 60 %.

- **Huitième question :** *lors de la réponse à une question favorable à la production orale en continu, ma préoccupation : (identification du problème)*

A. Est de répondre à la question sans tenir compte de rien.
B. N'est pas la production orale en continu mais elle est plutôt la transmission du message principal, et cela même en formant de courtes phrases.
C. N'est pas seulement la transmission du message mais, elle est aussi la production orale en continu ; mais au cas où j'affronterais un problème, aussitôt je ne continuerai pas la production orale en continu.
D. Est la production orale en continu en plus de la transmission du message, et au cas où je serais confronté à un problème, par tous les moyens, je ne permettrais pas ma production s'arrêter, et je continuerais à parler en utilisant les autres stratégies.



- **Figure 8**

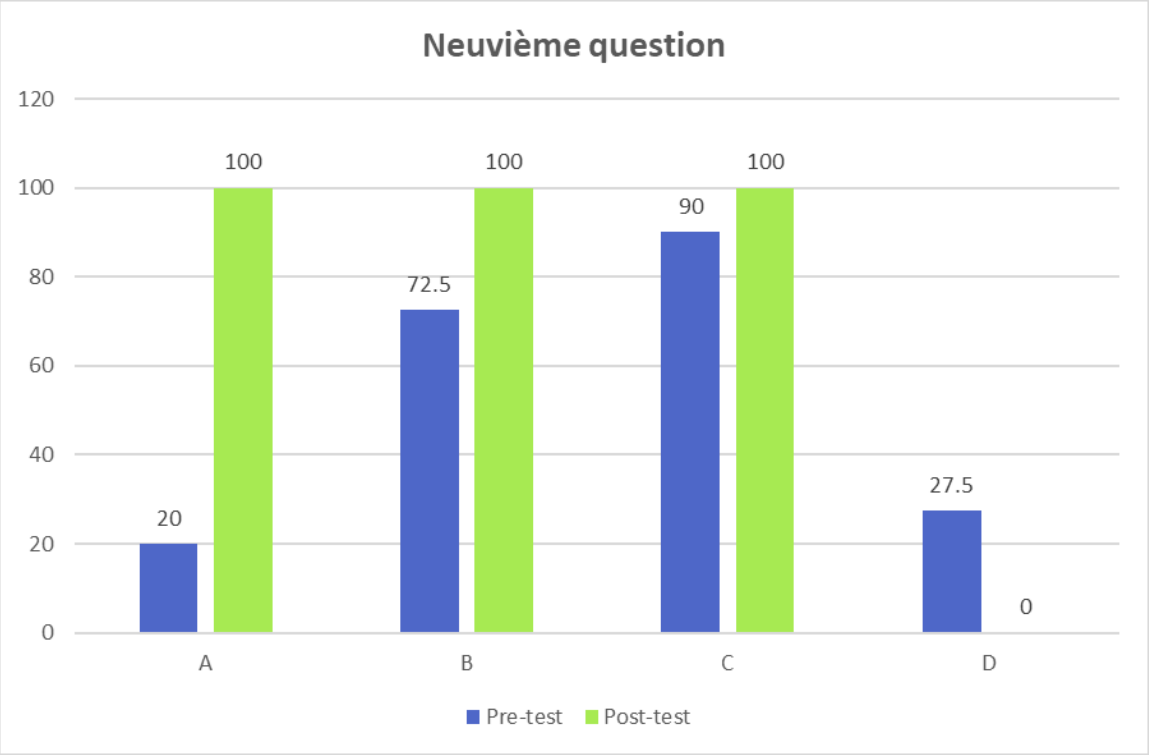
- **Analyse**

D'après le graphique de la huitième question, nous avons remarqué qu'environ 22 % des apprenants, n'ayant pas d'idée de production orale en continu ni du pourquoi de faire l'exercice ou plutôt de répondre à la question posée, ont choisi le choix A dans l'étape du pré-test, mais ceux qui étaient plus conscients dont le statistique était 65 %, même s'ils n'avaient pas de concept particulier de cette compétence, ils essayaient de répondre par de courte phrases pour que l'essentiel soit transmis et que leur professeur soit content d'eux, alors le choix était B. Finalement, au pré-test, les plus compétents c'est-à-dire 12.5% sachant le but et le pourquoi de la séance, peut-être même de façon intuitive, ont effectivement essayé de répondre et d'avoir une production orale en continu et maximale, mais faute de stratégie, ils s'arrêtaient quand ils affrontaient un vrai problème.

En revanche, au post-test tout a changé de manière qu'heureusement personne n'ignorait le pourquoi et le but pour lesquels les questions lui avaient été posées, et cela s'expliquait par 0% du choix A. Quant au choix B, une minorité de 10 % n'avaient pas pu arriver à une meilleure chose que de transmettre le message principal sans pour autant pouvoir vraiment parler de façon continuelle, et ce alors que 20 % bien qu'ils aient pu parler continuellement et transmettre l'essentiel du message, lorsqu'ils ont affronté un problème, ils n'ont pas pu s'en sortir et cela malgré les séances d'enseignement des stratégies, peut-être qu'ils avaient encore besoin de plus d'entraînement. Enfin, 70% des apprenants ont pu arriver au but voulu et souhaité des séances en trouvant pour eux-mêmes des solutions parmi les stratégies afin de pouvoir parler continuellement.

➢ **Neuvième question :** *que ferez-vous à la fin de chaque séance ? (autoévaluation)*

A. J'évaluerai le procès de mes progrès.
B. Je m'occuperai du nouveau sujet présenté pendant la séance.
C. Je noterai les nouveaux grammaires et vocabulaires.
D. Et autre(s).



▪ **Figure 9**

▪ **Analyse**

Après avoir analysé les réponses obtenues des apprenants, nous avons remarqué que dans l'étape du pré-test 20% des apprenants avaient une auto-évaluation de leur progrès à la fin de chaque séance selon le graphique ci-dessus. Il faut savoir que ce peu pourcentage étaient ceux qui avaient un apprentissage plus approfondi en d'autres langues, en anglais dans les cas de notre recherche. La plupart notaient leurs erreurs commises lors de leur production orale ou se référaient aux enregistrements des séances auxquelles ils avaient participé pour pouvoir s'autoévaluer s'ils avaient fait de progrès ou non.

Le pourcentage des choix B et C : 72.5 et 90, montre précisément les vraies préoccupations des apprenants et aussi ce qu'ils faisaient à la fin de chaque séance, à savoir s'occuper du nouveau sujet présenté pendant la séance et noter les nouveaux grammaires et vocabulaires. Après les séances d'apprentissage des stratégies, s'autoévaluer a connu une véritable croissance de manière que 100 % des apprenants évaluaient le procès de leur progrès dans la production orale en continu. Quant aux choix B et C, tous les

apprenants y voyaient une sorte de devoirs qui pourraient indirectement influencer leur apprentissage et ainsi, leur autoévaluation ; d'où la croissance des pourcentages des choix B et C à 100%.

- **Dixième question :** *à la fin de la séance, pour autoévaluer la production orale en continu : (autoévaluation)*

A. Je ne ferai rien de spécial.
B. Je prendrai l'évaluation de mon professeur comme critère.
C. L'évaluation de mon professeur me sera le critère, mais en plus, je me comparerai avec les autres apprenants pour pouvoir mieux autoévaluer.
D. L'évaluation de mon professeur me sera le critère, mais en plus, je me comparerai avec les autres apprenants pour pouvoir mieux m'autoévaluer, et en plus de tout cela, j'enregistrerai ma voix et des vidéos de moi, et à l'aide de mon professeur, j'évaluerai continuellement mes progrès et je m'autoévaluerai.

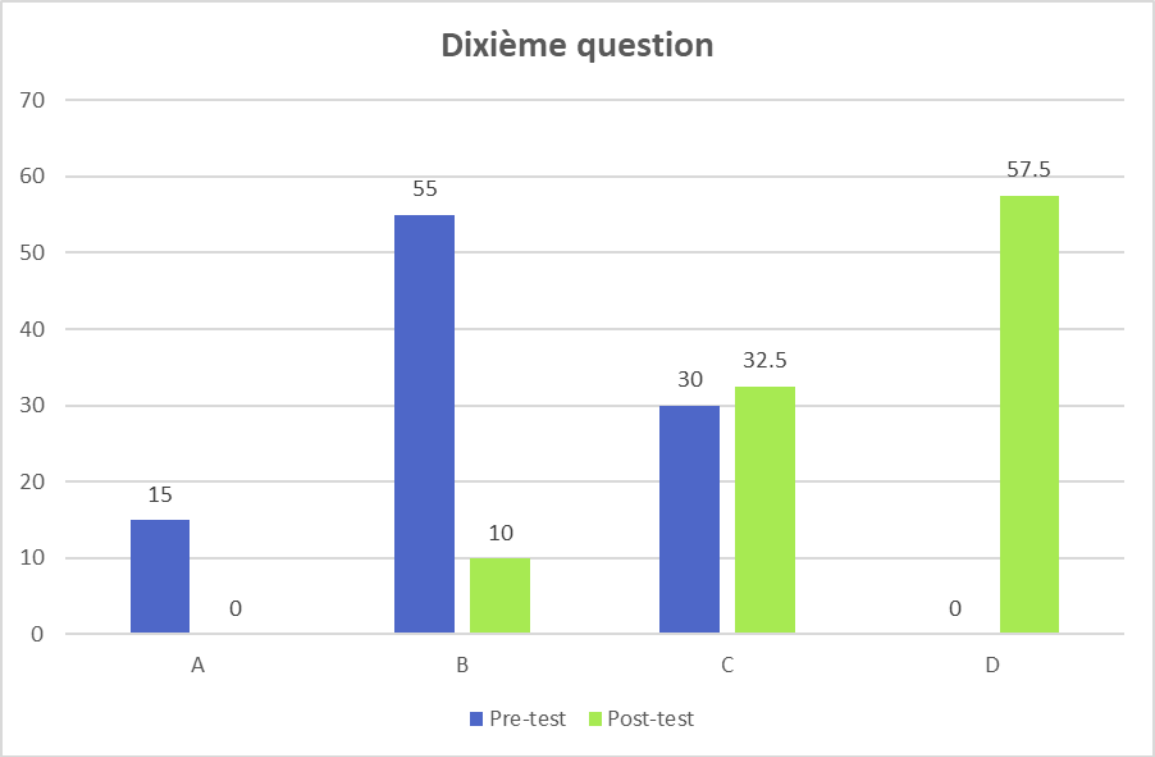


Figure 10

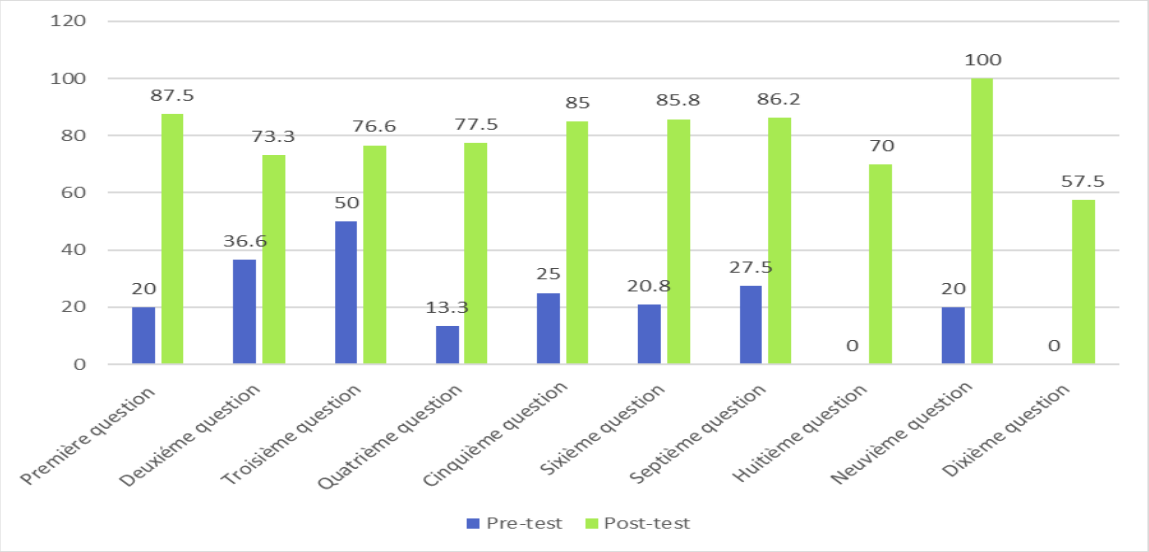
- **Analyse**

Selon le graphique de cette question, nous pouvons bien comprendre que dans l'étape du pré-test, l'idée que les apprenants se sont fait de l'auto-évaluation n'était que, pour la plupart, de prendre l'évaluation de leur professeur comme critère avec un chiffre de 55 %, c'est-à-dire le choix B, et puis de se comparer avec les autres apprenants pour pouvoir mieux s'autoévaluer en plus de l'évaluation de leur professeur, c'est-à-dire le choix C : 30%. Bien que ces deux moyens soient efficaces, mais ne constituaient pas tout ce qu'il leur fallait pour une véritable autoévaluation. Ainsi, après les séances

d'enseignement des stratégies, en plus des deux derniers critères, la majorité des apprenants, à savoir 52.5 % enregistraient leur voix et des vidéos d'eux-mêmes, et à l'aide de leur professeur, ils évaluaient continuellement leur progrès.

Il faut savoir que dans l'étape du post-test, les apprenants ont compris qu'il ne fallait pas se contenter de l'évaluation du professeur, ce qui s'explique par la diminution de 55 % à 10 % du choix B. Les résultats du choix C dans les deux étapes montrent que pour les apprenants se comparer avec les autres occupait toujours la même importance.

5. Le progrès des apprenants dans l'utilisation des stratégies métacognitives dans chacune des 10 questions du questionnaire



- **Figure 11**

- **Analyse**

Après avoir analysé chacune des questions et ses choix, il nous a paru nécessaire de voir, d'analyser le progrès des apprenants dans chacune des 10 questions et de les comparer dans un seul graphique. Il faut savoir que dans certaines questions, un seul choix représentait le progrès alors que dans d'autres plus d'un choix reflétait le progrès des apprenants dans l'apprentissage et l'application des stratégies métacognitives. Par exemple, dans la neuvième question, c'est uniquement le choix A qui, étant lié à la stratégie en question, c'est-à-dire autoévaluation, montre le véritable progrès tandis que dans la dixième question, ce sont les choix B, C et D qui représentent l'amélioration obtenue. Cependant, dans les cas où il y avait plus d'un choix, comme l'exemple de la dixième question, c'est le choix le plus englobant et le progrès que ce dernier montrait ont été pris en considération dans le graphique ci-dessus.

Ce que nous avons remarqué, c'est qu'en comparant les résultats du pré-test et post-test, dans toutes les questions, les apprenants avaient fait de progrès. Pour analyser ce progrès, nous allons examiner toutes les questions.

- **Première question** : dans cette question, puisque l'anticipation était la stratégie d'étude, seuls les choix C et D montraient le progrès. En effet, dans l'étape du pré-test 9 personnes des 40 apprenants ont choisi le choix C, et c'est contre 30 au post-test. Pour le choix D, c'était 7 au pré-test contre 40 au post-test, et d'après le graphique, la moyenne du progrès était 67.5 %.
- **Deuxième question** : dans cette question, les choix A, B et C étaient les réponses, et le graphique montre le progrès des apprenants dans ces trois choix. En effet, 29, 5 et 10 étaient le nombre d'apprenants ayant choisi respectivement les trois choix au pré-test mais les résultats ont changé à 40, 11 et 37, ce qui représentait un progrès de plus de 36 %.
- **Troisième question** : dans cette question, les trois choix B, C et D constituaient les réponses. D'après les résultats obtenus, 19, 21 et 0 ont été les nombres des trois choix au pré-test mais cela a pu changer en 40, 40 et 12 au post-test, représentant une amélioration de plus de 26 %.
- **Quatrième question** : dans le cas de quatrième question liée à la stratégie d'attention, tous les choix étaient corrects et pourraient en partie être une sorte d'attention. Étant donné que tous les apprenants, pour quelque compétence orale que cela soit, ont tendance à parler des aspects généraux, se sont également concentrés sur ces aspects au pré-test et au post-test, c'est-à-dire tous les 40 apprenants. Mais d'après les résultats obtenus, 16 ont parlé des aspects spécifiques alors que cela a augmenté à 40 personnes au post-test, soit une amélioration de 60 %. Les choix C et D qui représentaient une application de la stratégie d'attention n'avaient aucune présence dans l'étape du pré-test mais au post-test, 39 et 14 apprenants ont utilisé lesdites stratégies dans les choix C et D, et au total, la moyenne du progrès était de plus de 64%.
- **Cinquième question** : dans cette question, tous les choix constituaient les réponses correctes. Selon les résultats obtenus, 40, 8, 22 et 0 apprenants ont choisi respectivement les choix A, B, C et D au pré-test mais le résultat a pu changer en 40, 40, 40 et 22 personnes au post-test, ce qui représentait une amélioration de 60%.
- **Sixième question** : dans cette question, vu que l'autogestion était la stratégie d'étude, seuls les choix A, B et C montraient le progrès. D'après les réponses obtenues dans l'étape du pré-test 25 des 40 apprenants ont choisi le choix A, et c'est contre 40 au post-test. Pour le choix B, c'était 0 au pré-test contre 40 au post-test, et finalement pour le choix C, les statistiques étaient 0 au pré-test contre 23 au post-test, et d'après le graphique, la moyenne du progrès était environ 65 %.
- **Septième question** : dans cette question, l'autorégulation étant la stratégie d'étude, seuls les choix B et C étaient les réponses correctes, et le graphique ci-dessus montre le progrès des apprenants dans ces deux choix. En effet, 15 et 7 étaient le nombre d'apprenants ayant choisi respectivement les deux choix au pré-test mais les résultats ont changé à 39 et 30,

ce qui représentait un progrès de plus de 58.7 %.

- **Huitième question** : dans le cas de la huitième question liée à la stratégie d'identification du problème, seul le choix D était correct. Selon les résultats obtenus, personne n'a choisi le choix D au pré-test alors que cela a augmenté à 28 personnes au post-test, soit une amélioration de 70 %.
- **Neuvième question** : dans cette question, le choix A était la réponse correcte, et le graphique montre le progrès des apprenants dans ce choix. En effet, 8 apprenants ont choisi le choix A au pré-test mais le résultat a changé à 40 apprenants, ce qui représentait un progrès de 80 %.
- **Dixième question** : dans cette question, puisque l'autoévaluation était la stratégie d'étude, seul le choix D montrait le progrès des apprenants. En effet, dans l'étape du pré-test personne parmi 40 apprenants n'a choisi le choix D, et c'est contre 23 apprenants au post-test, et d'après le graphique ci-dessus, la moyenne du progrès était 57.5 %.

3.1 La comparaison du progrès des apprenants dans l'utilisation des stratégies métacognitives dans l'étape du pré-test avec celle du post-test

Figure 12

6. Conclusion

Au cours de cet article, nous nous sommes penchés sur l'étude de la production orale en continu. Ainsi, nous avons d'abord parlé de l'importance de la prise de parole qui assure la maîtrise de la langue et puis des problèmes et

difficultés que les apprenants affrontent : la perte de motivation de peur de produire des énoncés imparfaits et la peur de se donner une mauvaise image et d'être jugé faible par le professeur et les apprenants finissant par régresser au lieu de progresser.

Nous avons ouvert une brèche sur ce sujet et nous avons vu qu'à cause desdits problèmes ci-dessus la production orale au lieu d'être continuelle se limitait dans la plupart du temps à répondre par une simple phrase qui prend la forme d'une interaction.

Nous avons aussi pu constater que dans ces conditions comme le soulignent Ratkoff et Reynaert (2007 :54) la prise de parole en continu dans les cours de langue, loin d'être une véritable culture, s'était diminuée à une production spontanée et courte.

Pour y remédier, nous avons choisi, dans ce travail, de mettre en pratique les stratégies métacognitives pour ainsi déterminer les impacts de celles-ci sur la production orale en continu. Ainsi, nous avons élaboré un questionnaire comprenant dix questions sur les six stratégies métacognitives. En effet, nous avons procédé par proposer des sujets de communication, et demander aux 40 apprenants d'évaluer leur production par le questionnaire (prétest). L'échantillon de notre travail de recherche était un groupe composé de 40 apprenants de niveaux un peu différents et des différents instituts de langue à Téhéran. Notre choix s'est porté sur des apprenants de niveau A2 + à B1, âgés de 25 à 40 ans, n'ayant aucune connaissance sur la compétence de l'étude de cette enquête. Après avoir obtenu les réponses et avoir fait l'analyse primitive, la moyenne des réponses obtenues au pré-test montrait que seulement 21.3 % des apprenants avaient des résultats positifs et avaient mis en pratique les stratégies métacognitives. D'ailleurs, la qualité et surtout la quantité de la production orale en continu des apprenants ne correspondaient pas à leurs niveaux, ce qui montrait une fois de plus ce vide de l'enseignement de la production orale dont souffrait le système d'enseignement du FLE dans le cas des instituts iraniens. Après cette étape, une séquence de 24 heures répartie en 8 séances de 3 heures d'enseignement sur les stratégies métacognitives a été organisée. Durant cette période de formation, les stratégies métacognitives ont été appliquées sur les sujets de production orale déjà abordés à l'étape de prétest. Plus le cours avançait, plus les apprenants se montraient motivants et même enthousiasmés car ils se voyaient plus capables de produire plus continuellement et cela les motivait à progresser. Une fois la séquence de l'enseignement est finie, le même questionnaire avait été rempli par ces 40 apprenants. Cette fois-ci, la qualité et la quantité de la production orale en continu des apprenants se sont améliorées et la moyenne des réponses a pu connaître un véritable progrès et a augmenté à 79.9 %, soit une amélioration de 58.6 %. Ainsi, d'après l'analyse des résultats obtenus du questionnaire au pré-test et au post-test, nous pouvons dire que les hypothèses selon lesquelles les stratégies métacognitives ont des effets très positifs sur la qualité et la quantité de la production orale en continu des apprenants ont été confirmées.

Tout au long de ce travail de recherche, nous avons parlé de la production orale en continu de son amélioration mais la question du rôle des stratégies cognitives et socioaffectives pourrait être aussi une autre recherche intéressante à traiter par d'autres chercheurs.

Bibliographies

Conseil de l'Europe, (2001), *Cadre européen commun de référence*, Didier.

CUQ, Jean-Pierre. (2002). *Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE*, France, Ophrys, pp.120-121.

CUQ, Jean-Pierre. (2003). *Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE Internationale.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. (2003), *Cours de didactique de français langue étrangère et second*, Paris, Presse Universitaire de Grenoble.

CYR, Paul. (1998). *Les stratégies d´apprentissage*. Paris : CLE International. P.43-129.

DUBOIS, Jean. GIACOMO, M Mathée. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage.* Paris : Larousse.

RATKOFF, Fiona. REYNAERT, Catherine. (2007). « L'expression orale en continu: entraînement et évaluation », *L'évaluation des compétences orales en langues vivantes: Réflexions autour des nouvelles épreuves du baccalauréat STG,* Paris, CRDP de l'académie de Versailles, pp. 53-54.

GALISSON, Robert, COSTE, Daniel. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues.* Paris : Hachette.

HOLEC, Henri. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues*. Paris, Hatier.

OLLIVIER, Bruno. (1992), *Communiquer pour enseigner*. Paris : Hachette.

O'MALLEY, J. Michael, Anna Uhl CHAMOT, Gloria STEWNER-MANZANARES, Lisa KUPPER & Rocco RUSSO. (1985). « Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students». *Language Learning*, 35.1, pp. 21-46.

O'MALLEY J. Michael, CHAMOT Anna Uhl. (1990). *Learning Strategies in Seconde Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.

OXFORD, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York, Newbury House Publishers.

PAPEN, Robert A. (1993). « Le rôle des stratégies d'apprentissage dans le processus d'appropriation d'une langue seconde ». *La revue de l'AQEFLS*.14.4, p.13.

PUREN, Christian. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes,* Paris : Nathan-CLE international, p.11.

ROBERT, Jean-Pierre. (2002), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE.* Paris : Ophrys.P.121.

SHOBEIRY, Leila, KHAKBASH, Abdoreza. (2022). « Application des stratégies métacognitives dans la compétence de la production orale en continu. » *Recherches en langue française*, 2(4).

SOREZ, Hélène. (1995) *Prendre la parole*. Paris : Hatier, p.5.

TARDIF, Jacques. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les Éditions Logiques.

THÉRÉNÉ, Nicole. & ALLUIN, Jean-Pierre. (2007). « L'expression orale en continu : entraînement et évaluation », *L'évaluation des compétences orales en langues vivantes : Réflexions autour des nouvelles épreuves du baccalauréat STG,*

Paris, CRDP de l'académie de Versailles, p.59.

THEUILLON, Sylvie. (2010). « Améliorer la production orale en continu : mission possible ! ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*. Vol. XXIX N° 3 | 2010 : Phonétique, phonologie et enseignement des langues de spécialité - Volume 2

WENDEN, Anita. L. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, pp. 18-55-58)

WESHE, Marjorie B. (1979). «Learning behaviors of successful adult students on intensive language training». *Revue Canadienne des langues vivantes*, 35.