

Application des stratégies métacognitives dans la compétence de la production orale en continu

Recherche originale

Abdoreza KHAKBASH

Étudiant de master en didactique du FLE,
Université Azad Islamique, branche de Sciences et Recherches, Téhéran,
Iran.

Leila SHOBEIRY*

Professeure-assistante, Département de la langue française et de l'allemand
Université Azad Islamique, branche de Sciences et Recherches, Téhéran,
Iran.

(Date de réception : 30/08/2021; Date d'approbation : 16/11/2021)

Résumé

Dans les méthodologies 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. 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 ». Dans cet article notre problématique principale est de savoir comment appliquer les stratégies d'apprentissage métacognitives afin d'améliorer la compétence de la production orale en continu chez les apprenants iraniens. Pour pouvoir appliquer les stratégies métacognitives au moment de la production orale en continu, nous avons enseigné pendant une séquence didactique de deux mois (3 heures par semaine) aux 15 apprenants au niveau A2 les stratégies métacognitives et nous leur avons proposé différentes tâches et activités qui exigeaient chacune la mobilisation des stratégies métacognitives. Les résultats de cette étude montrent que l'enseignement et la pratique de stratégies métacognitives peuvent aider à renforcer cette compétence des apprenants du FLE lors de la production orale en continu.

* E-mail: l.shobeiri@gmaill.com (auteure correspondante)

Recherches en langue française, vol 2, n° 4, automne-hiver 2021, pp. 147-174.

Mots-clés : stratégies d'apprentissage métacognitive, production orale en continue, CECRL, approche actionnelle, compétence langagière.

Introduction

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.

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.

Selon les apprenants la prise de parole et son apprentissage sont confrontés à des problèmes comme les soulignent Ratkoff et Reynaert (2007 :53) : « *la pauvreté lexicale et grammaticale et le manque de maîtrise phonologique.* ». 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 ajoutent 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 donner une mauvaise image d'eux 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 iraniens 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 (2007 :54) 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. »

Comme on peut bien le constater, les apprenants iraniens 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/n'accroît-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 mais par cette pratique, ce qui importe pour l'apprenant, c'est de transmettre le message au lieu de réviser un enseignement/apprentissage d'une prise de parole en continu parce qu'elle est plutôt un entraînement qu'une pratique cultivée et structurée et qu'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 basés sur les stratégies d'apprentissage métacognitives et finalement une évaluation de cette compétence est presque exceptionnelle.

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. Dans cet article nous allons aborder les facteurs qui pourraient faciliter la prise de parole en continu et améliorer cette compétence. En effet notre problématique principale est de savoir comment appliquer les stratégies d'apprentissage métacognitives afin d'améliorer la compétence de la production orale en continu chez les apprenants iraniens. Dans cette recherche afin d'aider les apprenants iraniens pour pouvoir appliquer les stratégies métacognitives au moment de la production orale en continu, nous enseignerons pendant une séquence didactique de deux mois (3 heures par semaine) aux 15 apprenants au niveau A2 les stratégies métacognitives et nous leur proposerons différentes tâches et activités qui exigent chacune la mobilisation des stratégies métacognitives.

Les stratégies, celles d'apprentissage et leurs significations

De nos jours, l'utilisation et l'application des stratégies sont très importantes dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Mais il faut tout d'abord commencer par se poser la question suivante : que signifie « stratégie » ? Étant donné l'importance de l'utilisation des stratégies d'apprentissage dans

l'amélioration de la production orale en continu, nous examinerons dans cet article les stratégies métacognitives une par une selon leur signification et le rôle qu'elles peuvent jouer dans le but de l'amélioration de la prise de parole en continu.

Le mot stratégie était et est utilisé dans plusieurs domaines avec des significations diverses mais ce qui nous intéresse ici, c'est en premier lieu sa signification générale et puis en didactique des langues étrangères. Selon le Petit Robert, stratégie au sens figurée est « *Ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire* ». Mais en précisant celles du domaine d'apprentissage des langues, Paul Cyr (1998 :4) citant Legendre (1993) les définit ainsi : « *un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible.* »

Dans le domaine d'apprentissage des langues étrangères, il y a quelques classifications dont les plus importantes sont les stratégies selon Oxford (1990) puis Rubin (1989) et finalement O'Malley et Chamot (1990). En examinant ces trois classifications, Cyr est d'avis que Oxford est extrêmement détaillée et malgré son orientation pragmatique, le modèle qu'elle propose est un peu lourd et loin de pouvoir établir des liens entre sa contenu et l'apprentissage. Bien que selon Cyr la classification de Rubin soit descriptive et analytique et qu'elle reflète les trois étapes de la construction du savoir c'est-à-dire comprendre la langue cible, l'intégrer dans la mémoire à long terme et la réutiliser mais comme d'après lui, la classification O'Malley et Chamot est celle la plus synthétique, la plus rigoureuse et la plus solidement ancrée dans les concepts et la théorie de la psychologie cognitive, nous aussi, nous allons choisir la dernière classification en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage métacognitives et en verrons les emplois dans la compétence de la production orale en continu.

Les stratégies d'apprentissage métacognitives selon O'Malley et Chamot

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 ». Vu l'importance de la métacognition et les stratégies qui en découlent, nous aborderons ces stratégies en détails en précisant leurs rapports avec la compétence de la production orale en continu.

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. (1985a :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 :

-L'anticipation ou la planification :

Selon Cyr (1998 :43) 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* ».

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 (1998 :43) : « *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.* » Par exemple afin de mieux montrer l'application de cette stratégie dans les différentes compétences, Cyr évoque l'effort des apprenants dans le but de prévoir le contenu et le déroulement d'un échange dans une simulation, qu'elle soit à l'oral ou à l'écoute ou encore prévoir le contenu d'un texte écrit à partir de son titre dans la compétence de la lecture.

Ainsi, par rapport à la production orale en continu, l'apprenant qui utilise cette stratégie se fixe les buts à atteindre, qu'ils s'agissent des buts à court terme pour la réalisation d'une tâche ou qu'ils s'agissent de ceux de long terme qui consistent à la prise en compte de la prise de parole en continu en tant qu'une compétence à part qu'il faut améliorer, c'est-à-dire dès lors où il décide d'apprendre une langue, il se fixe au préalable ce but concernant la production orale qu'il lui faut pouvoir parler continuellement et c'est cette forme de compétence qui prime et qu'ensuite suivant le besoin et la situation, il produit la quantité nécessaire qui correspond à la situation de communication. C'est la raison pour laquelle, en utilisant cette stratégie, l'apprenant étudie soi-même les points non abordés dans le cours ou prévoit les éléments linguistiques dont il a besoin pour améliorer sa production orale en continu. Par exemple lorsque l'enseignant en faisant appel à cette stratégie demande à ses élèves de se préparer pour la semaine/séance suivante en se fixant le but de persuader leurs camarades de classe d'utiliser les ampoules à basse

consommation au lieu des ampoules traditionnelles en parlant continuellement. Ainsi les élèves essaient d'étudier au préalable ce thème et d'en trouver les éléments linguistiques nécessaires et à force de répéter cet exercice tout au long du processus de leur apprentissage, ils s'approprient cette stratégie.

-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 (1998 :44) 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 ».

Pour utiliser cette stratégie d'attention dans la production orale en continu, on doit/peut demander à l'apprenant d'utiliser l'imparfait quand il veut parler de ses souvenirs. En effet, dans le but de conduire l'apprenant à avoir une production orale de plus en plus en continu, on lui demandera désormais d'imaginer un passé, un historique et un souvenir pour le sujet dont il est en

train de parler et d'employer les temps passés en général et l'imparfait en particulier. De ce fait, nous avons appliqué tous les deux types d'attention : *dirigée* lorsqu'on demande à l'apprenant d'imaginer de façon globale un passé pour tous les sujets dont il parle et *sélective* quand il est prié d'utiliser l'imparfait pour décrire ce passé.

-L'autogestion (self-management)

L'autre stratégie que Paul Cyr (1998 :44) 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* ». 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 (1998 :44) : 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* ». Donc l'apprenant gère son temps et ses activités afin d'obtenir le meilleur apprentissage. Paul Cyr (1998 :45) 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* ». 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* ». Mais comment appliquer cette stratégie dans la production orale en continu. Étant donné que l'autogestion

signifie comprendre les conditions qui facilitent l'apprentissage alors l'apprenant utilise cette stratégie de deux façons différentes qui n'ont qu'un seul but : faciliter la production orale en continu. La première façon qui concerne les capacités individuelles et internes, c'est que l'apprenant s'évalue lui-même pour savoir pour quels sujets et dans quelles conditions, il se verra plus capable d'exercer sa prise de parole en continu et qu'ensuite chercher à réunir ces conditions. Par exemple quand il se voit plus capable de s'exprimer sur les sujets descriptifs. L'autre façon, c'est que l'apprenant, indépendamment de ses capacités individuelles, voie et qu'il examine les sujets et conditions où la compétence de la production orale en continu aura plus de chance d'être utilisée pour qu'ainsi, en réunissant ces conditions et s'y exerçant, il se donne la possibilité d'améliorer cette compétence. Par exemple, s'exprimer au sujet de la comparaison du passé avec le présent sur lequel on peut beaucoup parler de façon continue. En effet, tous les exemples qu'on vient de mentionner plus haut de cette stratégie selon Cyr sont utilisables pour la production orale en continu, qu'ils soient se réserver du temps pour étudier et réviser ses leçons à intervalles réguliers ou qu'ils soient regarder et écouter des émissions audio-visuelles, les enregistrer, les revoir et les réécouter.

L'apprenant qui est à la recherche d'améliorer sa production orale en continu consacre un temps particulier à cette compétence pendant lequel en révisant ses leçons précédentes, il les réutilise dans l'objectif de parler plus continuellement. En plus du temps qu'il se réserve, il se consacre des activités qui lui permettront de pratiquer cette compétence comme voir ou écouter des émissions où la prise de parole en continu s'emploie plus que les autres compétences et en les enregistrant et les revoyant, il améliore sa prise de parole en continu. En plus de ces

activités, il pourra enregistrer sa voie et la réécouter afin d'arriver à un meilleur résultat.

L'autorégulation (self-monitoring)

Cette stratégie est définie de la sorte par Paul Cyr (1998 :45) : « *vérifier et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication* ». 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 continue de « *son plan, son style d'apprentissage ou même ses stratégies* ».

L'apprenant qui souhaite améliorer sa production orale en continu utilise cette stratégie tout au long de son apprentissage. En effet, l'application de cette stratégie n'est pas uniquement dans le but de se vérifier ou se corriger mais elle peut/pourrait aussi faire partie de la continuité de la production orale en continu. Par l'exemple suivant on pourra éclairer ce sujet. Si on prend l'exemple d'un apprenant en train de parler, il sait déjà que commettre une erreur est tout à fait possible donc en sachant au préalable et en se servant de cette stratégie, il prépare des formules, des phrases par lesquelles il sera capable de se corriger. Par exemple : après avoir fait une erreur, il dit : « *Excusez-moi désolé je me suis trompé* ». Ainsi, non seulement, il se donne l'occasion de se corriger mais aussi avoir du temps à réfléchir à la continuité de son discours tout en sachant que cette même formule fait partie de sa production orale d'autant plus qu'il pourra avoir plus de confiance en soi nécessaire à toute compétence et spécialement performance notamment celles qui sont spontanées.

-L'identification du problème

Paul Cyr (1998 :46) pour mieux faire comprendre cette stratégie et son but la résume dans la question suivante : « *pourquoi fait-on tel exercice ?* ». 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.* »

Dans notre recherche, le point central, c'est la capacité de parler continuellement et puisque l'aspect particulier de cette compétence qui la différencie des autres compétences est la continuité, alors l'apprenant tout au long de la réalisation de sa tâche, il ne cherche que des solutions qui l'aideront à parler continuellement et n'oubliera jamais le pourquoi de cet exercice et suit l'objectif de la prise de parole en continu qui n'est que la continuité. Pour ce faire, il se souvient toujours des solutions parmi lesquelles nous pourrons mentionner les stratégies cognitives comme « *pratiquer la langue* », « *mémoriser* », « *prendre des notes* », « *réviser* », « *paraphraser* », etc. qui sont nécessaires pour une meilleure réalisation de la continuité dans la production orale.

-L'autoévaluation

La sixième stratégie métacognitive selon la classification d' O'Malley et Chamot que Paul Cyr (1998 :46) reprend dans son ouvrage 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.* »

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.

Ainsi, pour améliorer la compétence de la production orale en continu, l'utilisation de cette stratégie sous forme de questionnaires qui seront mis à la disposition des apprenants à la fin de chaque cours où/ dans lesquels ils seront interrogés sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage métacognitives pourrait être une solution efficace.

CECRL et les stratégies de production

Jusqu'ici, nous avons vu les stratégies d'apprentissage métacognitives selon la classification d' O'Malley et Chamot, mais étant donné que cette nouvelle compétence doit son existence au CECRL, il nous a paru obligatoire d'aborder ce sujet à la lumière des stratégies que CECRL nous proposerait/conseillerait.

À son quatrième chapitre intitulé « *l'utilisation de la langue et l'apprenant/l'utilisateur* », le Cadre européen commun de référence pour les langues consacre une partie aux « *activités de communication langagières et stratégies* » où il aborde les activités de production et leurs stratégies.

Selon CECRL, les stratégies de production « *supposent la mobilisation des ressources et la recherche de l'équilibre entre*

des compétences différentes – en exploitant les points forts et en minimisant les points faibles – afin d'assortir le potentiel disponible à la nature de la tâche. » Ainsi, selon CECRL, dans une première étape, l'apprenant/utilisateur de la langue qui veut accomplir une tâche doit avant tout **planifier** (*stratégie métacognitive selon la classification d'O'Malley et Chamo*) à partir des ressources intérieures qu'il mettra prochainement en œuvre, et c'est exactement ce dont le producteur d'oral en continu a besoin avant de parler.

La première stratégie dans cette étape de la planification que l'apprenant peut mettre en œuvre, c'est de faire une **préparation** ou **répétition** (*stratégie cognitive « pratiquer la langue » selon la classification d'O'Malley et Chamo*) des ressources dont il dispose. À ce sujet, le CECRL fournit des descripteurs pour certains des six niveaux de la langue. Par exemple, en vue de réaliser cette préparation pour le niveau A2, il précise que l'apprenant « *peut tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées et les préparer en se les répétant.* » (CECRL, p.53) mais au cas où il ne possèderait pas toutes les informations nécessaires à la tâche, une **localisation des ressources** (*stratégie cognitive « la recherche documentaire » selon la classification d'O'Malley et Chamo*) s'impose. L'autre stratégie (métacognitive) que tout apprenant doit mettre en place, c'est **l'adaptation de la tâche** aux ressources trouvées, c'est-à-dire la planification de l'exécution de la tâche en fonction des ressources disponibles, autrement dit d'un côté si la mobilisation et la localisation des ressources adéquates ne sont pas possibles, il se contente alors d'une version simplifiée de la tâche mais d'un autre côté, une fois les ressources et supports appropriés localisés, l'apprenant/l'utilisateur pourrait planifier pour faire une tâche plus difficile.

Toutefois, il se peut que l'obtention des ressources linguistiques supplémentaires nécessaires à l'exécution de la tâche soit réalisée lors de la rédaction définitive de la tâche éventuellement par une aide et ceci permettra à l'apprenant/l'utilisateur de la langue d'appliquer une autre stratégie que l'on appelle **adaptation du message** en fonction des ressources dont il dispose.

La dernière stratégie (métacognitive) dans l'étape de la planification, c'est **prise en compte du destinataire ou de l'auditoire**, c'est-à-dire que l'apprenant, tout au long de la planification de sa prise de parole en continu, doit être conscient de son interlocuteur en utilisant des styles et des structures discursifs appropriés correspondants à son destinataire.

Viendra ensuite la deuxième étape que CECRL nomme « **exécution** » pour laquelle, il présente trois patries avec leurs stratégies respectives. D'abord, la *compensation*. En effet, si l'apprenant adapte son ambition avec les moyens dont il dispose en vue de réussir dans un domaine plus limité, il a utilisé les *stratégies d'évitement* mais au cas où il voudrait élever le niveau de la tâche et ainsi trouver les moyens de se débrouiller, il doit se servir des *stratégies de réalisation*. L'important en cette étape, c'est l'adoption d'une attitude positive en ce qui concerne les ressources disponibles qui peuvent s'étendre de « *approximations et généralisations sur un discours simplifié, paraphrases ou descriptions de ce que l'on veut dire* » aux « *tentatives de « francisation » d'expressions de la L1* » (CECRL, p.53). D'après les descripteurs de CECRL de *compensation* pour le niveau B1, l'apprenant « *Peut franciser un mot de sa langue maternelle et demander s'il a été compris.* » (CECRL, p.54). Par exemple, l'apprenant ne sachant pas l'expression « *tomber par terre* », il francise l'équivalent en

persan en disant « tomber sur la terre » et il demande s'il a été compris.

Dans un second temps, l'apprenant/l'utilisateur de la langue devra appliquer les *stratégies de construction sur un savoir antérieur*, c'est-à-dire par l'utilisation d'un discours préfabriqué d'éléments accessibles, il se crée des « îlots de sécurité » où en s'appuyant sur ses connaissances antérieures et en les utilisant, en se donnant plus de temps et de possibilités, il se sent plus en sécurité et peut être moins troublé ; des îlots par lesquels il pourrait s'ouvrir un chemin vers le concept nouveau dont il veut parler ; mais s'il se contente de ce qu'il a ou ce qui pourrait marcher, il fait une simple tentative et essaie la tâche. C'est la dernière stratégie de l'étape de l'exécution.

La troisième étape sera « évaluation » (*stratégie métacognitive « autoévaluation » selon la classification d'O'Malley et Chamo*) selon laquelle suivant les mimiques, les gestes ou la suite de la conversation de son interlocuteur, il obtient des renseignements qui lui permettront de vérifier si la communication est passée. Donc, il doit contrôler constamment les résultats.

La dernière étape selon CECRL sera celle de « *remédiation* » où l'utilisateur de la langue surtout pour les activités de production en continu, en plus qu'il contrôle consciemment sa production, il relève ses erreurs et fautes linguistiques et communicatives et les corrige lui-même. (*Autocorrection*). A ce titre, pour les étapes « contrôle et correction », CECRL fournit des descripteurs pour mieux clarifier ces étapes. Par exemple, pour le niveau B2 du FLE, l'apprenant « *Peut relever ses erreurs habituelles et surveiller*

consciemment son discours afin de les corriger. » (CECRL, p.54)

Le rôle de l'apprenant et ses croyances métacognitives en la production orale en continu

L'apprenant en assumant ses responsabilités d'apprentissage qui sont l'utilisation des stratégies d'apprentissage métacognitives, suit le but de la psychologie cognitive afin d'être autonome et de connaître son rôle dans l'apprentissage de sa compétence de prise de parole en continu. Pour y arriver, il est nécessaire que l'apprenant modifie ses connaissances et croyances qu'il avait déjà de la langue, de sa personne, des stratégies et de la tâche.

En ce qui concerne la langue, désormais cette nouvelle compétence ; c'est-à-dire la production orale en continu fait une partie intégrante de la langue que l'apprenant veut apprendre donc l'idée qu'il se fait de la langue doit être corrigée de façon que ses connaissances antérieures ainsi que son savoir en sa L1 puissent lui servir à améliorer sa prise de parole en continu qui le mènera vers l'autonomie.

Quant à sa personne, rien parmi les facteurs que Wenden (1991) énumère comme l'âge, l'aptitude, la motivation et etc. ne doit lui former des connaissances d'incapacité qui l'empêcheraient d'avancer dans l'apprentissage de la production orale en continu

Concernant les stratégies, il doit savoir que sans l'application des stratégies métacognitives, il n'arrivera pas à maîtriser cette nouvelle compétence et au cas où il aurait des

doutes quant à l'efficacité de certaines stratégies, il lui incombe de demander à son professeur afin qu'il intervienne pour le guider.

En effet, l'apprenant est plus que jamais conscient que l'application des stratégies d'apprentissage est l'un des facteurs décisifs dans son but.

Au sujet des connaissances de l'apprenant sur sa tâche, tout en connaissant la nature et la fonction d'une tâche de production orale en continu, non seulement il ne doute pas de l'efficacité des tâches de production orale en continu pour leur utilité sur les compétences générales de la langue mais bien au contraire, en étant sûr de l'importance des tâches proposées, il cherche constamment les exigences de la réussite, c'est-à-dire le comment de l'exécution, les ressources nécessaires en ayant toujours à l'esprit que les tâches proposées ne sont pas de même niveau de complexité alors il s'y prépare.

Méthodologie de la recherche

La Production Orale en continu (POE) est avant tout une sorte d'individualisation d'apprentissage. Cette compétence permet à l'apprenant de produire quelque chose de personnel et de prendre des risques dans la prise de parole. C'est une activité langagière qui se décline également sous plusieurs formes, chacune nécessitant la mobilisation de compétences linguistiques et de savoir-faire spécifiques. Par exemple, l'apprenant doit être capable de reproduire un modèle oral (texte mémorisé, comptine, court poème, chant), lire un texte bref à haute voix, se présenter ou se décrire soi-même, présenter ou décrire une personne, un objet, une activité, raconter une histoire, un événement, un voyage, présenter un projet, une activité, fournir une explication : justifier une préférence ou un choix.

Dans cette recherche afin d'aider les apprenants iraniens pour pouvoir appliquer les stratégies métacognitives au moment de la production orale en continu, nous avons enseigné pendant une séquence didactique de deux mois (3 heures par semaine) aux 15 apprenants au niveau A2 les stratégies métacognitives mentionnées ci-dessus et nous leur avons proposé différentes tâches et activités qui exigeaient chacune la mobilisation des stratégies métacognitives. Notre hypothèse se base sur le fait que l'enseignement explicite des stratégies métacognitives et l'application de ces dernières par les tâches et les activités proposées aux apprenants pourraient perfectionner la compétence de la production orale en continu. Nous présentons ci-dessous, à titre d'exemple, deux activités proposées à ces apprenants pendant la séquence didactique :

Tableau 1

Tâche proposée (1) : Présenter et décrire un objet, donner les raisons d'un choix et comparer
Niveau : A2
Objectif : fournir une explication, comparer, argumenter pour convaincre
<p><input type="checkbox"/> Présenter un article comme dans les émissions de téléachat :</p> <p>Travail sur les expressions pour convaincre, l'intonation, les astuces pour capter l'attention (par la voix et le ton), pour convaincre (montrer), pour expliquer (décrire) et pour justifier.</p>
<p><input type="checkbox"/> Réaliser une annonce publicitaire télévisée à partir d'une affiche publicitaire (authentique ou créée par des apprenants) pour donner envie aux auditeurs d'acheter : description de l'objet, dire pourquoi l'objet est performant (en le comparant à d'autres)</p>
Barème / 20

Tableau 2

Tâche proposée (2) : Laisser un message sur un répondeur	
Niveau : A2	
Objectif : refuser une invitation poliment ; raisonner pour refuser	
Sophie et Julie vous proposent d'aller voir avec elles un film français. Vous lesappelez pour leur dire que vous refusez leur invitation. Vous laissez un message sur leurs répondeurs. Vous leur donnez une raison :	
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Vous avez déjà prévu autre chose. Vous leur expliquez ce que vous allez faire. Vous leur proposez de les voir à un autre moment. <input type="checkbox"/> Vous n'aimez pas aller au cinéma ou vous n'aimez pas le film. Vous leur dites ce qui ne vous plaît pas et vous leur proposez une autre activité ou un autre film. <input type="checkbox"/> Vous devez faire autre chose. Vous leur expliquez et vous leur proposez de les voir à un autre moment. 	
Les messages doivent être complets : vous vous présentez et vous donnez l'heure et le jour de votre message.	
Barème / 20	

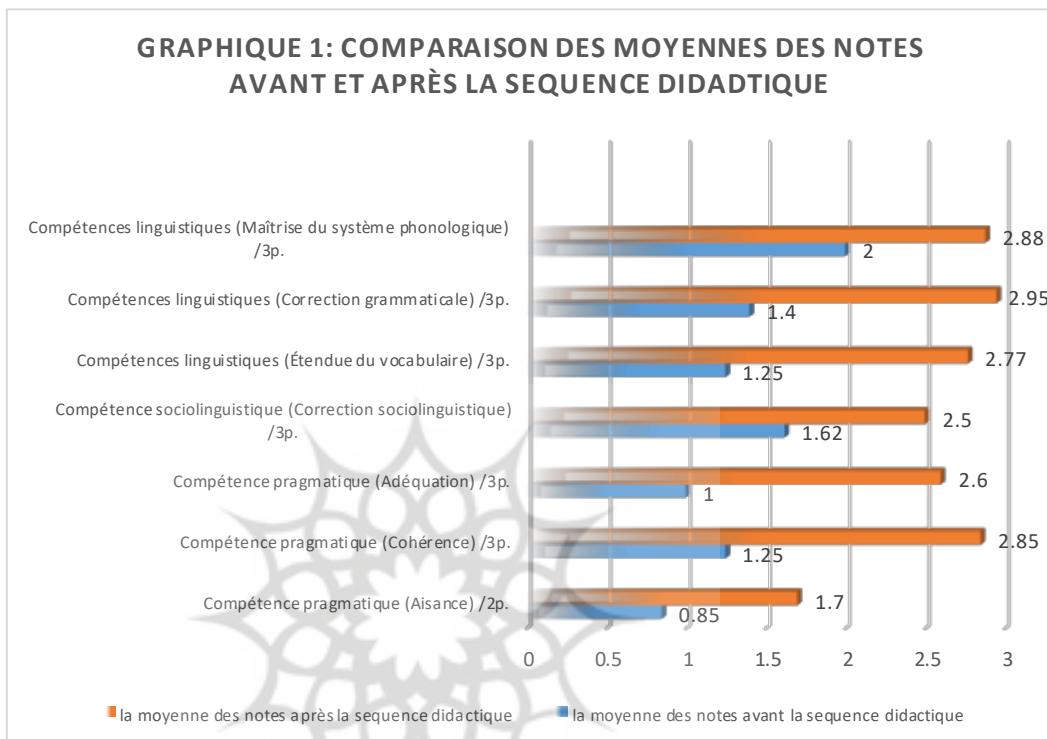
Afin de prouver l'hypothèse mentionnée, nous avons comparé la compétence de ces apprenants en production orale en continu avant et après avoir passé cette séquence didactique de deux mois. Nous avons préparé une grille d'évaluation concernant cette compétence au niveau A2 et nous avons comparé la compétence de la production orale en continu de ces apprenants avant et après les enseignements concernant l'application des stratégies métacognitives dans leur apprentissage mais aussi la pratique des entraînements et des tâches basées sur la production orale en continu en cours du FLE.

Tableau 3: Grille pour évaluer la production orale en continu						
Compétence pragmatique	Niveau	Aisance	Cohérence	Adéquation	La moyenne des résultats obtenus <u>avant la séquence didactique</u> :	La moyenne des résultats obtenus <u>après la séquence didactique</u>
	A2	<ul style="list-style-type: none"> -Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarriages sont évidents. -Discours intelligible bien qu'il faille demander des éclaircissements de temps en temps <p>Barème : 2p.</p>	<p>Peut relier des groupes de mots, des formules mémorisées avec des connecteurs simples et les plus fréquents tels que «et», «mais», «parce que».</p> <p>Barème : 3p.</p>	<p>Peut s'exprimer sur des thèmes quotidiens qui sont proches de lui.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Peut faire une description simple et courte : personnes, lieux, expérience, objets, événements, activités ou expériences passées, goûts,... <p>Barème : 3p.</p>	<p>Aisance : 0.85</p> <p>Cohérence : 1.25</p> <p>Adéquation : 1</p>	<p>Aisance : 1.70</p> <p>Cohérence : 2.85</p> <p>Adéquation : 2.60</p>
Compétence sociolinguistique	Niveau	Correction sociolinguistique			La moyenne des résultats obtenus <u>avant la séquence didactique</u> :	La moyenne des résultats obtenus <u>après la séquence didactique</u>
	A2	<ul style="list-style-type: none"> -Peut entrer dans les relations sociales simplement mais avec efficacité. -Utilise les expressions courantes les plus simples et suit les usages de base. / Barème : 3p. 			1.62	2.5
Compétences linguistiques	Niveau	Étendue du vocabulaire	Correction grammaticale	Maitrise du système phonologique	La moyenne des résultats obtenus <u>avant la séquence didactique</u> :	La moyenne des résultats obtenus <u>après la séquence didactique</u>

	A2	<p>-Peut utiliser des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites pour s'exprimer sur son environnement, pour décrire des situations de la vie quotidienne et de l'actualité.</p> <p>Barème : 3p.</p>	<p>-Peut utiliser des structures élémentaires (temps du passé, pronoms,)</p> <p>-Peut former correctement des phrases simples mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires (accords, confusion des temps verbaux, ...)</p> <p>-Les erreurs peuvent rendre la compréhension difficile bien que l'idée générale soit claire.</p> <p>Barème : 3p.</p>	<p>-La prononciation est en général suffisamment claire malgré un net accent étranger.</p> <p>Barème : 3p.</p>	<p>Étendue du vocabulaire : 1.25</p> <p>Correction grammaticale : 1.4</p> <p>Maîtrise du système phonologique : 2</p>	<p>Étendue du vocabulaire : 2.77</p> <p>Correction grammaticale : 2.95</p> <p>Maîtrise du système phonologique : 2.88</p>

Nous représenterons par le graphique ci-dessous le résultat de la comparaison des moyennes des résultats obtenus d'évaluation de nos apprenants en production orale en continu dans trois sous-compétences (pragmatique, sociolinguistique et linguistique) avant et après la séquence didactique :

پرتابل جامع علوم انسانی



Les résultats du graphique numéro 1 indiquent la différence des moyennes des notes des apprenants du niveau A2 en ce qui concerne les compétences liées à la production orale en continu avant et après la séquence didactique. La différence significative entre la moyenne des notes des apprenants avant et après avoir passé cette séquence de renforcement des capacités en production orale continu nous montre bien la validité et la fiabilité de nos hypothèses et alors nous pouvons réaffirmer le rôle primordial de l'enseignement des stratégies métacognitives ainsi que les tâches basées sur l'application de celles-ci en production orale en continu.

Conclusion

L'autonomie de l'apprenant est le but de la psychologie cognitive. L'enseignement des stratégies métacognitives doit amener l'apprenants vers l'autonomie. Il faut souligner que parmi les cinq compétences en langue, celles qui sont productrices demandent plus d'autonomie instantanée ; parmi celles-ci, puisque la production orale en continu n'a pas d'interactivité où le locuteur puisse trouver du temps à réfléchir, cette autonomie prendra plus de sens, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une compétence dont l'autonomie de l'apprenant semble être le facteur le plus important. La capacité de produire continuellement exige que l'apprenant révise plus sérieusement l'attitude qu'il prendra vis-à-vis de l'autonomie, c'est-à-dire qu'il doit être conscient du fait que c'est son rôle en tant que producteur qui occupe une place importante dans la réussite de son autonomie.

D'après la définition de Tardif (1992 :59) et selon la psychologie cognitive, 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*. 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 de la production orale en continu et pour les facteurs qui y contribuent ou non. En ce qui concerne le *contrôle*, il est question des stratégies d'apprentissage métacognitives 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.

Dans cette recherche afin de remédier aux problèmes des apprenants iraniens en ce qui concerne l'application des stratégies métacognitives au moment de la production orale en continu, nous avons enseigné pendant une séquence didactique de deux mois (3 heures par semaine) à 15 apprenants au niveau A2 les stratégies métacognitives. Nous leur avons proposé différentes tâches et activités qui exigeaient chacune la mobilisation des stratégies métacognitives. Les résultats de cette recherche montrent une différence significative entre la moyenne des notes des apprenants avant et après avoir passé cette séquence de renforcement des capacités en production orale continu. Cela nous montre bien la validité et la fiabilité de nos hypothèses et alors nous pouvons réaffirmer le rôle primordial de l'enseignement des stratégies métacognitives ainsi que les tâches basées sur l'application de celles-ci en production orale en continu.

Bibliographie

- Bento, Margaret (2013) Theoretical perspectives on the action-oriented perspective in language teaching in France. *Education & Didactics*, 6 (3), pp. 95-107.
- Conseil de l'Europe (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.

- Wenden (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall
- Cuq, J.-P. (Dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris. CLE International.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International.
- Halté, J. F. (2002). Pourquoi faut-il oser l'oral ?. *Cahiers pédagogiques*, 400(1), pp.16-17
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford/New York: Pergamon Press.
- Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant de l'enseignement à l'apprentissage. *La formation aux langues étrangères. Éducation permanente* n° 107, Paris, pp.59-66
- Holec, H. (1992). Apprendre à Apprendre et apprentissage hétéro-dirigé. *Le français dans le monde. Recherches et applications*.
- Langlois-Bluem, L. S. Schlernitzauer (2012). Baladodiffusion et production Orale en Continu, Académie de Nancy-Metz : <https://slidetodoc.com/baladodiffusion-et-production-orale-en-continu-laurence-langloisbluem/> (consulté le 03/11/2021)
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal/Paris, Guérin/Eska
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- O'Malley, J.M., A. U. Chamot, G. Stewner-Manzanares, L. Küpper et R. Russo (1885a). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35.1, pp.21-46
- O'Malley, J.M., A. U. Chamot, G. Stewner-Manzanares, R. Russo et L. Küpper (1885b). Learning strategy application whit students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19.3, pp.557-584
- O'Malley, J.M., et A. U. Chamot (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990a). *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*. New York, Newbury House Publishers.

- Oxford, R. (1990b). Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning. *Language Aptitude Reconsidered*. T. S. Parry et C. W. Stansfield (dir.). Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Rubin, J. (1989). How learner strategies can inform language teaching. *Proceedings of LULTAC*. V. Bickley (dir.). Institut of Language in Education, Department of Education, Hong Kong.
- Ratkoff, F., & Reynaert C. (2007). L'expression orale en continu : entraînement et évaluation. In France Direction Générale de l'Enseignement Scolaire. *L'évaluation des 57 compétences orales en langues vivantes: Réflexions autour des nouvelles épreuves du baccalauréat STG* (pp.53-59). Buc : CRDP de l'académie de Versailles.
- Tardif (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les Éditions Logiques.

