

UNIVERSITY OF CAPE COAST



UTILISATION DES STRATEGIES D'ECOUTE POUR UNE MEILLEURE
PERFORMANCE EN COMPREHENSION ORALE. LE CAS DES
FUTURS-ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS A MOUNT MARY COLLEGE
ET BAGABAGA COLLEGE OF EDUCATION

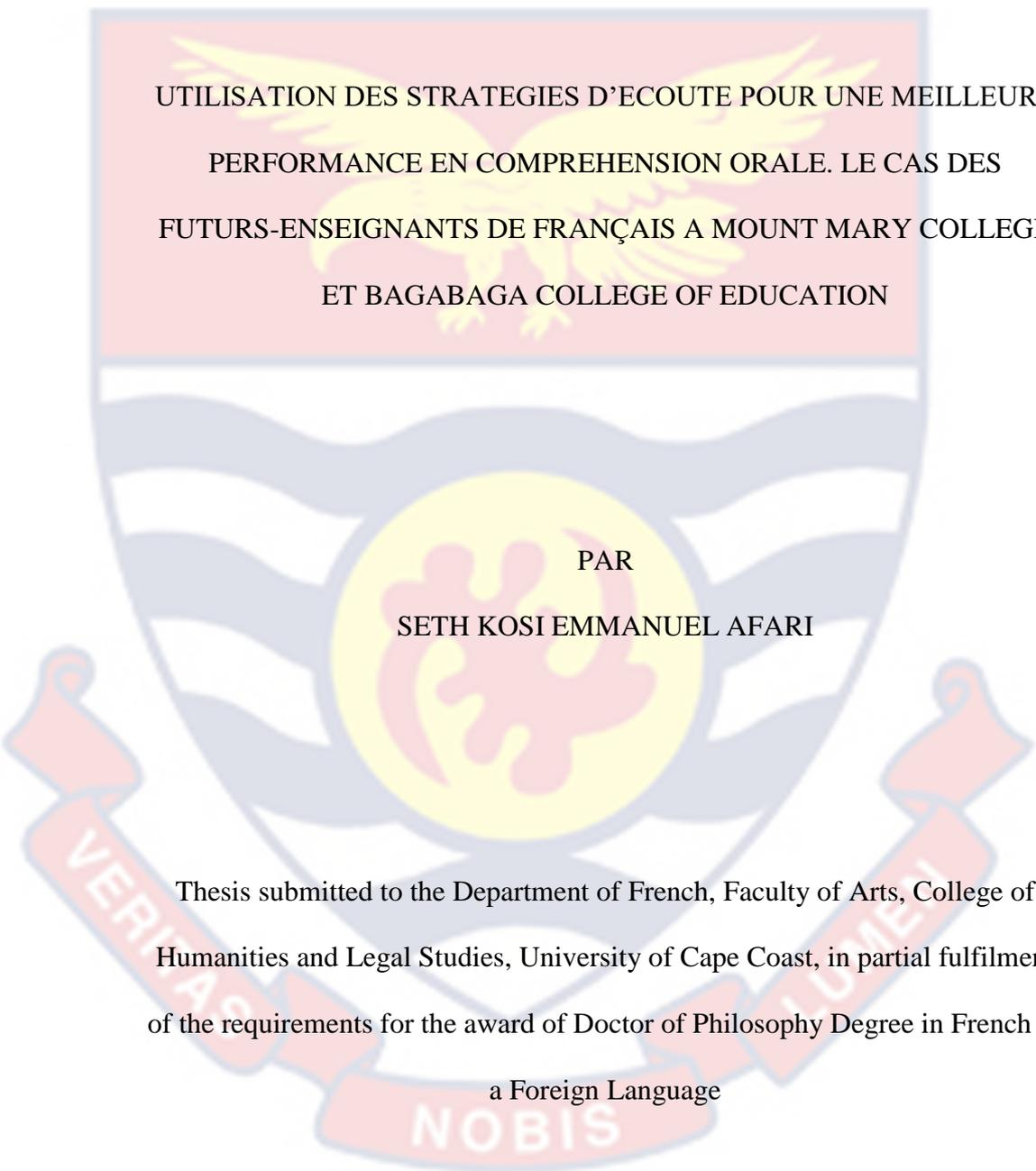
SETH KOSI EMMANUEL AFARI

2023



© Seth Kosi Emmanuel Afari
University of Cape Coast

UNIVERSITY OF CAPE COAST

The background of the page features a large, faint watermark of the University of Cape Coast crest. The crest is a shield-shaped emblem. At the top is a red horizontal band containing a yellow eagle with its wings spread. Below this band are three wavy horizontal stripes in blue, white, and blue. In the center of the shield is a yellow circle containing a red stylized human figure with arms raised. At the bottom of the shield is a red banner with the Latin motto 'VERITAS LIBERABIT VOS' written in white capital letters. The word 'NOBIS' is written in white capital letters on a red banner at the very bottom of the crest.

UTILISATION DES STRATEGIES D'ECOUTE POUR UNE MEILLEURE
PERFORMANCE EN COMPREHENSION ORALE. LE CAS DES
FUTURS-ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS A MOUNT MARY COLLEGE
ET BAGABAGA COLLEGE OF EDUCATION

PAR
SETH KOSI EMMANUEL AFARI

This thesis submitted to the Department of French, Faculty of Arts, College of Humanities and Legal Studies, University of Cape Coast, in partial fulfilment of the requirements for the award of Doctor of Philosophy Degree in French as a Foreign Language

DECEMBER, 2023

DECLARATION

Candidate's Declaration

I hereby declare that this thesis is the result of my own original research and that no part of it has been presented for another degree in this university or elsewhere.

Candidate's Name:

Candidate's Signature: Date

Supervisors' Declaration

We hereby declare that the preparation and presentation of the thesis were supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis laid down by the University of Cape Coast.

Principal Supervisor's Name:

Signature: Date

Co- Supervisor's Name:

Signature: Date

ABSTRACT

The study of French as a foreign language poses a lot of challenges to Ghanaian learners. Right from the strict rules of concord and the issues of gender of nouns in written French to challenges associated to the oral French, especially the oral comprehension activities, Ghanaian learners struggle with the study of the French language. The use of listening strategies was strongly recommended for a progressive reduction of listening difficulties among foreign learners in general. In the Ghanaian educational settings however, explicit strategy instruction seems not to have attracted enough interest among teachers and researchers. Consequently, this study sets out to determine the effect of conscious use of listening strategies on the performance of teacher-trainees in listening comprehension test in French classrooms. The study therefore used an experimental approach to conduct listening strategies intervention lessons to help teacher-trainees learn to use strategies consciously in listening comprehension activities in French. Listening comprehension test scores were used to measure the success of the strategy lessons. The results show that the experimental group adopted consciously more frequent use of strategies than the control group after the intervention. The conscious and frequent use of strategies during listening comprehension tests was found to have led to comparatively higher mean scores for the experimental group than the control group. These results suggest that conscious use of strategies has an essential contribution to the development of effective and successful listening skills. The study therefore recommends that teachers explicitly integrate listening strategies into listening comprehension activities of the oral French lessons.

KEY WORDS

Apprenants

Compréhension Orale

Enseignement explicite

Stratégies d'écoute



REMERCIEMENTS

Nous remercions sincèrement, nos directeurs de thèse, le Docteur Anthony M. De-Souza et le Docteur Baba Haruna pour leurs conseils et directions qui nous ont aidés à mener à bien et à terme notre travail. Nos remerciements sincères vont également à tous les professeurs au Département du français à l'Université de Cape Coast, qui ont bien voulu nous faire bénéficier de leurs remarques, conseils, suggestions et encouragements au cours des présentations séminaires. A nos collègues professeurs de français au Département des Langues à University for Development Studies, Tamale, nous vous remercions pour la relecture du travail. Nous remercions également tous les amis et collègues qui nous ont encouragés et tous nos autres amis, pour leurs diverses assistances, suggestions et conseils. Nous remercions tendrement Mrs. Esther Ormorh, l'épouse bien aimée de l'auteur, pour son soutien, sa compréhension et son encouragement pendant la période du travail. Enfin, nous remercions tous ceux et toutes celles qui nous ont prêté un coup d'aide pendant notre recherche.

DEDICACE

À ma femme bien aimée, Esther Ormorh, mes enfants : Selikem, Selorm,
Sefakor et Semanu.



TABLE DES MATIERES

	Page
DECLARATION	ii
ABSTRACT	iii
KEY WORDS	iv
REMERCIEMENTS	v
DEDICACE	vi
TABLE DES MATIERES	vii
LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES DIAGRAMMES	xii
LISTE DES SIGLES	xiii
CHAPITRE UN: INTRODUCTION GENERALE	
Cadre général de l'étude	1
Problématique de l'étude	11
Questions de recherche	17
Hypothèses de l'étude	17
Objectifs de recherche	18
Justification du choix du sujet	18
Délimitation de l'étude	19
Organisation du travail	21
Conclusion partielle	22
CHAPITRE DEUX : REVUE DE LA LITTERATURE	
Introduction	23
Cadre théorique de l'étude	23
Aperçues théoriques du processus de Compréhension Orale	23

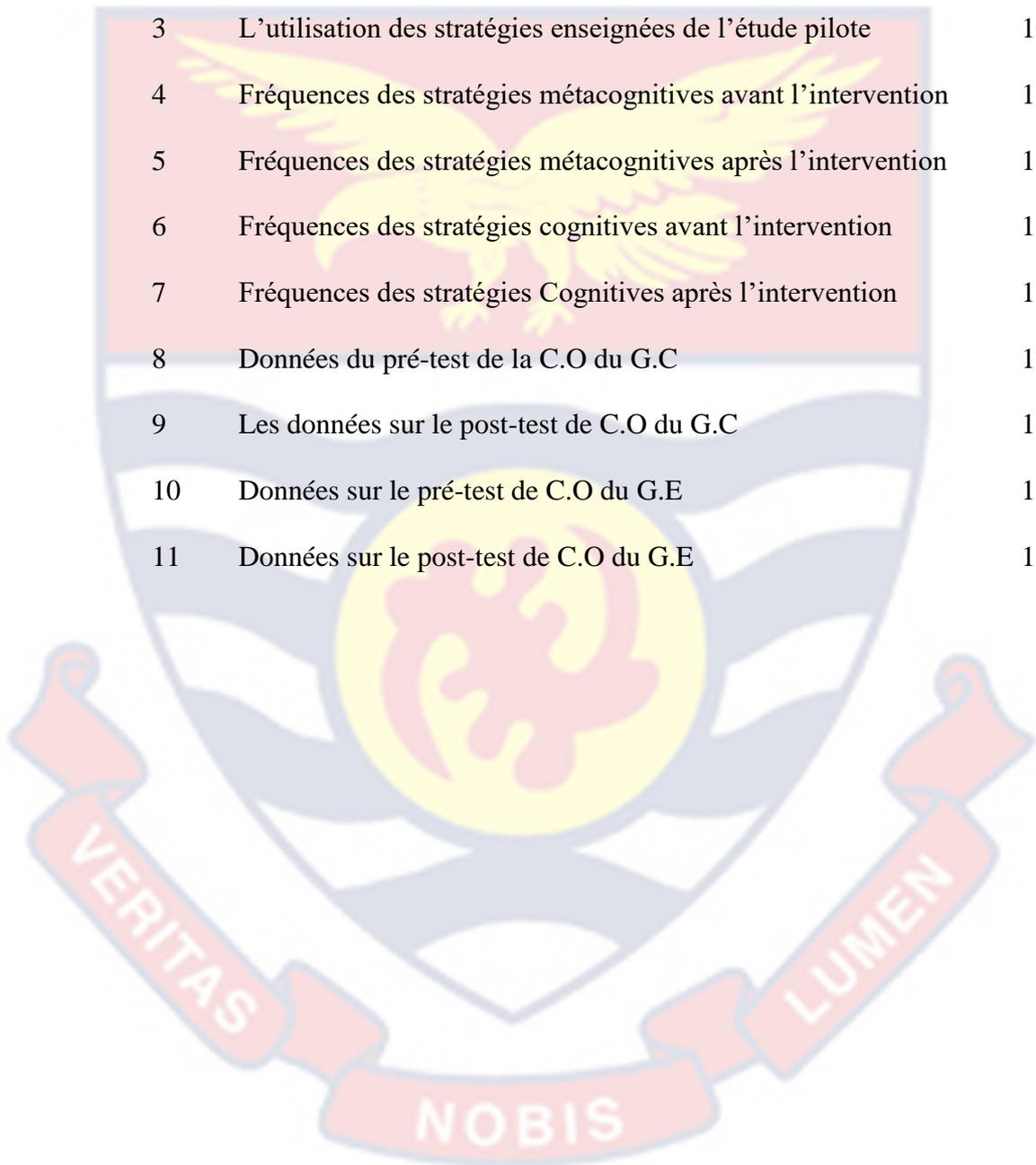
Processus cognitif de compréhension orale	24
Processus de compréhension orale selon Rost (2011)	24
Processus de compréhension orale selon Field (2014)	28
Perspectives constructivistes de Piaget (1967) et Vygotsky (1985)	34
Cadre conceptuel de l'étude	36
Définition de la compréhension orale	37
Entendre	38
Ecouter	39
Enseignement de la compréhension orale	39
Le test de compréhension orale	42
Performance en compréhension orale	42
Stratégies d'écoute	44
Classification des stratégies d'apprentissage selon Oxford (1990)	45
Classification des stratégies d'apprentissage selon d'O'Malley et Chamot (1990)	48
Choix des stratégies d'écoute de l'étude	50
Enseignement des stratégies d'écoute	54
TICE	58
Travaux antérieurs	64
Conclusion partielle	80
CHAPITRE TROIS: METHODOLOGIE DE L'ETUDE	
Introduction	82
Conception de l'étude	83
Lieux d'enquête	84
Population cible	85

Méthodes d'échantillonnage et échantillon	87
Instruments de collecte des données	89
Test	89
Questionnaire	95
Entrevue	98
Etude pilote	99
Description de l'intervention pédagogique de l'étude	106
Matériels technologiques employés dans l'intervention	142
Limitations de la collecte des données	145
Méthode d'analyse des données	146
Conclusion partielle	147
CHAPITRE QUATRE : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES	
Introduction	148
1. Comment les futurs-enseignants de FLE utilisent-t-ils les stratégies d'écoute enseignées durant les tâches de C.O avant et après l'intervention	148
Fréquences d'utilisation des stratégies métacognitives : d'attention sélective, d'attention générale, de monitoring et d'évaluation	149
Fréquences d'utilisation des stratégies cognitives : d'inférence, de segmentation lexicale, d'élaboration et de prédiction	157
Manière d'utilisation huit des stratégies d'écoute enseignées	160
2. Quelles sont les perceptions des futurs-enseignants par rapport aux stratégies d'écoute apprises ?	169
Bénéfices d'utilisation des stratégies d'écoute dans le test de C.O	170
3. Quel est l'effet de l'enseignement explicite des stratégies d'écoute sur la performance en C.O des futurs enseignants de FLE ?	177

Scores du pré-test de C.O provenant du G.C	178
Scores du Post-test de C.O provenant du G.C	180
Scores du pré-test de C.O provenant du G.E	182
Scores du Post-test de C.O provenant du G.E	183
Changement de la performance en C.O après l'intervention	184
Discussion des résultats	186
Validation des hypothèses	210
CHAPITRE CINQ : CONCLUSION GENERALE, IMPLICATIONS DIDACTIQUES ET RECOMMANDATIONS	
Introduction	216
Résumé	216
Synthèse des résultats de questionnaire, du test et de l'entrevue de groupe	220
Conclusion générale	222
Implications didactiques et recommandations	224
REFERENCES	228
ANNEXES	245
ANNEXE A - Questionnaire de Pre-Intervention	245
ANNEXE B – Pre-Test	247
ANNEXE C – Questionnaire de Post- Intervention	252
ANNEXE D – Post-test	255
ANNEXE E – Guide d'entrevue et Reponses	260
ANNEXE F – Leçons des Strategies d'ecoute	263
ANNEXE G - Instruments Remplis en Ligne	278

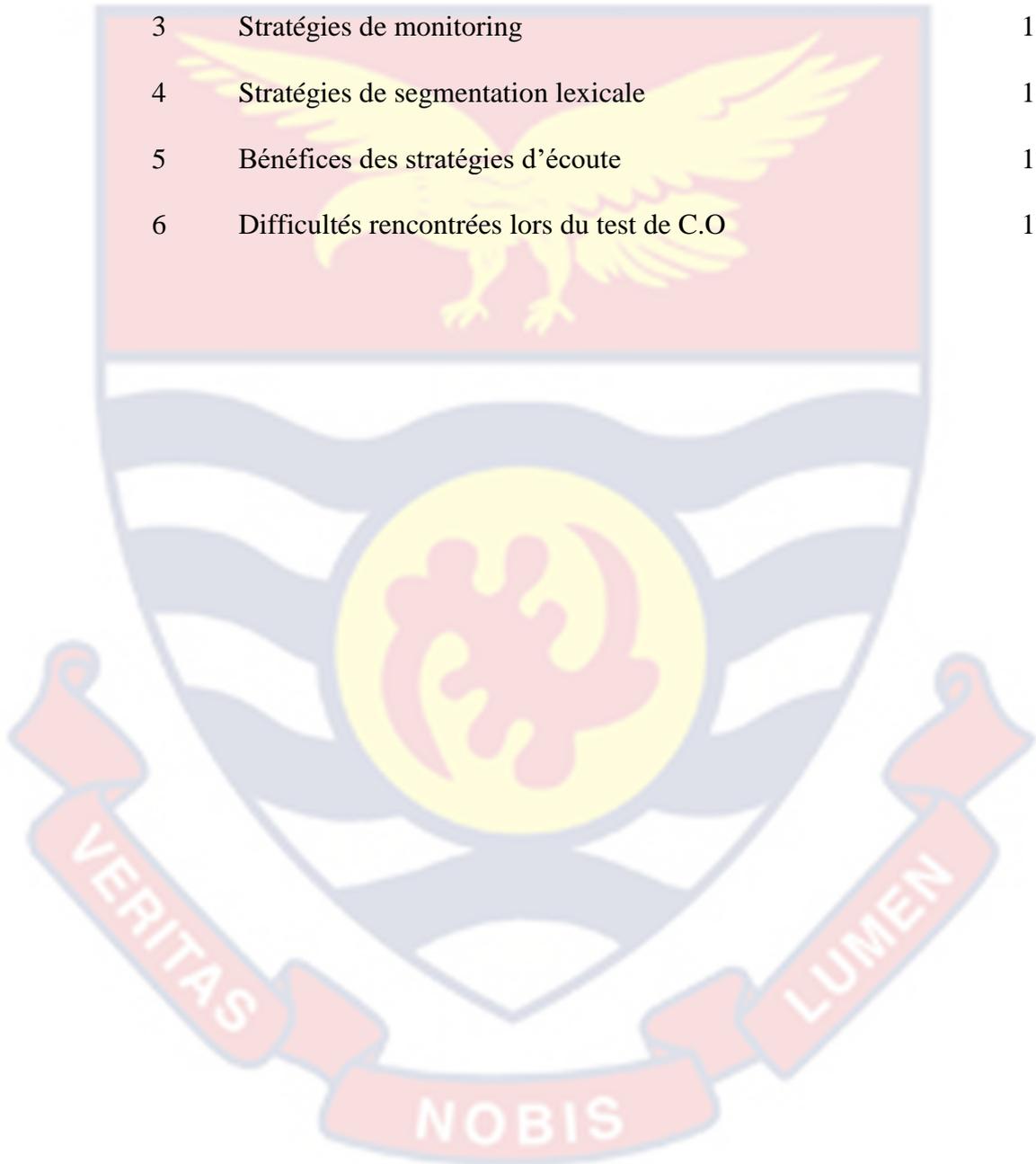
LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Pages
1 Effectif de la population disponible	86
2 Analyse du test t d'échantillon indépendant	102
3 L'utilisation des stratégies enseignées de l'étude pilote	104
4 Fréquences des stratégies métacognitives avant l'intervention	150
5 Fréquences des stratégies métacognitives après l'intervention	153
6 Fréquences des stratégies cognitives avant l'intervention	157
7 Fréquences des stratégies Cognitives après l'intervention	158
8 Données du pré-test de la C.O du G.C	179
9 Les données sur le post-test de C.O du G.C	180
10 Données sur le pré-test de C.O du G.E	182
11 Données sur le post-test de C.O du G.E	183



LISTE DES DIAGRAMMES

Diagramme	Page
1 Utilisation des stratégies d'attention générale	161
2 Stratégies d'attention sélective	162
3 Stratégies de monitoring	164
4 Stratégies de segmentation lexicale	166
5 Bénéfices des stratégies d'écoute	172
6 Difficultés rencontrées lors du test de C.O	174



LISTE DES SIGLES

ALS	Anglais Langue Seconde
ANCOVA	Analysis of Covariance
BAGABAGA	Bagabaga College of Education
BECE	Basic Education Certificate Examination
C.O	Compréhension Orale
CALLA	Cognitive Academic Language Learning Approach
CECRL	Cadre Européenne Commun de Référence pour les Langues
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
COVID-19	Coronavirus disease 2019
DELFL	Diplôme d'Etude de Langue Française
FLE	Français Langue Etrangère
G.C	Groupe de contrôle
G.E	Groupe expérimental
GBEWAA	Gbewaa College of Education
LMS	Learning Management System
MALQ	Metacognitive Awareness Listening Questionnaire
MANOVA	Multivariate Analysis of variance
MT. MARY	Mount Mary College of Education pour l'Enseignement
SILL	Strategies Inventory language learning
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication
MÉLS	Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport

CHAPITRE UN

INTRODUCTION GENERALE

Cadre général de l'étude

La compréhension orale (C.O) est un atout important pour chaque apprenant dans l'apprentissage de la langue française. Selon Desmons *et al* (2008); Ichou (2015) et Mebarki (2016), la C.O occupe naturellement une place très importante dans tout processus de communication humaine parce que c'est une compétence fondamentale qui précède l'acquisition des autres compétences langagières. Elle est donc reconnue dans la psychologie cognitive comme la première étape de l'apprentissage (LeBlanc *et al.*, 1992) dans la didactique de langues étrangères. Dans l'apprentissage des langues, on identifie l'oral (expression ou compréhension) comme précurseur clé à l'écrit. Il convient donc de signaler que la compréhension orale est à la base de la communication orale.

Pouvoir communiquer en langues étrangères un atout important qui amène beaucoup d'avantages. Les autorités ghanéennes ont aussi reconnu que la communication en français en tant que langue internationale, est une sorte d'ouverture sur le monde entier (Owusu-Sarpong, 2007). S'exprimer en français en tant que ghanéen, faciliterait aussi l'ouverture du monde d'emploi au plan international et même favoriserait l'intégration internationale. Déjà, Afari (2019) a identifié certains ghanéens tels que Kofi Annan, l'ancien Secrétaire Général de l'ONU et Dr. Ibn Chambas, l'ancien Secrétaire Général de la CEDEAO, qui maîtrisent le français et d'autres langues internationales. Cela a contribué dans l'exerce de leurs emplois diplomatiques respectifs. Bien d'autres considérations dont le positionnement géographique du Ghana, le

tourisme, le commerce, etc., ont accru le zèle des autorités ghanéens de placer la communication (orale et écrite) en amont de l'apprentissage du français.

Ces considérations mentionnées ci-dessus ont occasionnées l'introduction du français en tant que langue étrangère, dans les cursus des institutions de l'éducation au Ghana. Le programme du français dans tous les niveaux de l'éducation au Ghana, a pour objectif principal de savoir communiquer en français.

Dans la pratique de l'enseignement des langues, on base normalement l'enseignement de l'écrit sur la connaissance antérieure des apprenants à l'oral (Brown, 2001). C'est pour dire autrement que l'enseignement de l'écrit se fonde sur celle de l'oral. Cette réalité d'apprentissage des langues fait que l'attention de plusieurs enseignants et chercheurs se dirige vers l'écrit au dépend de l'oral. Certains, auteurs (Jung, 2003 ; Vandergrift, 2004) croient même qu'au fur et à mesure que l'oral s'utilise pour enseigner l'écrit, l'oral se développe naturellement. En fait, la littérature reconnaît en la C.O, la compétence principale nécessaire pour poursuivre l'apprentissage traditionnel en classe (LeBlanc, Duquette & Compain, 1992).

Selon Brown (2001), l'a C.O aide les apprenants à intérioriser les informations linguistiques sans lesquelles ils ne sauraient produire des discours dans une langue. Aujourd'hui, grâce à l'approche communicative, on prête à la C.O beaucoup plus d'attention en classe des langues (Zhang, 2010). La raison en est que les apprenants ont besoin de la capacité d'écoute dans divers secteurs tels que l'école, le voyage et le travail.

Cependant, dans le processus d'apprentissage de cette compétence orale d'après Aydogu et Ercanlar (2017) se trouve beaucoup de difficultés que

l'apprenant devrait surmonter. Au Ghana par exemple, le français est enseigné en tant que langue étrangère et son usage est limité à l'écoles. Le Ghana est un pays anglophone ayant déjà l'anglais comme langue de communications officielles. A part l'anglais, il y a plusieurs langues ghanéennes qui se parlent aux marchés et dans la communauté. C'est dans cette écologies de multiplicité des langues que le français est enseigné en tant que langue étrangère. Lorsque l'apprenant ghanéen baigne déjà dans ce milieu plurilingue, la maîtrise et la pratique du français en tant langue étrangère devient difficile.

Piaget (1954) pense aussi que langue, surtout langue étrangère est mieux acquises ou apprises quand elle est enseignée dans un milieu où celle-ci est utilisée comme moyen d'interaction sociale. Selon lui, cela permet à l'apprenant de construire sens de la langue. Malgré que les apprenants de FLE à l'école normale bénéficient d'un mois de séjours linguistique au Togo, cela ne suffit pas de faciliter la construction adéquate des connaissances dans la mémoire de l'apprenant. Il est également difficile de s'accoutumer à la culture française ou même à la culture francophone au cours d'un séjours linguistique d'un mois. Dans cette considération du point de vue constructiviste, il semble claire la raison pour laquelle les apprenants du FLE à l'école normale le français, surtout l'oral difficile. En plus, la C.O qui est à la base de toutes autres interactions en classe, dépend sur la construction du sens des information à travers l'activation des connaissances antérieures. Par conséquent, la compréhension orale risque de réussir lorsque l'apprenant est incapable d'activer les connaissances antérieures à partir desquelles il construire le sens de l'information. Face à cette lacune langagière, l'utilisation des stratégies devient un atout important de combler cette lacune.

En fait, Goh (1997, 2008) propose qu'il faille apprendre aux apprenants à écouter au lieu de se limiter à la recherche de réponses aux questions de C.O Les apprenants devraient être au courant et être capables d'utiliser sciemment les stratégies qui favorisent une meilleure écoute dans toutes les sphères de la vie.

L'enseignement du français aux écoles normales est alors destiné vers le développer la compétence orale et écrite dans les apprenants ainsi que de les outiller avec des compétences dans la pédagogie de l'enseignement du français langue étrangère. Dans le programme du français à l'écoles normale au Ghana, l'oral dont la production orale et la compréhension orale, occupe une place importante. L'oral est alloué un horaire séparé dans l'emploi de temps pour permettre sa pratique suffisante. La compréhension orale que notre étude vise améliorer à travers l'intervention des stratégies d'écoute, fait partie des cours de l'oral. Son enseignement/ apprentissage est basé sur la manipulation des enregistrements audio portant sur des situations de communications quotidiennes.

Les cours sont caractérisés par le découpage, suspension et rediffusion des document sonore. Les apprenants sont entraînés à décoder les sons entendus aux mots français et ensuite ils leurs attribuent de sens. A la fin du cours, la compréhension est mesurée à travers les tests ou questions de compréhension de l'oral. Lors de nos interactions avec les enseignants et les apprenants au cours de notre pré-enquête à Gbewaa College of Education, Pusiga, nous avons fait un constat que la C.O pose beaucoup de difficultés aux apprenants. Notre parcours des résultats de *Mid-Semester examination* de

Compréhension Orale, confirme qu'il y a une performance généralement médiocre.

Plusieurs facteurs pourraient être à la base de cette difficulté. Notre parcours de la littérature révèle un phénomène semblable. Selon Kuupole, Kuupole et Bakah (2009), les apprenants de français à l'université de Cape Coast, éprouvent beaucoup de difficultés à l'oral surtout en compréhension de l'oral. Mokhtar (2021) attribue la difficulté des apprenants en C.O à la faible compétence linguistique des apprenants qui se manifeste dans le processus de la C.O. D'autres raisons incluent le débit des documents, connaissance préalable inadéquate pour faire des inférences et des élaborations de la nouvelle information.

Rubin (1994), par exemple, suggère que les caractéristiques du processus de la C.O comprennent les traitements ascendants, descendants ou parallèles, dont l'utilisation est liée au niveau de compétence de l'apprenant. Il y a aussi les stratégies d'écoute liées à différents modèles et au niveau de compétence de l'apprenant. L'entraînement aux stratégies d'écoute surtout l'apprentissage des stratégies cognitives et métacognitives nous semble important pour la pratique de la compréhension de l'oral.

L'entraînement aux stratégies, noyau de notre étude, aide les apprenants à prendre conscience des processus mentaux par lesquels on aborde la C.O. D'ailleurs, les compétences d'écoute ne sont pas développées au hasard ; elles se développent progressivement grâce à une exposition efficace aux bonnes stratégies (Vandergrift, 2003). Alors, le savoir écouter ainsi que le savoir enseigner la pratique de l'écoute sont indispensables aux futurs-enseignants.

En didactique des langues étrangères, on constate un grand intérêt dans l'utilisation des stratégies dans le processus d'apprentissage. Plusieurs chercheurs ont aussi pris intérêt dans les stratégies dans différents domaines des langues étrangères. Plusieurs chercheurs pionniers (Rubin, 1975 ; O'Malley & Chamot, 1990 ; Oxford 1990) qui ont focalisé sur les stratégies d'apprentissage, conclurent que le succès dans l'apprentissage d'une langue seconde dépend largement de l'utilisation d'un certain nombre des stratégies d'apprentissage.

Ce constat est témoigné par CECR (2001, P. 15) que l'apprenant de langue étrangère « mobilise stratégiquement les compétences dont il dispose en vue de parvenir à un résultat déterminé ». Comme dans le cas des auteurs pionniers que nous venons de citer, CECR (2001, p. 106), soutient aussi que « dans bien des parcours d'apprentissage, il paraît souhaitable, à un moment ou à un autre, de concentrer l'attention sur le développement des stratégies qui permettent d'accomplir tel ou te type de tâches comportant une dimension langagière ». Cela évoque l'importance d'utilisation des stratégies dans le processus d'apprentissage des langues étrangères telles que le FLE.

Cornaire et Germain (1998, p. 67) dans leur recherche sur la C.O de la langue seconde confirment qu'« *un enseignement explicite de stratégies semble mieux réussir dans le domaine de la C.O* ». Selon Thompson et Rubin (1996), Chamot et O'Malley (1996), l'enseignement explicite des stratégies peut augmenter les résultats de la C.O, la conscience stratégique, la motivation et l'autonomie de l'apprenant. Déjà, ces études pionnières évoquent la nécessité de l'entraînement aux stratégies d'écoute aux cours des activités de la C.O en classe de langue.

Cependant, une question pédagogique concernant la modalité de l'enseignement des stratégies d'apprentissage se pose concernant si l'enseignement des stratégies doit être intégré ou séparé ; explicite ou implicite. Alors que certains chercheurs estiment que l'enseignement de la stratégie devrait être intégré généralement aux cours de langue, d'autres sont en faveur d'un enseignement séparé (de façon dont il y aura de l'enseignement des stratégies d'apprentissage comme un aspect de la langue cible). Chamot (2004, p.19), par exemple, a proposé que « *les enseignants optent pour un enseignement explicite et intègrent probablement cette instruction dans leurs cours réguliers, au lieu de dispenser un cours de stratégies séparé* ». Chamot (2004) a introduit une dimension plus pratique qui éclaire l'intégration du concept des stratégies d'apprentissage dans le programme d'étude des langues. Les partisans de l'intégration des stratégies dans les cours sont de l'avis que lorsque les apprenants pratiquent des stratégies en accomplissant des tâches académiques et linguistiques, ils réussissent à transférer plus facilement ces compétences et stratégies à des tâches des contextes similaires.

Les partisans d'un programme distinct pour l'enseignement des stratégies affirment qu'il y a la possibilité que les apprenants pourraient généraliser les stratégies à d'autres contextes. Selon eux, les apprenants apprennent mieux lorsqu'ils consacrent tous leurs efforts à développer des compétences stratégiques plutôt que d'essayer d'apprendre le contenu en même temps. Ces partisans des cours séparés des stratégies pensent alors que la meilleure façon d'enseigner les stratégies d'apprentissage est de concevoir un programme ou un cours distinct pour mettre en œuvre l'enseignement des stratégies.

Ce qui importe, pour nous, est que l'apprentissage doit transcender les murs de l'école. Ainsi, les stratégies d'écoute apprises peuvent non seulement améliorer la performance mais aussi et surtout faciliter la compréhension de tout discours oral dans la société. La préoccupation des auteurs (O'Malley & Chamot, 1990 ; Field, 1999) qui se sont engagés dans le débat sur le bon contexte dans lequel la formation aux stratégies devrait se faire, à notre avis, n'est qu'une question de style. Les façons et les moments de le faire ne doivent pas être imposés ; ils doivent être considérés par rapport aux circonstances et aux acteurs concernés. Il faudrait laisser aux enseignants un peu de liberté pour planifier leurs activités, même si celles-ci doivent être guidées par la recherche.

Il fallait aussi vigoureusement poursuivre l'enseignement des stratégies et encourager leur utilisation efficace qui transcende les frontières des différentes institutions. Conformément à cette nécessité pédagogique, les enseignants doivent tenir compte des tendances actuelles de l'éducation qui reposent largement sur l'utilisation de la technologie.

La technologie est, ces jours-ci, un moyen facilitateur de l'apprentissage (Zhang, 2010). Abt et Barry (2007) par exemple, pense que le succès de l'utilisation de la technologie dans l'apprentissage dépend du choix approprié d'outils technologiques. C'est-à-dire que ce ne sont pas tous les outils technologiques qui peuvent résoudre tous les problèmes d'apprentissage. La nature des différents outils technologiques détermine leur efficacité dans certains domaines plutôt que dans d'autres. La situation d'apprentissage joue aussi de rôle important dans le choix d'outils TIC.

La présente étude est menée au moment de la pandémie COVID-19, et les cours se tenaient en virtuel dans les écoles normales que nous avons choisi comme lieux d'enquête. Alors, cette situation impose, en conséquence, sur notre étude, des choix techniques pour mettre à terme l'étude. C'est dans cette optique que nous avons préféré mener l'étude à distance à travers des outils de la Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (désormais les TICE). Cela exige de choisir les nouvelles formes des TIC qui portent sur les applications des logiciels technologiques. Cela a conduit à l'adoption de Télégramme, un réseau social, comme une plateforme pour effectuer les cours des stratégies d'écoute.

Beaucoup d'institution supérieures ghanéennes telles que les écoles normales sont obligées d'adopter les plateformes de communication à distance pour dispenser les cours lors de la pandémie de COVID-19. De telles plateformes, *Whatsapp, Télégramme, Google meet, Zoom, etc.*, constituent un véritable environnement d'enseignement/ apprentissage pour optimiser le temps de contact dans les écoles normales où se tiennent notre étude. L'enseignement en ligne se fait par le biais de médias électroniques, généralement sur Internet. Ces plateformes donnent aux apprenants la possibilité de discuter des questions et de collaborer avec leurs collègues et tuteurs par le biais de forums de discussion en ligne offrant ainsi un précieux réseau de soutien et de feedback (Siemens, 2004). Il existe aujourd'hui, une multitude d'outils et plateformes technologiques qui soutiennent l'enseignement/ apprentissage virtuel. Nous estimons donc que, lorsque les enseignants connaissent l'utilisation des outils technologiques, ils pourraient transférer certaines activités préparatoires (par exemple) à la plateforme

virtuelle. Cela permettrait un apprentissage tout au long de la vie chez les apprenants et permettrait à l'enseignant de consacrer plus de temps à d'autres activités dans la salle de classe.

Les outils qui permettent des séances synchrones (interaction en même temps) ou asynchrones (interaction à des moments différés) peuvent être adoptés pour les cours. Le choix du mode d'interaction via la technologie dépend normalement de la connexion à l'internet, le coût des services de transmission de données, la disponibilité des participants, les préférences, etc. (Zhang, 2010).

L'un de ces outils efficaces et commodes est l'application de la messagerie vocale. Cette application permet d'enregistrer sa propre leçon ou pratique et de le partager sur Internet. On peut accéder automatiquement les messages ou les télécharger sans abonnement. Étant donné la particularité des apprenants de FLE dans les écoles normales au Ghana, la messagerie vocale pourrait être utilisée pour réaliser des séries de tutoriels virtuels.

La viabilité d'utilisation des messageries vocales dans le secteur de l'éducation et de l'apprentissage des langues en particulier a déjà fait l'objet exhaustif de recherches empiriques qui sont examinées dans le deuxième chapitre de cette étude. De manière générale, le partage antérieur des leçons accompagnées de l'application de messagerie vocale faciliterait les interactions plus actives dans la classe de langue étrangère (Hegelheimer & O'Bryan, 2007). Cette étude se veut un exemple véritable de construction de connaissance collaborative entre paires en se connectant sur une plateforme commune pour partager l'application des stratégies d'écoute.

Problématique de l'étude

La C.O est une composante importante de l'apprentissage des langues mais son apprentissage exige une grande activité mentale. (Vandergrift, 1999). La prise de conscience et l'utilisation de stratégies d'écoute peuvent aider les apprenants à acquérir cette compétence extrêmement intégrative. Cependant, le plus souvent, les enseignants de langues ont tendance à se concentrer sur les compétences en lecture et en écriture lorsqu'ils enseignent les apprenants. Dans certains cas, les activités d'écoute sont juste réalisées sous forme de tests ou d'évaluations des capacités des apprenants. Cela selon Vandergrift (1999), peut conduire à l'anxiété et à l'appréhension. On peut remarquer que lorsque les apprenants sont confrontés à des difficultés dans les tâches d'écoute, leur anxiété et leur appréhension peuvent entraîner un taux élevé d'échec dans les évaluations de l'écoute (Ch'ng, Norseha & Aiza, 2017).

L'écoute n'a pas suscité l'attention et l'intérêt nécessaires dans la communauté scientifique comme les trois autres compétences linguistiques - parler, lire et écrire (Macaro, Graham, & Vanderplank, 2007 ; Lynch, 2011 ; Vandergrift & Goh, 2012). Une raison soutenant ce désintérêt se situe dans la nature cognitive et le caractère fugace de la C.O. Selon Vandergrift et Cross (2015, p.10), « *la nature secrète des processus cognitifs et le caractère éphémère des informations rendent la recherche sur l'écoute plus difficile et moins attrayante par rapport à la recherche sur les autres compétences linguistiques* ». Ce manque d'attention adéquat de la part des chercheurs est, en partie, dû à la conceptualisation traditionnelle de l'écoute comme une compétence linguistique passive (Vandergrift, 1997 ; Rost, 2011 ; Vandergrift & Goh, 2012). Cette nature complexe et cachée de l'écoute exige de plus

amples études dans différents contextes avec différents apprenants aux niveaux de compétence variés.

Notre parcours des résultats de C.O des apprenants de français en deuxième année à Gbewaa College of Education (désormais GBEWAA) lors de notre pré-enquête, a révélé une performance médiocre au test en compréhension de l'oral. Les interactions avec certains apprenants sélectionnés au hasard, ont aussi révélé que les apprenants concernés manquaient de connaissances sur les processus et les stratégies d'écoute qui sont essentielles pour comprendre les textes oraux. Par exemple, nous avons constaté lors des activités de C.O que ces apprenants manquent la connaissance de ce qu'il faut faire lorsqu'ils recherchent certaines informations pertinentes dans le texte oral. Cela les empêche d'obtenir de bons scores aux tests de C.O. Bien que certains apprenants aient associé leur difficulté à des heures de contact insuffisantes pour le cours de français oral afin de se familiariser avec l'accent français et à la vitesse de la conversation, la majorité d'entre eux n'ont pas pu dire comment ils procèdent au processus d'écoute qui doit assurer la compréhension des informations du texte.

Goh (2000) observe que certains apprenants peuvent parfois identifier la signification des mots séparément ; cependant, ils peuvent avoir des difficultés à construire le sens général de l'ensemble du texte parce qu'ils n'ont pas une connaissance suffisante du monde. La quête du véritable problème qui a conduit à la mauvaise performance des apprenants du français dans les écoles normales montre bien que lesdits apprenants n'étaient pas suffisamment au courant et n'utilisaient pas les stratégies d'écoute pour aborder le processus d'écoute. Or, la compréhension d'un discours oral est le

résultat d'une bonne écoute. Les apprenants ne peuvent pas savoir exactement le processus mental qui aide ou qui manque dans l'étude de ce domaine important de la langue. La prise de conscience et la pratique réflexive délibérée de la façon dont on traite les informations orales sont primordiales dans l'apprentissage de la C.O.

Même dans le contexte de la formation des futurs enseignants, l'entraînement aux stratégies d'apprentissage ne se fait pas dans les leçons de C.O du français au Ghana. Les apprenants apprennent normalement à extraire certaines informations des passages oraux en répondant à des questions de compréhension. Bien que certains apprenants réussissent à obtenir de bonnes notes aux tests, la plupart d'entre eux ont du mal à s'en sortir. La partie inquiétante de ce problème dans les écoles normales au Ghana est le fait que les candidats enquêtés lors de notre pré-enquête à GBEWAA n'ont pas associé leur succès ou échec à l'application des stratégies ou son absence pendant le processus d'écoute. C'est pour dire que les apprenants n'arrivent pas à parler des stratégies qu'ils ont adoptées pour effectuer les tâches de C.O. Ils n'arrivent pas non plus à dire si le succès ou l'échec remarqué dans la C.O est attribuable à l'emploi ou l'absence des stratégies.

Si une formation aux stratégies est nécessaire dans le secteur de l'éducation, elle est encore plus nécessaire dans les écoles normales où il faut former des futurs-enseignants compétents, efficaces et motivés. C'est pour dire qu'il faut leur apprendre à utiliser consciemment diverses stratégies d'écoute, ce qui ne leur permettront pas seulement de mieux réussir les tests de C.O mais aussi pour comprendre un discours oral en générale. Cela par

conséquent, leur permettra de mieux apprendre à écouter et à enseigner leurs futurs apprenants la pratique de l'écoute.

Sensibiliser les apprenants à leur problème et à la façon de le résoudre n'est pas un hasard. Il faut un effort délibéré et conscient pour doter l'apprenant des compétences nécessaires pour surmonter les difficultés d'apprentissage rencontrées. On présume que le manque d'activités qui explicitent l'enseignement des stratégies d'écoute aux apprenants dans le cadre de leur développement linguistique continu pourrait être un facteur responsable de leurs difficultés. Dans une telle situation, les apprenants peuvent manquer de connaissances sur les processus et les stratégies qui faciliteraient une écoute efficace menant à la compréhension de toute communication orale.

La littérature a également montré que les apprenants qui utilisent plus de stratégies réussissent mieux dans leurs tâches d'apprentissage que leurs homologues qui en utilisent moins (Vandergrift, Mareschal, & Tafaghodatari, 2006 ; Griffiths & Cansiz, 2015). En matière de C.O, il est prouvé que les bons auditeurs savent mieux organiser les connaissances antérieures et les utiliser stratégiquement (Bacon, 1992). Un bon nombre de chercheurs (O'Malley *et al.*, 1990 ; Bacon, 1992 ; Vandergrift, 1997 ; Goh, 2000 ; Vandergrift, 2003) indiquent qu'un bon auditeur utilise des stratégies métacognitives pour résoudre ses difficultés et faciliter sa compréhension.

Dans son étude, Goh (1997) a constaté que lorsque les apprenants sont pleinement au courant de leur processus d'écoute, ils deviennent des auditeurs plus autonomes. L'utilisation de stratégies métacognitives est étroitement liée à la motivation, l'autorégulation (Pintrich, 1999 ; Vandergrift, 2005) et la

performance académique (Wenden, 1998). Par conséquent, la littérature postule que lorsque les apprenants sont exposés et formés à utiliser beaucoup de stratégies dans leurs tâches d'écoute, ils deviennent des auditeurs plus efficaces. De toute évidence, les apprenants peuvent devenir plus efficaces et motivés en matière de C.O, lorsqu'ils acquièrent davantage de stratégies d'écoute.

Les résultats des items 8 et 9 du questionnaire de pré-intervention de notre étude pilote chez les apprenants de FLE dans l'école normale de GBEWAA ont révélé que les apprenants du FLE ont de difficulté en C.O. Kuupole, Kuupole et Bakah (2009) ont également noté que les apprenants de langue étrangère trouvent l'écoute et le parler comme des sources majeures de difficulté liée à l'étude du français langue étrangère. Horwitz, Horwitz et Cope (1986) ont aussi noté que les activités de C.O portant sur l'écoute d'émission enregistrée semblent poser des problèmes aux apprenants de FLE. Nous nous sommes rendu compte, lors nos interactions avec les apprenants impliqués dans cette étude que ces derniers ne faisaient pas assez recours aux stratégies d'écoute afin de leur permettre de bien accomplir les tâches de C.O. Cela pourrait être une cause majeure de leur incapacité à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent pour comprendre les documents oraux qui leur sont présentés.

Certaines études (Carrier, 2003 ; Vandergrift, 2003 ; Goh & Taib, 2006 ; Graham & Macaro, 2008 ; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010 ; Birjandi & Rahimi, 2012) ont déjà été réalisées sur ce domaine relativement nouveau de l'enseignement des stratégies d'écoute. Elles ont dans de manière différente,

trouvé l'impact positif de l'enseignement des stratégies sur la performance des apprenants.

Cependant, nous avons remarqué que certaines de ces études, dont celle de Carriers (2003), ont adopté une petite taille d'échantillon et l'absence de groupe de contrôle, ce qui a réduit la validité interne de l'étude et limité la généralisation des résultats. D'autres études, telles que celle de De-souza (2013) n'ont pas enseigné les stratégies retrouvées dans les tâches des apprenants afin de combler les difficultés rencontrées par les apprenants ou de raffiner l'utilisation des stratégies dans d'autres situations d'apprentissage. Clement (2007) et Agor(2014) qui ont enseigné les stratégies comme intervention d'amélioration de la C.O, se contentent seulement des résultats de test sans vérifier la perception des apprenants. Or, l'enseignement devraient être centré sur l'apprenant afin de fournir son besoin et son intérêt d'apprentissage. Sans prendre en compte des points de vue des apprenants dont l'intervention vise à améliorer la compétence, est une lacune à combler. surtout en vue des recommandations sur des techniques de remédiation dans les Aucune des études que nous avons passées en revue sur l'enseignement des stratégies n'a privilégié la mesure de niveau d'utilisation de celles-ci. Or, les résultats de test sont issus d'utilisation des stratégies enseignées. Pour combler ces lacunes mentionnées, notre étude vise à examiner l'effet que l'enseignement explicite des stratégies d'écoute a sur la performance en C.O des futurs-enseignants de FLE au Ghana.

L'adoption des outils et des moyens technologiques nous a facilité la tâche pour dispenser des cours d'intervention des stratégies d'écoute. Cependant, il convient de signaler que notre étude ne vise pas à déterminer

l'influence d'adoption des TIC sur la performance des participants. Par contre, le rôle que jouent les moyens technologiques dans cette étude est d'aider à surmonter les difficultés d'enseignement/ apprentissage en présentiel qui a été imposées par le COVID-19 au moment de l'intervention. C'est dans cette optique que se conçoit cette étude des stratégies d'écoute à distance. L'adoption des nouvelles technologies dans l'étude nous a permis à évoluer l'écologie d'apprentissage qui était restreinte aux lieux physiques (les salles de classe) des institutions de l'éducation.

Questions de recherche

L'étude répondra aux questions suivantes :

- i. Comment les futurs-enseignants de FLE utilisent-t-ils les stratégies d'écoute enseignées durant les tâches de C.O avant et après l'intervention ?
- ii. Quelles sont les perceptions des futurs-enseignants par rapport aux stratégies d'écoute apprises ?
- iii. Quel est l'effet de l'enseignement explicite des stratégies d'écoute sur la performance en C.O des futurs enseignants de FLE ?

Hypothèses de l'étude

L'étude vise à valider les hypothèses suivantes :

- i. Les futurs-enseignants de FLE à qui sont enseignées des stratégies d'écoute feraient plus recours à celles-ci dans les tâches de C.O que ceux à qui les stratégies ne sont pas enseignées.
- ii. Les futurs-enseignants du FLE du G.E attribueraient à l'utilisation des stratégies d'écoute apprises, des bénéfices qui facilitent les tâches de C.O.

- iii. La performance des futurs-enseignants du FLE à qui sont enseignées les stratégies d'écoute serait meilleure en tests de C.O que celle de leurs homologues qui ne les ont pas apprises.

Objectifs de recherche

Cette étude vise à :

- i. Vérifier l'utilisation des stratégies d'écoute par les futurs-enseignants de FLE.
- ii. Déterminer comment les futurs-enseignants de FLE perçoivent l'utilisation des stratégies d'écoute apprises dans les tâches de C.O.
- iii. Examiner l'effet de l'enseignement explicite des stratégies d'écoute sur la performance en C.O des futurs-enseignants de FLE.

Justification du choix du sujet

Notre parcours de la littérature a révélé que la plupart des recherches empiriques sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage et d'écoute ainsi que les modèles d'entraînement de la C.O sont menés par des chercheurs des pays occidentaux auprès des apprenants natifs. Alors cette étude pourrait sensibiliser les apprenants et les enseignants de langues surtout ceux du FLE sur des démarches pratiques et techniques envers l'entraînement aux stratégies d'écoute afin d'améliorer l'apprentissage de la C.O.

Un apport la plus remarquable de cette étude pour les apprenants de FLE est la prise de conscience de l'utilisation des stratégies d'écoute. Les apprenants de FLE au Ghana profiteraient de recours conscients d'au moins huit stratégies d'écoute pour réguler leur processus de l'écoute et pour faciliter leurs tâches de C.O

Contrairement à la notion que l'enseignement et la recherche sur la C.O sont difficiles (Vandergrift & Cross 2015), cette étude pourrait également démystifier la peur et rehausser l'intérêt parmi la communauté académique pour diriger leur attention sur le domaine surtout sur l'entraînement aux stratégies d'écoute propre à notre contexte ghanéen. En plus, les apprenants du FLE en formation initiale des enseignants au Ghana, pourraient acquérir le savoir approprié (les stratégies d'écoute), à partir d'entraînement d'écoute dans cette étude, pour sortir de leurs difficultés ainsi qu'acquérir le savoir-faire (les démarches pédagogiques) afin d'atteindre le savoir-être (la compétence) pour mieux enseigner la C.O à l'avenir.

Compte tenu que les enseignants évaluent régulièrement la connaissance acquise dans les cours, cette étude pourrait particulièrement engendrer un changement du système d'évaluation de la C.O chez les enseignants des écoles normales au Ghana. Ils apprécieraient et privilégieraient des tests diagnostiques pour leur permettre d'identifier les problèmes de C.O des apprenants afin d'organiser les cours pour fournir les besoins spécifiques des apprenants.

Les enseignants et les futurs-enseignants pourraient profiter de l'apport technologique dans cette étude, pour intégrer certaines ressources TIC dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Autrement dit, les activités de classe et les environnements d'enseignement/ apprentissage du FLE pourraient muter en faveur de l'apprentissage numérique.

Délimitation de l'étude

La compréhension orale d'après Robert (2008, p.42) « *est la capacité de comprendre un message oral : échange en face à face, émission radio,*

chanson...etc. ». Considérant les exemples d'activités mentionnées au sein de cette définition, nous avons noté clairement deux modalités de la C.O. D'abord, il y a la C.O dans une communication directe : « *échange en face à face* ». Il existe également la C.O dans une communication différée sous forme de l'enregistrement : « *d'émission radio* ».

La C.O se manifeste dans plusieurs activités de l'apprentissage de l'oral telles que des jeux de rôle, l'interaction en classe, etc. Afin de mesurer la C.O chez les apprenants de FLE, des activités d'évaluation de l'oral telles que l'interview, le monologue suivi, l'écoute de documents enregistrés sont proposées dans les écoles normales. Kuupole, Kuupole et Bakah (2009) ont noté que les apprenants de langue étrangère trouvent l'écoute et le parler comme des sources majeures difficiles de l'étude du français langue étrangère. Horwitz, Horwitz et Cope (1986) ont également noté que les activités de C.O portant sur l'écoute d'émission enregistrée semblent poser des problèmes aux apprenants de FLE. Or, ce qu'il leur faut normalement est une compréhension globale du document écouté. C'est pour dire qu'il fallait seulement le repérage des informations essentielles du document oral.

Les difficultés à la base des activités de C.O chez les apprenants de FLE seraient liées à l'ignorance des stratégies d'écoute. D'après Ducrot (2005, p.1) : « *la compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement* ». A la lumière de la place des stratégies d'écoute dans la pratique de la C.O que propose Ducrot, notre étude s'est limitée à l'enseignement des stratégies d'écoute pour faciliter la compréhension des informations orales en français. En plus, compte tenu de

délai à respecter et surtout pour le besoin de précision du champ de l'étude, notre étude s'est focalisée sur l'aspect de la compréhension de l'oral comme épreuve de l'oral dans les écoles normales. Cette dernière consiste en l'écoute d'un document pré-enregistré à la base duquel les étudiants répondent à 10 questions de compréhension à l'écrit pour évaluer leur compréhension globale et détaillée du document. Cet exercice nous a servi alors de cadre pour mesurer la performance en C.O. des étudiants.

Pour ce faire, nous avons adapté le plan des cours de *Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)* de Chamot et O'Malley (1994). CALLA est un modèle d'enseignement conçu pour aider les apprenants ayant une compétence limitée en anglais aux niveaux élémentaire et intermédiaire à acquérir des compétences linguistiques académiques essentielles (Chamot & O'Malley, 1994, p.3). La caractéristique la plus essentielle du modèle CALLA est l'identification et la formation des stratégies d'apprentissage et l'utilisation efficace de celles-ci. Cependant, nous avons adapté ce modèle d'entraînement pour élaborer des activités de classe qui ont aidées les apprenants de FLE à utiliser consciemment les stratégies d'écoute dans la pratique de la C.O.

Organisation du travail

Notre étude est organisée en quatre grands chapitres précédés d'une introduction générale. Le premier chapitre se compose d'introduction générale qui comprend le cadre général de l'étude, la problématique, les objectifs, les questions de recherche, les hypothèses, la justification de choix du sujet, la délimitation et l'organisation de l'étude.

Le deuxième chapitre comprend la revue de la littérature. Ici, les travaux théoriques et empiriques pertinents à notre sujet sont discutés. Dans cette partie de l'étude, nous avons présenté le cadre conceptuel les travaux antérieurs et les fondements théoriques de notre sujet.

Le troisième chapitre porte sur la méthodologie de l'étude. Cela comprend le paradigme de recherche que nous avons adopté, la population cible, l'échantillonnage et l'échantillon des participants, les instruments de collecte, l'analyse des données, l'intervention, la validation des hypothèses.

Le chapitre quatre est la partie où nous avons présenté et analysé les données recueillies. Le dernier chapitre, le cinquième, présente les implications didactiques de l'étude où nous avons proféré certaines recommandations pour la pratique de la C.O. L'étude a fini avec une conclusion générale.

Conclusion partielle

Nous avons présenté dans ce chapitre d'introduction générale le cadre dans lequel l'étude est menée et la problématique de l'étude. Nous avons aussi procédé à préciser les objectifs de l'étude, les questions de recherche et les hypothèses. Nous avons justifié l'importance de l'étude et précisé comment l'étude est organisée dans sa totalité. Le chapitre deux qui suit, présente la revue de la littérature dans trois grands volets : le cadre théorique, le cadre conceptuel et les travaux antérieurs. Ces derniers ont guidé la conduite de l'étude entière.

CHAPITRE DEUX

REVUE DE LA LITTERATURE

Introduction

Dans la recherche scientifique, il importe d'établir, dans cette étude, un cadre théorique et un cadre conceptuel sur lesquels nous avons basé la collecte, l'analyse et la discussion des données. Rappelons que notre étude vise à déterminer l'effet de l'utilisation consciente des stratégies d'écoute sur la performance en C.O dès les futurs-enseignants de FLE. Ce chapitre se répartit en trois grandes sections : le cadre théorique, le cadre conceptuel et les travaux empiriques. Le cadre théorique comporte les perspectives constructivistes de Piaget (1967) et socioconstructiviste de Vygotsky (1985), perspectives cognitivistes du processus de la compréhension orale de Rost (2011) et de Field (2014). Quant au cadre conceptuel, nous avons étudié certains concepts clés comme les stratégies d'écoute, l'enseignement des stratégies d'écoute, les modèles de l'enseignement des stratégies d'écoute, la compréhension orale, la performance en C.O. Les travaux empiriques étudiés sont nécessaires afin de ressortir les similitudes et les différences que ces derniers possèdent par rapport à notre présente étude et de justifier le vide que notre étude vise à combler.

Cadre théorique de l'étude

Aperçues théoriques du processus de Compréhension Orale

La C.O est un processus complexe de traitement des signaux d'ondes perçus pour comprendre les messages transmis, qui se produit en mémoire de travail (Rost, 2011). Certains auteurs préfèrent se référer au processus de C.O comme le traitement de l'écoute (Rost, 2011) ou processus de l'écoute (Field,

2014). Pour bien situer notre étude dans le domaine de la C.O, nous avons passé en revue dans les sections suivantes, deux modèles théoriques : Rost (2011) et Field (2014) qui expliquent les processus du traitement de l'information dans la pratique de C.O.

Processus cognitif de compréhension orale

De manière générale, on distingue deux processus de compréhension orale : processus ascendant et descendant. Le processus ascendant se réalise quand l'auditeur se préoccupe du traitement des éléments linguistiques : les sons, les mots et les phrases afin de construire du sens (Seigel, 2014). En revanche, le processus de construction du sens exige aussi des informations externes, telles que la connaissance des réalités du monde, les expériences personnelles ou les connaissances préalablement acquises pour compenser la connaissance insuffisante de la langue (Wilson, 2003). Le recours à des connaissances préalables pour aider dans la construction du sens d'un texte oral constitue le processus descendant.

Processus de compréhension orale selon Rost (2011)

Rost (2011) se contente d'appeler les processus de compréhension orale comme le traitement de l'écoute. Alors, nous nous sommes limités à utiliser le terme que Rost préfère dans cette partie de notre revue des processus de compréhension orale. Rost met en évidence quatre types de traitement en relation avec l'écoute : le traitement neurologique (qui est purement physique), le traitement linguistique, le traitement sémantique et le traitement pragmatique. Rost note que ces types de traitement se chevauchent et que le développement de l'acquisition de l'écoute dans les langues maternelles et langues étrangères s'alignent sur ces catégories.

Le traitement neurologique commence lorsque le système auditif transforme les ondes sonores en activités nerveuses qui stimulent ensuite le cortex auditif dans le cerveau. De nombreuses zones à l'intérieur du cerveau sont impliquées dans la compréhension du langage où se tient le traitement des caractéristiques du langage telles que les sons et la prosodie, l'information syntaxique du message. Le lien entre la connaissance du monde et l'activité cérébrale se fait par la conscience, ce qui désigne « *le concept de base pour décrire le processus qui initie l'attention, c'est-à-dire la construction, la mémoire et l'apprentissage* » (Rost, 2011, p.17). La conscience permet à un individu d'être orienté vers un but et de réagir à l'environnement interne et externe. Le traitement neurologique explique également les activités mentales à savoir comment le cerveau réagit aux sons entrants et comment il encode le message à partir de ces sons. La présente étude n'a pas vraiment enseigné le processus neurologique. Mais nous avons basé sur ce processus en tant que la première étape de C.O « entendre » pour enseigner le processus de décodage des sons entendus. Notre premier cours de l'intervention a porté essentiellement sur le traitement linguistique que nous avons expliqué dans les paragraphes qui suivent.

Le traitement linguistique concerne les processus de décodage (processus ascendant) du signal entrant en caractéristiques linguistiques de la langue étrangère (Field, 2008). Le processus de décodage part des éléments sonores de la langue cible, tels que les phonèmes et les syllabes, et progresse ensuite vers les mots, les groupes de mots et les phrases. En d'autres termes, il implique la perception de la parole ou l'identification des caractéristiques des

sons entrants, en identifiant les unités du langage oral pour faciliter le traitement pour la mémoire de travail.

Pour remarquer la manière dont les locuteurs parlent, on utilise des caractéristiques prosodiques telles que les unités de pause et la proéminence tonique pour segmenter le flux de parole en unités plus courtes à traiter. Puis, on reconnaît les mots ou les phrases et on active les connaissances qui s'y rapportent. Cela implique également l'utilisation du système de phonation de la langue et un degré de sensibilité aux variations des allophones dans le système, l'analyse du discours entrant sur un modèle grammatical ou un traitement syntaxique, et l'intégration d'indices non verbaux dans le traitement linguistique (Rost, 2011). Selon Rost (2011), on devrait utiliser des informations syntaxiques et sémantiques pour diviser le message entrant en unités plus petites (les constituants), ou les sous-motifs de la phrase (la signification de ces constituants dans la phrase). Ce processus linguistique s'applique dans notre enseignement des stratégies de segmentation lexicale où nous avons entraîné les participants à transformer les sons entendus en mots français. En ce faisant, nous avons enseigné le système prosodique de syllabation relatif à la langue française. Les participants transforment les sons entendus en mots grâce à des connaissances acquises dans le cours de segmentation lexicale sur la liaison et l'enchaînement. Après l'entraînement aux participants de décoder les sons entendus en mots français, nous avons procédé à la quête du sens qui s'explique dans le processus sémantique comme suit.

Le traitement sémantique est directement lié à la compréhension. Sanders et Gernsbacher (2004) expliquent que les processus de compréhension

se produisent par la « *construction de structures* » (comme cité dans Rost, 2011, p.53) qui implique l'association du langage avec le concept représentant la connaissance du monde dans l'esprit de la personne. Nous avons compris à partir du traitement sémantique que le traitement du langage consiste à mettre en relation le langage entendu avec l'expérience ou la connaissance globale de l'auditeur et à reconnaître la pertinence de cette information pour la compréhension actuelle du sujet par l'auditeur (Rost, 2011). Les auditeurs sont également appelés à intégrer les informations du texte entrant avec leurs connaissances actuelles sur le sujet. Néanmoins, ces processus ne sont qu'efficaces lorsque les schémas appropriés, ou les structures cognitives représentant la connaissance catégorielle du monde (Schunk, Meece, & Pintrich, 2014 ; Anderson, 2015), qui aideront à la compréhension sont activées. Cela implique également que la compréhension se fait aussi sur la base des points communs de l'orateur et de l'auditeur en matière de compréhension sociale. En outre, les auditeurs sont exigés d'étendre leur compréhension en faisant des inférences, en raisonnant par induction ou déduction et en utilisant des stratégies de compensation (Oxford, 1990) lorsqu'il y a un écart de compréhension (Rost, 2011). Toutes ces considérations sont particulièrement importantes pour l'écoute de la langue étrangère, où la maîtrise du vocabulaire et de la culture des locuteurs de langue cible est forcément imparfaite. Nous avons profité du traitement sémantique de la C.O pour entraîner les participants à utiliser les stratégies d'inférence et d'élaboration pour avoir accès au sens des messages oraux. Grâce à ces deux stratégies, les participants utilisent des indices contextuels et leurs propres connaissances antérieures pour négocier les sens de l'énoncé

Le dernier type de traitement selon Rost (2011) est le traitement pragmatique. Bien que cela concerne principalement l'écoute réciproque ou interactive (c'est-à-dire pendant une conversation), certaines caractéristiques concernent l'écoute non réciproque ou unidirectionnelle comme dans le cadre de notre présente étude. Selon Rost, la parole ne contient non seulement un sens littéral mais aussi un sens contextuel. Afin de comprendre entièrement un texte oral, les auditeurs doivent également être capables d'interpréter l'intention de l'orateur, de comprendre la raison de la manipulation de l'orateur, l'utilisation du langage et l'application de la connaissance relative au cadre de la conversation. Ce processus est aussi utile à notre étude car nous avons enseigné les stratégies d'inférence basé sur des indices contextuels pour inférer par exemple l'attitude des intervenants qui signifie un sens particulier.

Evidemment, nous avons appris d'avantage d'autres réalités concernant le traitement de l'information du texte oral telles que les inférences à l'intention de l'orateur et l'application de connaissance du contexte culturel relatif au sujet du texte. En somme, les perspectives du traitement de l'information et de la construction du sens de texte oral de Rost (2011) nous sont très pertinentes car celles-ci explicitent la situation de résolution de problème à partir des tâches cognitives.

Processus de compréhension orale selon Field (2014)

Dans une plus récente tentative de décrire les processus qu'implique l'écoute de la langue seconde (L2) en particulier, Field (2014) distingue entre le processus ascendant et le processus descendant. Il met davantage l'accent sur la direction du processus de traitement de l'information. Dans la compréhension orale, le traitement ascendant se manifeste lorsque les

auditeurs se préoccupent des caractéristiques linguistiques et décodent chaque son et chaque mot pour en dégager le sens sémantique (Seigel, 2014). C'est pour ce faire que nous avons enseigné les stratégies de segmentation lexicale pour faciliter le décodage des sons entendus en mots français. Clement (2007), a également indiqué que dans le cadre du traitement ascendant, les apprenants en langues dépendent fortement sur l'apport de sons dans la compréhension orale. Afin de déterminer le mot qui pourrait se trouver dans le texte à écouter, un auditeur pourrait essayer de faire correspondre les sons initiaux à divers lexiques qu'il connaît et éliminer de plus en plus de possibilités jusqu'à ce qu'il trouve la meilleure correspondance possible avec les sons d'entrée (Clement, 2007).

Field (2014) a expliqué pourquoi il a proposé un nouvel ensemble de termes, car les mots « bottom-up » et « top-down » pourraient provoquer des interprétations erronées impliquant des positions opposées en matière de compréhension. Cependant, des recherches ont suggéré que les deux processus cognitifs se combinent pour faciliter la compréhension orale parce que les auditeurs utilisent à la fois des connaissances préalables et des connaissances linguistiques pour comprendre les messages (Mendelsohn, 2001 ; Vandergrift, 2004 ; Graham & Macaro, 2008).

Field (2014) a proposé que l'écoute implique cinq processus, répartis en deux étapes d'écoute : la phase perceptuelle et la phase de compréhension. La première étape, la phase perceptuelle implique des processus ascendants et la deuxième, la phase de compréhension consiste à des processus descendants. La phase perceptuelle consiste en des processus de décodage, de repérage lexical et d'analyse qui comprennent diverses activités qui vont de la

recherche d'unités linguistiques à partir des signaux sonores entrants à l'attribution d'une fonction grammaticale à un élément linguistique.

Le décodage consiste à associer les sons entrants aux phonèmes existants dans le système de la langue cible (Field, 2014). Le processus de décodage pourrait poser des problèmes aux apprenants en fonction de leur niveau de maîtrise en langue cible. Tout d'abord, il est difficile d'identifier les phonèmes car le son change en fonction des phonèmes voisins et des caractéristiques acoustiques qui aident à distinguer chaque phonème ne sont pas faciles à retrouver. En outre, la mauvaise connaissance des voix, des tons ou des accents des orateurs contribue également aux difficultés rencontrées par les apprenants (Field, 2014).

La recherche lexicale désigne « le processus consistant à diviser le discours connecté en mots et à les associer aux mots du lexique des apprenants » (Field, 2014, p.30). Les auditeurs utilisent de nombreux indices tels que le phonème, la syllabe, le mot et les mots voisins pour déterminer la meilleure correspondance entre un mot de leur lexique et le texte entrant. Les apprenants ont tendance à se baser sur la ressemblance de l'entrée avec le mot déjà existant dans leur lexique plutôt que sur l'information du phonème lorsqu'ils prennent une telle décision.

La variation de l'articulation des orateurs intensifie également le niveau de difficulté d'identification des mots dans un flux de discours. Field (2014) affirme que les apprenants ont donc recours à identifier quelques mots ou groupes de mots dans lesquels ils ont confiance. L'identification des limites des mots dans un flux de parole selon Field (2014) exige l'aide de caractères rythmiques, qui varient dans chaque langue. Les locuteurs natifs de chaque

langue utilisent différentes stratégies de segmentation lexicale pour identifier les limites des mots dans la langue. Les auditeurs, en particulier les apprenants débutants, ont tendance à appliquer la stratégie de leur langue maternelle à la langue cible, car ils n'ont pas encore pu identifier la différence entre les stratégies de deux langues (Field, 2014). Cela leur trompe parce que le système phonologique de l'anglais, par exemple dépend de l'accentuation pour distinguer les mots dans un flux de parole et cela ne s'applique pas en français. Au contraire, les français dépendent de la syllabation dans la parole et cela pose problème aux apprenants étrangère tels que nos enquêtés qui ne maîtrisent pas ce système phonologique du français. Ce processus de perception des sons entendus a mérité notre attention dans l'étude car cela pose problème fondamental qui empêche le processus de compréhension de l'oral. En d'autres termes, le problème lié à la syllabation en français, rend impossible de dépasser le niveau initial de la compréhension orale « entendre » au niveau exigé « écouter » où se passe vraiment le traitement de l'information. Cela explique le choix d'enseignement les stratégies de segmentation lexicale. Au cours de l'intervention, nous avons enseigné la liaison et l'enchaînement pour entraîner les participants à la syllabation français, ce qui a facilité la perception des mots dans un flux de message oral en français. Pour mesurer l'impact des stratégies de segmentation lexicale sur le processus de la compréhension orale, nous avons proposé quelques questions de restitutions au pré-test et post-test qui demandent la perception correcte de mots utilisés dans le document sonore.

L'analyse, le processus final de l'étape perceptive selon Field (2014), consiste à attribuer des modèles grammaticaux à des groupes de mots. Il

estime que la difficulté de ce processus est due à la nature fugace des textes oraux. Les auditeurs doivent garder l'information dans leur mémoire assez longtemps pour que le modèle grammatical soit détecté tout en faisant fonctionner d'autres processus en même temps.

La phase de perception de Field (2014) correspond au traitement linguistique de Rost (2011) pour expliquer comment transformer les sons entendus en mots que l'on doit associer les sens. Cela mérite l'attention particulière dans la conception de programme de formation aux stratégies pour développer la C.O. Effectivement, nos cours fondant sur le processus de perception de Rost (2011) et le traitement linguistique de Field (2014) sont enseigné au début de l'intervention avant les cours qui cherchent l'accès au sens.

La phase de compréhension, la deuxième étape d'écoute selon Field (2014) consistent de deux processus : la construction du sens et la construction du discours. Dans les deux processus, nous avons constaté que l'auditeur utilise les informations qu'il possède déjà pour faciliter la compréhension orale. La construction du sens se produit lorsque l'on associe des morceaux de langue identifiés à une connaissance pertinente du monde, à une connaissance de l'orateur, à une connaissance de la situation actuelle et à un rappel de ce qui a été mentionné précédemment. Dans cette optique, nous avons amené les apprenants à faire des inférences ou à utiliser une compréhension pragmatique pour reconnaître le sens voulu. Cela peut être limité en raison de leur hypothèse culturelle, de leur familiarité limitée avec la pragmatique de la langue cible et des marqueurs de politesse (Field, 2014).

Face à cette difficulté liée au processus de construction de sens, nous avons privilégié dans notre étude au niveau dans l'intervention, deux stratégies d'écoute à enseigner. Nous avons enseigné les stratégies d'inférence et d'élaboration dont l'utilisation conjointe facilite l'accès au sens du message oral. A partir de l'apprentissage de ces stratégies d'écoute, les apprenants mobilisent des indices contextuels et les relient à leurs connaissances antérieures sur le sujet pour saisir le sens du message du document sonore.

En gros, les perspectives du traitement de l'information et de construction du sens de texte oral de Rost (2011) et de Field (2014) nous sont très pertinentes car celles-ci explicitent la situation de résolution de problème à partir des tâches cognitives. En reconnaissant ainsi la place importante qu'occupe le processus de l'information, il convient aussi reconnaître l'importance d'équiper les apprenants avec assez de connaissance des stratégies d'écoute pour compenser les lacunes de compréhension orale. Les stratégies de l'apprenant en langues sont les moyens par lesquels il acquiert le processus. Les stratégies de l'apprenant en langues sont caractérisées comme des activités mentales conscientes qui sont utilisées dans la poursuite d'un objectif d'apprentissage (Macaro, 2006). Ce constat influence notre engagement d'enseigner de manière explicite huit stratégies d'écoute à partir desquelles nous avons entraîné les apprenants à leur utilisation consciente dans l'apprentissage de compréhension orale. Considérant que notre étude réside dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage, nous présenterons dans la section suivante les perspectives constructivistes de Piaget (1967) et Vygotsky (1985) relative à la pratique académique de la C.O.

Perspectives constructivistes de Piaget (1967) et Vygotsky (1985)

Deux idées constructivistes principales nous sont utiles dans le cadre du processus d'apprentissage des stratégies d'écoute et de la C.O. Il s'agit de la manière dont les apprenants interprètent les situations et de la manière dont ils perçoivent les concepts et les événements dans les contextes éducatifs. C'est dans la lumière de ces deux positionnements théoriques que Piaget (1967) accorde une grande importance aux activités des apprenants qui leur permettent de créer une représentation du monde qui les entoure. Afin de construire une nouvelle connaissance selon Piaget (1967), l'apprenant doit ajouter (assimilation) la nouvelle connaissance à des schémas déjà stockés dans sa mémoire à partir de ses connaissances antérieures. En cas de rupture de ce processus, l'apprenant ajuste (accommodation) à ses schémas d'action en répétant les actions dans différentes situations pour rétablir les succès (l'équilibre). Ces processus de construction de connaissance requièrent la participation active de l'apprenant pour prendre part aux activités afin d'être capable d'appliquer ses connaissances déjà acquises à des nouvelles situations pour les comprendre. Lorsqu'ils construisent des connaissances sur la base de leurs expériences personnelles, les apprenants sont considérés comme des pierres angulaires sur lesquelles l'enseignement doit centrer. L'apprenant est donc un acteur actif capable de construire ses connaissances.

Comprendre est ainsi un pilier important de ce mouvement constructiviste (Piaget, 1967). Piaget explique que l'homme a des structures innées chez lui à l'aide desquelles il construit ses nouvelles connaissances à partir de la compréhension de sa réalité et son expérience antérieure en interagissant avec son milieu. Selon Piaget (1954), les apprenants réfléchissent

et tentent de construire le sens de tout ce qui les entoure en utilisant divers cadres cognitifs. Dit autrement, il pense que les individus génèrent du sens et des connaissances à partir de leurs expériences. Cette théorie d'apprentissage de Piaget portant sur le traitement des informations, est pertinente à notre enquête car elle place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage.

Cependant, Vygotsky (1997) pense que Piaget a négligé la dimension sociale de l'apprentissage qui joue aussi un rôle important dans la construction de la connaissance. Selon Vygotsky (1997), l'homme ne peut pas être séparé de son milieu social. Vygotsky a fait la distinction entre le niveau d'acquisition des connaissances au plan individuel et celui au plan collectif à travers la zone proximale de développement (ZPD). Vygotsky (1985, p. 45) postule qu'« en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul ». Cela veut dire que l'apprenant ferait mieux dans les tâches lorsqu'il y a la coopération de ses collègues ou de son enseignant. Nous avons appris à partir Vygotsky qu'il est possible ou bien mieux de coconstruire la connaissance à travers la collaboration et en coopération avec d'autres acteurs d'apprentissage.

Cette position socio-constructiviste de Vygotsky nous semble à la base de notre deuxième séance des cours de l'intervention où les participant discutent comment ils ont utilisé les stratégies apprises pour effectuer les tâches de C.O. Nous avons retenu avec intérêt, l'application des principes constructivistes Jin (2011, pp. 15-16) qui propose cinq stratégies d'apprentissage d'une langue seconde/étrangère. Nous présentons brièvement

dans les paragraphes suivants, les trois stratégies qui nous servent des pistes de l'enseignement des huit stratégies d'écoute de l'intervention.

- *Susciter l'intérêt des apprenants pour apprendre la langue.* Nous avons y appris que l'apprentissage/acquisition d'une langue est plus efficace lorsque l'intérêt, la motivation et les attitudes des apprenants sont pris en considération.

- *centrer les cours sur l'apprenant.* Nous avons entendu que l'enseignant devrait jouer le rôle de guide et de facilitateur dans l'apprentissage des langues étrangères. C'est pour dire qu'en classe, les apprenants devraient avoir plus de temps pour s'exprimer en tant qu'intervenants en classe et ne pas être considérés comme un simple consommateur de connaissance.

- *Utilisez pleinement le temps passé en classe et élargissez l'apprentissage de la langue après les heures de cours.* Le français est une langue étrangère pour les apprenants au Ghana. Ils ne disposent pas d'un environnement propice à l'apprentissage du français. Il est bien connu que l'enseignement en classe est la forme de base de l'enseignement et de l'apprentissage du français au Ghana, mais le temps passé en classe par les apprenants est limité. S'ils disposent de plus de temps, les apprenants seront heureux. Notre étude menée à distance est sous forme des cours supplémentaires pour apprendre aux apprenants la C.O à travers les stratégies d'écoute.

Cadre conceptuel de l'étude

Cette section de la revue met en exergue tous les concepts qui guident les choix méthodologiques de l'étude. Notre revue des concepts a évoqué clairement les pertinences des concepts dans la mise à terme de notre présente

étude. C'est pour dire que nous avons expliqué comment nous avons appliqué les concepts dans la mise en œuvre de notre étude.

Définition de la compréhension orale

Robert (2008, p.42) dans son *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* définit la compréhension orale «*la capacité de comprendre un message oral : échange en face à face, émission radio, chanson...etc.* ». Considérant les exemples d'activités mentionnées au sein de cette définition, nous avons noté deux modalités de la C.O. D'abord, il y a la C.O dans une communication directe : «*échange en face à face* ». La deuxième modalité qui correspond à notre étude de recherche dans le domaine de la didactique de FLE, porte sur une communication différée sous forme de l'enregistrement : «*d'émission radio* ». Le terme «*compréhension orale* » désigne donc dans les pratiques d'enseignement, l'accès au sens des énoncés, ce qui implique la capacité à traiter les sons entendus et les traduire en énoncés cohérents, en fonction de la situation de communication (Legendre, 2005).

Afin de réussir à la compréhension orale, l'enseignant adopte certaines stratégies pour faciliter la tâche de compréhension orale. Ces stratégies incluent le découpage, la suspension et la rediffusion d'un document sonore (Adams et Cox, 2010 ; Lafontaine, 2007). Cela se fait de manière à permettre à l'apprenant progressivement d'interpréter et de mettre en commun les éléments entendus afin d'en extraire une compréhension propre à l'intention d'écoute de la situation donnée. L'adoption de ces stratégies de C.O garantit une transformation des messages oraux naturellement continu qui est fugace et unique en discours segmenté, démultiplié et stabilisé par les écoutes multiples pour faciliter la tâche d'interprétation des éléments du message. Il convient de

noter que lesdites stratégies de C.O ont devenu les techniques d'enseignement de la C.O basant sur des activités et exercices. Cependant, on requiert la maîtrise des processus d'écoute qui commence par le traitement des information entendues à l'association de sens à celles-ci. Ces processus requièrent aussi d'autres stratégies cognitives et métacognitives pour faciliter les processus de l'écoute. Ce sont les stratégies d'écoute que nous avons enseignées dans cette étude. Pour placer le terme de la CO en bonne perspective, nous procédons à l définir dans les paragraphes suivants, deux concepts qui la composent. Il s'agit d'« entendre » et d' « écouter ». Nous avons établi ensuite la relation qui existe entre les deux concepts pour faciliter la C.O dans le perspectif de didactique FLE.

Entendre

Le terme entendre signifie une perception des sons inconsciemment en temps réel et la réception des informations, sans leur accorder un traitement conscient (Parpette, 2008 ; Rost, 2002). Dans la vie quotidienne, nous entendons beaucoup de sons que nous ne prêtons attention et par conséquent, cela ne revoit pas de traitement conscient.

Dans la didactique de FLE, « entendre » est la première étape de la C.O (Parpette, 2008; Rost, 2002). L'apprenant qui vise à accomplir une tâche d'écoute se met dans une posture qui favorise sa compréhension orale. Il reçoit en premier lieu, les sons entendus, inconsciemment. Puis, il les interprète, les contextualise, fait des liens avec ses connaissances et avec l'objectif de son écoute (Lafontaine et Préfontaine, 2007 ; Le Cunff, 2009), pour lui permettre de comprendre la chaîne sonore entendue. La compréhension orale ne peut être réussie sans cette visée pragmatique où l'apprenant se pose comme un

sujet en quête de saisir le sens des unités sonores entendues. Une fois que l'apprenant se met en position de saisir le sens de ce qu'il entend, il se conduit à la deuxième étape de la C.O d'écouter.

Ecouter

Le terme « écouter » désigne d'abord la perception des sons, puis le décodage, l'encodage et l'interprétation de ces derniers de manière consciente (Mathews, Helffeman & Elkins, 2011). L'écoute requiert que l'apprenant doive traiter les sons et décoder le message entendu afin de saisir le sens (Burleson, 2011 ; Turgeon, 2011), à travers l'interprétation au regard de ses connaissances, du contexte et de l'intention donnée. Une fois que l'apprenant arrive à utiliser les indices contextuels pour négocier le sens des informations qu'il reçoit, établit des hypothèses sur le contenu du message ; y intègre ses connaissances sur le sujet et infère d'autres informations, il se met dans la compréhension du message. Comme l'affirme Ducrot (2005, p.1) : « la compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement ». A la lumière de la place des stratégies d'écoute dans la pratique de la C.O, nous avons procédé à la définition dans les paragraphes suivants, du terme stratégie d'écoute.

Enseignement de la compréhension orale

Il existe également la C.O dans une communication différée sous forme de l'enregistrement : « *d'émission radio* ».

Dans le domaine de la didactique de FLE, la C.O se manifeste dans plusieurs activités de l'apprentissage de l'oral telles que des jeux de rôle, l'interaction en classe, etc. Afin de vérifier la C.O des apprenants en classe de

FLE par exemple, l'enseignant propose normalement des activités orales telle que l'interview, suivie monologue, l'écoute d'émission enregistrée.

Dans la situation de la C.O que cette étude cherche à améliorer à travers les stratégies d'écoute, portant sur l'utilisation de tous les documents sonores et vidéo qui offrent un échantillonnage très varié des différents genres de discours. Les documents sonores regroupent les émissions radiophoniques, les dialogues de méthodes, les interviews fabriquées ou authentiques, etc. Les documents vidéo concernent les programmes télévisés, les extraits de films, les documentaires vidéo, les spots publicitaires, etc. Cela semble pose de problèmes apprenants de FLE. Or, ce qui leur faut normalement est une compréhension globale du document écouté. C'est pour dire que l'apprenant n'est pas appelé à tout comprendre mais de repérer les informations essentielles pour faire preuve de sa compréhension. On identifie les problèmes de l'intonation, de l'accent, du débit, du rythme, du volume de la voix et du brut extérieur sont spécifiques à la C.O chez les apprenants d'une langue étrangère.

Les activités de compréhension orale en classe de langue peuvent aider les étudiants à :

- découvrir du lexique en situation
- découvrir différents registres de langue en situation
- découvrir des faits de civilisation
- découvrir des accents différents
- reconnaître des sons
- repérer des mots-clés
- comprendre globalement
- comprendre en détail
- reconnaître des structures grammaticales en contexte
- prendre des notes.

On suit trois étapes : la pré- écoute, l'écoute et la post-écoute pour dispenser les cours de C.O. Au niveau de la pré- écoute l'enseignant prépare les apprenants pour le processus de la compréhension orale. Il présente les

exigences de la leçon : l'attention, les modalités de l'écoute, etc. aux apprenants. Il engage les apprenants dans une prédiction, etc. Une fois que les apprenants sont bien préparés pour les activités de l'écoute, l'enseignant procède à la deuxième étape ; l'écoute.

C'est à cette étape où l'enseignant joue le document sonore. L'enseignement de la C.O à l'école normale se caractérise par le découpage, suspension et rediffusion d'un document sonore de manière à permettre à l'apprenant progressivement d'interpréter et de mettre en commun les éléments entendus afin d'en extraire une compréhension propre à l'intention d'écoute. Ce découpage a pour effet de transformer un discours naturellement continu, unique et fugace en discours segmenté, démultiplié et stabilisé par les écoutes multiples pour permettre l'écoute moins difficile aux apprenants qui n'appriivoisent encore les oreilles aux discours des locuteurs natifs. Dans la situation de l'enseignement, le document sonore peut être rediffusé de plusieurs reprises pour permettre une compréhension exigée.

L'étape de la post-écoute se caractérise des activités/exercice qui cherche à vérifier la compréhension du document sonore chez les apprenants. On fait des activités de restitution à travers des phrases à trous ou des questions à choix multiples, etc. Dans les cours de C.O à l'école normale, les apprenants ne sont pas enseignés explicitement les stratégies d'écoute qui sous-tendent les activités de compréhension orale. Cette lacune fait que les apprenants ne savent pas comment s'en sortir au cas de difficulté. Ils n'arrivent pas consciemment sélectionner des stratégies spécifiques pour résoudre un problème particulier. Cela rend difficile l'apprentissage autonome chez les apprenants. Cela rend aussi difficile le test de C.O.

Le test de compréhension orale

Dans la pratique de la C.O, aux écoles normales au Ghana, le test de C.O est utilisé pour mesurer un aspect de l'épreuve de la production orale. Le test de C.O se compose d'un enregistrement des informations : dialogues ou des annonces publiques diffusées oralement en classe de FLE aux écoles normales. L'enregistrement est accompagné de questionnaire basé sur le contenu du document oral afin de vérifier le niveau de compréhension de l'oral chez les apprenants. Le questionnaire qui constitue le test de C.O aux écoles normales au Ghana prend diverses formes. Nous avons identifié notamment des questions à choix multiple, des questions fermées, des questions sous forme de texte à trous et des questions à réponses ouvertes. Les questionnaires du test de C.O sont souvent adaptés des activités de la compréhension de l'oral qui sont trouvées dans des manuelles de FLE.

Au cours de l'épreuve, l'enregistrement est joué à deux reprises. Entre les deux écoutes, il y a des pauses pour permettre aux candidats de répondre aux questions posées. Après la deuxième écoute, il y a encore de pause pour permettre aux candidats de faire des corrections nécessaires. L'épreuve est normalement administrée dans un environnement tranquille avec le haut-parleur afin de s'assurer que les candidats entendent clairement le document diffusé.

Performance en compréhension orale

Le sujet de performance suscite naturellement l'intérêt parmi les enseignants et les apprenants. Cependant, l'intérêt en performance chez les acteurs pourrait contribuer à des difficultés d'enseignement /apprentissage.

Certains chercheurs tels que Kuupole, Kuupole et Bakah (2009) s'intéressent à vérifier la perception des apprenants par rapport au processus d'apprentissage. Kuupole, *et al* (2009) ont étudié l'évaluation de la compétence orale et écrite des apprenants en français. L'étude trouve que les apprenants éprouvent plus de difficultés à l'oral qu'à l'écrit. L'étude identifie plus précisément que la C.O est la compétence la plus difficile pour les apprenants ghanéens.

Dans le domaine de la pratique de la C.O, la compétence de l'écoute est importante pour déterminer la performance de l'individu. Comme Confucius cité dans Tadjine (2016, p. 21) l'affirme, « *Si l'homme a deux oreilles et une bouche, c'est pour écouter deux fois plus qu'il ne parle* ». Cette citation nous explique la place importante qu'occupe l'écoute par rapport à la parole dans la communication quotidienne. Confucius implique aussi que l'activité de l'écoute est si difficile que peu de gens peuvent la maîtriser. Nous entendons donc que l'activité de l'écoute est importante mais difficile.

De ces difficultés rencontrées lors de la C.O, Mokhtar (2021, pp.15-16) distingue certains éléments à savoir :

- Les connaissances préalables de l'apprenant où les apprenants associent leurs connaissances à leur expérience personnelle quand ils écoutent un document sonore pour le but d'accès au sens de l'information. Cependant, ils trouvent des obstacles par rapport à la traduction et l'utilisation de ses connaissances dans une langue étrangère.

La compétence langagière qui se manifeste au cours de l'écoute, quand les apprenants d'une langue étrangère se font face des difficultés devant un certain nombre de mot, et ils ne peuvent généralement pas décrypter

reconnaitre certains sons du document. Le problème d'attention qui porte sur le fait que les apprenants sont souvent distraits ou sont peu attentifs au cours de l'écoute, pourrait dépendre des sujets et des contenus choisis.

Le problème du débit porte sur la vitesse des énoncés. Il joue un rôle important dans la compréhension généralement. Un débit lent permet une meilleure compréhension. Au contraire, les apprenants se trouvent dans une situation d'incompréhension à cause de la vitesse du document enregistré.

En pratique, Mokhtar (2021) trouve enfin que les difficultés de C.O rencontrées par les apprenants relèvent de l'incapacité des apprenants sont largement liées à la gestion inefficace des processus cognitifs et des stratégies d'écoute, ce qui affectent la performance dans le test de C.O. Cela explique la raison pour laquelle nous avons dispensé les huit stratégies d'écoute dans une manière explicite dans l'intervention.

Stratégies d'écoute

Le terme « stratégie » s'explique différemment dans plusieurs situations et contextes. Bégin (2008, p.48) pense qu'en sciences de l'éducation, ce dernier désigne « *tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre, et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire* ». O'Malley et Chamot (1990, p.1) aussi pensent que les stratégies d'apprentissage sont des « *pensées ou comportements spéciaux que les individus utilisent pour comprendre, apprendre, ou retenir l'information nouvelle* ». O'Malley et Chamot nous semblent plus spécifiques avec une précision sur le but à obtenir (comprendre, apprendre, ou retenir l'information nouvelle). Le point de vue de Cohen (2003, p. 280) semble plus directement lié à la psychologie cognitive dans laquelle notre étude se situe. Selon

Cohen, “*language learning strategies are the conscious or semi-conscious thoughts and behaviors used by learners with the explicit goal of improving their knowledge and understanding of a target language*”. Cette définition met le point sur la conscience qui est un état cognitif qui se manifeste dans le comportement de l’individu qui vise à atteindre un but d’apprentissage. Nous avons identifié, chez Lafortune et Deaudelin, (2001) et Dumais (2015) diverses utilisations des stratégies d’apprentissage qui reflètent différentes réalités associées à un modèle d’apprentissage. Nous avons identifié aussi chez Adams et Carnine (2003) ; Beautier et Goigoux, (2004) et Bendefa et Lafortune, (2010), des stratégies pédagogiques disciplinaires.

Quelle que soit la différenciation selon les différents auteurs, tous les types de stratégies identifiées dans les sciences de l’éducation réfèrent à des processus que les apprenants mobilisent pour atteindre leur objectif d’apprentissage (Nonnon, 2004 ; Thevenot & Oakhill, 2006 ; Vandergrift & Goh, 2012). Lorsque l’apprenant automatise ces stratégies, il les applique consciemment ou inconsciemment (Cain *et al.*, 2001 ; Beacco & Porquier, 2007) pour atteindre ses objectifs d’apprentissage. Nous avons retenu deux classifications des stratégies d’apprentissage plus pertinentes au développement de cette étude dont nous avons passé en revue dans les sections qui suivent. Il s’agit de la typologie d’Oxford (1990) et d’O’Malley et Chamot (1990).

Classification des stratégies d’apprentissage selon Oxford (1990)

Oxford (1990) propose une taxonomie des stratégies d’apprentissage directes ou indirectes. Ces dernières se subdivisent en trois sous-catégories par chacune, ce qui selon Cyr (1998, p.1), est pour aboutir en fin à une longue liste

de stratégies fondamentales ou de stratégies spécialisées. L'auteure explique les stratégies directes en termes de la manière dont l'apprenant manipule la langue cible et met en œuvre de processus cognitifs. Oxford (1990) classe les stratégies directes en trois catégories : compensatoires, cognitives et mnémoniques.

Dans le cadre des stratégies directes, les techniques de mémorisation comprennent l'utilisation de connexions mentales, la révision et l'association de mots avec des images ou des sons pour aider à les retenir. Selon Oxford, les stratégies de mémorisation aident les apprenants à retenir le matériel pendant une période plus longue et à le récupérer pour la communication. Parmi les autres techniques conscientes que l'apprenant utilise pour améliorer ses compétences linguistiques, on trouve les stratégies cognitives. Elles comprennent la recherche de partenaires de conversation, l'application de modèles d'expression, la réalisation de comparaisons inter-linguistiques et la prise de notes. Elles sont utilisées dans la création et la réactivité des modèles mentaux internes ainsi que dans la réception et la production de signaux dans la langue cible. En outre, l'apprentissage d'une langue étrangère compense ses lacunes dans la langue cible en aidant l'apprenant à comprendre le sens des mots grâce à des indices discursifs contextuels et situationnels, à la paraphrase, à la modification, à la création de nouveaux mots, etc.

À l'inverse, les stratégies indirectes entourent, enveloppent ou facilitent le processus d'apprentissage. Elles comprennent les stratégies affectives, sociales et métacognitives. Les stratégies affectives aident à contrôler les émotions liées à l'apprentissage. En outre, les méthodes affectives aident les étudiantes à maîtriser des émotions telles que la

motivation, la confiance et d'autres attitudes liées à l'apprentissage de la langue. Les stratégies sociales impliquent des techniques de coopération ou de négociation avec les partenaires d'apprentissage. Les compétences sociales telles que le questionnement et la collaboration avec les autres facilitent l'interaction avec d'autres utilisateurs de la langue dans des contextes de communication. Les stratégies métacognitives font référence aux connaissances que les apprenants possèdent sur leurs processus autonomes d'apprentissage des langues. Elles aident les apprenants à contrôler leur apprentissage en organisant, en planifiant, en prêtant une attention sélective et en évaluant leurs processus d'apprentissage Lors d'une situation pédagogique.

Selon Oxford, les apprenants emploient diverses stratégies en fonction de leur origine socio-culturelle, de leur sexe, de leur compétence linguistique, de leurs objectifs d'apprentissage, de leur style cognitif et de la tâche à accomplir, entre autres facteurs. Les stratégies d'apprentissage de la typologie d'Oxford (1990) s'appliquent à notre étude en mesure où nous avons en commun certains facteurs dans le choix des stratégies à enseigner. A titre d'exemple, compétence linguistique, les objectifs d'apprentissage, la tâche à accomplir, etc., influence la typologie de stratégies que nous avons enseigné. Nous avons identifié que les deux regroupements de nos huit stratégies enseignées relatent avec la typologie d'Oxford (1990) à savoir les stratégies cognitives et métacognitives. Les stratégies cognitives selon Oxford (1990) facilitent la mobilisation des ressources cognitives pour effectuer les tâches d'apprentissage et maintenir la connaissance en mémoire à long terme. Les stratégies métacognitives aident à réguler le processus d'apprentissage, ce qui aboutit à un apprentissage autonome. Ces deux catégories des stratégies

d'apprentissage sont aussi expliquées dans la typologie d'O'Malley et Chamot (1990) que nous avons passé en revue dans les paragraphes suivants.

Classification des stratégies d'apprentissage selon d'O'Malley et Chamot (1990)

Dans la classification des stratégies d'apprentissage, nous avons retenu les dimensions cognitives, métacognitives, socio-affectives chez O'Malley et Chamot (1990). Selon O'Malley *et al.* (1990), les stratégies cognitives réfèrent à une opération mentale qui aide à manipuler une activité d'éducation. Dans le cadre d'apprentissage, les opérations mentales (stratégies cognitives) comprennent la répétition, la prise des notes, l'inférence, le transfert des connaissances, l'élaboration, la traduction, le résumé etc.

Les stratégies métacognitives portent sur la manière de planifier, de contrôler et d'évaluer les processus cognitifs pour réussir un objectif d'apprentissage. Elles incluent l'anticipation ou la planification, l'attention générale ou sélective, l'autogestion, l'autorégulation, l'identification du problème, l'autoévaluation, pour ne mentionner que quelques - unes. Les stratégies métacognitives correspondent aux mécanismes mis en œuvre pour réaliser les stratégies cognitives de compréhension orale. Elles manifestent la façon dont les modes de pensée sont organisées, contrôlées, et modifiées. L'importance des stratégies métacognitives peut être réalisée par la place centrale des trois catégories de stratégies dont l'organisation et la planification, l'évaluation et la médiation ou résolution de problème. Celles-ci garantissent une exécution efficace des tâches aboutissant à un apprentissage rentable. Les stratégies métacognitives conditionnent le développement des stratégies cognitives et jouent un rôle d'orientation, de régulation et

d'intégration des stratégies cognitives. Si l'apprenant ne connaît pas bien ses propres limites en tant qu'apprenant et la complexité des tâches d'apprentissage, ce serait difficile pour lui de prévoir ou de résoudre les problèmes en prenant des mesures préventives ou rectificatives. Bref, la métacognition joue un rôle de contrôle et de coordination dans l'activité d'apprentissage en général et d'une compréhension orale, en particulier.

Les stratégies socio-affectives s'agissent de la manière dont l'apprenant demande de l'aide des collègues afin de contrôler des émotions ou de se donner l'auto-renforcement pour accomplir une tâche donnée même s'il y a des difficultés. Dans l'ensemble, les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives nous semblent contribuer à dépasser les difficultés associées à l'apprentissage de la compréhension orale dans le contexte scolaire. Considérant l'apport de l'utilisation des stratégies dans l'apprentissage de la C.O, nous nous sommes demandés s'il convient de les enseigner de manière explicite ou de les intégrer dans les cours. La revue qui suit, recense les différentes modalités d'enseignement des stratégies d'écoute afin d'adopter ce qui convient au contexte de notre étude.

Parmi ces trois catégories des stratégies, les stratégies cognitives et métacognitives nous sont pertinents dans la sélection des stratégies spécifiques dans les cours d'intervention. Par exemple, les stratégies métacognitives servent comme des manières de contrôler les opérations cognitives qui soutendent la C.O.

La revue de la littérature sur les trois catégories des stratégies nous aide, au niveau du traitement et analyse des données à catégoriser les stratégies employées par les apprenants. En ce faisant, nous pouvons faire des inférences

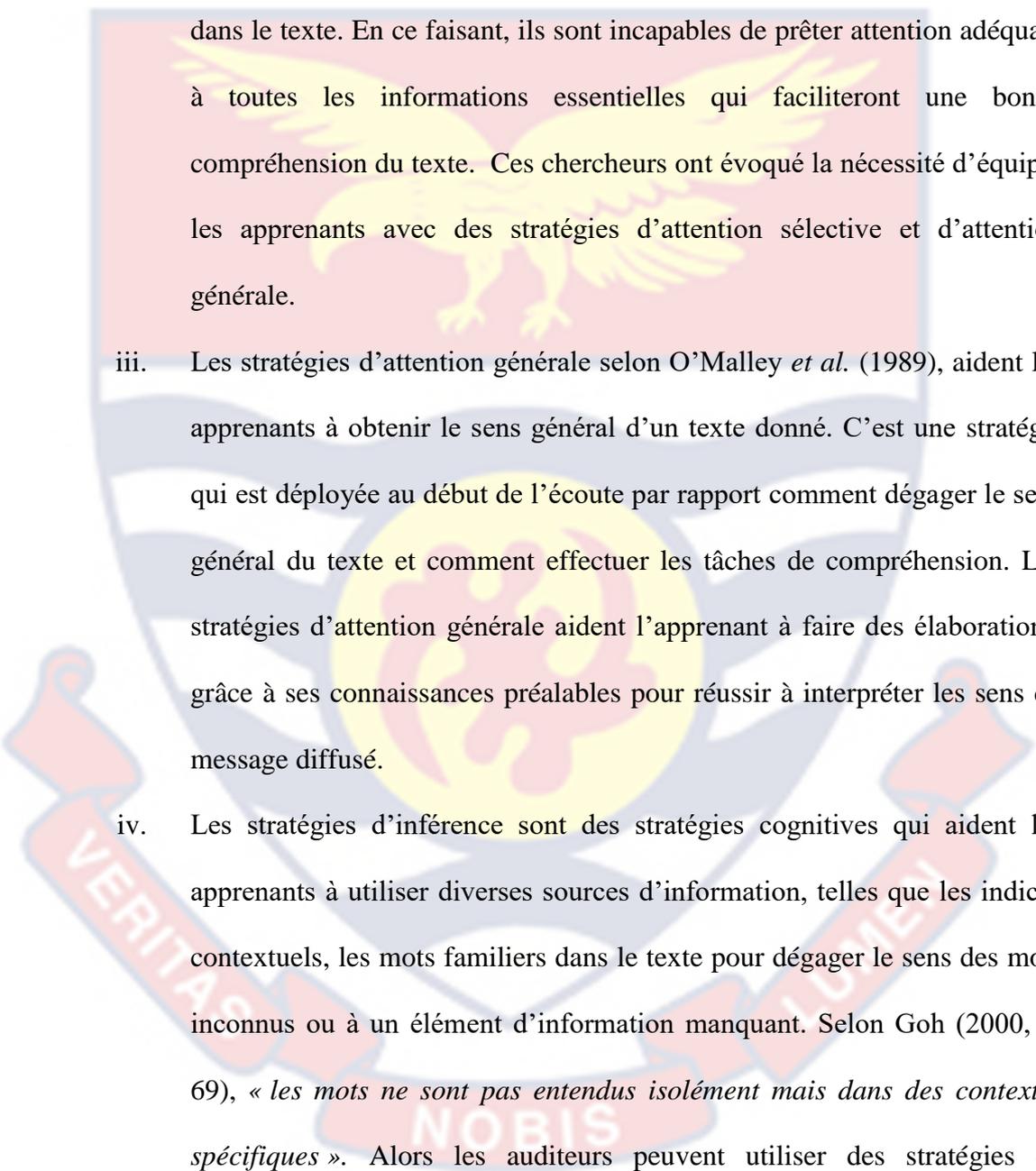
dans les rôles que jouent ces stratégies d'écoute dans l'apprentissage de la C.O. Il convient à noter que nous n'avons pas enseigné les stratégies cognitives et métacognitives en tant que telles dans l'intervention mais nos huit stratégies d'écoute sont exemples des deux catégories de stratégies. Alors, en expliquant dans la section suivante les huit stratégies d'écoute que nous avons sélectionnées pour l'étude, nous les référons à ces deux catégories.

Choix des stratégies d'écoute de l'étude

En définissant les stratégies d'apprentissage des langues, Macaro (2006) a suggéré aussi qu'elles devraient être conceptualisées avec un objectif spécifique, car l'efficacité d'une stratégie est liée à la situation d'apprentissage spécifique. Notre étude est menée auprès de nos participants sur des bases difficultés de compréhension orale. Cela nous a fait réaliser les problèmes qui nécessitaient l'entraînement aux stratégies afin de les outiller à surmonter leurs problèmes. L'une des considérations importantes du choix des stratégies selon Macaro (2006) porte sur la capacité de ces dernières à résoudre certains problèmes de C.O spécifiques. Alors, la revue de la littérature dans cette section centre sur l'explication des stratégies d'écoute selon leur typologie et capacité à résoudre des problèmes de C.O.

- i. Les stratégies de segmentation lexicale : Selon Eysenck et Keane (2005, p. 56), les stratégies de segmentation lexicale forment partie des stratégies cognitives qui facilitent la reconnaissance des mots, ce qui est difficile à réaliser dans un flux continu de parole. Cependant, la segmentation de la parole dépend des caractéristiques du langage et comme Cutler, (2000) a bien remarqué, chaque langue utilise différents indices prosodiques comme structure rythmique pour identifier les limites des mots. Par

extension, la segmentation lexicale est un exercice spécifique à chaque langue et la connaissance sur la structure rythmique dans une langue ne s'applique automatiquement pas dans l'autre. Nous indiquons ici à titre d'exemple que les locuteurs natifs anglais s'habituent à l'utilisation des syllabes accentuées comme identificateurs d'un nouveau mot (Eysenck & Keane, 2005 ; Rost, 2011). Dans le cas des locuteurs français, la syllabe est l'unité perceptive de base pour le traitement de la parole (Mehler *et al.*, 1981 ; Cutler *et al.*, 1989). En fait, les apprenants qui se plaignent du débit rapide des intervenants natifs du français oral n'arrivent pas à identifier les limites des mots connus dans un flux de discours français. Autrement dit, ils n'arrivent pas à facilement identifier où un mot se termine et où l'autre commence à cause du rôle majeur que joue la syllabe dans le flux de la parole en français. Cela explique, quant à notre étude la raison pour laquelle les participants perçoivent erronément différents mots quand il y a l'enchaînement ou la liaison. Ils se trompent normalement avec les syllabes formées à partir d'un enchaînement ou d'une liaison. Ces apprenants qui se trouvent face à cette difficulté discutée ci-dessus, selon Graham et Macaro (2008) manquent la connaissance des stratégies de segmentation lexicale. Ces dernières pourront aider aux apprenants à identifier les limites des mots dans un flux de message oral en français. A ce propos, nous avons inclus les stratégies de segmentation lexicale dans l'intervention. A partir de ces stratégies, nous avons entraîné les participants à identifier différents mots français dans un flux de discours dans lesquels la liaison et l'enchaînement sont utilisées.

- 
- The image contains a large, semi-transparent watermark of the University of Cape Coast logo. The logo features a shield with a yellow eagle in the center, a red banner at the bottom with the Latin motto "VERITAS NOBIS", and a red banner on the left with the word "VERITAS".
- ii. Les stratégies d'attention sélective aident à s'occuper d'aspects spécifiques de l'écoute ou de détails situationnels qui aident à comprendre le texte et/ou à accomplir la tâche. O'Malley, Chamot & Kuper (1989) soulignent que certains apprenants cherchent à comprendre tous les mots entendus dans le texte. En ce faisant, ils sont incapables de prêter attention adéquate à toutes les informations essentielles qui faciliteront une bonne compréhension du texte. Ces chercheurs ont évoqué la nécessité d'équiper les apprenants avec des stratégies d'attention sélective et d'attention générale.
- iii. Les stratégies d'attention générale selon O'Malley *et al.* (1989), aident les apprenants à obtenir le sens général d'un texte donné. C'est une stratégie qui est déployée au début de l'écoute par rapport comment dégager le sens général du texte et comment effectuer les tâches de compréhension. Les stratégies d'attention générale aident l'apprenant à faire des élaborations, grâce à ses connaissances préalables pour réussir à interpréter les sens du message diffusé.
- iv. Les stratégies d'inférence sont des stratégies cognitives qui aident les apprenants à utiliser diverses sources d'information, telles que les indices contextuels, les mots familiers dans le texte pour dégager le sens des mots inconnus ou à un élément d'information manquant. Selon Goh (2000, p. 69), « *les mots ne sont pas entendus isolément mais dans des contextes spécifiques* ». Alors les auditeurs peuvent utiliser des stratégies de traitement descendant, telles que l'inférence et l'élaboration, pour interpréter ou prédire le sens des phrases même lorsqu'ils ne comprennent pas tous les mots de la phrase d'entrée.

- v. Les stratégies d'élaboration sont des stratégies cognitives qui équipent les apprenants à utiliser leurs connaissances du monde et de la langue cible pour prédire le sens des mots inconnus. Dans cette étude, apprendre aux apprenants à utiliser les informations dont ils disposent pour compenser leurs lacunes en matière de compréhension peut les aider à se rendre compte qu'il n'est pas nécessaire de comprendre chaque mot utilisé pour comprendre le contenu d'un texte.
- vi. Les stratégies de prédiction, selon Graham et Macaro (2008), portent sur une activation des schémas (connaissances linguistiques attribuables au contexte du texte qui aident à une compréhension du sens). Elles sont des stratégies cognitives qui traitent des informations linguistiques (descendants). Au moment où une prédiction est faite basée sur le contexte du texte, cela devient une hypothèse qui doit être validée.
- vii. Les stratégies de monitoring : Elles forment, d'après les taxonomies des stratégies d'écoute de Vandergrift (2003), partie des stratégies métacognitives qui désignent la manière consciente de s'assurer que la prédiction soit correcte. Ces stratégies sont normalement déployées au cours de l'écoute afin de s'assurer de la compréhension correcte du sens du texte. Elles sont liées à la résolution des problèmes de vocabulaire dans le texte (Macaro, 2006).
- viii. Stratégies d'évaluation : C'est une stratégies métacognitive utilisés lors de situations de réflexions métacognitives pour se questionner sur la qualité de son écoute ; trouver des défis raisonnables à relever ; nuancer les propos énoncés (ex. : précisions, reformulations, ajouts) ; commenter les blocages survenus ; réfléchir à des facilitateurs de communication ; se

donner le droit à l'erreur, dédramatiser et se visualiser en situation de prise de parole, se voir réussir (MÉLS, 2013, p. 87-93). Nous avons choisi cette stratégie parce que cela développe la pratique de réflexions sur le processus d'apprentissage d'un individu. Dans les cours de l'intervention, nous avons entraîné les participants à s'autoévaluer individuellement et en groupe. Cette pratique de réflexions aide à mesurer le succès et les challenges qui restent à résoudre dans la matière d'apprentissage. Cela conduit à l'apprentissage autonome des stratégies d'écoute dans la pratique de la C.O.

Notre sélection des huit stratégies d'écoute se base donc, sur la potentialité d'aider à résoudre des problèmes de C.O qui sont identifiés chez les futurs-enseignants de l'étude. Nous procédons avec la revue de la littérature sur les modalités d'enseignement des stratégies d'écoute.

Enseignement des stratégies d'écoute

En reconnaissant ainsi la place importante qu'occupe le processus de l'information, il convient de reconnaître la nécessité d'équiper les apprenants avec assez de connaissances des stratégies d'écoute pour compenser les lacunes de C.O. Les stratégies de l'apprenant en langues sont les moyens par lesquels il acquiert le processus de la C.O. Les stratégies de l'apprenant en langues sont caractérisées comme des activités mentales conscientes qui sont utilisées dans la poursuite d'un objectif d'apprentissage (Macaro, 2006). Ce constat influence notre engagement d'entraîner aux apprenants à utiliser consciemment huit stratégies d'écoute dans la pratique de la C.O.

Les stratégies dont nous discutons leurs enseignements dans cette partie de la revue s'entendent du point de vue de Richards et Schmidt (2010)

comme un plan d'action conscient dirigé vers le traitement de l'information arrivante surtout au cas où l'auditeur a des difficultés de compréhension due à des lacunes d'interprétation. Lorsqu'un enseignant de langue planifie une leçon sur les stratégies d'écoute, il y a de nombreux aspects à considérer. Tout d'abord, il faut décider si l'enseignement soit explicite ou intégré implicitement dans les cours réguliers de langue. Les données sur la relation entre la réussite des apprenants en langues et les stratégies métacognitives suggèrent que l'enseignement explicite pourrait être plus efficace (Rubin, Chamot, Harris & Anderson, 2007). Dans la même optique, Rubin *et al.* (2007) indiquent aussi que l'enseignement des stratégies est plus efficace lorsqu'il conjugue l'apprentissage de la stratégie et de la langue cible.

Ces recherches ont permis de démontrer le potentiel de l'enseignement des stratégies d'écoute pour aider les auditeurs de langue étrangère à comprendre le texte oral. Tout aussi important est le fait que la formation et l'engagement des enseignants à l'égard des stratégies d'enseignement sont essentiels pour aider les apprenants à apprendre à gérer leur propre écoute en langue étrangère. Une fois que les enseignants acceptent la responsabilité de fournir à leurs apprenants un enseignement des stratégies d'écoute, il doit préciser clairement comment cette instruction doit être fournie.

O'Malley *et al.* (1990) ont évoqué la question méthodologique de savoir si l'enseignement de stratégie doit être intégré ou directe. Dans l'enseignement intégré (implicite), l'enseignant guide les élèves à travers des activités qui exigent l'utilisation d'une stratégie particulière, mais n'informe pas les élèves qu'ils utilisent la stratégie. Dans l'enseignement direct (explicite), cependant, l'enseignant informe les élèves sur les avantages

attendus de l'utilisation de la stratégie et donne ensuite des enseignements explicites sur la façon à appliquer et de transférer la stratégie. O'Malley et Chamot (1990, p. 499) notent que « *l'enseignement intégré (implicite) de la stratégie ne conduit pas à un transfert, mais que l'enseignement direct est lié au maintien des stratégies au fil du temps et à leur transfert vers de nouvelles tâches* ». Ainsi, l'enseignement explicite de la stratégie comprend une connaissance métacognitive de ce qu'est la stratégie et de ce qu'elle fait et, par conséquent, est plus susceptible d'entraîner le maintien et le transfert des stratégies vers d'autres contextes et tâches.

Quant à Renandya (2012), l'enseignement des stratégies risque de ne pas fonctionner avec des apprenants moins compétents pour cinq raisons. Premièrement, il a affirmé qu'il y a peu de preuves empiriques de l'existence de stratégies d'écoute en L2. Deuxièmement, il a affirmé aussi que les connaissances exigées pour mettre en œuvre l'enseignement des stratégies sont trop exigeantes pour les enseignants et que ni les enseignants ni les apprenants ne croient en cet enseignement. Il a également affirmé que les stratégies étaient trop compliquées à apprendre pour les apprenants de niveau inférieur et que les stratégies pouvaient être transférées de la L1 à la L2 sans instruction. Renandya a estimé que les apprenants peuvent avoir un problème avec les stratégies ascendantes, mais il a proposé qu'ils acquièrent des stratégies descendantes à partir d'une écoute approfondie. Tout en reconnaissant certains des points soulevés par Renandya, Cross (2009) en a également rejeté beaucoup en soulignant que Renandya n'avait pas mentionné le développement de la recherche sur les stratégies d'écoute au cours des 15 à 20 dernières années. Il a également fait valoir qu'avec une formation adéquate,

les enseignants étaient capables d'acquérir des connaissances sur les stratégies d'écoute, et que l'affirmation de Renandya concernant les points de vue de ses enseignants et de ses apprenants n'était pas étayée par des preuves empiriques.

Il existe aussi un débat en ce qui concerne l'enseignement basé sur l'écoute extensive et celui basé sur le développement de stratégies d'écoute. A la lumière de ce débat, Renandya (2012) est d'accord avec Field (2008) que l'écoute extensive et l'acquisition naturelle peuvent être efficaces pour les apprenants dont la langue maternelle (désormais, L1) n'est pas très différente de la langue cible. Cependant, en raison des nombreuses différences entre leur L1 et la langue cible, les apprenants doivent faire appel à des stratégies car le traitement des données n'est pas naturel pour eux et le transfert de stratégies de la L1 serait inefficace. Field (2008) a également souligné la valeur de la formation aux stratégies ascendantes telles que les stratégies de segmentation lexicale, qui varient d'une langue à l'autre. En outre, si les apprenants persistent à appliquer ces stratégies à partir de leur L1, cela pourrait avoir un effet négatif sur leurs stratégies de segmentation lexicale dans la L2 (Field, 2008).

En somme, nous avons adopté l'enseignement explicite des stratégies d'écoute et la modélisation de ces dernières comme une variable indépendante pour améliorer la performance des apprenants du FLE en compréhension orale. Grâce à l'enseignement explicite des stratégies d'écoute dans les cours, les apprenants sont conscients et utilisent des stratégies qui conviennent pour dépasser les difficultés associées aux activités de la compréhension orale. Pour ce faire, nous avons passé en revue certains modèles proposés pour l'enseignement des stratégies. Cela, nous croyons, nous fournit la bonne

orientation d'adopter ou d'adapter le modèle qui convient à notre situation d'enseignement de la compréhension orale.

TICE

L'acronyme TICE signifie les « *Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement* » (Laoud, Aoulmi & Reghis, 2022, p.20). C'est pour dire qu'ils sont un regroupement des outils technologiques pour des fins pédagogiques. Auparavant, les TICE portaient sur l'usage des outils concrets tels que les ordinateurs, les vidéoprojecteurs, les laboratoires, etc. pour faciliter l'enseignement/apprentissage. L'usage de ces outils était répandu dans les institutions qui peuvent les procurer. Cela a rendu l'usage des TICE généralement un privilège pour certaines institutions aux pays développés.

Cependant, le développement de la technologie dans le monde qui ne cesse d'élargir ces ressources, garantit aujourd'hui l'accès plus faciles aux utilisateurs. Cela permet aussi aux enseignants, dans leurs capacités individuelles de commencer l'adoption des outils technologiques dans leurs leçons. Comme l'a noté Raby (2009, p.21), l'utilisation pédagogique des Technologies de l'Information et de la Communication, (TIC).

« ... n'est pas seulement placer les équipements dans les classes, aller au laboratoire 40 minutes par semaine, utiliser les ordinateurs comme une feuille d'exercice électronique [...], utiliser des logiciels sans but précis ou enseigner comment utiliser les TIC ».

Tout simplement, c'est pour dire que l'utilisation des ressources TIC dépasse la dépendance excessive des outils originalement conçus pour des fins pédagogiques et l'utilisation des TIC doit avoir des objectifs précis.

Aujourd'hui, nous témoignons un vif intérêt des apprenants aux institutions supérieures vers l'utilisation des applications et des logiciels numériques. Ce nouvel intérêt dans l'utilisation des applications, surtout sur les appareils portatifs : smartphones, tablettes et ordinateurs, est plus répandu parmi la jeunesse qui sont les consommateurs de l'information numérique.

Une bonne connaissance à utiliser des outils et applications TIC chez nos participants est indispensable pour le déroulement efficace de notre étude à distance. Cela a été un critère de la sélection de notre échantillon définitif qui ont pris part à l'étude. De la même optique, Prensky (2001, p.43) a aussi noté que « *nos élèves ont radicalement changé. Les étudiants d'aujourd'hui ne sont plus les personnes pour qui notre système éducatif a été conçu pour enseigner* ». Au Ghana, un pays en développement, il existe beaucoup d'obstacles (problème lié à la connexion à l'internet, le coût des outils technologiques, etc.) qui empêchent l'intégration efficace des TICE dans les processus d'enseignement/ apprentissage. Cela requiert une nouvelle réflexion sur la place des TICE chez les enseignants et les apprenants. Nous avons observé avec intérêt au moment de la pandémie COVID-19, dans plusieurs institutions de l'éducation, le recours à l'emploi des outils technologiques d'enseignement/apprentissage à distance. Certaines universités ont adopté des dispositifs de cours entièrement à distance grâce à des applications comme Zoom, Google meet,

Microsoft Teams, etc. Certaines écoles normales ont préféré des dispositifs hybrides à distance et en présentiel.

Quel que soit le dispositif de préférence pour ces institutions, c'était évidemment observable que les acteurs impliqués (enseignants et apprenants) ont fait usage des plateformes et réseaux sociaux comme Télégramme, WhatsApp pour dispenser des cours. En effet, l'écologie de ces plateformes ont été mutée du statut des réseaux sociaux à des réseaux d'apprentissage. A l'aide des logiciels tels que Télégramme, Microsoft Powerpoint, Excel, Word, Google form, Télégramme, etc., nous avons dispensé les cours d'intervention des stratégies d'écoute via Internet aux participants de l'étude et nous avons collecté les données. Dans les paragraphes suivants, nous expliquons le choix des outils technologiques que nous avons utilisés dans l'étude.

1. Télégramme

Télégramme a été introduit à l'internet en 2013 en tant que réseau social avec beaucoup d'avantages comparables aux réseaux sociaux existant tels que WhatsApp (Ibrahim, Norsaal, Abdullah & Che Soh, 2016). Il détient des logiciels de messagerie sous forme de texte, audio, vidéo, image, et il détient une capacité de recevoir une large taille des documents : jusqu'à 2 giga octets (Go). Selon Ibrahim *et al.* (2016, p. 8), « *Télégramme supporte plusieurs fichiers : Microsoft word (*.docx), Microsoft excel (*.xlsx), Microsoft PowerPoint (*.pptx) et portable document format (*.pdf), et tout forme d'autocollants animés, d'emojis, etc.* ». La version gratuite peut avoir jusqu'à 200 participants par groupe. Vus les avantages que détient cette application de messagerie (Télégramme), nous le trouvons un bon outil d'enseignement/ apprentissage dans les écoles supérieures telles que les écoles

normales. Aujourd'hui, certaines études scientifiques (Ibrahim, Norsaal, Abdullah & Che Soh, 2016) commencent à recommander Télégramme comme réseau d'enseignement/ apprentissage.

2. Google Forms

'Google Form' est une application de gestion de données sur cloud utilisée pour concevoir et développer des enquêtes, des questionnaires et des tests sur Internet (Vasantha Raju & Harinarayana, 2016). Cette application est fournie par Google Inc, et elle est 100% gratuite sur Internet pour que tout le monde puisse l'utiliser. Selon Bakla, Çekiç & Köksal (2013), les enquêtes sur Internet sont plus fiables que les enquêtes en présentiel. Google form présente des avantages comparatifs par rapport aux autres outils d'enquête par Internet en matière de capacité d'enquête, de feedback automatique et de coût. De tels autres outils d'enquête en ligne incluent SurveyMonkey, TypeForm, Zoho Survey, etc. (Fleming & Bowden, 2009). Contrairement à d'autres outils d'enquête sur internet, le Google Form permet un nombre illimité de répondants, un nombre illimité d'enquêtes et peut contenir jusqu'à 2 millions de cellules de données (Evans et Mathur, 2005).

Toutefois, lors de la planification et de la réalisation d'une enquête à l'aide de Google Form, il convient de tenir compte des enjeux liés au faible taux de réponse, à la confidentialité et à la sécurité (Evans et Mathur, 2005). De plus, dans les pays en voie de développement, où la pénétration d'Internet est encore peu répandue et faible, l'utilisation d'outils d'enquête basés sur le Web comme *Google Form* n'attire pas beaucoup de monde. Malgré les défis mentionnés ci-dessus, l'utilisation de *Google Form* est importante dans cette étude pour la collecte des données. Il nous permet de réduire les coûts

d'administration du questionnaire, de bénéficier d'avantages géographiques et temporels, et de collecter des données de manière automatique et fiable (Fleming & Bowden, 2009 ; Vasantha Raju & Harinarayana, 2016). La disponibilité gratuite de l'application et le relais automatique de réponse à l'auteur accompagné d'une analyse statistique descriptive ont rendu la collecte et l'analyse des données simples en utilisant le formulaire Google. Cette application web nous a servi pour collecter les données de test et de questionnaire pendant la pandémie de COVID-19.

3. Microsoft PowerPoint

PowerPoint se distingue par sa polyvalence, car il peut être utilisé pour créer un large éventail de présentations, du simple diaporama à la présentation multimédia complexe (Williams, McCarley, Sharpe & Johnson 2017). Cela en fait un choix idéal pour les entreprises, les éducateurs et les autres professionnels qui ont besoin de communiquer des idées et des informations complexes de manière claire et concise. Un autre avantage clé de PowerPoint est sa capacité à s'intégrer à d'autres applications Office telles que Word et Excel (Lai, Tsai & Yu, 2011). Les utilisateurs peuvent ainsi facilement incorporer des données et d'autres informations provenant de ces applications dans leurs présentations PowerPoint, ce qui facilite la création de présentations complètes et de qualité professionnelle.

PowerPoint a également évolué au fil des ans, ajoutant de nouvelles fonctions et capacités qui en font un outil de présentation encore plus puissant (Nowak, Speakman & Sayers, 2016). Par exemple, l'ajout de modèles et de thèmes a permis aux utilisateurs de créer plus facilement des présentations

visuellement attrayantes, tandis que l'inclusion d'application de messagerie vocale peut faciliter la présentation orale.

Dans l'ensemble, PowerPoint reste un acteur dominant sur le marché des logiciels de présentation, grâce à son interface intuitive, sa large gamme de fonctionnalités et sa capacité à s'intégrer à d'autres applications Office. Dans le cadre de cette étude, cette application nous a servi à présenter les cours d'intervention sous forme des diaporamas à voix off qui sont envoyés aux participants de l'étude.

4. Smartphones

Le smartphone est un appareil de communication ayant l'interface très interactive et offre une gamme de fonctionnalités à travers des applications de divertissement, de l'apprentissage, de la recherche, des réseaux sociaux, etc. (Engle, Patidar & Singh, 2015, p. 175). Aamri et Suleiman (2011) remarquent que certains enseignants découragent l'usage des smartphones dans les salles de classe. Cependant, Subramaniam, Abdullah & Harun (2013) découvrent que les smartphones disposent des fonctionnalités et capacités pour faciliter l'apprentissage en classe d'anglais. Néanmoins, certains apprenants qui possèdent les smartphones ne sont pas conscient que ces appareils disposent de fonctionnalités potentielles pour faciliter l'apprentissage (Woodcock, Middleton & Nortcliffe, 2012 ; Alfawareh & Jusoh, 2014). Safdari, Jebraeily, Rahimi et Doulani (2014) trouvent que les smartphones sont utiles dans les communications médicales. Notre étude a utilisé les smartphones en tant qu'appareil TIC, pour effectuer les cours des stratégies d'écoute sur Télégramme car la majorité des futurs-enseignants de FLE en possèdent. A

l'aide de la connexion à l'internet, nos participants ont pris part aux cours de l'intervention sur leurs smartphones.

Travaux antérieurs

Cette partie du chapitre porte sur les travaux empiriques qui sont déjà menés dans notre domaine d'étude : la compréhension orale et l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Nous avons passé en revue de Tsui et Fullilove (1998) et Field (2004) dans le domaine de la compréhension orale. Puis, les travaux de Vandergrift (2003), Carrier (2003), Clement, (2007), Graham et Macaro, (2008), Vandergrift et Tafaghodtari (2010), De-souza (2013) et Agor (2014) sont passés en revue dans le domaine de l'enseignement et de l'utilisation des stratégies d'écoute. Dans l'ensemble, nous nous sommes interrogés sur leurs problématiques, leurs objectifs, leurs choix méthodologiques, les résultats et leurs pertinences à notre étude.

Les processus ascendants et descendants de la compréhension orale

Tsui et Fullilove (1998) ont examiné la différence entre les auditeurs habiles et moins habiles en ce qui concerne l'intégration du traitement ascendant et descendant. Les participants à leur étude étaient environ un millier d'étudiants qui ont passé le test de langue anglaise dans le cadre du *Hong Kong Certificate of Education Examination*. Pendant l'examen, les participants ont écouté de courts textes radiophoniques tels que des nouvelles, des publicités ou des interviews, et ont répondu à des questions à choix multiples. Pour certaines questions, les informations exigées étaient conformes au schéma activé au début du passage. Dans d'autres cas, les informations étaient incohérentes. Par exemple, dans un passage sur un incendie auquel les pompiers ont été convoqués, la bonne réponse concernant l'identité de la

personne qui a éteint l'incendie ou la cause de l'incendie était « le vent ». Cela était susceptible d'être incohérent avec le schéma établi dans l'esprit des apprenants au début du passage. Si l'apprenant n'utilisait que des stratégies descendantes et se rappelait des schémas dès le début du passage, il obtiendrait des réponses incorrectes. Les auteurs ont examiné les réponses aux questions « correspondantes » et « non correspondantes » données par les apprenants.

Le résultat suggère que seuls les auditeurs les plus compétents (ceux qui ont obtenu les meilleurs scores) ont pu répondre à la question même lorsque les informations ascendantes ne correspondaient pas au schéma activé précédemment (connaissance antérieure de l'apprenant). Cela indique qu'ils ont traité à la fois les informations ascendantes et descendantes et ont vérifié leur interprétation avec des données linguistiques. Les auditeurs moins qualifiés (ayant obtenu des scores plus faibles), en raison de leur incompétence dans le traitement ascendant, ont recouru à un traitement descendant, ce qui les a conduits à des réponses incorrectes. Ce résultat s'est produit en particulier dans le cas des questions qui demandaient des informations spécifiques et où les participants ne pouvaient pas utiliser les informations descendantes pour compenser le manque de compréhension de l'apport linguistique. Les auditeurs les moins bien notés avaient tendance à se fier à des informations de haut en bas. Cela indique non seulement que les apprenants doivent utiliser les deux processus, le traitement ascendant qui distinguent les auditeurs de faible et de niveau élevé, mais aussi qu'ils doivent contrôler leur compréhension en fonction des exigences de la tâche.

Field (2004) a mené trois études expérimentales auprès d'apprenants d'anglais au Royaume-Uni afin d'examiner si l'information descendante peut

l'emporter sur l'information ascendante. Dans la première expérience, les participants ont été invités à écrire le dernier mot des groupes de mots qu'ils ont entendus. Dans certains groupes, tous les éléments des groupes appartenaient au même champ lexical alors que, dans certains groupes, seuls les deux derniers mots étaient liés. Dans les items cibles, le début du dernier mot était changé en un mot similaire n'appartenant pas à l'ensemble. La deuxième expérience visait à examiner si les participants étaient capables d'identifier avec précision les mots inhabituels situés à la fin de la phrase qui remplaçaient le mot correspondant au contexte. Dans la dernière expérience, les mots à fréquence réduite ont remplacé les mots à fréquence plus élevée qui ressemblaient aux mots à fréquence élevée mais ne correspondaient pas au contexte. Les résultats de l'expérience ont suggéré que lorsque les apprenants en langues rencontrent des mots peu familiers, au lieu de s'occuper des informations de bas en haut, ils essaient de faire correspondre les mots entendus avec les mots de leur lexique, indépendamment de leur pertinence.

Le succès de la compréhension orale semble provenir de l'intégration d'informations ascendantes et descendantes ainsi que de la manière dont ces informations sont utilisées. On constate également, à partir de ces exemples, que la plupart des études étaient de nature exploratoire, étudiant le mode d'utilisation entre les apprenants de langue seconde compétents et moins compétents. Cependant, la question de l'enseignement de stratégies aux apprenants moins compétents n'a pas été bien abordée.

Les résultats des deux études ci-dessus semblent indiquer qu'il est avantageux de combiner le traitement de l'information descendantes et ascendante. La pertinence de ces travaux sur notre présente étude réside du fait

que nous avons structuré les cours de l'intervention de sorte qu'il y a le chevauchement des processus ascendant et descendant à travers l'enseignement des stratégies d'écoute pour réussir la C.O. C'est-à-dire nous avons présenté les stratégies sélectionnées d'une manière que l'utilisation d'une stratégie dépend de celle de l'autre stratégie. Par exemple, en enseignant les stratégies de segmentation lexicale qui aide à décoder les sons en mots (processus ascendant), nous avons entraîné les participants de se référer aux mots déjà connus : stratégies d'élaboration (processus descendant) pour traiter le système de syllabation. Cependant, comme le suggèrent Tsui et Fullilove (1998), la question ne réside pas seulement dans les processus utilisés, mais aussi dans la manière dont ils sont utilisés. Cela suggère l'utilisation des stratégies d'écoute que les paragraphes suivants sont consacrés à leur enseignement.

L'enseignement des stratégies d'écoute

Vandergrift (2003) a mené une étude examinant l'utilisation de stratégies par 36 élèves de septième année et la différence entre les apprenants à haut niveau de compétence et ceux à faible niveau de compétence, qui ont été classés en fonction de leurs résultats aux pré-tests d'écoute. Des procédures de réflexion à voix haute et trois textes authentiques en français ont été utilisés. Les données de réflexion à haute voix ont été codées pour les stratégies, puis analysées quantitativement et qualitativement. Les participants ont fait état principalement de stratégies cognitives, suivies de stratégies métacognitives et rarement de stratégies socio-affectives.

L'analyse de variance (ANOVA) a indiqué que les apprenants compétents utilisaient un éventail beaucoup plus large de stratégies

métacognitives que les apprenants moins compétents. En outre, les apprenants compétents ont déclaré avoir effectué un contrôle de la compréhension beaucoup plus fréquemment que les apprenants moins compétents. En ce qui concerne les stratégies cognitives, les apprenants les plus compétents ont utilisé l'élaboration de questions ou la remise en question et l'application de leur connaissance du monde pour trouver un sens à une fréquence plus de deux fois supérieure à celle de l'autre groupe. Les apprenants moins compétents ont également déclaré avoir utilisé une stratégie de traduction de façon beaucoup plus fréquente que les apprenants plus compétents.

Les résultats ont aussi révélé que l'apprenant le moins compétent a montré une utilisation fréquente de la traduction par lui-même. Cette stratégie ascendante suggérait un engagement superficiel dans le texte et la stratégie n'a pas conduit à une interprétation significative. En revanche, l'apprenant le plus compétent a réussi à des stratégies descendantes, telles que l'élaboration, le contrôle des apports, l'inférence et la planification, et a construit des interprétations significatives.

A partir de ces résultats concernant les stratégies utilisées par les deux catégories d'apprenants de l'étude de Vandergrift (2003), nous incluons les stratégies d'élaboration et d'inférence dans l'intervention. Cela vise à transformer les participants aux apprenants compétents pour réussir les stratégies plus complexes.

Carrier (2003) a mené une étude à petite échelle sur l'enseignement explicite des stratégies d'écoute auprès de sept élèves d'anglais langue seconde de niveau intermédiaire dans un lycée américain du Midwest. Deux pré-tests différents ont été administrés pour mesurer les compétences d'écoute

ascendante/discreète des participants et les compétences d'écoute descendante des participants. Après les pré-tests, une intervention a été dispensée en classe d'anglais langue seconde sur 15 séances de cours en six semaines. La formation consistait en des stratégies d'écoute pour des sons discrets, l'écoute d'informations spécifiques, le traitement d'informations transmises par vidéo et la prise de notes. Après les 15 séances de formation sur les stratégies, le chercheur a effectué deux post-tests qui ont suivi le même schéma que les pré-tests.

Les résultats ont indiqué que les étudiants ont considérablement amélioré leur compréhension orale en utilisant à la fois des compétences ascendantes, telles que la distinction des différences de son, et des compétences descendantes, telles que l'attention sélective. Les stratégies de prise de notes enseignées pendant les sessions d'instruction se sont également avérées utiles aux étudiants pour construire le sens des mots clés et développer leurs propres systèmes de prise de notes.

Les faiblesses de l'étude de Carrier (2003) étaient centrées sur la conception de l'échantillonnage et la taille de l'échantillon. Comme le chercheur a sélectionné tous les participants parce qu'ils étaient prêts à participer à la recherche, cet échantillonnage de convenance a affecté la généralisation des résultats. En raison également de la petite taille de l'échantillon (N=7) dans cette étude, le chercheur a utilisé un test non paramétrique pour examiner les scores du pré-test et du post-test afin d'en déterminer la signification, ce qui a donné lieu à des résultats moins robustes. En outre, l'absence d'un groupe de contrôle a réduit la validité interne de l'étude et limité la généralisation des résultats.

Malgré ses limitations, nous avons retiré deux implications pour notre étude. Tout d'abord, les résultats de la recherche ont suggéré que les formations sur les stratégies devraient être explicites. C'est pour dire qu'il fallait définir chaque stratégie cible aux apprenants et expliquer spécifiquement comment ils comprendraient mieux aux textes d'écoute à travers la stratégie. De plus, il fallait démontrer l'utilisation de la stratégie à travers une réflexion à voix haute. Deuxièmement, l'étude a suggéré que les deux types de traitement de l'écoute - traitements ascendant et descendant - se complétaient et devaient être combinés et équilibrés dans les classes de l'écoute. Ainsi, les stratégies d'écoute ascendante et descendante sont incluses dans les cours de l'intervention.

Clément (2007) a, de son côté, mené une autre étude empirique axée sur l'enseignement des stratégies d'écoute à des apprenants d'anglais langue seconde-(ALS). L'objectif de l'étude vise à examiner l'impact de l'enseignement des stratégies d'écoute explicites sur la performance des apprenants adultes d'ALS. Les participants étaient 64 apprenants internationaux de niveau intermédiaire de deux universités de l'Est des États-Unis. Les données ont été recueillies à l'aide de trois instruments, l'Inventaire des stratégies d'apprentissage des langues (SILL) (Oxford, 1990), des enquêtes post-intervention conçues par des chercheurs et une enquête post-étude conçue par des chercheurs. L'analyse des données a été réalisée par des études de fréquence et des analyses de variance (ANOVA) et de covariance (ANCOVA).

Une différence statistiquement significative a été constatée généralement, dans les scores totaux de l'enquête avant et après l'intervention

pour le niveau d'instruction des participants. Les résultats du test de C.O Michigan montre que les participants du groupe « *Low-Intermediate* » ont amélioré 7,71 points, (SD=12,80). Les participants au groupe « *intermédiaire* » ont aussi remarqué l'amélioration dans leurs scores avec 9 points (SD=11.63), alors que ceux du groupe « *High Intermediate* » et « *Advanced-level* » ont enregistré une amélioration de 4.54 points (SD 9.50) et 5.83 points (SD 6.46) respectivement. Les résultats ont également indiqué un niveau élevé d'approbation des participants pour les interventions en ligne et leur conviction que ce type de formation les aiderait dans leurs futures tâches d'écoute.

Clément (2007) a utilisé une approche quantitative, avec un pré-test et un post-test. A partir de cette approche, il a examiné l'impact de l'enseignement explicite des stratégies d'écoute uniquement sur les performances de compréhension orale des apprenants d'ALS mesurées par des tests d'écoute. Les résultats recueillis suggèrent que l'exposition des apprenants du niveau inférieur aux stratégies, faciliterait une amélioration dans l'apprentissage de la C.O chez eux.

Il n'était pas non plus clair si Clément (2007) a basé la sélection des stratégies sur les problèmes d'écoute des étudiants. Notre étude actuelle vise à combler ces lacunes et à développer des stratégies d'enseignement ciblant les problèmes d'écoute chez les apprenants. Afin d'explorer le niveau de développement des stratégies chez les apprenants tout au long de l'intervention, notre étude a utilisé des questionnaires des stratégies au commencement de l'intervention et après les cours de stratégies d'écoute. L'approche méthodologique de pré-test et post-test de Clément (2007) a été

répliquée dans notre étude chez les futurs-enseignants de FLE au contexte ghanéen car cela nous semble apte pour déterminer le niveau d'amélioration dans l'utilisation des stratégies d'écoute et dans la performance en C.O.

Graham et Macaro (2008) ont également mené une étude chez 59 apprenants de français du premier cycle en Angleterre en vue de déterminer l'impact que l'enseignement des stratégies a sur la performance et la confiance en soi dans les tâches de compréhension orale. L'étude vise aussi à déterminer si l'échafaudage est un facteur important dans l'obtention des résultats désirés en compréhension orale. Leurs objectifs sont étroitement liés aux nôtres dans la mesure où leur étude et la nôtre cherchent à déterminer généralement l'impact que l'enseignement des stratégies a sur la compréhension orale des apprenants de français langue étrangère (FLE).

L'étude en discussion a adopté une approche quasi-expérimentale à partir de laquelle deux groupes à savoir le groupe expérimental (reparti à *High Support Group*, HSP=20 et *Low Support Group*, LSP=11) et le groupe de contrôle, G.C=28. Durant une période de sept mois pendant des heures de cours normales, les enseignants ont dispensé des cours dans la classe normale des apprenants. Les niveaux de compréhension orale ont été mesurés à trois reprises à l'aide d'une tâche d'écoute à rappel libre (un test d'écoute). Celle-ci a été élaborée pour cette étude et les niveaux d'auto-efficacité ont été obtenus par un questionnaire par lequel les apprenants devaient s'évaluer, de 0 à 100, s'ils arrivent à accomplir les tâches.

Les résultats analysés statistiquement avec ANCOVA (utilisant les scores du pré-test comme co-variable) ont indiqué que, bien que le groupe de contrôle ait amélioré au post-test, les scores de C.O des deux groupes

expérimentaux au post-test étaient significativement plus élevés. Le post-test montre aussi que le groupe à échafaudage élevé (High Support Group) a surpassé le groupe à échafaudage faible (Low Support Group). Un post-test différé administré six mois après le programme a également suggéré que les groupes expérimentaux avaient toujours un niveau de compréhension orale significativement plus élevé que le groupe de contrôle. En fait, les résultats de la comparaison de *pairwise* entre les différents groupes montrent des différences plus significatives.

Le fait que différents enseignants ont enseigné les cours d'intervention pose un problème méthodologique à la fiabilité et validité des résultats en risquant de confondre les caractéristiques individuelles des professeurs. Bien que Graham et Macaro (2008) signalent qu'ils ont surveillé minutieusement le processus de l'intervention, il était impossible de dire catégoriquement que les cours sont dispensés de manière uniforme. En plus, la généralisation des résultats obtenus du test élaboré par les chercheurs ne peut pas être garantie. L'utilisation d'un test d'écoute standardisé permettrait d'obtenir des résultats plus fiables. En tenant compte de cette faiblesse liée à l'outil de collecte des données quantitatives, nous avons adopté l'épreuve de compréhension orale du Diplôme d'Etude de Langue Française, (DELFF) niveau A2 pour mesurer la performance des apprenants.

Les révélations statistiques indiquent que si l'enseignement des stratégies d'écoute a eu un tel impact positif sur l'apprentissage du français en Angleterre, cela pourrait aussi améliorer l'apprentissage des apprenants de français au Ghana. Donc, il vaut la peine de mener notre étude. Néanmoins, la répartition du groupe expérimental en deux, a détourné l'attention du

chercheur aux différents niveaux d'échafaudage au lieu de se concentrer sur l'essentiel. Nous sommes tentés de conclure que la petite taille d'effet obtenue dans les deux post-tests est due à la double attention prêtée au groupe expérimental. Notre étude se limitera seulement à déterminer l'impact de l'enseignement des stratégies sur la performance des apprenants du groupe expérimental et de contrôle.

Vandergrift et Tafaghodtari (2010) ont aussi mené une étude expérimentale dont l'objectif vise à vérifier l'effet de l'enseignement des processus métacognitives sur l'apprentissage de la compréhension orale en français langue seconde (FLS). Les 106 participants ont été répartis en un groupe expérimental (n = 59) et un groupe de contrôle (n = 47). Vandergrift et Tafaghodtari ont reparti l'échantillon en deux groupes : le groupe de contrôle et le groupe expérimental. Au sein des deux groupes d'expérimentation se trouvent deux catégories de participants réparties selon leurs niveaux de compétences en compréhension orale. Ceux-ci consistent à un groupe de participants plus habiles et un groupe de participants moins habiles.

Après 12 semaines d'intervention, le groupe expérimental a participé à des activités d'écoute qui étaient accompagnées de discussions sur la sensibilisation métacognitive. La procédure d'instruction a commencé par la segmentation du papier en sections pour la prédiction, la première fois d'écoute, la deuxième fois d'écoute et la réflexion. Ensuite, les participants ont été invités à faire des prédictions en réfléchissant au type d'informations et de vocabulaire qu'ils pourraient entendre. Ce processus s'est fait en classe, puis en groupes, et enfin individuellement. Ensuite, les participants ont pu écouter le texte et vérifier les informations prédites. Les autres informations ont été

notées dans une section séparée. Après la première écoute, les apprenants comparaient leurs prédictions et leurs informations par deux. La deuxième fois d'écoute, les élèves réécoutaient le texte et résolvaient les difficultés de compréhension orale. Les participants ont écouté une dernière fois pour vérifier leur interprétation et leur compréhension orale. Enfin, les participants ont mené une réflexion sur l'activité.

La compétence d'écoute a été mesurée à l'aide du test de placement FLS de l'université, qui consistait en des questions à choix multiples avec divers types de textes audio. Les connaissances métacognitives ont été évaluées à l'aide du Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ). Puis, avec le protocole de réponses stimulées (*stimulated response*), Vandergrift et Tafaghodtari (2010) ont collecté les données nécessaires.

Les résultats montrent deux réalités valables des deux hypothèses de l'étude. D'abord, il y avait une différence statistique entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle en faveur du groupe expérimental. Cela est une indication que l'intervention a eu un effet positif sur les scores des bénéficiaires de l'intervention. Plus précisément, les apprenants moins compétents au sein du groupe expérimental ont surpassé ceux du groupe de contrôle ainsi que les participants plus habiles au sein du groupe expérimental. Toutefois, les participants plus compétents du groupe expérimental ont aussi dépassé leurs collègues du groupe de contrôle mais cela ne résulte en aucune différence statistiquement significative.

Le travail de Vandergrift et Tafaghodtari (2010) nous est pertinent en termes de pédagogies efficaces d'enseignement de la compréhension orale. L'étude a adopté une méthodologie très robuste. Les instruments étaient

appropriés pour la collecte des données nécessaires. Les instruments étaient aussi appropriés pour fournir une triangulation des données recueillies (Kothari, 2004). Cela garantit la fiabilité et la validité des résultats obtenus. Toutefois, nous avons préféré l'emploi du test de compréhension orale pour déterminer l'effet de l'utilisation des stratégies de l'écoute sur la performance des apprenants en compréhension orale. Nous avons préféré aussi le questionnaire de stratégies d'écoute et l'entrevue de groupe pour recueillir les données nécessaires.

En dépit des résultats impressionnants recueillis, les apprenants ne pourraient pas faire preuve explicite de leurs connaissances en stratégies apprises. Évidemment, il est fort possible que si les apprenants soient conscients des stratégies utiles dans chaque situation d'apprentissage, ils amélioreraient leur performance de manière plus significative. Par conséquent, nous avons mesuré comment la fréquence et la manière d'application des stratégies d'écoute dans les activités de C.O pourrait influencer la performance au test de C.O.

L'étude de De-Souza (2013) est menée dans le contexte ghanéen auprès de 52 étudiants dans quatre universités publiques du Ghana. L'objectif principal de l'étude est d'identifier les stratégies de compréhension qu'adoptent les étudiants lorsqu'ils travaillent sur des sites Internet authentiques en langue française. L'étude a mis en lumière les processus cognitifs qui sous-tendent la compréhension des informations sur l'Internet, sur les stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue seconde/étrangère.

Comme résultats, De-Souza (2013) a identifié plusieurs stratégies : les stratégies d'inférence et les stratégies de découpage/rapprochement morphologique ou sémantique qu'adoptent les apprenants pour comprendre les informations sur l'internet sans même les enseigner à priori.

La prise de conscience des stratégies d'apprentissage pourrait être possible quand on les enseigne explicitement aux apprenants (Carrier, 2003 ; Clement, 2007). Alors, notre étude cherchera à enseigner les stratégies d'écoute afin de déterminer l'influence de celles-ci sur la performance dans le test de C.O. Cependant, nous nous sommes inspirés de la dimension TICE de De-Souza (2013) à propos d'utilisation de l'Internet pour dispenser des cours des stratégies sur un réseau social, Télégramme afin de faire extérioriser, négocier, partager (co-construire) les connaissances sur les stratégies d'écoute.

Agor (2014) a aussi mené une recherche-action à travers l'approche expérimentale de pré-test et de post-test au Ghana. L'étude a étudié l'effet que l'enseignement des stratégies d'apprentissage pourrait avoir sur la réussite en anglais. Pour la collecte des données, Agor (2014) a formé deux groupes de participants : groupe expérimental (57 participants) et groupe de contrôle (58 participants). Agor a employé l'examen trimestriel comme le pré-test et l'examen final de Junior High School -JHS (*Basic Education Certificate Examination, BECE-2009*) de *West African Examination Council, (WAEC)* comme le post-test chez 115 apprenants d'un collège, JHS [nom inconnu] à Madina au Ghana. La classe expérimentale (57 étudiants) s'est vu enseigner 4 stratégies d'écoute, 5 stratégies d'expression orale, 6 stratégies d'écriture et 2 stratégies de lecture, ce qui constituait la variable indépendante de l'étude dans

le cadre de leurs cours d'anglais. La classe de contrôle (58 étudiants) a reçu le même contenu, à l'exclusion des stratégies d'apprentissage de la langue.

Les résultats de l'étude montrent que les apprenants qui bénéficient de l'enseignement des stratégies ont généralement surpassé leurs collègues qui n'en ont pas bénéficié dans leur épreuve finale, *BECE* en matière d'anglais. Plus précisément, 55 apprenants, soit 96,49% du groupe expérimental ont obtenu la mention « 1 », ce qui est la meilleure mention selon la notation de l'épreuve *BECE*. Au contraire, seulement 14 apprenants soit 24.1% du groupe contrôle ont obtenu la mention 1.

L'étude d'Agor (2014) nous est pertinente à plusieurs égards. D'abord, le test de mesure (*BECE*) est un examen standard proposé par une organisation professionnelle en charge de l'administration de l'examen dans cinq pays anglophones en Afrique de l'Ouest. Nous en avons tiré l'inspiration pour adopter pour notre étude, un test standard et indépendant de la C.O, donc l'épreuve de compréhension de l'oral du DELF A2 proposé par le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP). Comme le *BECE* évalue le programme d'étude de l'anglais dans sa globalité, nous avons adopté aussi l'épreuve de compréhension de l'oral du DELF A2 pour évaluer la performance globale des apprenants en C.O. Comme dans l'étude d'Agor, nous n'avons influencé ni la composition des items de l'épreuve ni la modalité de l'administration de l'examen. Cela garantit la fiabilité des résultats obtenus.

L'étude d'Agor (2014) nous est aussi pertinente pour l'organisation des cours d'intervention sur les stratégies d'écoute de sorte que l'enseignement ne se fait pas par plusieurs enseignants. Cela nous permis d'éviter les différences caractéristiques des enseignants. En plus, les résultats sont importants pour la

conduite de notre étude car nous cherchons aussi améliorer la performance des futurs-enseignants de FLE en C.O.

Les résultats de ces études suggèrent que les auditeurs les plus compétents semblent avoir davantage recours à des stratégies métacognitives, tandis que les auditeurs moins compétents ont tendance à faire état de stratégies cognitives ou ascendantes. Le manque de connaissance du vocabulaire des auditeurs moins compétents ou leur inefficacité dans le traitement des informations ascendantes peut influencer ces choix de stratégies. Les auditeurs plus compétents, dont le traitement ascendant est plus automatique, peuvent être en mesure de modifier leurs stratégies d'attention.

Ces études se concentrent davantage sur l'utilisation des stratégies de bons apprenants en langues, en les comparant à celles des apprenants de niveau inférieur, ainsi que sur la relation entre les stratégies des apprenants en langues et les résultats obtenus à l'écoute. Ces résultats sont des indications que dans chaque classe de langue, il existe des différences individuelles, ce qui est connu de chaque enseignant compétent (Bickel & Truscello, 1996, p.16). Ainsi, il ne suffit pas de se limiter aux découvertes qui explicitent les forces et faiblesses des apprenants avec des compétences stratégiques variées. Au contraire, l'enseignant devrait planifier des cours qui promouvraient l'apprentissage collaboratif de sorte que les apprenants mobilisent les forces de tout un chacun pour compléter les faiblesses de l'un et de l'autre. Ce faisant, les apprenants moins habiles apprendraient de leurs collègues compétents comment utiliser les stratégies de manières efficaces. Dans notre étude, nous avons profité des séances d'interaction en mode synchrone pour guider à extérioriser le processus de l'emploi des stratégies d'écoute. Ces

séances permettraient la co-construction des connaissances sur l'emploi des stratégies d'écoute dans les tâches de C.O.

Conclusion partielle

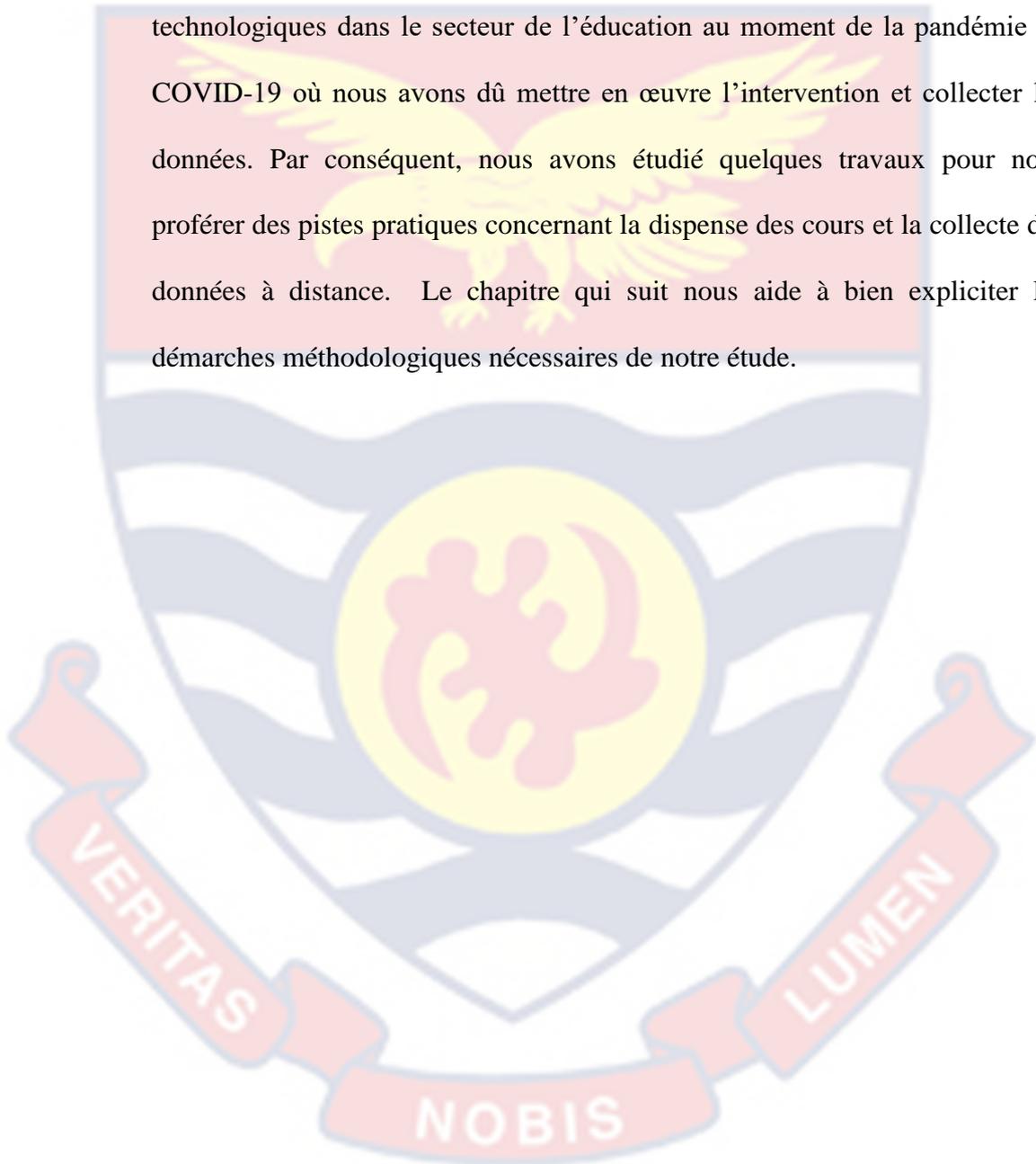
Ce chapitre nous a permis de passer en revue trois types de travaux : théoriques, conceptuels et empiriques. En ce qui concerne le cadre théorique, nous avons passé en revue les perspectives constructivistes de Piaget (1967) et Vygotsky (1985). Des derniers nous ont expliqué le processus d'apprentissage en tant qu'individu ou en collaboration avec d'autres acteurs impliqués. Nous avons aussi étudié les perspectives cognitives de Rost (2011) et Field (2014) qui nous ont donné un aperçu clair sur les processus interactifs du traitement de l'écoute et la place des stratégies d'écoute.

Pour la section du cadre conceptuel, nous avons eu plusieurs explications de certains concepts clés à savoir la compréhension orale, les stratégies d'apprentissage, l'enseignement des stratégies d'apprentissage et les modèles d'enseignement des stratégies.

Les travaux empiriques que nous avons étudiés ont aussi orienté le fond et la forme de notre étude. Dans la revue, nous avons signalé les aspects de similitudes sur lesquels nous nous sommes appuyés pour mener notre étude ainsi que les points de différence, ce qui distingue la présente étude des travaux antérieurs. Ce faisant, nous avons mis en exergue l'objectif, les outils de collecte des données, la méthode d'analyse et les résultats obtenus dans chaque étude.

Pour combler ce vide, notre étude a proposé d'intervenir en focalisant sur l'entraînement aux stratégies d'écoute impliquées dans les processus ascendants et descendants afin de déterminer son impact sur la performance en

compréhension orale chez les apprenants du FLE dans deux écoles normales au Ghana. Après l'intervention, nous avons cherché à comprendre la perception des participants sur l'utilité des stratégies apprises relative à l'apprentissage de la C.O. Nous avons reconnu la prolifération des outils technologiques dans le secteur de l'éducation au moment de la pandémie de COVID-19 où nous avons dû mettre en œuvre l'intervention et collecter les données. Par conséquent, nous avons étudié quelques travaux pour nous procurer des pistes pratiques concernant la dispense des cours et la collecte des données à distance. Le chapitre qui suit nous aide à bien expliciter les démarches méthodologiques nécessaires de notre étude.



CHAPITRE TROIS

METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Introduction

Le chapitre précédent a présenté les concepts et les théories qui nous paraissent pertinents pour bien construire notre objet de recherche. Grâce à des perspectives théoriques du chapitre deux, nous présentons dans ce chapitre les démarches méthodologiques qui nous ont aidé pour collecter, traiter et analyser les données. Rappelons que cette étude vise principalement à déterminer l'effet de l'utilisation consciente des stratégies d'écoute sur la performance en compréhension orale chez les futurs-enseignants de français. Par ailleurs, nous avons profité des immenses avantages qu'amène par la technologie dans le secteur de l'éducation (Zhang, 2010 ; De-Souza, 2013), pour mettre en œuvre l'étude sans mesurer comme variable, l'effet des ressources adoptées. Nous avons employé Télégramme, Microsoft PowerPoint avec l'application des diaporamas à voix off, etc. pour effectuer des cours de stratégies d'écoute *google form*, pour collecter les données.

Dans ce chapitre, nous avons décrit le type de recherche choisi en justifiant leurs avantages comparatifs dans la lumière de cette étude. Ensuite, nous avons décrit les lieux, les participants et les procédures d'échantillonnage de l'étude. Ensuite, nous avons explicité en détail les instruments et les procédures de collecte de données en décrivant également les outils facilitateurs utilisés. Enfin, nous avons présenté les méthodes d'analyse des données recueillies.

Conception de l'étude

Peu importe le type de recherche adoptée pour une étude scientifique, il incombe au chercheur de situer l'étude dans une approche particulière (Kothari, 2004). Compte tenu de notre visée de déterminer l'effet de l'utilisation des stratégies d'écoute sur la performance en C.O chez les futurs-enseignants de l'étude, l'approche expérimentale était privilégiée.

Une étude expérimentale vise à étudier une relation causale entre les variables de l'étude. Pour ce faire, le chercheur manipule la variable indépendante afin d'étudier son impact sur la variable dépendante (Sekaran & Kothari, 2016, p.97). Dans le cadre de notre étude, nous avons enseigné au cours de huit semaines, huit stratégies d'écoute dont quatre stratégies métacognitives qui aident à réguler le processus de l'écoute. Elles comprennent le monitoring, l'évaluation, l'attention sélective, l'attention générale. Nous avons aussi enseigné quatre stratégies cognitives qui aident dans les tests de C.O. Elles comprennent la prédiction, la segmentation lexicale, l'inférence et l'élaboration. L'ensemble des huit stratégies d'écoute dont l'utilisation aux tests de C.O, est notre variable indépendante de laquelle nous avons mesuré son impact sur la variable dépendante (la performance aux tests de C.O)

Nous avons assigné les participants aléatoirement à deux groupes : le groupe de contrôle et d'expérimental pour nous permettre de déterminer la différence dans les résultats collectés avant et après l'intervention (pré-test et post-test). Cela nous a permis de savoir la performance initiale de chacun des participants de l'intervention. L'approche de notre recherche ainsi expliquée,

la section suivante est consacrée à l'explication des lieux d'enquête la population cible.

Lieux d'enquête et population cible

Pour mener à terme notre étude, il nous paraît propre de faire des choix des lieux et de population. Les sections qui suivent sont consacrées à la description de ces derniers.

Lieux d'enquête

Notre étude est menée généralement à BAGABAGA, Tamale et à MT. MARY, Somanya sur Télégramme. Cependant, certaines procédures méthodologiques telles que l'échantillonnage des participants ont été fait en présentiel, auprès des deux écoles normales particulières. Par conséquent, la description des lieux se limite aux lieux physiques, les écoles normales des participants impliqués.

Nous avons mené l'étude auprès des futurs-enseignants de deux écoles normales : BAGABAGA à Tamale et MT. MARY, située à Somanya. Ces écoles font partie de six écoles normales qui forment les futurs-enseignants de français au Ghana. Des six écoles normales, quatre se situent au sud du pays et deux, au nord. Le choix des lieux de l'enquête satisfait l'inclusion d'une école située à deux positions géographiques. La première, BAGABAGA, à Tamale, située dans la région du Nord du Ghana, a commencé la formation des futurs-enseignants de français en 2001. La deuxième école, MT. MARY à Somanya, dans la région de l'Est, était la seule école normale chargée, depuis 1947 de former les futurs-enseignants de français au Ghana. Elle continue, même au milieu de la concurrence actuelle avec cinq autres écoles normales, à former le plus grand nombre d'enseignants de français. Elle attire donc

automatiquement l'attention des chercheurs qui s'intéressent à étudier des questions de formation des enseignants du FLE. Nous nous sommes inspirés de Fisher (1958) du fait qu'il vaut mieux étudier un phénomène dans différents lieux pour éviter l'effet des facteurs externes autre que le phénomène étudié.

Les deux écoles normales ont attiré alors notre attention à cause de leurs positions géographiques écartées.

Les deux écoles normales de notre étude avaient adopté au moment de la pandémie de COVID-19, une politique institutionnelle d'enseignement/apprentissage hybride pour assurer une continuité de leurs programmes d'étude. Cet aspect de la politique d'éducation hybride existant auprès des deux écoles normales d'enquête, mérite aussi une description. Ainsi dit, nous nous sommes alignés sur la position connectiviste de Siemens (2005), que le « savoir-faire » et « savoir-quoi » sont complétés par un « savoir-où ». C'est pour dire que toutes belles méthodologies d'apprentissage adoptées ayant une vision d'aboutissement des connaissances ne seront pas atteints sans des considérations minutieuses de lieu de l'apprentissage.

Population cible

Pour cette étude, nous avons ciblé les futurs-enseignants du français langue étrangère, FLE, en formation initiale comme population. A la fin de quatre ans de formation, les futurs-enseignants de français sont équipés de compétences linguistiques et pédagogiques nécessaires pour enseigner. Ils détiendraient alors la licence en Sciences de l'Education, filière française. A partir de l'année scolaire 2020/2021, il y avait trois niveaux d'apprenants (niveau 100, 200 et 300) dans toutes les écoles normales au Ghana. Ainsi, dans les deux écoles, nous avons compté au total 529 futurs-enseignants de français

dont 305 hommes et 224 femmes comme la population de l'étude dans les deux écoles normales enquêtées.

A partir de cette grande population, nous avons ciblé les apprenants de français en deuxième année pour cette étude. Etant les seuls groupes d'apprenants qui étudiaient la compréhension orale au moment de la recherche, 153 futurs-enseignants en deuxième année forment la population disponible pour prendre part à la recherche. Ils sont donc aptes à nous fournir les données dont nous avons besoin. Le Tableau 1 présente l'effectif de la population ciblé au sein des deux écoles normales au moment de l'étude.

Tableau 1: Effectif de la population disponible

Ecole	Sexe	Nombre	Pourcentage (%)
MT. MARY	Féminin	43	42,16
	Masculin	59	57,84
BAGABAGA	Féminin	24	47,06
	Masculin	27	52,94
Total		153	100

Le Tableau 1 montre 43 filles (soit 42,16%) de MT. MARY et 24 filles (soit 47,06%) de BAGABAGA ont pris part à l'étude. Aussi, 59 garçons (soit 57,84%) de MT. MARY et 27 garçons (soit 52,94%) de BAGABAGA ont pris part à l'étude. Cet effectif représente au total 67 filles (soit 43,79%) et 86 garçons (soit 56,21%) échantillonnés auprès de deux écoles normales qui ont pris part à l'étude. Au niveau de la totalité d'effectif au sein de chaque école normale, il existe 102 futurs-enseignants (soit 66,67%) de MT. MARY et 51 futurs-enseignants (soit 33,33) de BAGABAGA qui composent la population cible au moment de l'étude. Malgré cet effectif supérieur disponible pour prendre part à l'étude, nous avons fait un tri rigoureux pour avoir l'échantillon

définitif capable de suivre efficacement les cours sur une plateforme virtuelle.

La section suivante est consacrée aux procédures d'échantillonnage

Méthodes d'échantillonnage et échantillon

Comme déjà mentionné dans ce chapitre, nous avons affaire à une étude expérimentale sur un réseau social, Télégramme. Considérant la nécessité de la volonté et du dévouement requis de la part des acteurs impliqués pour mener à terme une telle recherche, nous avons opté pour un effectif représentatif (Kothari, 2004) de la population cible.

Nous avons donc procédé à faire un échantillonnage de volontaires. Notre choix d'entreprendre des interventions sur Télégramme demande encore que les acteurs soient au courant des implications technologiques de la recherche. Nous sommes au courant du fait que l'apprentissage virtuel est couteux et requiert une connexion à l'internet, un niveau de compétence en TIC, etc. Face à ces réalités mentionnées, nous avons laissé les participants décider, à leur gré, de prendre part à l'étude. Après avoir expliqué la visée de l'étude ainsi que les prérequis techniques et matériels à notre population dans les deux écoles normales, nous leur avons demandé de se porter volontaires pour l'enquête. Nous leur avons expliqué la nécessité des compétences et ressources TIC, qui sont indispensables dans une situation d'apprentissage à distance comme la nôtre. Dans cette optique, nous avons commencé la sélection des participants par un échantillonnage non-probabiliste des volontaires pour recenser les participants de l'étude.

A partir de l'échantillonnage non-probabiliste, nous avons échantillonné les apprenants qui étudiaient la compréhension orale au moment de l'étude. Nous avons estimé que ceux-ci seront des bénéficiaires potentielles

de l'apprentissage des stratégies d'écoute. Nous avons donc choisi les apprenants de la deuxième année comme la population cible.

Nous avons procédé de regrouper 30 participants de MT. MARY et 27 apprenants de BAGABAGA avec l'échantillonnage des volontaires pour former l'échantillon volontaire. Enfin, nous avons adopté un échantillonnage de commodité pour sélectionner l'échantillon définitif de 47 participants. L'échantillonnage de commodité d'après Dörnyei (2007), est un échantillonnage non probabiliste utilisée pour la sélection de participants qui sont disponibles, ceux qui seront prêts à se porter volontaires, ceux qui satisfont à certains critères pratiques de l'étude. Dans la présente étude, nous avons basé l'échantillonnage définitif sur la volonté participante de prendre part à l'intervention et au recueil des données.

Nous avons privilégié l'échantillonnage de commodité pour déterminer l'échantillon définitif afin de réduire le problème du taux faible de réponses associées à la collecte des données par Internet. Pour avoir un échantillon bien dévoué, nous avons transmis le pré-test sur <https://forms.gle/knDajcnEGWZbjGRt9> le 27 janvier, 2021 et le questionnaire de stratégies d'écoute sur <https://forms.gle/psYDTwBrscC93LrK8> le 29 janvier, 2021 via *Google form* aux participants provisoires. Après une semaine de rappels, nous avons sélectionné les participants qui ont passé le test et rempli le questionnaire comme l'échantillon définitif pour les cours d'intervention.

Nous avons adopté les 47 répondants de la totalité des 57 volontaires qui ont rempli le pré-test et le questionnaire comme l'échantillon définitif. Conséquemment, nous avons assigné de manière aléatoire l'échantillon

définitif au groupe expérimental (24 participants), et au groupe de contrôle, (23 participants).

Instruments de collecte des données

Nous avons déployé trois instruments de collecte des données : le test, le questionnaire et l'entrevue de groupe. Ces derniers nous ont aidé à recueillir les données qualitatives ainsi que quantitatives pour répondre à nos questions de recherche. La section suivante décrit la nature et l'importance des trois instruments adoptés.

Test

Le test est un instrument qui permet aux chercheurs et enseignants de faire des inférences liées aux capacités des apprenants dans une situation d'apprentissage particulière (Bachman & Palmer, 1996). Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé le test pour nous permettre de faire des inférences statistiques sur la performance en compréhension orale. Nous avons déployé les tests avant et après la mise en pratique des cours de l'intervention. En ce faisant, nous avons adopté deux exemplaires d'épreuve de C.O : DELF A2, version scolaire et junior du Centre International d'Etude Pédagogique (CIEP). Le DELF A2 est un niveau du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, (CECRL). Le DELF A2 en C.O est une épreuve administrée à l'aide d'un ordinateur et des haut-parleurs à partir de l'écoute des documents sonores. Normalement, l'examen est passé en présentiel (face-à-face) où les questions imprimées sont distribuées aux candidats.

Cependant, les cours dans les écoles normales au Ghana se tenaient en ligne à cause de la pandémie de COVID -19. Cela impose aussi sur notre expérimentation s'est tenue sur Télégramme. Alors, les questions et les

documents sonores ont été tous administrés via internet. Le logiciel *Google form* a été utilisé pour dispenser les deux tests électroniquement. Ce logiciel nous était utile car cela a garanti un ample délai aux participants pour passer l'examen en assurant l'autonomie des réponses. Autrement dit, *Google form* nous a permis de contrôler le délai de l'épreuve (quand l'épreuve doit commencer et terminer).

Nous avons adopté l'exemplaire du DELF A2 scolaire et junior sujet 4 de 2020 (<https://www.francepodcasts.com/2019/11/05/delf-a2-comprehension-orale/#DELFA2sujetdecomprehensionoralereform2020>)

(voir Annexe B) pour le pré-test. En plus, nous avons adopté le DELF A2 scolaire et junior sujet 1 de 2002 <https://www.francepodcasts.com/2020/12/15/delf-A2-scolaire-et-junior-sujet-1/> (voir Annexe D) pour le post-test. Les deux épreuves ont la même durée de 25 minutes environ, les scores sur 25 points. Comme modalités de conduite des épreuves, nous avons incorporé dans l'enregistrement les consignes et les pauses. Nous avons reparti le test en quatre exercices portant sur 14 documents sonores sur lesquels 22 questions à choix multiples sont posées. Les documents sonores des épreuves sont très brefs (de dix à quinze secondes de durée). Les documents sonores portent sur des situations de la vie quotidienne telles que des annonces publiques, radiophoniques, des messages sur un répondeur téléphonique et des petits dialogues simples.

Les participants avaient droit à deux écoutes avec des pauses pour leur permettre de répondre aux questions posées. Cette modalité de l'épreuve est conforme à celle de l'examen de C.O qui est administré par l'Université de Cape Coast dans les écoles normales au Ghana. Cette université fait partie de

quatre institutions de tutelle chargées des écoles normales au Ghana. Le choix de cette épreuve vise à maintenir le même type d'exercices de C.O auquel nos participants sont déjà habitués.

Dans l'ensemble, certaines questions posées incluent des questions de restitution qui visaient à déterminer si les apprenants arrivent à décoder les mots et phrases dans le flux de parole en français. Le décodage des mots ou phrases dans le flux de message oral requiert l'utilisation des stratégies de segmentation lexicale. Dans notre séquence pédagogique d'intervention nous avons enseigné les stratégies de segmentation lexicale pour évoquer la nécessité de s'habituer à la syllabation en français. Nous avons enseigné donc la liaison et l'enchaînement pour développer la prise de conscience de ce phénomène prosodique français qui pose problème aux apprenants étrangers tels nos enquêtés. Les questions qui sollicitent cette connaissance requiert des réponses retrouvées à partir des informations directement mentionnées dans le texte. L'apprenant n'a qu'à faire preuve d'une perception correcte des mots ou informations exactes mentionnées.

A titre d'exemple, nous citons les questions 5, 7, 14,15 et 18 du pré-test (voir l'Annexe B) et les questions 1,2, 3, 5,6, 7, 15 et 16 du post-test (voir l'Annexe D) comme des items qui sollicitent l'utilisation des de segmentation lexicale. Dans toutes ces questions, les informations qui sont explicitement mentionnées dans le texte, sont les réponses sollicitées. Les apprenants qui ne comprennent pas le sens des mots ou phrases sollicitées peuvent avoir des bonnes réponses s'ils perçoivent correctement les mots mentionnés. Il convient de noter que les stratégies de segmentation lexicale en tant que stratégies cognitives, facilitent les tâches de C.O, ce qui veut dire que ces

stratégies aident à répondre aux questions de C.O. Ce type de questions nous est nécessaire car le décodage est un processus important dans l'apprentissage de la C.O (Rost, 2011 ; Field, 2014).

Il y a également des questions d'inférence où les candidats doivent utiliser des indices contextuels pour trouver les réponses prévues. Il s'agit de vérifier le niveau d'accès au sens du texte occasionné par une bonne connaissance des stratégies d'écoute qui aident à maîtriser les processus descendants. Dans le pré-test, par exemple, nous avons noté les questions numéros 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10,11,12,16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 (voir l'Annexe B) ont toutes sollicitées des réponses que ne sont pas directement mentionnées dans le texte. Nous avons également noté qu'il faut utiliser les stratégies d'inférence pour répondre aux questions 4, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 du post-test (voir l'Annexe D). Néanmoins, ils y trouvent des indices qui pointent aux réponses prévues. A titre d'exemple nous avons retrouvé dans l'audio du document 3 du pré-test que les apprenants doivent aller en ligne pour avoir plus d'informations sur un programme particulier. Le texte dit « pour *connaître le programme, rendez-vous en ligne sur notre site* ». On y trouve des indices contextuels tels que « *rendez-vous en ligne* », « *notre site* », qui suggèrent qu'on parle de l'Internet, ce qui est la réponse prévue.

Apart l'inférence aux indices contextuels, les apprenants doivent utiliser **les stratégies d'élaboration** qui portent sur l'application des connaissances préalables personnelles sur le sujet pour déduire le sens recherché. Ces stratégies d'élaboration peuvent être utilisées isolément à l'aide du sujet ou en combinaison avec les indices dans le texte. Une connaissance préalable sur ce qui est dit implicitement dans le texte facilite une déduction

de ce dont le texte parle. Dans la plupart des temps, c'est à partir d'une connaissance préalable sur les indices contextuels qui aide d'associer un sens à ceux-ci. En d'autres termes, si l'apprenant n'a aucune connaissance préalable sur les indices qui doivent suggérer la réponse, il ne l'attribuerait aucun sens, et par conséquent, les indices n'impliquent rien.

Dans le pré-test par exemple, nous avons retrouvé les questions 1, 2, 3, 6, 9, 11, 13, 18, 19, 20, 21 et 22 (voir l'Annexe B) qui sollicitent l'utilisation des stratégies d'élaboration pour atteindre de bonnes réponses. De la même allure, les questions 4, 8, 9, 12, 19, 20, 21 et 22 du post-test (voir l'Annexe D), requièrent l'activation des connaissances préalables pour bien répondre aux questions.

Les consignes de tous les deux tests de C.O demandent aux apprenants de lire les questions, d'écouter le document et de répondre aux questions. Cela permet aux apprenants de faire des prédictions de toutes les questions. Les apprenants profitent des indices dans chaque question lue, et d'autres indices dans le document joué pour prédire des réponses potentielles. Ces prédictions, en tant que hypothèses, sont validées en utilisant les stratégies de monitoring qui aide de vérifier si les indices retrouvés dans les questions ou dans le document, fournis une base logique vérifier les prédictions faites. Les apprenants doivent mettre les stratégies de prédiction et de monitoring en évaluation en considérant le contexte de l'information pour tirer conclusion par rapport à la validation de prédiction.

Ainsi dit, nous avons noté que l'utilisation des stratégies de prédiction est sollicitée en combinaison avec deux stratégies métacognitives : le monitoring et l'évaluation pour répondre à toutes les questions posées au pré-

test et au post-test. Il convient également de noter que toutes les questions posées au pré-test et au post-test sont déjà mentionnées après avoir établi la relation opérationnelle entre les quatre stratégies cognitives enseignées (segmentation lexicale, l'inférence, l'élaboration et la prédiction) et les questions de deux tests de C.O. De plus, nous avons observé aussi que la plupart des questions figurent sur différentes stratégies, ce qui implique que les apprenant requièrent une stratégie particulière ou plusieurs stratégies pour donner une bonne réponse à certaines questions.

Pour s'assurer d'une écoute réussite il fallait l'utilisation des stratégies d'attention soient sélective soient générale. Ces stratégies sont de catégorie métacognitive qui aident à avoir contrôle sur le processus de l'écoute. Elles aident le développement de compétence de l'écoute qui facilitent les apprenants d'effectuer les tâches de C.O. Cela implique simplement que les quatre stratégies métacognitives enseignées : le monitoring, l'évaluation, l'attention sélective et l'attention générale, ne sont prévues directement comme mesure sollicitée pour répondre aux questions de C.O. elles jouent plutôt les rôles du développement de compétence d'écoute pour faciliter les tâches de C.O.

Prenons à titre d'exemple les questions qui sollicitent l'inférence du sens, l'élaboration ou segmentation lexicale, réussiraient si les apprenants savent y prêter attention. Alors presque toutes les questions de deux tests sollicitent l'attention sélective et certaines questions telles que 11 du post-test requièrent l'attention générale. Ces processus de l'écoute faciliteraient, par exemple l'inférence ou élaboration des sens du document.

Compte tenu des rôles de complémentaires que jouent les huit stratégies d'écoute que nous avons enseignées, nous avons analysé les résultats des tests sans les attribuer aux stratégies particulières. En ce faisant, nous reconnaissons l'impact des huit stratégies comme actions multiples consciemment utilisées pour faciliter la performance en C.O au lieu de la quête de contribution individuelle des différentes stratégies impliquées.

Nous avons adopté les épreuves du DELF A2 afin de nous assurer du standard équitable de deux tests et de toutes formes de validité et la fiabilité de ceux-ci (Sekaran & Bougie, 2016). L'épreuve selon nous est très appropriée car c'est une épreuve construite et utilisée par tous les pays européens depuis 2001 à titre d'un cadre commun de référence en langue française. Sans aucune influence et aucun changement, nous avons visé obtenir des résultats fiables. Alors que le pré-test nous a servi de déterminer le niveau de performance des participants avant les cours d'intervention, le post-test a aidé à vérifier l'effet de l'apprentissage des stratégies d'écoute.

La section suivante explique les démarches méthodologiques suivies à l'administration notre deuxième, instrument de collecte des données : le questionnaire.

Questionnaire

Le questionnaire est un instrument de collecte des données à partir des questions bien composées et structurées, destiné à un large groupe de répondants situés à différentes positions géographiques (Kothari, 2004). Malgré que le nom « questionnaire » présuppose qu'il se compose des questions, la plupart du temps, il se compose aussi des phrases déclaratives construites pour collecter des données désirées selon l'outil de mesure adopté

(Biedrzyńska, 2011). Le questionnaire peut être administré soit en présentiel soit par mail ou via internet sous forme électronique. Le choix d'administration dépend du contexte de l'étude en question.

Il convient à noter que nous avons administré les questionnaires de manière électronique sur Télégramme à l'aide d'un lien Internet du logiciel, *Google form*. Cette démarche innovatrice a été nécessaire à cause de la pandémie de COVID-19. En raison des problèmes associés au faible taux de réponses de l'administration du questionnaire électronique, nos répondants sont alloués deux semaines pour répondre à ce questionnaire. Cela est accompagné de rappels quotidiens pour les encourager à répondre. Ceci nous était nécessaire parce que l'accès aux réseaux d'internet n'était pas garanti partout et à tout moment au Ghana.

iv. Cet instrument est destiné pour collecter des données qui fourniraient des réponses à notre première question de recherche : *Comment les futurs-enseignants de FLE utilisent-ils les stratégies d'écoute enseignées durant les tâches de C.O avant et après l'intervention ?*

Afin de bien mesurer l'effet de notre variable indépendante : l'enseignement explicite des stratégies d'écoute, sur la variable dépendante : l'utilisation des stratégies d'écoute, nous avons administré deux exemplaires des questionnaires avant (voir annexe A) et après (voir annexe C) l'intervention. C'est pour dire que cela a servi à vérifier l'emploi des stratégies d'écoute avant et après les cours d'intervention.

Avec 16 items, le questionnaire de pré-intervention est reparti en deux sections : l'information démographique des répondants et la description des stratégies d'écoute. La première section comporte l'âge, le genre, le niveau

d'année scolaire et le programme d'étude des participants. La deuxième section du questionnaire expose le niveau de connaissance et d'utilisation préalable des stratégies d'écoute chez les participants.

Le questionnaire de post-intervention, (18 items) comporte quatre sections : la démographie des répondants, la description des stratégies utilisées. Les autres items seront la perception de répondants sur les cours d'intervention ainsi que, la perception de ces derniers sur l'usage des outils TIC dans l'intervention. Les données du premier questionnaire étaient comparées avec ceux du deuxième : post-intervention pour établir le niveau d'emploi des stratégies d'écoute chez les participants.

En fait, nous avons adapté le questionnaire des stratégies d'écoute de *Metacognitive Awareness Listening questionnaire, (MALQ)* de Vandergrift *et al.* (2006). Le MALQ de Vandergrift *et al.* (2006) se compose de phrases déclaratives qui suggèrent la connaissance et l'utilisation des stratégies d'écoute. Les répondants ont le choix de mesurer le niveau d'agrément par l'échelle de Likert de 1 à 6.

Dans le cadre de notre étude, nous avons sélectionné certaines phrases déclaratives de MALQ qui s'appliquent aux huit stratégies que nous avons enseignées. Nous avons préféré à structurer les items de nos questionnaires sous forme des questions et des réponses afin de permettre aux répondants d'indiquer, aux cas et aux échéances, d'autres activités qui désignent l'utilisation des stratégies. Les phrases déclaratives de MALQ qui conviennent à notre situation sont transformées et utilisées comme réponses aux questions posées. Puisque nous avons reconnu l'efficacité d'emploi des combinaisons des stratégies (Macaro, 2001), nous avons donc posé des questions et donné

des réponses à choix multiple C'est-à-dire que les répondants peuvent choisir, plus d'une option de réponse selon leurs situations respectives. Cela explique la raison pour laquelle notre questionnaire permet aux répondants de mentionner d'autres stratégies qui ne sont pas proposées en les écrivant sur l'option, « autre ».

Entrevue

Au cours de l'intervention, nous avons employé l'entrevue du groupe (voir le guide et des réponses à l'Annexe E) pour recueillir des données qualitatives sur les opinions des 24 participants du G.E sur l'intervention. C'est une activité de post-intervention visée d'obtenir les points de vue des bénéficiaires des cours explicites des stratégies d'écoute. Cette visée coïncide avec celle de O'Malley et Chamot (1990) qui pensent que :

“The researcher obtains in-depth information about the use of strategies with individual tasks that would be difficult to obtain using other techniques, including diaries. We have found that students are all the more motivated to respond in an interview because they are pleased to have someone take a personal interest in their learning processes” (p.14).

L'entrevue de group a été préféré pour nous permettre d'élaborer des points de vue qui englobent généralement le groupe entier et met en évidence des traits et tendances générales par rapport à de l'importance d'enseignement des stratégies d'écoute. Nous n'avons pas posé des questions structurées, c'est-à-dire que les questions ne suivent pas une structure spécifique. Nous avons opté pour l'entrevue de group afin de nous permettre de poser des

questions additionnelles, ce qui mettront en exergue les perceptions des répondants.

Les questions posées portent sur les bénéfices tirés de l'utilisation des stratégies d'écoute. Dans l'ensemble, nous avons cherché à recueillir des données qui exposent la perception des répondants sur l'enseignement des stratégies d'écoute. Les données recueillies à partir de l'entrevue de groupe ont joué des rôles complémentaires à celles du questionnaire et du test. L'entrevue des 24 participants de groupe expérimental a eu lieu le 13 mars 2021 après les cours de l'intervention. A ce moment-là, les interviewés ont vécu l'expérience d'utilisation des stratégies d'écoute et sont capables de dire les bénéfices tirés de leurs participations de l'intervention. Notre étude expérimentale doit bénéficier les participants au-delà des scores obtenus au post-test. Le succès de l'intervention, réside plutôt sur la compétence d'écoute développée dans les bénéficiaires de l'intervention qu'ils doivent manifester non seulement dans les scores mais aussi dans leur propre évaluation de l'intervention. C'est une sorte de pratique réflexive qui promeut le processus de l'enseignement/apprentissage.

Etude pilote

La conduite de l'étude pilote dans cette recherche est fondée sur la définition de Polit, Beck & Hungler (2001, p. 467), selon laquelle il s'agit d'une « *small scale version[s], or trial run[s], done in preparation for the major study* ». Le but de notre étude pilote est de déterminer préalablement l'adéquation de nos instruments de collecte de données (Baker, 1994). Au fait, elle nous a aussi aidé à évaluer préalablement, l'adéquation du processus d'intervention dans son intégralité (van Teijlingen & Hundley, 2001).

L'étude pilote a eu lieu à GBEWAA, Pusiga et a duré six semaines, du 06 novembre au 18 décembre 2020. Au total, 14 futurs-enseignants de français en deuxième année dont 6 femmes et 8 hommes ont pris part. Ces apprenants font partie de 21 apprenants de deuxième année qui suivaient des cours de C.O au moment de l'étude pilote. Les 14 apprenants ont été sélectionnés en suivant d'abord, l'échantillonnage de volontaires à partir duquel nous avons eu 17 volontaires. Ensuite, après une semaine de rappel et de collecte des données du questionnaire et du pré-test, le chercheur a jugé approprié d'échantillonner les 14 apprenants qui ont pris part au pré-test administré sur *Google form*. Quant à nous, cela était une preuve de leurs volontés d'en prendre part.

Nous avons enseigné les 14 apprenants huit stratégies d'écoute deux fois par semaine durant quatre semaines. Nous avons aussi administré deux tests de C.O (pré-test et post-test) pour déterminer l'impact de l'enseignement des stratégies sur la performance en C.O. Nous avons administré aussi un questionnaire aux apprenants après l'intervention pour déterminer l'utilisation des stratégies apprises. Nous avons aussi interviewé les 14 participants essentiellement par rapport à leurs perceptions concernant l'enseignement/apprentissage des stratégies d'écoute. Toutes ces activités d'étude pilote vise à déterminer l'adéquation des trois instruments de collecte des données ainsi que celle des cours de l'intervention.

Le test

Nous cherchons, à partir de l'étude pilote à déterminer si le test de C.O adopté de DELF corresponde au niveau des participants. Deux exemplaires d'épreuve de compréhension orale ont été adoptés pour le pré-test et le post-test de l'étude pilote. Ces mêmes épreuves sont éventuellement adoptées dans

l'étude principale grâce à leur acceptation globale et leur conformité au niveau des futurs-enseignants en deuxième année. Elles sont le DELF A2 scolaire et junior sujet 4 de 2020 (voir Annexe B) pour DELF A2 scolaire et junior sujet 1 de 2002 (voir Annexe D) pour le post-test. Cependant, nous avons remarqué que le taux de réponse aux instruments a été faible. C'est pour dire que peu de participants ont rempli le questionnaire et le test dans le délai d'une semaine que nous avons permis. Etant ainsi conscient de ce problème, nous avons donné aux participants un délai de deux semaines pour passer les tests et remplir les questionnaires lors de l'étude principale.

Parmi les 14 participants qui ont passé le pré-test, les résultats des scores montrent que 4 participants ont obtenu un score de 2/25 (le score le plus faible), un seul participant a obtenu un score de 24/25, soit le score le plus élevé du pré-test. La majorité des participants ont obtenu des scores entre 5/25 et 10/25, dans le pré-test. Au niveau du post-test, le plus faible score était 5/25 tandis que 4 participants ont obtenu 24/25. Un participant a obtenu 25/25 (le score le plus élevé) du post-test. Les résultats du pré-test et du post-test respectivement ont montré que les items des tests correspondent au niveau des participants. Autrement dit, les résultats ont montré que les tests ne sont ni trop difficiles ni trop faciles pour les participants. Les mêmes questions ont donc été adoptées pour l'étude principale sans aucun changement.

Pour déterminer l'impact de l'intervention sur la performance des participants, nous avons fait une analyse t-test ce qui montre la différence entre la performance du pré-test et du post-test. Les résultats du t-test d'échantillon indépendant sur les scores du pré-test et du post-test dont la statistique descriptive présentée au Tableau 2, montrent qu'il y a des

différences significatives entre les scores du post-test ($M=15,42$, $SD=6,043$) et du pré-test ($M=11,78$, $SD= 4,622$) ; $t(45) = -2,308$, $p=,026$.

Tableau 2 : Analyse du test t d'échantillon indépendant

	Test de compréhension orale		
	pré-test	post-test	Total
Moyenne	11,78	15,42	13,64
Déviatoin standard	4,622	6,043	5,643
Skewness	,300	,132	,387
Kurtose	-,613	-,927	-,591
N	23	24	47

La p-value, $p= 0,026$ étant inférieur à l'alpha 0,05, nous avons donc rejeté l'hypothèse nulle (il n'y a pas de différence significative entre les scores pré-test et du post-test des participants). Par contre, nous avons accepté l'hypothèse alternative qu'il y a de différence significative entre les scores pré-test et du post-test des participants.

Le questionnaire

Nous avons administré un questionnaire des stratégies d'écoute après l'intervention pour déterminer l'utilisation des stratégies enseignées. Le questionnaire est une adaptation de *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)* par Vandergrift et al (2006). Nous avons adopté certaines déclarations sur le MALQ qui manifestent l'utilisation des huit stratégies de notre intervention. Nous les avons transformés aux questions pour avoir un questionnaire composé des questions et réponses à choix multiples. Cette structure du questionnaire nous permet aussi d'inclure une option « *other* » qui permet aux répondants de fournir des réponses qui ne figure pas sur le questionnaire. Nous avons prêté une attention particulière à l'option « *autre* » pour vérifier si les répondants allaient indiquer d'autres

réponses que nous n'avons pas pu donner. Les résultats de l'étude pilote ont montré que certains répondants ont choisi l'option « other ». Par conséquent, nous avons maintenu l'option « other » dans le questionnaire de l'étude principale.

En ce qui concerne les items du questionnaire, nous avons remarqué lors de l'étude pilote que certains participants ont laissé certaines questions sans réponse. Lors de l'entrevue de groupe avec les participants sur les items du questionnaire, nous avons remarqué que certains termes utilisés (stratégies et compréhension orale) étaient difficiles à comprendre aux participants. Nous les avons donc modifiés par des mots plus familiers (techniques et l'écoute) dans le questionnaire de l'étude principale.

Les résultats obtenus du questionnaire montrent que les participants ont utilisé les huit stratégies d'écoute que nous avons enseignées. Le Tableau 3 présente les résultats de l'utilisation des stratégies enseignées.

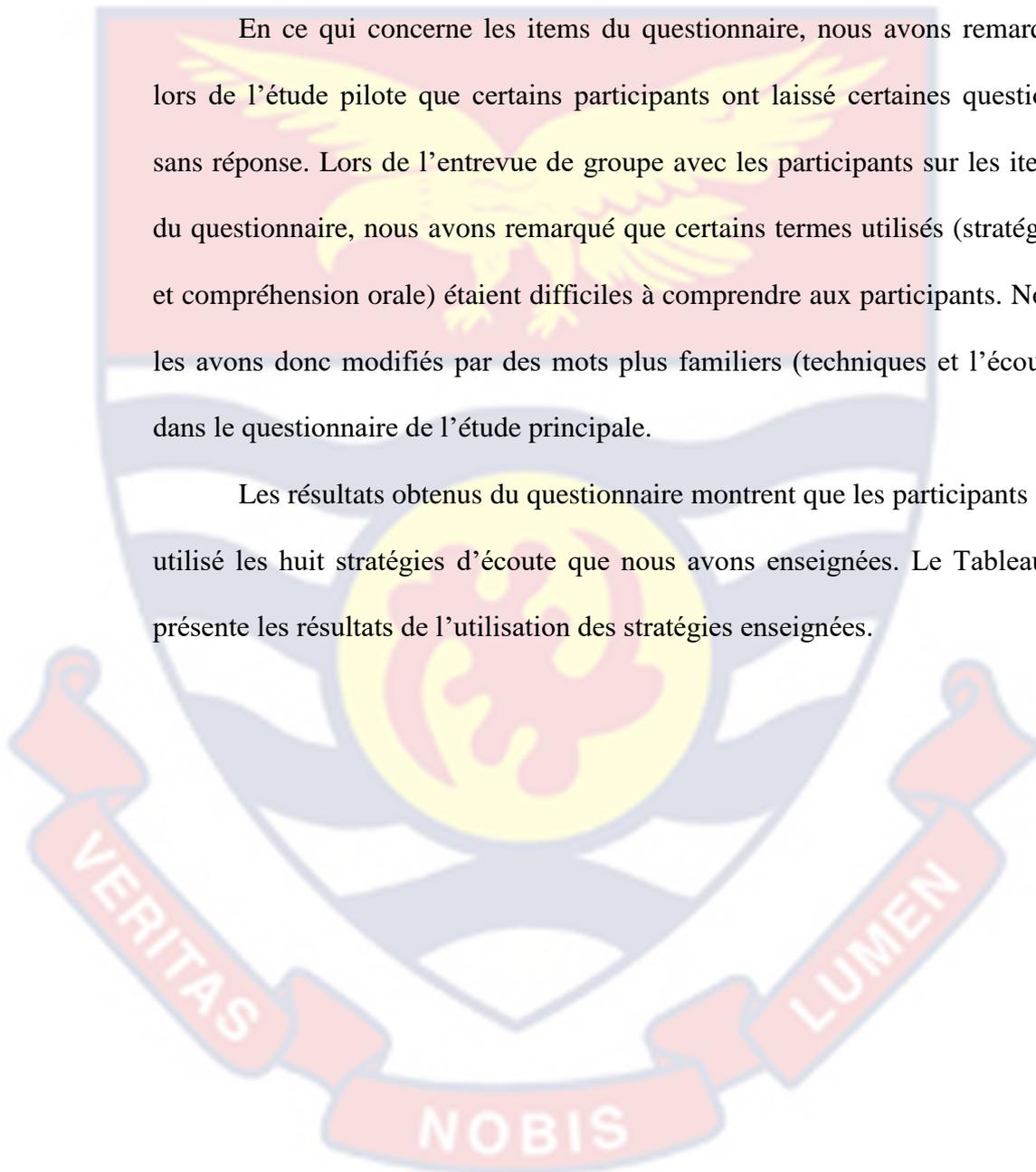


Tableau 3: L'utilisation des stratégies enseignées de l'étude pilote

Stratégies	Description des stratégies	Fréquences d'utilisation
Inférence	-I use information in the text to guess meaning of unknown words	12
Attention Sélective	-I focus on just the key parts for information	7
	-I pay attention on certain information expected	10
	-I look out for certain words that holds information expected	5
	-Look for points that give gist on the questions	14
	-Identify words or phrases that suggest answers	13
	-Follow the logical flow of information in the text	4
Attention générale	-Guess the type of information	4
	-I check if I understand some specific information given	6
Prédiction		7
Monitoring	-Identifying word boundaries in a stream of speech	7
Segmentation lexicale	-Interpreting meaning of unknown words through personal knowledge on the subject being discussed.	4
Elaboration		3
Total		85

Le Tableau 3 montre que les participants de l'étude pilote ont utilisé les huit stratégies d'écoute de fréquences différentes. Cependant, les résultats manquent de projeter si l'utilisation remarquée est influencée par l'enseignement de ces stratégies ou non. Si l'utilisation des stratégies d'écoute est une variable de mesure dans cette étude, cela doit dépendre effectivement une progression attribuable à l'enseignement/apprentissage de celles-ci. Cela demande alors que nous mesurons l'utilisation des stratégies enseignées avant et après l'intervention afin de déterminer l'impact que l'intervention a eu sur

l'utilisation de celles-ci. Par conséquent, dans l'étude principale, nous avons modifié le questionnaire permettant la collecte des données avant et après l'intervention pour répondre à notre première question de recherche.

Entrevue

Nous avons interviewé les 14 participants de l'étude pilote en groupe sur leurs perceptions de l'enseignement/apprentissage des stratégies d'écoute vis-à-vis les tâches de C.O. Nous les avons posés huit questions et les réponses recueillies montrent que l'utilisation consciente des stratégies d'écoute qu'ils ont apprises à beaucoup réduire les difficultés de C.O. Les réponses sont satisfaisantes, ce qui nous a fait utiliser toutes les huit questions dans l'étude principale sans de modification. Il convient de noter cependant que l'entrevue de l'étude pilote a été fait en présentiel mais la pandémie de COVID-19 nous a obligé de la conduire à distance lors de l'étude principale.

Les cours de l'intervention

Concernant les cours de l'intervention de l'étude pilote, nous avons enseigné 8 stratégies d'écoute : les stratégies de prédiction, de monitoring, d'attention sélective, d'attention générale, segmentation lexicale, d'inférence, l'élaboration et d'évaluation. Dans l'ensemble, nous avons eu huit séances de cours. Nous avons effectué deux séances par une semaines et à la fin de quatre semaines, nous avons dispensé huit cours pour enseigner les huit stratégies d'écoute. Il convient de rappeler que, l'un des buts de l'étude pilote est de déterminer l'adéquation de l'intervention. Alors, nous avons enseigné une stratégie dans un cours d'intervention avec la présentation détaillée de la stratégie, modélisation de celle-ci la pratique à travers des tâches de C.O et discussion des efficacités des stratégies.

Les cours se sont tenus sur WhatsApp. Le choix de ce réseau s'est basé sur sa popularité chez les apprenants enquêtés. Cependant, nous avons eu quelques difficultés à partager des documents de grande taille sur WhatsApp. En effet, les diaporamas préparés en l'encontre des apprenants étaient assez lourds pour le partage sur ce réseau, ce qui fait que l'application les coupait automatiquement en petits morceaux. Compte tenu de cette difficulté technique, nous avons opté pour une alternative très similaire à WhatsApp. Cela nous a conduit à choisir, pour l'étude principale, Télégramme qui permettrait de partager des documents de 2 Go au maximum.

En somme, les conditions de conduite de l'étude pilote sont satisfaisantes moyennant quelques défis techniques et méthodologiques qui ont occasionnés des changements présentés au niveau des instruments et du dispositif de partage des diaporamas pour l'étude principale. Nous avons décrit dans la section suivante, les démarches pédagogiques suivies pour dispenser les cours d'intervention.

Description de l'intervention pédagogique de l'étude

Cette section du chapitre comporte toutes activités pédagogiques mises en œuvre lors de l'enseignement/apprentissage des stratégies d'écoute. Zhang (2010, p.302) postule que « *l'objectif des démarches didactiques pour la compréhension orale est de faire acquérir progressivement à l'apprenant non seulement la compétence de compréhension des énoncés oraux, mais aussi des stratégies d'écoute* ». Nous nous sommes inspirés du point de vue de Zhang pour mettre le point sur l'importance des stratégies d'apprentissage de l'écoute en FLE au Ghana. Pour ce faire, nous avons adapté les quatre premières démarches de CALLA de Chamot et O'Malley (1994) pour effectuer les cours.

Procédures d'intervention

Notre intervention a comporté trois phases d'activités. La première phase (Phase 1- Pré-intervention) s'est composée de toutes activités préparatoires envers le déroulement efficace de l'intervention. Cette phase de pré-intervention a comporté l'administration du questionnaire de pré-intervention et du pré-test. Cette phase a été réalisé dans deux semaines au début de l'intervention. La deuxième phase, (Phase 2- Intervention) a comporté toutes les séquences de l'enseignement (le chercheur) a explicité des huit stratégies d'écoute qui sont nos variables indépendantes. Celle-ci a enveloppé huit leçons virtuelles durant huit semaines.

La troisième phase (Phase 3- Post Intervention) a compris les activités de collecte de données après les cours de l'intervention. Elles ont compris de la mise en place de post-test (test de compréhension orale), de questionnaire de post-intervention et l'entrevue. Celles-ci durent deux semaines. Tous ensemble, nous avons mené toutes les trois phases de l'intervention durant douze semaines à distance à cause de la pandémie de COVID-19. Nous avons explicité dans les sections suivantes les procédures suivies dans les trois phases de notre intervention.

Phase 1 : Pré-intervention

Cette phase a enveloppé deux activités préparatoires qui ont précédées le déroulement des cours de l'intervention comportant les huit stratégies d'écoute. La première activité a porté sur la collecte des données pour déterminer, avant la mise en œuvre de l'intervention, le niveau d'utilisation des stratégies d'écoute. La deuxième activité de pré-intervention a porté sur la collecte des données du test de C.O afin de déterminer la performance des

apprenants avant l'intervention. Cette phase de pré-intervention a duré deux semaines du 22 janvier 2021 au 04 février 2021. Les sections suivantes ont fourni des descriptions détaillées des deux activités préparatoires.

Questionnaire de pré-intervention

Nous avons commencé les activités de pré-intervention avec l'administration du questionnaire des stratégies d'écoute (voir Annexe A). Les données sont collectées auprès de tous les participants à travers des liens internet de google form sur Télégramme du 23 janvier au 04 février, 2021. Ce questionnaire comme nous l'avons décrit au niveau des instruments de collecte des données, est composé de deux sections : informations démographiques et stratégies d'écoute. Le questionnaire administré à ce niveau de l'intervention a fourni deux sources d'informations pertinentes qui ont guidé la préparation définitive des cours de l'intervention. La première source des données : les problèmes de C.O rapportés par les répondants, nous a aidé à sélectionner les huit stratégies d'écoute de l'intervention.

Malgré le fait qu'il y a des études sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage sans identifier les problèmes des apprenants (Carrier, 2003; Clement, 2007), notre étude a préféré sélectionner les stratégies d'écoute en se basant sur les problèmes de C.O identifiés. Cette approche de sélection des stratégies a partagé le point de vue de Field (1998) et Goh (2000) qui ont indiqué que l'approche la plus efficace pour enseigner la C.O est l'identification des problèmes des apprenants afin de les aider à les surmonter.

Deux items (numéro 8 et 9) de notre questionnaire de pré-intervention (voir l'Annexe A) ont aidé à recueillir les données nécessaires concernant les difficultés qu'éprouvaient les apprenants en C.O. Nous avons cherché à les

identifier, avant les cours de l'étude principale comme c'était le cas dans l'étude pilote. En fin de compte, nous avons sélectionné les trois problèmes les plus cités par les participants : le débit de parole, 55.6% ; le vocabulaire, 50% et l'accent, 11.1%. Ces données provenant de ce questionnaire de pré-intervention ne diffèrent pas de celles de l'étude pilote où le problème de vocabulaire était beaucoup plus mentionné, suivi du débit de parole, de l'accent et de la longueur de l'audio.

Bien que tous les problèmes cités méritent une attention, nous avons limité notre sélection aux trois problèmes les plus récurrents, considérant le délai de l'étude. De plus, chaque problème identifié a nécessité la mise en œuvre de plus d'une stratégie pour le résoudre car aucune stratégie n'arrive isolément à résoudre un problème d'écoute particulier (Cohen, 2007). Alors, nous avons sélectionné et enseigné les 8 stratégies d'écoute qui ont été enseigné aux cours pilotes mais dans une séquence différente pour refléter les problèmes identifiés de l'étude principale.

Les stratégies d'écoute sélectionnées comprennent l'attention sélective, l'attention générale, le monitoring, l'évaluation (qui sont des stratégies métacognitives facilitant la régulation du processus de l'écoute). Les autres incluent la prédiction, l'inférence, l'élaboration et la segmentation lexicale qui sont des stratégies cognitives utilisées pour effectuer des tâches de C.O. (Oxford, 1990 ; O'Malley & Chamot, 1990). Les stratégies de prédiction, d'inférence et d'élaboration sont incluses pour aider à surmonter le problème de vocabulaire. La segmentation lexicale facilite la perception des mots dans un flux de parole en français, ce qui pose un problème lié à l'intonation,

l'accent et au débit rapide auxquels font face nos apprenants du français langue étrangère.

Les stratégies de segmentation lexicale selon Eysenck & Keane, (2005) sont des stratégies cognitives qui facilitent la reconnaissance des mots, ce qui est difficile à réaliser dans un flux continu de parole. Cependant, la segmentation de la parole dépend des caractéristiques du langage et comme Cutler, (2000) a bien remarqué, chaque langue utilise de différents indices prosodiques comme structure rythmique pour identifier les limites des mots. Par extension, la segmentation lexicale est un exercice spécifique à chaque langue et la connaissance sur la structure rythmique dans une langue ne s'applique automatiquement dans l'autre.

Nous avons indiqué à titre d'exemple que, les locuteurs natifs anglais qui s'habituent à l'utilisation des syllabes accentuées comme identificateurs d'un nouveau mot (Eysenck & Keane, 2005 ; Rost, 2011), doivent apprendre le mouvement de la tonalité dans l'apprentissage des langues ghanéennes. Dans les langues ghanéennes, il est plus probable que le mouvement de la tonalité marque le début de nouveaux mots et que les sons accentués n'ont pas de fonction significative autre que dans la poésie. Cependant, dans le cas des locuteurs français, la syllabe est l'unité perceptive de base pour le traitement de la parole (Mehler et al. 1981 ; Cutler et al.1989).

En fait, les apprenants qui se plaignaient du débit rapide des intervenants natifs du français oral n'arrivaient pas à identifier les limites des mots connus dans un flux des discours français. Autrement dit, ils n'arrivaient pas à facilement identifier où un mot se termine et où l'autre commence à cause du rôle majeur que joue la syllabe dans le flux de la parole en français. Cela

explique, quant à notre étude la raison pour laquelle les participants percevaient erronément de différents mots quand il y a l'enchaînement ou la liaison. Ils se trompaient normalement avec les syllabes formées à partir d'un enchaînement ou d'une liaison. Ces participants qui se trouvaient face à cette difficulté discutée ci-dessus, selon Graham et Macaro manquaient la connaissance des stratégies de segmentation lexicale qui pourraient les aider à identifier les mots connus ou les limites des mots dans un flux de discours en français. A ce propos, nous avons inclut les stratégies de segmentation lexicale dans l'intervention. A partir de ces stratégies, nous avons entraîné les participants à identifier de différents mots français dans un flux de discours dans lesquels la liaison et l'enchaînement sont utilisés.

Quant au problème du vocabulaire, O'Malley et al. (1987) soulignent que certains apprenants cherchaient à comprendre tous les mots entendus dans le texte. En ce faisant, ils sont incapables de prêter attention adéquate à toutes les informations nécessaires pour faciliter une bonne compréhension de la totalité du texte. O'Malley et al. (1987) ont évoqué la nécessité d'équiper les apprenants avec des compétences à focaliser sur les différentes informations dans le texte. Cela nous a amené à sélectionner les stratégies métacognitives telles que « l'attention sélective ».

Les stratégies d'attention sélective ont aidé à s'occuper d'aspects spécifiques de l'écoute ou de détails situationnels qui ont aidé à comprendre le texte et/ou à accomplir la tâche. Le test de compréhension orale à la fin de l'intervention a évalué la capacité des participants à dégager des informations spécifiques du texte de compréhension orale.

Dans une autre perspective, Goh, (2002) a aussi évoqué l'importance d'utilisation des stratégies cognitives telles que « l'inférences et l'élaboration » pour faciliter la compréhension d'un texte oral. Selon Goh (2000 : 69), puisque « les mots ne sont pas entendus isolément mais dans des contextes spécifiques », les auditeurs peuvent utiliser des stratégies de traitement descendant, telles que l'inférence et l'élaboration, pour interpréter ou prédire le sens des phrases même lorsqu'ils ne comprennent pas tous les mots de la phrase d'entrée. Nous avons donc décidé d'inclure de telles stratégies cognitives dans l'intervention afin d'aider les apprenants qui dépendaient fortement des indices linguistiques pour accéder au sens.

L'inférence désigne le processus consistant à utiliser de diverses sources d'information, telles que les indices contextuels, les mots familiers, la connaissance du monde et de la langue cible, pour dégager le sens des mots inconnus ou un élément d'information manquant. Quant à cette étude, apprendre aux apprenants à utiliser les informations dont ils disposent pour compenser leurs lacunes en matière de compréhension peut les aider à se rendre compte qu'il n'est pas nécessaire de comprendre chaque mot utilisé pour comprendre le contenu.

Le problème causé par l'accent étranger des locuteurs natifs provenait normalement du manque d'accès habituel à la langue cible. Les apprenants du Français Langue Etrangère au Ghana n'avaient accès au français que dans les cours de français. Même dans ces cours, à part les textes oraux joués lors des cours de compréhension orale, l'accent de leurs enseignants ghanéens domine. Nous sommes de l'avis que l'entraînement habituel de l'écoute aux documents authentiques aidera à apprivoiser les oreilles des apprenants aux différents

accents français. En outre, nous sommes convaincus que l'entraînement aux stratégies de prédiction et de monitoring sont des additions qui aboutiront vers des succès à l'écoute efficace aux documents authentiques. Dans cette optique, nous avons penché sur Vandergrift (2003) pour inclure les stratégies de prédiction, monitoring et évaluation dans l'intervention.

La deuxième source des données a porté sur les déclarations manifestant l'utilisation à priori, d'un certain nombre des stratégies d'écoute dans les cours de C.O. Nous avons profité de ces données pour déterminer le niveau d'utilisation des stratégies d'écoute chez les apprenants de l'intervention. Comme l'étude cherche à déterminer généralement l'impact de l'intervention sur la performance en C.O, les données du questionnaire de pré-intervention, fournissant de données de base, ont aidé aussi à comparer la progression de l'utilisation des stratégies d'écoute occasionnée par l'intervention. Autrement dit, nous avons mesuré l'utilisation des stratégies enseignées avant l'intervention afin de déterminer l'impact de leur enseignement dans l'intervention.

En tant qu'un instrument administré électroniquement via un lien internet, nous avons permis deux semaines pour donner des réponses. Nous avons rappelé les partants régulièrement pour donner les réponses parce que la connexion à l'internet n'est pas garantie tous les temps au Ghana. A la fin de la deuxième semaine, nous avons recueilli les réponses données le 4 février 2021.

Le pré-test

Nous avons affaire à un pré-test sous forme d'un test initial de compréhension orale qui vise à obtenir des données de bases à notre troisième

question de recherche. Comme le cas du questionnaire de pré-intervention, le pré-test est aussi administré via un lien internet sur Télégramme. C'est aussi administré au cours de la première semaine de l'intervention et a pris fin le 04 février 2021.

Le pré-test, noté sur 25 points, a enveloppé quatre exercices adoptés de DELF A2 *scolaire et junior* se trouve sur <https://www.francepodcasts.com/2020/12/15/delf-A2-scolaire-et-junior-sujet-4/>. Nous avons suivi les modalités de la conduite de l'épreuve DELF A2. Les participants avaient le privilège à deux écoutes pour chaque document sonore. Nous avons donné quelques 10 secondes de pauses avant la diffusion du document pour permettre aux candidats de lire les questions et 10 secondes de pause après le document, pour leur permettre à répondre aux questions posées. Dans l'ensemble, le pré-test a duré 20 minutes et 23 secondes y compris les pauses pour permettre aux candidats d'écrire les réponses.

Comme, nous l'avons présenté en détail au niveau de l'instrument de collecte des données, le pré-test est reparti en quatre exercices portant sur 14 documents sonores sur lesquels 22 questions à choix multiples sont posées. Les documents sonores étaient très brefs (de dix à quinze secondes de durée). Les documents sonores portaient sur des situations de la vie quotidienne telles que des annonces publiques, radiophoniques, des messages sur un répondeur téléphonique et des petits dialogues simples.

Le pré-test comme le post-test a été utilisé pour évaluer la compétence d'écoute chez les apprenants de français langue étrangère. Précisément, le pré-test était destiné à évaluer, d'une part, le niveau de perception des messages

oraux en français et d'autre part, le niveau d'accès au sens des informations qui portent sur des thèmes de communication dans la vie quotidienne.

Nous avons affaire au français, une langue étrangère ayant un système prosodique différent de l'accentuation de l'anglais auquel les apprenants ghanéens sont habitués. Les messages oraux en français sont caractérisés largement par le système de la syllabation où les mots sont repartis en syllabes à travers la liaison et l'enchaînement. Pour les apprenants étrangers du français, la perception des sons en français leurs pose assez de difficultés, ce qui précédaient même l'accès au sens.

Pour évaluer le niveau de perception des sons en français, nous avons proposé dans le pré-test, certaines questions qui sollicitent des réponses figurant des mots mentionnés directement dans le document sonore. Cela veut dire que ce qu'il faut réussir dans ces questions, portent essentiellement sur la perception correcte des mots. A titre d'exemple, nous avons cité au pré-test, questions 5, 7, 14,15 et 18 (voir l'Annexe B). Pour ces types de questions, les apprenants doivent utiliser les stratégies cognitives de segmentation lexicale (voir la leçon 1 de l'Annexe F) ou en combinaison avec les stratégies métacognitives telles que l'attention sélective (voir la leçon 4 de l'Annexe F) pour répondre aux questions.

La partie la plus dominante du pré-test est les questions qui ont requises la compréhension globale des informations transmises sur le document sonore. Par conséquent, les apprenants doivent mobiliser des stratégies pour interpréter les informations présentées implicitement ou explicitement.

Afin de s'en sortir, les apprenants devaient utiliser les stratégies cognitives de prédiction, d'inférences, d'élaboration avec d'autres stratégies

métacognitives telles que l'attention sélective et l'attention générale, de monitoring et d'évaluation pour réussir au pré-test. Les stratégies de prédiction, d'inférences et d'élaboration que nous avons enseignées (voir l'Annexe F), a aidé dans l'accès au sens d'un énoncé à travers des indices contextuels ou/ et à travers des connaissances déjà acquises sur le sujet en discussion. Afin de réussir à retrouver les sens du texte, les apprenants ont utilisé aussi les stratégies métacognitives d'attention, par exemple pour éviter des distractions au moment de l'écoute.

Il convient donc de dire que les stratégies enseignées n'étaient pas conçues pour résoudre isolement les problèmes de C.O ou pour contribuer individuellement à réussir le test. Les stratégies métacognitives aident à réguler le processus de l'écoute alors que les stratégies cognitives aident à effectuer les tâches. Ces dernières, ne disposent non plus la capacité individuelle pour réussir le test. Alors, l'analyse des données du pré-test comme du post-test n'était pas fait en mesurant l'impact des stratégies individuelles utilisées mais plutôt comme un ensemble d'intervention. C'est dans ce perspectif de rôles complémentaires des stratégies enseignées que les résultats du test initial (le pré-test) servent comme des données de base. Ils sont comparés avec le test-post afin de déterminer l'impact de l'enseignement explicite des huit stratégies d'écoute sur la performance des apprenants en C.O.

Au total, 47 participants ont pris part au questionnaire et au pré-test pendant les deux semaines de la pré-intervention qui a pris fin le 04 février, 2021. Avant la continuation de la deuxième phase de l'intervention, nous avons passé une semaine pour organiser les scores du pré-test déjà notées par

le logiciel google form ainsi que les réponses du questionnaire. Nous avons assigné les 47 participants au groupe de contrôle (23 participants) et au groupe expérimental (24 participants) après avoir analysé les scores du pré-test. Chaque groupe se compose des participants des deux écoles qui sont assignés en suivant le rang des scores obtenus. Par exemple, nous avons profité des informations démographiques (surtout l'école des participants) pour identifier chaque participant. De plus, nous avons classé les scores obtenus aux rangs de 0-5, 6-10, 11-15, 16- 20 et 21 -25 ce qui nous ont aidé à assigner aléatoirement les participants aux deux groupes. Les données recueillies du questionnaire de pré-intervention nous ont aidé à bien préparer les cours d'intervention dont nous faisons une description systématique et détaillée dans la partie de séances didactiques qui suit.

Phase 2- Séances pédagogiques de l'intervention

Les cours de l'intervention ont commencé officiellement le 05 février, 2021 après l'analyse de données recueillies des instruments de pré-intervention. Nous avons passé huit semaines du 05 février au 26 mars 2021 pour dispenser tous les huit cours de l'intervention. Comme nous l'avons noté plus haut, nous avons préparé et dispensé huit cours durant lesquels nous avons enseigné huit stratégies d'écoute sélectionnées pour résoudre des problèmes de C.O chez nos enquêtés. Les cours de l'intervention étaient dispensés à distance car les enquêtés assistaient déjà aux cours virtuels à cause de la pandémie de COVID-19. Cela fait que nous avons planifié les cours de l'intervention de sorte qu'il y ait deux séances pour chaque cours.

Nous avons une première séance, asynchrone (à temps différé) où nous avons enseigné les huit stratégies d'écoute à l'aide d'une application de

messagerie vocale de Microsoft Powerpoint. Nous avons enregistré et partagé ces cours avec les participants sur Télégramme. L'un des problèmes de la formation à distance est qu'il est une entreprise couteuse. Afin d'avoir une participation active de nos participants, l'enregistrement des cours pré-dispensés était privilégié. Nous avons compressé les fichiers enregistrés à l'aide de logiciel de compresseur des vidéos. Cela réduit les fichiers à de tailles téléchargeables faciles et moins couteuses. Cette session asynchrone a permis aux participants d'avoir accès aux cours où qu'ils se trouvent avec la connexion d'internet, sur les portables, tablettes ou les ordinateurs. Une fois téléchargées, les leçons étaient accessibles à tout moment.

Chaque séance asynchrone a duré environ 30 minutes. En tenant compte de niveau faible des enquêtés en langue français et le fait que les apprenants ne profiteraient pas de la présence physique de l'enseignant, les cours étaient dispensés en anglais. Cela était pour s'assurer que la compréhension des leçons n'était pas bloquée par l'inadéquation langagière des participants en français. Au fait, il nous semble que les apprenants ont maîtrisé l'anglais qui est la langue de communications officielles au Ghana. Cependant, les documents sonores et les questions de C.O étaient en français pour maintenir la nature originale de ceux-ci. La séance asynchrone s'est terminée avec une tâche de C.O à effectuer à l'aide de l'application des stratégies enseignées dans la leçon. Cette tâche a fait l'objet de l'interaction au cours de la deuxième séance, la séance synchrone pour mettre fin à un cours proprement dit.

La deuxième séance du cours qui a duré normalement 20 minutes et se tenaient en synchrone sur Télégramme. C'était la seule plateforme où les

participants étaient en interaction directe avec l'enseignant. Au cours de cette séance, les participants présentaient les tâches et discutaient la manière dont ils ont appliqué les stratégies pour effectuer les tâches. C'était un forum où tout le monde était encouragé à partager les points de vue sur l'objet de discussion car c'était une séance d'interaction entre collègues. L'enseignant a managé la séance de sorte que la contribution de tout un chacun était respectée. L'enseignant intervenait cependant s'il y avait des points de vue divergents.

Selon Mendelsohn (2001), le succès de l'enseignement explicite des stratégies d'écoute dépend de la familiarité de l'enseignant avec l'approche et de sa conviction sur sa valeur et son confort d'utilisation. Par conséquent, afin de ne pas risquer le succès de l'intervention, le chercheur a assumé le rôle d'enseignant des leçons de l'intervention. Cela était visé également à réduire le facteur de variation de caractéristique du tuteur (une variable confondante possible) sur les résultats définitifs. Ainsi dit, nous procédons, dans la session suivante, à la description des huit leçons dispensées durant lesquelles nous avons enseigné les huit stratégies d'écoute sélectionnées.

La présente étude a adapté les quatre premières démarches de *Cognitive Academic Language Learning Approach* (désormais, CALLA) pour les cours de formation explicite aux stratégies d'écoute. Cette approche a été proposée par Chamot et O'Malley (1990) et a compris cinq composantes d'enseignement (préparation, présentation, pratique, évaluation et expansion). Dans la partie de préparation, nous avons préparé les participants à apprendre des stratégies en activant leurs connaissances de base sur le sujet et l'utilisation de stratégies spécifiques.

Dans la deuxième phase, ou la phase de présentation, nous avons enseigné la nouvelle stratégie d'écoute et indiqué aux apprenants comment et quand on l'utilise. Nous avons présenté les stratégies en se basant sur de textes oraux. Nous avons aussi modélisé l'emploi des stratégies en verbalisant les processus mentaux qui les sous-tendent.

Dans la troisième phase ou phase de pratique, les apprenants s'étaient entraînés à utiliser les stratégies avec des activités d'écoute. A ce niveau-là, les participants ont écouté l'audio, répondaient aux questions de compréhension et ont verbalisé les stratégies utilisées lors de la séance de discussion.

Dans la quatrième phase, l'évaluation, les participants ont évalué leur utilisation des stratégies apprises et la façon dont les stratégies se sont fonctionnées pour eux. Dans notre leçon, cette phase du model comportait la troisième étape (post-écoute) où les participants sont donnés la chance de s'auto-évaluaient les uns les autres.

Pour les participants du G.C, nous leur avons alloué la même durée pour suivre des cours de C.O avec des activités d'écoute sans l'enseignement des stratégies. Cette technique d'enseignement était la pratique dans les écoles normales impliquées dans l'étude. A partir de trois étapes (pré-écoute, écoute et post-écoute), les apprenants ont effectué des tâches de compréhension orale à travers des activités et exercices. Comme chez les participants du groupe expérimental, les participants du groupe de contrôle ont aussi suivi deux séances : les cours en synchrones (100% en ligne) et les cours asynchrones (à temps différé).

Les participants du G.C ont aussi suivi individuellement, à temps différé, les leçons de la séance asynchrone. Incorporé dans ces leçons étaient

des tâches de compréhension orale à effectuer avant les cours en mode synchrones. Ces tâches faisaient l'objet de discussion lors de la deuxième séance. C'était le moment où les participants du G.C étaient invités à discuter directement avec le chercheur sur les points dont ils ont besoin d'explication. C'était une séance d'interaction directe entre l'enseignant et les apprenants sur la plateforme. L'interaction à cette étape de post-écoute prenait la forme de questions-réponses.

Quelques exemples des cours des stratégies effectués dans l'étude

Leçon 1

La première leçon a porté sur les stratégies de segmentation lexicale enseignée le vendredi 05 février 2021. L'objectif était de sensibiliser les apprenants aux stratégies de segmentation lexicale pour exposer les facteurs phonologiques de la syllabation des paroles en français. Nous avons utilisé la chanson de Hélène Rollès titré *Hélène* comme document sonore (voir la transcription de l'audio de la leçon 1 de l'Annexe F).

Nous avons introduit la leçon en attirant l'attention des apprenants sur la plainte des apprenants de langue étrangère concernant la vitesse des discours des locuteurs natifs pendant les tâches de compréhension orale. Souvent, les apprenants de langue étrangère disaient que les locuteurs natifs parlent trop vite. Nous avons fait le lien entre ce problème et l'incapacité des apprenants à reconnaître les mots dans les flux de parole. Nous avons expliqué que la répartition des mots prononcés en syllabes constituait l'une des difficultés principales auxquelles les apprenants étaient confrontés lorsqu'ils écoutaient la langue française. Pour bien situer le concept de syllabation en français dans un

contexte, Nous avons expliqué ce concept de syllabation en relation avec « la liaison » et « l'enchaînement » comme suit.

The last consonants of words in French which are either pronounced or not pronounced, are linked to the second word if that word begins with a vowel to form a syllable.

The French call this linkage as “liaison” (if last consonant is not pronounced) ex: ils ont des oiseaux. [il.zõ.de.zwa.zo] and “l'enchaînement” (if last consonant is pronounced), ex: par exemple [pa.Reg.zãpl].

Nous avons fait écouter un segment d'un enregistrement (une chanson en français) et montré comment certains mots ont été divisés en syllabes dans le message oral. Nous avons aussi indiqué deux cas de liaison « *suis une* », « *les autres* » dans la deuxième ligne de la chanson « *Je suis une fille comme les autres* ».

De plus, nous avons fait écouter le segment une deuxième fois, petit à petit, avec des pauses, et demandé aux apprenants d'écrire les mots qu'ils entendent. Nous avons répété cette étape une troisième fois pour leur permettre assez de chance de pratique. Les apprenants ont reçu après l'écoute, une transcription de la première strophe de la chanson afin qu'ils puissent faire correspondre les mots entendus aux mots écrits et vice versa et repérer les mots ou les phrases difficiles.

Afin d'établir une relation entre la segmentation lexicale et la C.O, nous avons notifié aux apprenants concernant la manière dont leurs connaissances sur la syllabation en français pourraient être sollicitées lors d'un test de C.O. A titre d'exemple, nous avons donné aux apprenants des questions de C.O auxquelles les réponses se trouvaient sur la base des informations contenues dans l'enregistrement.

Some questions in the listening comprehension test provides exactly the information found on the recording as answers. So, you don't need to even understand the message before you get the answer correctly. All that is required is to hear the words well.

Exemple : Répondez aux questions suivantes en vous basant sur la chanson.

i) Comment s'appelle la fille qui chante la chanson ?

A. Estelle B. Hélène

ii) La fille cherche.....

A. l'amour B. l'argent

Nous avons conclu la leçon après avoir guidé les apprenants pour discuter les réponses et les stratégies utilisées pour y arriver lors de la session d'interaction directe/synchrone en ligne sur Télégramme. Nous avons managé la session de discussion de sorte que tous les participants ont eu des chances égales pour participer sans aucune forme de monopole. Les apprenants en profitaient pour comparer leurs réponses individuelles et comment ils ont utilisé les stratégies de segmentation pour parvenir à la bonne réponse.

Leçon 2

La deuxième leçon a porté sur les stratégies de prédiction enseignée le vendredi 12 février 2021. L'objectif était de prédire correctement des informations pertinentes à partir d'un enregistrement audio pour répondre à des questions de compréhension. Nous avons utilisé l'enregistrement audio d'Alter Ego 2 comme document sonore (voir la transcription de l'audio de la leçon 2 de l'Annexe F).

Nous avons présenté la leçon et expliqué aux apprenants en quoi consiste la stratégie de prédiction. Nous avons aussi expliqué que les stratégies de prédiction sont un moyen d'anticiper le contenu possible du texte. Dans les stratégies de prédiction, les apprenants ont essayé par exemple, de deviner correctement le type de mots ou d'expressions qui seront utilisés. Cette prédiction devait être une hypothèse qui était confirmée ou infirmée après l'écoute du texte. La prédiction pourrait être basée sur des indices donnés dans le texte.

Nous avons souligné que les stratégies de prédiction peuvent être appliquées avant, pendant et après l'écoute. Nous avons expliqué comment on peut faire la prédiction lors des trois étapes de l'écoute.

✓ Prédiction au stade de la pré-écoute

Nous avons donné des informations sur le contexte de l'audio qui est une série de dialogues sur la façon dont les individus se présentent et présentent d'autres personnes à leurs collègues. Les apprenants étaient guidés pour utiliser leurs connaissances sur le sujet de " se présenter " et " présenter quelqu'un ", pour écrire leurs prédictions.

Exemple : expressions... *je m'appelle..., bonjour/ bonsoir, je suis... professeur/étudiants*

Nous avons fait écouter l'audio petit à petit et demandé aux apprenants de vérifier s'ils peuvent confirmer leurs prédictions.

Phase d'écoute

Les apprenants étaient guidés pour contrôler leur compréhension pendant l'écoute afin de vérifier l'exactitude de leurs prédictions. Par exemple, les apprenants ont vérifié si les expressions qu'ils avaient prédites figurent sur l'audio. Ils ont confirmé certaines prédictions portant sur les suivants :

1. *Salut ! je m'appelle Aisha*
2. *Bonsoir, je me présente...*
3. *je suis votre professeur*

Phase de post-écoute

Les apprenants sont guidés pour évaluer leur compréhension après l'écoute, pour vérifier

- ✓ quelles prédictions sont correctes / incorrectes et utiles / inutiles, et pourquoi,
- ✓ ce qu'ils ont entendu et comment cela correspond à ce qu'ils savent déjà.

Nous avons expliqué l'importance de l'utilisation des stratégies de prédiction dans la tâche de compréhension orale. Nous leur avons donné

ensuite une tâche de C.O sur la prédiction des informations possibles dans une tâche de C.O.

Exemple : *Prediction keeps learners active and desirous to get the listening task correctly. It also reactivates learners' prior knowledge on the topic which contributes to an easier listening task.*

Tâche

Consigne : *Dans le document audio suivant, vous entendrez un homme qui cherche quelqu'un dans un bureau.*

- 1. Prévoyez 2 expressions descriptives possibles que l'homme pourrait utiliser avant d'écouter le document audio*
- 2. Indiquez les prédictions correctes et celles qui sont incorrectes après avoir écouté le document audio.*

Nous avons conclu la leçon après la discussion des réponses pendant la séance d'interaction directe/synchrone en ligne sur Télégramme. Nous avons encouragé tous les participants à participer sans aucune forme de monopole de la part de certains apprenants. Les apprenants ont expliqué comment ils ont utilisé la stratégie apprise pour arriver à leurs réponses.

Leçon 3

La troisième leçon a porté sur les stratégies d'attention générale/dirigée enseignée le vendredi 19 février 2021. L'objectif de la leçon était d'équiper les apprenants à appliquer des stratégies d'attention dirigée pour identifier le sujet du dialogue. Nous avons utilisé l'enregistrement audio d'Alter Ego 2 comme document sonore.

Nous avons introduit la leçon par un remue-méninges sur la façon dont les stratégies de prédiction a aidé les apprenants à effectuer la tâche d'écoute de la leçon précédente. Les apprenants ont expliqué les différentes façons dont les stratégies de prédiction les ont aidés.

Example: Student A: when I predicted the possible expressions in the audio, I tried to check whether those expressions would be used. So, that helped me to remain active throughout the listening process.

Student B: the prediction strategies helped to reactivate my prior knowledge on the subject in the audio, which in a way challenged me to find out whether I could hear things I expected.

Nous avons expliqué le déroulement de la leçon et ce qui est attendu des apprenants. Nous avons aussi présenté la leçon du jour sur les stratégies d'attention dirigée. Nous avons souligné le principal avantage de l'utilisation des stratégies d'attention dirigée. Nous avons aussi expliqué aussi comment réussir à appliquer les stratégies d'attention dirigée.

Example: With the help of the directed attention strategies which we will soon learn about, I will first demonstrate to you how to get the main information in the audio.

You will also later apply the same directed attention strategies to answer other questions that will be asked on the same text.

Directed attention (attention dirigée/générale) is a planned listening strategy which helps the listener to focus attention on the main points in the listening tasks. That is, it helps learners to think about what the main points that the speakers convey in the audio are.

Example: Directed attention (attention dirigée/générale) helps you to plan how to go about your listening. So, while listening, you only focus attention on the main ideas being expressed, not every detailed information heard. This helps in avoiding unnecessary distractions during the listening process.

Before you can succeed in using a directed attention to get the main ideas in the audio, you need to learn to jot down those main ideas that leads to what the test demands.

De plus, nous avons indiqué aux apprenants de la technique de prise des notes pendant l'écoute pour permettre le maintien d'attention sur les points principaux de l'audio. Nous avons passé ensuite l'audio (voir la transcription de l'audio 1 de la leçon 3 de l'Annexe F) et guidé les apprenants pour obtenir l'idée principale qui a été discutée.

Example: You can abbreviate, write key words that can remind you of the ideas being expressed, etc.

As the audio goes fast and so many information may be given, you need to take note of points that you got through your targeted attention.

Nous avons modélisé comment utiliser les stratégies de l'attention dirigée pour aider à répondre à la question. - *Le passage porte sur quel thème ?* Nous avons aussi établi le lien entre la leçon et le type de questions de compréhension orale sur lesquelles appliquer les stratégies d'attention dirigée.

Throughout the audio, I heard various speakers greeting and responding to greetings. I heard for instance, « tu vas bien ? », « comment allez-vous ? » « ça va bien? ». So, it means that the theme of the message is about greeting.

We use the directed attention strategies to answer questions such as « quel est le thème de l'émission? », « Proposez un titre approprié pour l'émission... » in listening comprehension tests. This means that the answer is not derived from a single idea but from an analysis of the overall ideas expressed in the audio.

Après la présentation et la modélisation d'attention générale, l'enseignant propose une tâche aux apprenants (voir la transcription de l'audio 2 de la leçon 3 de l'Annexe F).

Tâche

Lisez les questions. Écoutez le document puis répondez utilisant les stratégies d'attention générale.

Quel est le thème du dialogue 1 ?

A. Comment se présenter

B. Comment saluer

C. Comment réserver une place à l'hôte

La leçon a pris fin une fois que les apprenants ont discuté leurs réponses lors la deuxième session d'interaction directe/synchrone en ligne sur Télégramme. Les apprenants ont comparé leurs réponses individuelles et ont parvenu à un consensus sur la bonne réponse.

Leçon 4

La quatrième leçon a porté sur les stratégies d'attention sélective enseignée le vendredi 26 février 2021. L'objectif de la leçon était d'équiper les apprenants à appliquer des stratégies d'attention sélective pour :

1. identifier les participants au document sonore par leur nom
2. repérer certaines déclarations faites par les participants. Nous avons utilisé l'enregistrement audio d'Alter Ego 2 comme document sonore (voir la leçon 4 de l'Annexe F).

Nous avons introduit la leçon en faisant un brainstorming sur la façon dont les stratégies d'attention générale aident les apprenants à effectuer une

1. *Salut Nicholas, ça va bien ?*
 A. *Mademoiselle Renaud* B. *Mademoiselle Julie*
2. *Ça va!, ça va!*
 A. *Julie* B. *Nicholas*

Nous avons terminé la leçon après avoir guidé les apprenants pour discuter leurs réponses au cours lors de la session d'interaction directe/synchrone en ligne sur Télégramme. Les apprenants ont comparé leurs réponses individuelles et ont discuté comment ils ont utilisé les stratégies pour parvenir aux bonnes réponses.

Leçon 5

La cinquième leçon a porté sur les stratégies d'inférence qui est enseignée le vendredi 05 mars 2021. L'objectif était à appliquer des stratégies d'inférence pour obtenir le sens des mots inconnus dans les textes oraux qu'ils écoutent. Nous avons utilisé l'enregistrement audio d'Alter Ego 2 comme document sonore (voir la leçon 5 de l'Annexe F).

Nous avons introduit la leçon en annonçant la stratégie à traiter apprise. Puis, nous avons indiqué l'importance d'utilisation consciente des stratégies d'inférence. Ensuite, nous avons expliqué ce qu'implique les stratégies d'inférence et comment elles aident les apprenants à réaliser la tâche de C.O.

Welcome to today's lesson. This study has selected two related meaning deriving strategies: inferencing and elaboration to resolve problems associated with vocabulary. In this lesson, we will learn how to use inferencing strategies to enable better understanding of an audio text in French. This strategy helps listeners to deduce the meaning of unknown words or expressions used in the oral document.

Our goal in listening comprehension test is to show proof of our understanding of pertinent information in an audio text by answering correctly, the questions that solicit the expected information.

The inferencing strategies are task-based strategies that will help us in achieving the goals of answering correctly, the C.O test questions. Correctly answering the listening comprehension questions is one observable indication of a successful access of the required meaning of the oral text. Let us remember that when someone says he understands

something without doing anything concrete to proof his claim, it is difficult to accept that claim. An inference is a conclusion reached on the basis of evidence and reasoning.

Nous avons continué à expliquer comment faire l'inférence en expliquant les indices que l'on peut considérer pour faire l'inférence.

*When we make inferences, we use **clues** identified in the text, along with the **tone** of the speaker(s) and the **knowledge that we already have** to help us understand what was said.*

*So, we have to look out for **clues**: the things we have to listen to and listen for to help us understand what the speaker means*

*We can also look at his **tone**: whether it is positive, negative high tone low tone, sad, happy, etc. we study his voice.*

*Then, we have to use what we knew before, the **Knowledge** that we have to help us understand the speaker(s).*

*These three sources of information: **clues, tone and prior knowledge**, help us make conclusion/ form ideas (inferences) on what the text means*

So, inferencing is simply about using information within the text together with our prior knowledge on the subject to make meaningful conclusions or form ideas on pertinent information associated with the listening task.

It is a conscious act of relating different pieces of decoded information to interpret the meaning of a chunk of the text that is not understood.

Nous avons proposé une tâche de C.O (voir la leçon 5 de l'Annexe F) et puis, nous avons démontré aux apprenants comment utiliser les stratégies d'inférence pour répondre à la question posée. Après la modélisation faite, nous avons donné ensuite une nouvelle tâche d'écoute avec le même document sonore et nous avons demandé aux apprenants à appliquer les stratégies d'inférence pour répondre aux questions posées.

Exemple de modèle réponse de l'enseignant :

Indices contextuels : *elle dédie une chanson d'amour à Raphaël, ami, beau jeune homme, compagnon...*

Le ton : *elle est heureuse.*

Connaissance personnelle : *si une femme aime un homme, elle parle bien de lui*

Alors : *il est vrai qu'elle est amoureuse de Raphaël*

Tâche :

Ecoutez le document et répondez à la question suivante en se servant des indices textuels, le ton de la dame et vos connaissances personnelles sur le sujet

1. Comment décrivez-vous Raphaël ?

- A. *il est méchant*
 - B. *il est gentil*
2. *Patricia et Raphaël sont dans leur relation d'amitié?*
- A. *triste* B. *contents*

Nous avons conclu la leçon après avoir géré la session d'interaction directe/synchrone en ligne sur Télégramme où les apprenants ont discuté leurs réponses l'usage d'inférence. Nous avons assuré que la séance de discussion était libre pour permettre à tous les participants d'avoir des chances égales de participer sans aucune forme de monopole. Les apprenants ont expliqué lors de cette séance, comment ils ont utilisé les stratégies d'inférence pour obtenir leurs réponses.

Leçon 6

La sixième leçon a porté sur les stratégies d'élaboration enseignée le vendredi 12 mars 2021. L'objectif était à appliquer les stratégies d'élaboration pour donner du sens à un texte oral. Nous avons utilisé un enregistrement audio d'Alter Ego 2 comme document sonore.

Nous avons introduit la leçon en annonçant la stratégie qui sera apprise. Nous avons indiqué l'importance fondamentale de la stratégie d'élaboration. Puis, nous avons évoqué le besoin spécifique d'utilisation consciente des stratégies d'élaboration pour améliorer la compréhension d'un texte oral. Ensuite, nous avons expliqué les stratégies d'élaboration et comment elles aident à réaliser la tâche de C.O.

Example: Our goal in listening comprehension test is to show proof of our understanding of pertinent information in an audio text by answering correctly, the questions that solicit the expected information.

It is about using prior knowledge that the learner has about the topic and relating it to knowledge gained from the text in order to explain or understand the meaning of the input

✓ *We have*

1. *World knowledge elaboration: Using world knowledge to predict outcomes or fill in missing information*

2. *Text structure elaboration: Using analysis of text or dialogue structure to predict outcomes or fill in missing information*
3. *Word/ chunk elaboration: Using heard word or chunk to predict outcomes or fill in missing information.*

Nous avons établi le rôle des stratégies d'élaboration dans un texte oral et nous avons donné une tâche de compréhension orale (voir la leçon 6 de l'Annexe F) et nous leur avons montré comment utiliser la stratégie d'élaboration pour répondre à la question posée

The elaboration strategy helps in deducing the meaning of unfamiliar words/ information in a text by using prior knowledge

Just like the inferencing strategies, the elaboration strategies are useful in helping foreign language listeners to bridge the gaps in knowledge caused by insufficient mastery of the target language.

These strategies help in finding implied answers that were not explicitly said in the audio

Tâche: Répondez à la question suivante en se servant des indices textuelles, et vos connaissances personnelles sur le sujet

1. Quel événement fête Mme Fortin ?
 - A. Son anniversaire.
 - B. L'anniversaire de sa fille.
 - C. L'anniversaire de ses cousins.

Example :

Indices textuels : *10 ans de ma fille, gâteaux, chocolat, fleurs...*

Connaissance personnelle du monde : *On présente normalement des gâteaux, chocolat, fleurs quand on fête l'anniversaire. Dans le document, Mme Fortin a commandé les gâteaux, chocolat, fleurs... « pour les 10 ans de ma fille ».*

Conclusion : *Mme Fortin fête l'anniversaire de sa fille.*

Nous avons donné ensuite une nouvelle tâche d'écoute et leur demandé à appliquer la stratégie d'élaboration pour répondre aux questions posées (voir la leçon 6 de l'Annexe F).

Nous avons terminé la leçon après la discussion des réponses à la tâche lors de la séance d'interaction directe/synchrone en ligne sur Télégramme. Nous avons managé la séance de discussion de sorte que tous les participants ont eu des chances égales pour participer sans aucune forme de monopole. Les

apprenants ont expliqué comment ils ont utilisé les stratégies d'élaboration pour obtenir leurs réponses.

Leçon 7

La septième leçon a porté sur les stratégies de monitoring enseignée le vendredi 19 mars 2021. L'objectif était à appliquer des stratégies de monitoring pour vérifier la compréhension du document sonore en fonction des questions de compréhension posées. Nous avons utilisé un enregistrement audio d'Alter Ego 2 comme document sonore.

Nous avons introduit la leçon en annonçant la stratégie qu'il va enseigner et l'objectif de la leçon. Nous avons indiqué l'importance fondamentale des stratégies de monitoring.

Example: Today's lesson is about how to use monitoring strategies to facilitate understanding of message in spoken French.

In this lesson, you will be trained to check your comprehension level in the listening task using monitoring strategies to cope with the listening text demands.

You will also be guided to reflect on your strategy use in relation to the process of your listening.

Monitoring strategies are meant for checking how one's listening process is successful or otherwise.

It is a way of checking how effective his understanding is using the expected outcomes of the text as a measure

It also focuses on self-monitoring or thinking about what one does as one completes a listening task.

Monitoring is used to regulate, facilitate the process of listening and it is an example of metacognitive strategies which are meant to control or regulate the listeners' process of listening.

Nous avons donné une tâche de C.O et leur avons démontré comment utiliser les stratégies de monitoring pour réguler le processus d'écoute (voir la leçon 7 de l'Annexe F).

Example: You are about to listen to an audio in which Pierre is looking for someone.

While you listen, use the monitoring strategy together with the following questions to check your understanding of the text.

1. *Que cherche Pierre ?*

2. *D'où vient la personne que cherche Pierre ?*
3. *Décrivez la dame que cherche Pierre ?*
4. *Quelle est la relation entre Pierre et la dame ?*

Nous avons modélisé comment vérifier la compréhension du texte audio en fonction des questions qui y sont posées.

Example :

1. *Que cherche Pierre ?*

The audio presented first that Pierre is looking for Christine. We hear : « j'attends Christine »

-Est-ce que Pierre cherche Christine Damas ?

Then Pierre clarified that he was not looking for Christine Damas. He said: « Non, pas Christine Damas »

-Quelle Christine cherche Pierre exactement ?

Pierre finally mentioned Christine Dujours. He said: « Elle s'appelle Christine Dujours »

Nous avons donné ensuite une nouvelle tâche d'écoute et leur avons demandé à appliquer la stratégie de suivi pour répondre aux questions posées.

Nous avons joué le même audio mais pose des questions différentes.

Example: You are about to listen to the same audio in which Pierre is looking for someone.

While you listen, use the monitoring strategy together with the following questions to check your understanding of the text.

1. *D'où vient la personne que cherche Pierre ?*
2. *Décrivez la dame que cherche Pierre ?*
3. *Quelle est la relation entre Pierre et la dame ?*

Nous avons conclu la leçon après la discussion des réponses lors de la séance d'interaction directe/synchrone en ligne sur Télégramme. Nous avons géré la séance de discussion de manière de permettre à tous les participants d'avoir des chances égales de participer sans aucune forme de monopole ou intimidation. Les apprenants ont comparé leurs réponses individuelles et ont expliqué comment ils ont utilisé les stratégies de monitoring pour obtenir leurs réponses.

Leçon 8

La huitième leçon a porté sur les stratégies d'évaluation enseignée le vendredi 26 mars 2021. L'objectif était à appliquer des stratégies

d'évaluation pour mesurer la compréhension du document sonore par rapport aux réponses exigées. Nous avons utilisé l'enregistrement audio d'Alter Ego 2 comme document sonore.

Nous avons introduit la leçon en annonçant la stratégie qu'il va enseigner et l'objectif de la leçon. Nous avons aussi indiqué l'importance fondamentale des stratégies de monitoring. Nous avons expliqué aussi les stratégies d'évaluation et comment l'utilisation de celles-ci facilite la tâche de C.O.

The strategy of evaluation has to do with the outcomes of one's listening comprehension against the questions posed. This strategy is mainly on how to examine one's performance in a task completed.

In classroom, we find this strategy being used by teachers at the end of the lesson to verify the level of learners' understanding. In this intervention lesson however, the evaluation is to be done by you the learners yourselves.

It is a deliberate act of checking one's own performance against an internal measure of completeness and accuracy or the ability to perform the task at hand. It involves returning to the completed task, examining it for ways to improve it, to complete it, or to verify understanding or make corrections.

This is requiring a truthful self-assessment. The expected answer is provided to serve as an internal measure of completeness and accuracy expected of you.

A travers une tâche de C.O, nous avons démontré comment mesurer les réponses données aux questions de C.O par rapport aux réponses exigées. Nous avons aussi joué l'audio (voir la leçon 8 de l'Annexe F) et nous avons répondu aux questions nous-même comme modèle. Après, nous avons fait voir les réponses exigées pour aider dans l'auto-évaluation.

Ensuite, nous avons proposé une tâche similaire et les apprenants ont répondu aux questions et ils ont discuté entre eux, lors de la séance de d'interaction synchrone, comment ils ont utilisé les stratégies d'évaluation pour mesurer le succès remarqué.

Post-Intervention

A la fin de la dixième semaine d'intervention, nous avons procédé aux activités de post intervention du 02 avril au 16 avril 2021. Cette phase de l'intervention a duré deux semaines. A ce niveau de l'étude, nous avons administré une épreuve de C.O (le post-test), le questionnaire de post-intervention et nous avons aussi fait une entrevue avec tous les 24 participants qui ont pris part à l'enseignement des stratégies d'écoute. Comme dans le cas des cours d'intervention, nous avons collecté toutes les données à distance. Nous avons collecté les données de post-test et de questionnaire à travers l'application de *google form* via des liens internet et les données de l'entrevue ont été collectées en mode synchrone à travers l'application de messagerie textuelle sur Télégramme. Nous avons consacré la section suivante à la description des procédures de collecte des données après les cours d'intervention.

Le post-test

Cette épreuve vise à collecter des données chiffrées sur la performance des participants après l'intervention. Le post-test consiste en une suite des questions de restitution à partir de laquelle les apprenants sont demandés de choisir des réponses selon ce qui sont exactement sur l'audio. Ces questions visent à vérifier si les apprenants ont surmonté leur difficulté initiale concernant l'identification des mots et phrases dans un flux d'interaction orale dont nous avons remédié avec les stratégies de segmentation lexicale.

Il y avait aussi des questions qui portaient sur la compréhension du texte oral. Il s'agissait de vérifier le niveau d'accès au sens du texte. Ici, les réponses ne figuraient pas explicitement sur l'audio mais des informations

indicatrices étaient disponibles pour faciliter la compréhension. Les candidats ont appuyé alors sur lesdites informations notamment contextuelles, pour choisir les bonnes réponses. Afin de réussir à telles questions, les apprenants ont dû appliquer les stratégies telles que l'inférence, l'élaboration et la prédiction pour accéder à la compréhension des informations essentielles. Ces stratégies que nous avons mentionnées sont aussi complémentées par l'utilisation d'autres stratégies telles que l'attention sélective, l'attention générale, le monitoring et l'évaluation qui aideraient à réguler le processus de l'écoute. Sans une bonne régulation de l'écoute, les tâches de C.O deviendraient difficiles à accomplir. Or les stratégies métacognitives ne sont destinées pas pour faciliter directement les tâches de C.O en dehors de son rôle de régulation du processus de l'écoute. Alors, comme nous l'avons indiqué au niveau de pré-test, les questions de post-test n'étaient pas conçues pour mesurer isolément les stratégies d'écoute enseignées dans cette étude. L'effet des stratégies d'écoute que nous avons mesuré portait sur la contribution conjointe de huit stratégies, l'une l'autre, sous la classification des stratégies cognitives et métacognitives. C'est dans l'utilisation conjointe des deux catégories de stratégies que nous avons parvenir à traiter l'information diffusée sur le document sonore et nous y avons associé des sens aboutissant à des réponses aux questions de C.O.

Le texte ainsi que les questions sont adoptés de DELF A2 scolaire et junior (voir l'Annexe D) sur <https://www.francepodcasts.com/2020/12/15/delf-A2-scolaire-et-junior-sujet-3/> . Le choix de cette épreuve nous a assuré d'un niveau linguistique déterminé. Le critère du choix du post-test s'est conformé avec celui du pré-test pour nous assurer que les deux tests étaient de même

niveau de compétence linguistique (A2) ayant un niveau similaire de difficulté. Nous avons permis deux écoutes à chaque document à partir desquelles nous avons posé 22 questions à choix multiples. L'épreuve a duré 20 minutes et 23 secondes et a été notée sur 25 points. Conscient de la faible connexion à l'internet chez nos enquêtés, nous avons permis deux semaines de délai avec des rappels réguliers pour garantir la collecte des données suffisantes. Dans l'ensemble, tous les 47 participants ont donné des réponses au post-test. Les réponses sont dépouillées selon les groupes des participants et analysé statistiquement pour une comparaison avec les scores moyens obtenus du pré-test. Les résultats de l'analyse des scores moyens sont à la base de la détermination de l'impact de l'intervention sur la performance des apprenants en C.O.

Questionnaire de post-intervention

Nous avons administré un questionnaire de post-intervention destiné à collecter différentes données. Dans la première section, le questionnaire vise à déterminer si les apprenants ont acquis des connaissances nécessaires sur les stratégies d'écoute à partir des cours d'intervention. Les items du questionnaire sont développés principalement en penchant sur des données retrouvées dans les études de Graham et Macaro, (2008), Vandergrift, (2006) et Goh, (2003). Avec un peu de modification, les items du questionnaire sur les stratégies d'écoute administré avant l'intervention, sont répétés dans cette section. Cela nous aide à vérifier si les participants ont mis en pratique les stratégies d'écoute apprises. Cela aide aussi à confirmer les considérations stratégiques qui sous-tendent la performance des tâches de C.O sans nécessairement mesurer leur impact individuel.

La deuxième section du questionnaire cherche à recueillir des données sur la perception des participants par rapport à l'efficacité de l'intervention sur le développement de la compétence d'écoute. Toutes ces activités de post-intervention nous fournissent des données complémentaires.

Alors que le post-test montre la performance de nos participants après la formation aux stratégies d'écoute, cela manque de montrer les stratégies employées. Le questionnaire de post-intervention recueille des données non seulement sur la connaissance et application consciente des stratégies d'écoute mais aussi pour dépeindre le point de vue des participants concernant l'acceptation générale de l'enseignement explicite de ces stratégies d'écoute. Le questionnaire a contribué d'élargir le scope de l'étude par rapport à nous fournir des informations pertinentes sur l'enseignement explicite des stratégies d'écoute. Cela aide aussi à déterminer comment cela contribue, du point de vue des participants, au développement de l'enseignement/ apprentissage de la C.O aux écoles normales au Ghana. Les stratégies bien utilisées facilitent une meilleure performance (Griffiths & Cansiz, 2015). Alors, deux questionnaires que nous avons administrés facilitent la détermination de la progression obtenue par rapport à l'utilisation des stratégies enseignées. Cela montre d'une part, l'impact que l'enseignement explicite a eu sur le niveau d'utilisation des stratégies qui est anticipé d'améliorer la performance en C.O.

A la fin du compte, la comparaison de questionnaire de pré-intervention et post intervention établit une relation entre les résultats des épreuves pré-test/ post-test afin de déterminer l'impact de notre intervention sur le développement des participants en C.O.

L'entrevue

Après les cours de l'intervention, nous avons employé l'entrevue du groupe (voir les questions et transcription des réponses à l'Annexe E) pour recueillir des données qualitatives sur les points de vue des 24 participants du G.E concernant l'utilité de l'intervention. C'est une activité de post-intervention visée à obtenir les points de vue des bénéficiaires des cours explicites des stratégies d'écoute. Cette visée coïncide avec celle de O'Malley et Chamot (1990) qui pensent que :

« The researcher obtains in-depth information about the use of strategies with individual tasks that would be difficult to obtain using other techniques, including diaries. We have found that students are all the more motivated to respond in an interview because they are pleased to have someone take a personal interest in their learning processes » (p.14).

Les questions de l'entrevue sont révisées par notre directeur de thèse et notre directeur adjoint de thèse qui ont proposé quelques modifications. Les modifications proposées incluent l'utilisation des termes simples pour représenter les termes techniques. Quelques modifications sont faites sur la structure de certaines questions pour les rendre plus précise. Après la revue des questions de l'entrevue, nous avons posé huit questions lors de l'entrevue. Les questions posées ont porté essentiellement sur les bénéfices tirés de l'utilisation des stratégies d'écoute pour réduire les difficultés de C.O.

L'entrevue de group a été préféré pour nous permettre d'élaborer des points de vue qui englobent généralement le groupe entier et met en évidence des traits et tendances générales par rapport à l'importance de l'enseignement

des stratégies d'écoute. Les questions posées étaient semi-structurées, c'est-à-dire que les questions ne suivent pas une structure spécifique afin de nous permettre de varier l'ordre des questions au cas des échéants. Nous avons opté pour l'entrevue de group afin de nous permettre d'obtenir des points de vue collective mettant en exergue les perceptions de tous les répondants.

L'entrevue des 24 participants de groupe expérimental a eu lieu sur la plateforme de Télégramme créée pour les participants du groupe expérimental. Cela a eu lieu le 13 mars 2021 après les cours de l'intervention. A ce moment-là, les interviewés ont vécu l'expérience d'utilisation des stratégies d'écoute et sont capables de dire les bénéfices tirés de leurs participations à l'intervention. Nous avons adopté la modalité de communication textuelle au lieu de mode verbale qui est normalement employée dans l'entrevue. Cette modalité est une mutilation de communication que la technologie a amené pour faciliter la tâche de communication plus fluide à distance. Comme nous sommes obligés de mener l'étude à distance et l'entrevue doit se faire en directe, nous avons préféré la messagerie textuelle qui se transmet plus rapidement que la messagerie vocale. De plus, le mode de communication par texte est aujourd'hui répandu parmi la jeunesse quand ils se communiquent à distance, notamment sur WhatsApp.

L'adoption de messagerie textuelle pour conduire l'entrevue nous a aidé de recueillir des données provenant de différents répondants en même temps et les points de vue exprimés sont copiés en tant que telle. Cela aide à avoir les données brutes comparables au cas d'une transcription orthographique.

Dans l'ensemble, nous avons cherché à recueillir des données qui exposent la perception des répondants sur l'enseignement des stratégies d'écoute. Les données recueillies à partir de l'entrevue de group ont joué des rôles complémentaires à celles du questionnaire et du test.

A notre avis, cette présente étude expérimentale doit bénéficier aux participants au-delà des scores obtenus au post-test. Le succès de l'intervention réside plutôt dans la compétence d'écoute développée chez les bénéficiaires de l'intervention qu'ils doivent manifester non seulement dans les scores mais aussi dans leur propre évaluation de l'intervention. C'est une sorte de pratique réflexive qui promeut le processus de l'enseignement/apprentissage.

Matériels technologiques employés dans l'intervention

Dans le cadre de cette étude, nous avons adopté *Télégramme*, *Microsoft Powerpoint* et *Google form* pour dispenser les cours d'intervention et pour collecter les données à distance. Rappelons que l'étude à distance était impérative parce que les écoles normales au Ghana (nos lieux d'enquête) suivaient un système d'apprentissage hybride (partiellement en présentiel, et partiellement en virtuel) au moment de l'expérimentation et de la collecte des données en raison de la crise sanitaire du Covid-19. Selon les autorités des deux écoles, la modalité d'apprentissage hybride adoptée visait à réduire à un moment donné, l'effectif des apprenants sur le campus pendant la pandémie. Notre décision de mener notre étude en ligne se conforme donc à cette politique éducative en vigueur dans les écoles d'enquête. Nous avons consacré cette section à des explications méthodologiques des outils TIC qui nous ont aidé à mener à terme notre étude en virtuel.

1. Télégramme

Télégramme, un réseau social, est la plateforme où nous avons dispensé les cours des stratégies d'écoute et administrer les instruments de collecte des données à distance. Ce réseau social nous a permis d'intégrer et de partager des fichiers des leçons dispensées préalablement sous forme des diaporamas à voix off sur Microsoft Powerpoint. L'application de diaporamas à voix off nous a permis d'expliquer en détail, les leçons de stratégies et les tâches de C.O aux futurs-enseignants. Normalement, les diaporamas que nous avons envoyés aux apprenants sont lourds à cause du son intégré. Nous avons profité de la capacité que détient Télégramme pour recevoir une large taille des documents : jusqu'à 2 giga octets (Go). Nous avons partagé nos diaporamas et les participants les ont reçus en entier. A l'aide des applications multiples de messagerie textuelle, audio, vidéo, et d'image que détient Télégramme, nous avons assuré des interactions actives de classe à distance. L'application de messagerie textuelle a été plus utilisée lors de l'intervention car cela a facilité les interactions plus que l'audio et la vidéo.

Nous avons notifié les participants de télécharger les leçons sous forme de diaporamas à voix off et de les étudier avant les heures de contact en synchrone. Nous avons également partagé les liens Internet des questionnaires et des tests qui nous ont aidés à collecter les données nécessaires. Nous avons aussi envoyé des consignes pour permettre aux participants d'avoir accès à chaque instrument et d'envoyer les réponses au chercheur via Internet. Pour chaque instrument, les participants cliquent sur le lien Internet qui permet leur permet d'accéder au document à remplir en ligne. Les apprenants, après avoir

donné leurs réponses, doivent cliquer sur « submit » pour envoyer les réponses au chercheur.

2. Diaporamas avec voix off sur Microsoft PowerPoint

Les cours de l'intervention ont été préparés avec Microsoft PowerPoint sous forme des diaporamas. Sur chaque diaporama, nous avons intégré des messages vocaux à l'aide de l'application de la voix off. Nous avons profité de l'application de voix off sur Microsoft PowerPoint pour expliquer en détail, les points essentiels de la leçon sur les stratégies d'écoute. Ces messages vocaux sont intégrés à chaque diaporama, ce qui a permis aux participants de les écouter à plusieurs reprises selon leur disponibilité. Le service du message vocal a permis à l'enseignant d'expliquer de façon plus détaillée les informations sur le diaporama. Cette technique nous a facilité la tâche de l'enseignement des stratégies d'écoute entièrement à distance.

3. Google form

Cette application de gestion de données sur cloud est conçue pour mener des enquêtes électroniques sur l'Internet. Nous en avons profité pour administrer à distance nos instruments de collecte des données : le questionnaire et le test. Nous avons saisi les questions sur un fichier électronique sur google form et nous y avons intégré l'audio, dans le cas du test de C.O. Après avoir préparé les documents, nous les avons associés à un lien Internet qui est envoyé aux participants de l'étude par le biais de l'application réseau Télégramme. Les liens sont accompagnés de consignes qui ont permis d'accéder au document et de soumettre les réponses au chercheur. L'annexe G (p. 278 & seq.) présentent les réponses individuelles des copies électroniques des questionnaires et des tests.

Limitations de la collecte des données

La présente étude a été entièrement menée en virtuel à cause de la pandémie du COVID-19 au moment de l'étude. Cela nous a présenté quelques nouvelles perspectives de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères telles que l'exploitation des réseaux sociaux comme Télégramme et WhatsApp. Pourtant, la situation nous a également présenté certaines limitations dont cette partie du chapitre est consacré.

Premièrement, l'étude étant menée sur Télégramme, nous avons éprouvé des difficultés par rapport à la connexion à l'internet. La dispense des cours d'intervention et la collecte des données sur *Google form* ont fait face au problème de connexion à l'internet. A cause de cela, nous étions obligés de donner un délai de deux semaines aux répondants de prendre part aux tests et aux questionnaires. En dépit du délai relativement étendu, 2 participants n'ont pas pu remplir le questionnaire de la post-intervention. Certains participants ont aussi omis des réponses à certaines questions. Ces obstacles nuiraient à la fiabilité des résultats pour les raisons suivantes. D'une part, en raison du mode asynchrone des interventions et de la durée octroyée pour les tests de C.O., les apprenants pourraient se faire aider par quelqu'un d'autre pour répondre aux items proposés. S'il en est le cas, la performance obtenue au niveau de ces tests serait contestable. D'autre part, le questionnaire en ligne présenterait également cette même faiblesse en raison de la possibilité d'intervention de personnes extérieures à l'enquête. Cependant, ces lacunes seraient irrémédiables à cause du contexte de crise sanitaire durant lequel les données ont été collectées.

Méthode d'analyse des données

Dans la quête de déterminer le rôle des stratégies d'écoute sur l'apprentissage de la C.O des futurs-enseignants de français, nous avons recueilli deux types de données : quantitatives et qualitatives. Deux instruments : le test et le questionnaire, nous ont fourni des données quantitatives. Nous avons recueilli des données quantitatives à partir de deux tests, pré-test et post-test de C.O qui nous ont aidé à faire des analyses statistiques. Les analyses statistiques facilitent la détermination de l'amélioration que l'intervention a eu sur la performance en C.O chez les apprenants de FLE dans les deux écoles de l'étude. Le pré-test, administré avant la formation des groupes d'expérimentation, nous a permis d'assurer que les participants disposent presque de mêmes compétences en C.O.

A la fin de l'intervention, le pré-test et le post-test sont analysés pour déterminer l'impact de l'expérimentation sur la C.O des futurs-enseignants. Les résultats sont présentés sous forme des tableaux de fréquences à l'aide du logiciel SPSS 26. Ces dernières sont analysées avec le logiciel SPSS 26.

Les données qualitatives proviennent de l'entrevue de groupe sont quant à elles, analysées avec ATLAS ti 22. L'analyse qualitative, selon Zourou (2006), permet de construire un cadre conceptuel à travers la lecture des traces d'activités et la perception des acteurs relatifs au contexte spécifique de l'objet de recherche. Etant donné notre volonté de déterminer comment nos participants utilisent les stratégies pour améliorer leur apprentissage de la compréhension orale, l'analyse qualitative nous est importante. Cela nous permet d'exposer de manière descriptive les types de considérations stratégiques qui influencent l'accomplissement des tâches de

compréhension orale dans l'intervention. Notre corpus des données qualitatives se construit sous forme d'une réflexion rétrospective sur les stratégies et le service technologique de communication employé pour améliorer la C.O. Les points de vue des participants sont collectés à travers l'entrevue de groupe pendant les cours de l'intervention sur Télégramme. Les réponses qui sont sous formes des messageries vocales étaient téléchargés et transcrits de manière orthographique et analysés dans le chapitre qui suit.

Conclusion partielle

Ce chapitre a présenté la méthodologie de l'étude. Commenant par la conception de l'étude, nous avons aussi exposé les participants et l'échantillonnage. Nous avons également expliqué les démarches suivies pour dispenser les cours des stratégies d'écoute sur Télégramme. Ensuite, nous avons décrit en détail les instruments et les procédures de collecte et d'analyse des données. Le chapitre a explicité aussi l'étude pilote menée en expliquant les modifications qu'elles ont suscitées par rapport à la collecte des données de l'étude définitive. Le prochain chapitre est consacré alors à la présentation et à l'analyse des données recueillies.

CHAPITRE QUATRE

PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

Introduction

Nous avons présenté et analysé dans ce chapitre, les données recueillies. Pour ce faire, nous avons réparti le chapitre en trois : la présentation des données recueillies, discussion des résultats obtenus et la validation des hypothèses de départ à travers les résultats obtenus. Pour la première partie du chapitre, nous avons présenté le questionnaire de pré-intervention après lequel le deuxième questionnaire de post-intervention sera présenté. Afin d'avoir une présentation et analyse bien structurée, nous avons regroupé en rubriques, les données recueillies selon les questions de recherche dont chaque donnée fournit des réponses.

1. Comment les futurs-enseignants de FLE utilisent-t-ils les stratégies d'écoute enseignées durant les tâches de C.O avant et après l'intervention

Les données sont recueillies à partir du questionnaire de pré-intervention et celui de post-interventions administré à 47 futurs-enseignants du niveau 200 du Département de français de MT. MARY et BAGABAGA. Les données recueillies sur l'utilisation des stratégies d'écoute proviennent de la description des huit stratégies que nous avons enseignées. Elles sont destinées aux deux groupes de participants de l'expérimentation : groupe expérimental (désormais G.E) et groupe de contrôle (désormais G.C). La présentation des données suit la classification des stratégies métacognitives et cognitives selon O'Malley et Chamot (1990) et Oxford (1990). Les données sont présentées en termes des fréquences d'utilisation de huit stratégies d'écoute enseignées. Comme les questionnaires permettent le choix de

plusieurs options des stratégies (voir la description du questionnaire au chapitre trois), les statistiques descriptives portent sur les fréquences des réponses. Cela permettrait à décrire la fréquence d'utilisation de chaque sous-catégorie de stratégies au lieu d'une présentation en termes de la fréquence des répondants.

Fréquences d'utilisation des stratégies métacognitives : d'attention sélective, d'attention générale, de monitoring et d'évaluation

Cette partie de la présentation englobe les stratégies, exemple des propositions manifestant les stratégies, la fréquence comparative d'utilisation des stratégies au sein des deux groupes de participants. Le Tableau 4 présente la fréquence comparative d'utilisation des stratégies métacognitives au niveau de la pré-intervention.

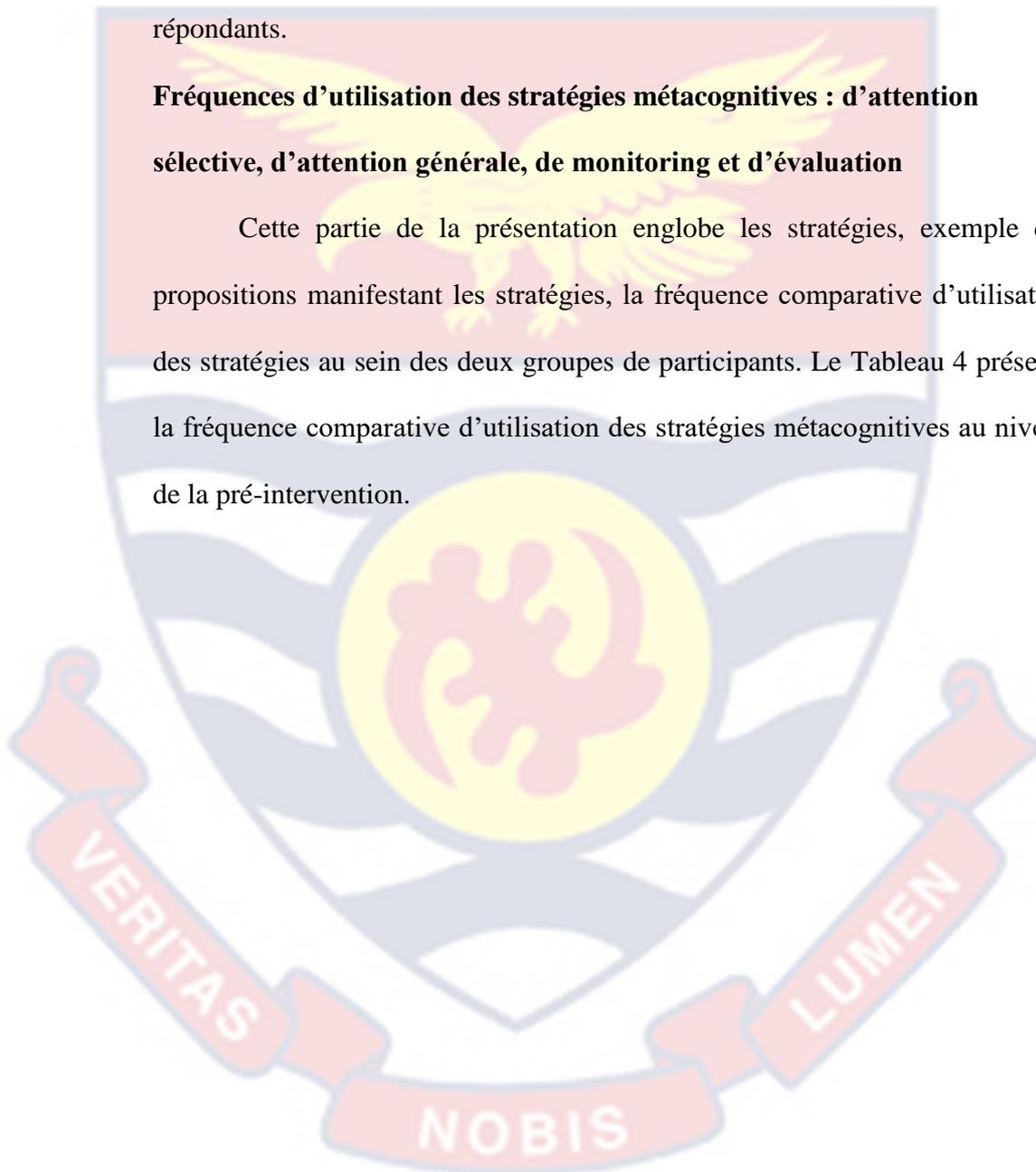


Tableau 4: Fréquences des stratégies métacognitives avant l'intervention

Stratégies	Exemple des stratégies	G.C (23)	G.E (24)
Attention Sélective	-I focus on just the key parts for information	7	7
	-I pay attention to certain information expected	10	12
	-I look out for certain words that holds information expected	6	6
	-I look for points that give a gist of the questions	5	6
	-I identify words or phrases that suggest answers	14	15
Attention générale	-I follow the logical flow of information in the text	4	4
	-I ignore the unknown words and keep on listening	2	1
Monitoring	-I check if I understand some specific information given	7	9
	-Verify if answers to the questions match with the information in the passage	14	15
Evaluation	-Verify if techniques used helped to arrive at needed understanding of the passage	7	7
	-Verify if there are some information that need further attention	3	3
Total		79	85

Le Tableau 4 présente, au niveau de la pré-intervention, quatre exemples des stratégies : d'attention sélective, d'attention générale, de monitoring et d'évaluation qui sont classifiées par Oxford (1990) et O'Malley et Chamot (1990) comme stratégies métacognitives. D'après ce tableau, il y a 5 propositions qui manifestent l'utilisation des stratégies d'attention sélective. De 23 participants du G.C et 24 du G.E, le Tableau 4 montre que 7 répondants

du G.C (soit 30,4%) et 7 du G.E (soit 29,2%) disent que « *I focus on just the key parts for information* ». Ensuite, 10 du G.C (soit 43,5%) et 12 du G.E (soit 50%) pensent que « *I pay attention to certain information expected* ». Le Tableau 4 montre aussi que 6 du G.C (soit 26,1%) et 6 du G.E (soit 25%) déclarent que « *I look out for certain words that holds information expected* ». Nous avons aussi noté 5 répondants (soit 21,7%) du G.C et 6 répondants (soit 25%) du G.E ont dit que « *I look for points that give a gist of the questions* ». Enfin, le Tableau 4 montre que 14 répondants (soit 60,9%) et 15 répondants (soit 62,5%) du G.E ont dit que « *I identify words or phrases that suggest answers* ». Dans l'ensemble, nous avons noté au total 88 réponses qui manifestent l'utilisation des stratégies d'attention sélective au niveau de pré-intervention dont 42 réponses (soit 47,7%) viennent du G.C et 46 réponses (soit 52,3%) du G.E.

Le Tableau 4 montre aussi deux différentes propositions qui manifestent l'utilisation des stratégies d'attention générale. Nous avons noté d'abord, 4 répondants (soit 17,4%) du G.C et 4 répondants (soit 16,7%) du G.E qui disent « *I follow the logical flow of information in the text* ». Nous avons remarqué aussi que 2 répondants (soit 8,7%) du G.C et 1 répondant (soit 4,2%) du G.E qui déclarent que « *I ignore the unknown words and keep on listening* ». Au total, 6 répondants (soit 26,1%) du G.C et 5 répondants (soit 20,8%) du G.E ont employé des stratégies d'attention générale avant la mise en œuvre de l'intervention.

Nous avons aussi remarqué au Tableau 4 qu'il y a deux propositions qui manifestent l'utilisation des stratégies de monitoring: « *I check if I understand some specific information given* » et « *Verify if answers to the*

questions match with the information in the passage ». De ces propositions, 7 répondants (soit 30,4%) du G.C et 9 répondants (soit 37,5%) du G.E ont utilisé les stratégies de monitoring au début de l'intervention en déclarant que « *I check if I understand some specific information given* ». La deuxième proposition d'après le Tableau 4 montre que 14 répondants (soit 60,9%) du G.C et 15 répondants (soit 62,5%) du G.E ont utilisé des stratégies de monitoring quand ils ont dit qu'ils « *Verify if answers to the questions match with the information in the passage* ».

A partir des données présentées sur l'utilisation des stratégies de monitoring, nous avons remarqué qu'il y a au total 45 répondants au sein des deux groupes qui ont fait usage des stratégies de monitoring. Plus précisément, il y a 21 répondants (soit 46,7%) du G.C et 24 répondants (soit 53,3%) du G.E ont utilisé des stratégies de monitoring avant l'intervention.

Quant à l'utilisation des stratégies d'évaluation, nous avons retrouvé deux propositions qui indiquent la manifestation de l'évaluation : « *Verify if techniques used helped to arrive at needed understanding of the passage* » et « *Verify if there are some information that need further attention* ».

Concernant la première proposition: « *Verify if techniques used helped to arrive at needed understanding of the passage* ». Le Tableau 4 montre que 7 répondants (soit 30,4%) du G.C et 7 répondants (soit 29,2%) du G.E ont utilisé l'évaluation. Dans le cas de la deuxième proposition : « *Verify if there are some information that need further attention* », 3 répondants (soit 13%) du G.C et 3 répondants (soit 12,5%) du G.E ont déclaré l'usage de l'évaluation.

Dans l'ensemble, nous avons noté au total 164 réponses sur l'utilisation des quatre stratégies métacognitives : d'attention sélective,

d'attention générale, de monitoring et d'évaluation qui sont classifiées par Oxford (1990) et O'Malley et Chamot (1990). De ces réponses, le Tableau 4 montre qu'au niveau de la pré-intervention 79 répondants (soit 48,2%) chez le G.C et 85 répondants (soit 51,8%) du G ont adopté les quatre stratégies métacognitives présentées.

La suite de notre présentation et analyse des données porte toujours sur l'utilisation des stratégies métacognitives, mais au niveau de la post-intervention. Les données sont présentées dans le Tableau 5.

Tableau 5: Fréquences des stratégies métacognitives après l'intervention

Stratégies	Exemple des stratégies	G.C (23)	G.E(24)
Attention Sélective	-I focus on just the key parts for information	8	22
	*I focus on important information	-	17
	-I pay attention to certain information expected	13	21
	-I look out for certain words that holds information expected	6	6
Attention générale	-I look for points that give gist on the questions	10	20
	-I identify words or phrases that suggest answers	13	20
	-I follow the logical flow of information in the text	5	5
Monitoring	-I ignore the unknown words and keep on listening	3	11
	-I check if I understand some specific information given	9	20
	-*Monitoring understanding of the text	-	22
Évaluation	-Verify if answers to the questions match with the information in the passage	15	20
	-Verify if techniques used helped to arrive at needed understanding of the passage	9	18
	-Verify if there are some information that need further attention	5	10
Total		96	212

Le Tableau 5 présente aussi au niveau de la post-intervention, quatre exemples des stratégies métacognitives : d'attention sélective, d'attention générale, de monitoring et d'évaluation (Oxford 1990 ; O'Malley & Chamot, 1990).

Au Tableau 5, nous avons retrouvé 6 propositions qui manifestent l'utilisation des stratégies d'attention sélective. De 23 participants du G.C et 24 du G.E, le Tableau 5 montre que 8 répondants du G.C (soit 34,8%) et 22 du G.E (soit 91,7%) disent que « *I focus on just the key parts for information* ». Ensuite, 0 répondant (soit 0%) du G.C et 17 du G.E (soit 70,8%) ont déclaré que « *I focus on important information* ». Nous avons aussi noté que 13 du G.C (soit 56,5%) et 21 du G.E (soit 87,5%) pensent que « *I pay attention to certain information expected* ». Le Tableau 5 montre aussi que 6 du G.C (soit 26,1%) et 6 du G.E (soit 25%) déclarent que « *I look out for certain words that holds information expected* ». Nous avons aussi noté 10 répondants (soit 43,5%) du G.C et 20 répondants (soit 83,3%) du G.E ont dit que « *I look for points that give a gist of the questions* ». Enfin, le Tableau 5 montre que 13 répondants (soit 56,5%) du G.C et 20 répondants (soit 83,3%) du G.E ont dit que « *I identify words or phrases that suggest answers* ». Dans l'ensemble, nous avons noté au total 156 réponses qui manifestent l'utilisation des stratégies d'attention sélective au niveau de post-intervention dont 50 réponses (soit 32,1%) viennent du G.C et 106 réponses (soit 67,9%) du G.E.

Le Tableau 5 montre aussi deux différentes propositions qui manifestent l'utilisation des stratégies d'attention générale. Nous avons noté d'abord, 5 répondants (soit 21,7%) du G.C et 5 répondants (soit 20,8%) du G.E qui disent « *I follow the logical flow of information in the text* ». Nous

avons aussi remarqué que 3 répondants (soit 13%) du G.C et 11 répondants (soit 45,8%) du G.E qui déclarent que « *I ignore the unknown words and keep on listening* ». Au total, nous avons remarqué 24 réponses sur les stratégies d'attention générale au sein des deux groupes dont 8 répondants (soit 33,3%) du G.C et 16 répondants (soit 66,7%) du G.E ont employé des stratégies d'attention générale après la mise en œuvre de l'intervention.

Nous avons aussi remarqué au Tableau 5 qu'il y a deux propositions qui manifestent l'utilisation des stratégies de monitoring : « *I check if I understand some specific information given* » et « *monitoring understanding of the text* ». De ces propositions, 9 répondants (soit 39,1%) du G.C et 20 répondants (soit 83,3%) du G.E ont utilisé les stratégies de monitoring au début de l'intervention en déclarant que « *I check if I understand some specific information given* ». La deuxième proposition d'après le Tableau 4 montre que 0 répondants (soit 0%) du G.C et 22 répondants (soit 91,7%) du G.E ont utilisé des stratégies de monitoring quand ils ont dit qu'ils « *monitoring understanding of the text* ». Nous avons remarqué au total, 51 réponses sur les stratégies d'attention générale au sein des deux groupes dont 9 répondants (soit 17,6%) du G.C et 42 répondants (soit 82,4%) du G.E ont employé des stratégies de monitoring après la mise en œuvre de l'intervention.

Quant à l'utilisation des stratégies d'évaluation, nous avons retrouvé trois propositions qui ont indiquées la manifestation de l'évaluation : « *Verify if answers to the questions match with the information in the passage* », « *Verify if techniques used helped to arrive at needed understanding of the passage* » et « *Verify if there are some information that need further attention* ». Concernant la première proposition : « *Verify if answers to the*

questions match with the information in the passage », le Tableau 5 montre que 15 répondants (soit 65,2%) du G.C et 20 répondants (soit 83,3%) du G.E ont utilisé l'évaluation.

Dans le cas de la deuxième proposition : « *Verify if techniques used helped to arrive at needed understanding of the passage* », 9 répondants (soit 39,1%) du G.C et 18 répondants (soit 75%) du G.E ont déclaré l'usage de l'évaluation. Nous avons noté à partir de la troisième proposition : « *Verify if there are some information that need further attention* » que 5 répondants (soit 21,7%) du G.C et 10 répondants (soit 41,7%) du G.E ont déclaré l'usage de l'évaluation. Nous avons remarqué au total, 77 réponses sur les stratégies d'attention générale au sein des deux groupes dont 29 répondants (soit 37,7%) du G.C et 48 répondants (soit 62,3%) du G.E ont employé des stratégies d'évaluation après la mise en œuvre de l'intervention

Dans l'ensemble, nous avons noté au total 308 réponses sur l'utilisation des quatre stratégies métacognitives : d'attention sélective, d'attention générale, de monitoring et d'évaluation qui sont classifiées par Oxford (1990) et O'Malley et Chamot (1990). De ces réponses, le Tableau 5 montre qu'au niveau de la post-intervention 96 répondants (soit 31,2%) du G.C et 212 répondants (soit 68,8%) du G.E ont adopté les quatre stratégies métacognitives présentées.

La suite de notre présentation et analyse des données porte sur l'utilisation des stratégies cognitives, mais au niveau de la pré-intervention. Les données sont présentées dans le Tableau 6.

Fréquences d'utilisation des stratégies cognitives : d'inférence, de segmentation lexicale, d'élaboration et de prédiction

En ce qui concerne les stratégies cognitives, nous avons réorganisé, en nous penchant sur les définitions de Oxford (1990) ; O'Malley et Chamot (1990), les propositions recueillies sous quatre stratégies d'écoute. Elles sont les stratégies d'inférence, de segmentation lexicale, d'élaboration et de prédiction. La présentation et l'analyse sur cette catégorie commence avec des données recueillies du questionnaire de pré-intervention qui sont présentées dans le Tableau 6.

Tableau 6: Fréquences des stratégies cognitives avant l'intervention

Stratégies	Exemple des stratégies	G.C (23)	G.E (24)
Inférence	I use information in the text to guess meaning of unknown words	12	12
Prédiction	-I guess the type of information	6	7
Total		18	19

Le Tableau 6 regroupe deux phrases déclaratives qui ont manifestées l'utilisation des stratégies cognitives. La première déclaration: « *I use information in the text to guess meaning of unknown words*, manifestant l'utilisation des stratégies d'inférence. Le Tableau 6 montre que 12 répondants (soit 52,2%) du G.C et 12 répondants (soit 50%) du G.E ont déclaré l'utilisation d'inférence. La deuxième proposition : « *I guess the type of information* » a été déclaré par 6 répondants (soit 26,1%) du G.C et 7 répondants (soit 29,2%).

Sous les deux exemples des stratégies présentées au Tableau 6, nous avons noté au total 37 réponses dont 18 répondants (soit 48,7%) viennent du G.C et 19 répondants (soit 51,3%) viennent du G.E.

Notre présentation dans la partie suivante porte sur les données concernant l'utilisation des stratégies cognitives au niveau de la post-intervention qui sont résumées dans le Tableau 7.

Tableau 7: Fréquences des stratégies Cognitives après l'intervention

Stratégies	Exemple des stratégies	G.C (23)	G.E (24)
Inférence	I use information in the text to guess meaning of unknown words	13	21
Prédiction	-I guess the type of information	7	14
Segmentation lexicale	*Identifying word boundaries in a stream of speech	-	15
Elaboration	* I interpreting meaning of unknown words through personal knowledge on the subject being discussed	-	21
Total		20	71

Le Tableau 7 regroupe au total, 4 phrases déclaratives qui ont manifestées l'utilisation de quatre sous-catégories des stratégies cognitives : l'inférence, la prédiction, la segmentation lexicale et l'élaboration.

Portant sur l'utilisation des stratégies d'inférence, nous avons retenu 34 réponses au total à partir desquelles 13 répondants (soit 38,2%) sont du G.C et 21 répondants (soit 61,8%) sont du G.E. Ces répondants ont affirmé avoir utilisé les stratégies d'inférence lorsqu'ils ont déclaré que « *I use information in the text to guess meaning of unknown words* ». Le recours aux

informations contextuelles en tant qu'une stratégie pour accéder au sens des mots inconnus est chez Rost (2011) et Field (2014), exemple de stratégies du processus descendant.

Les stratégies de prédiction se sont manifestées dans la proposition que « *I guess the type of information* ». Nous avons noté à partir de cette proposition qu'il y a 7 répondants (soit 33,3%) du G.C et 14 autres (soit 66,7%) du G.E qui ont utilisé les stratégies de prédiction après l'intervention.

Ce Tableau 7 présente aussi deux stratégies dont nous avons recueilli des données seulement chez les répondants du G.E. C'est-à-dire qu'il n'y avait aucune réponse chez les répondants du G.C. Il s'agit des stratégies de segmentation lexicale et des stratégies d'élaboration. Pour les stratégies de segmentation lexicale, nous avons constaté chez les participants du G.E qu'ils les ont utilisées après les cours d'intervention. Nous avons noté 15 répondants (soit 62,5%) encore du G.E qui ont utilisé les stratégies de segmentation lexicale. Selon eux, ils « *identify word boundaries in a stream of speech*. Evidemment, nous avons enseigné les stratégies de segmentation lexicale.

Nous avons aussi identifié l'utilisation des stratégies d'élaboration après les cours d'intervention. Les stratégies d'élaboration portent sur l'interprétation du sens en se servant des connaissances personnelles ou globales qui sont préalablement acquises sur le sujet (Oxford.1990 ; O'Malley & Chamot, 1990). D'après les résultats, 21(soit 87,55%) répondants du G.E ont utilisé les stratégies d'élaboration pour les aider de s'en sortir des difficultés d'accès au sens. Selon eux, ont « *interpret meaning of unknown words through personal knowledge on the subject being discussed* ».

Dans l'ensemble, nous avons noté au total 91 réponses sur l'utilisation des quatre stratégies cognitives présentées : l'inférence, la prédiction, la segmentation lexicale et l'élaboration, au niveau de la post-intervention dont 20 réponses (soit 22%) chez le G.C et 71 réponses (soit 78 %) chez le G.E.

Manière d'utilisation huit des stratégies d'écoute enseignées

Les données présentées sous cette rubrique sont collectées lors de l'entrevue de groupes après les cours d'intervention. Elles sont destinées à examiner comment les participants du G.E, les bénéficiaires de l'intervention ont utilisé les stratégies enseignées. Les données sont recueillies quand les participants ont fait des verbalisations rétrospectives sur les stratégies utilisées dans les tâches de C.O. Cela a révélé le fait que les participants du G.E ont utilisé les stratégies impliquées consciemment.

Stratégies d'attention générale

Les stratégies d'attention générale, selon O'Malley *et al.* (1989), aident les apprenants à obtenir le sens général d'un texte donné. Ces commentaires retenus désignent en pratique les techniques pour soutenir l'attention sur les informations générales dans le texte oral. En d'autres termes, les commentaires des répondants sur les stratégies d'attention générale démontrent une connaissance pratique que Field (2014) est au niveau de compréhension du discours du traitement de l'information.

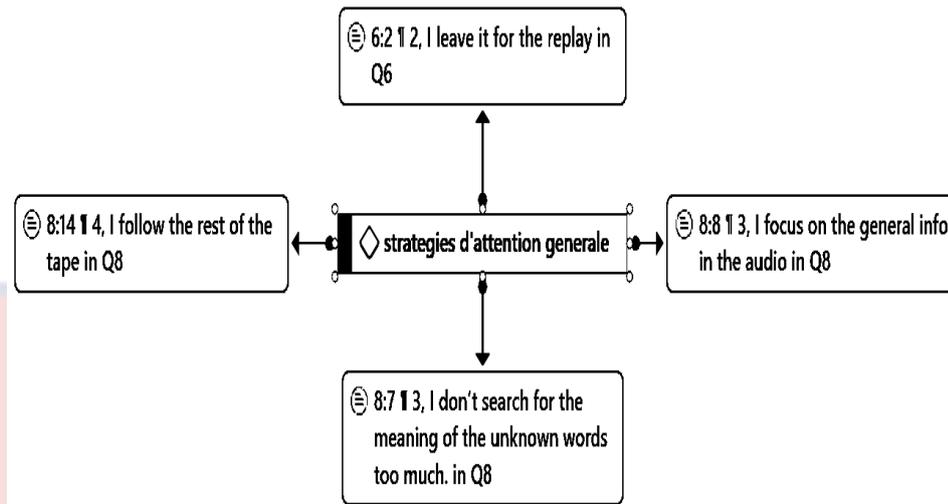


Diagramme 1: Utilisation des stratégies d'attention générale

Le Diagramme 1 présente quatre remarques que les répondants ont faits lors de l'entrevue de groupe pour indiquer l'utilisation des stratégies d'attention générale. Nous avons noté chez les répondants, à titre d'exemple qu'ils ont focalisé leur attention sur l'information générale du document (1 occurrence) et qu'ils ne cherchent pas à comprendre tous les mots pour retenir les informations essentielles dans le texte (1 occurrence). Selon les répondants, ils s'efforcent à suivre l'audio sans se laisser détourner l'attention (2 occurrences).

A partir des données sur l'attention générale, nous avons retenu la conscience de maintenir l'attention sur les informations qui aident à dégager ce dont le texte porte. Les données montrent aussi que les répondants sont conscients des sources de distraction qui empêchent la rétention du sens général d'un texte oral, par exemple le sens des mots inconnus. Plus précisément, le fait que les répondants ne recherchent pas le sens des mots inconnus pour dégager l'information générale du texte est évident dans le propos : « *je ne cherche plus le sens de mots inconnus* » (1 occurrence). Cela

suggère que les répondants maintiennent l'attention sans se laisser distraire par le sens des mots inconnus.

Une autre stratégie d'attention porte sur l'attention sélective présentées dans le Diagramme 2 ci-après.

Stratégies d'attention sélective

O'Malley, Chamot & Küper (1989) soulignent que certains apprenants cherchent à comprendre tous les mots entendus dans le texte. Ce faisant, ils sont incapables de prêter attention adéquate à toutes les informations essentielles qui faciliteront une bonne compréhension du texte. Pour les participants qui ont suivi les cours de stratégies d'écoute, l'application des stratégies d'attention sélective facilite « la sélection des informations recherchées » (6 occurrences), « la focalisation sur certaines parties spécifiques de l'audio contenant l'information recherchée pour répondre aux questions » (4 occurrences) et « le suivi du déroulement de l'audio » (3 occurrences). Le Diagramme 2 ci-dessous résume l'application des stratégies d'écoute chez le G.E durant des tâches de C.O.

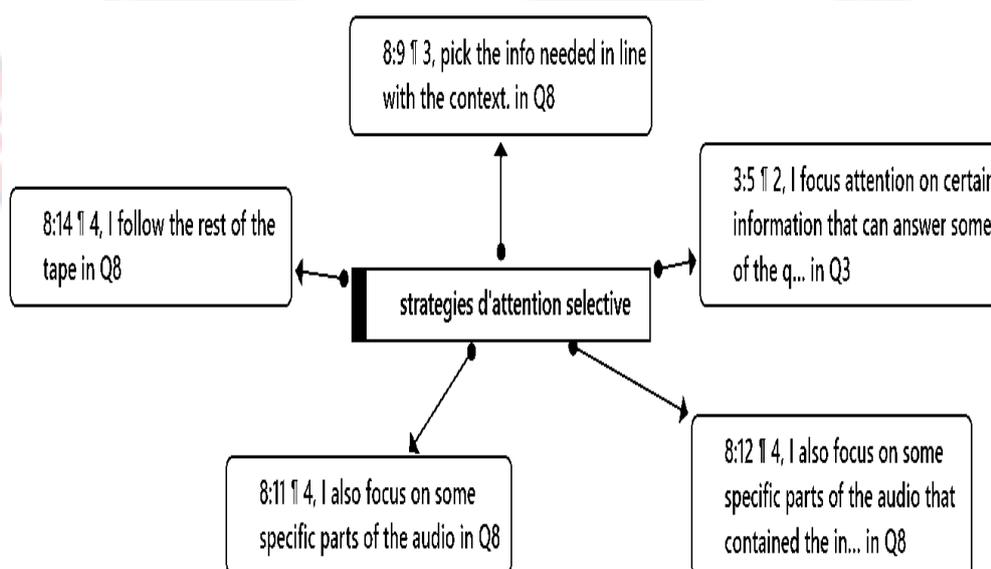


Diagramme 2: Stratégies d'attention sélective

D'après les déclarations retenues dans le Diagramme 2, les répondants ont fait usage des stratégies d'attention sélective pour atteindre un objectif principal : retenir certaines informations clés pour répondre aux questions de C.O. Il s'agit de prêter attention sur certaines informations clés qui fournissent des réponses aux questions sans distraction. Savoir prêter attention sur certaines informations spécifiques dans le texte oral, selon O'Malley, Chamot et Küper (1989), aide à accomplir des tâches de C.O. Dans le contexte de la pratique des tests de C.O du FLE dans les écoles normales au Ghana, l'écoute sélective est désirée. Les apprenants doivent répondre à des questions à l'écrit après l'écoute de l'enregistrement audio.

Il faut que les apprenants puissent maîtriser l'utilisation simultanée de trois compétences linguistiques : écouter, lire et écrire, pour réussir au test de C.O. Or, dans la situation de l'interaction quotidienne, la pratique de C.O requiert la maîtrise de deux compétences : écouter et parler. Par conséquent, le test de compréhension de l'oral est une activité plus complexe que la pratique de la C.O dans la situation d'interaction orale. Dans cette optique, les stratégies d'attention sélective s'avèrent utiles pour déterminer l'information essentielle pour réussir cette activité. Compte tenu des difficultés situationnelles du test de la compréhension de l'oral du FLE à l'école normale au Ghana, nous considérons comme un atout important, l'application des stratégies d'attention sélective chez les participants.

Au fait, les commentaires présentés dans le Diagramme 2 ont montré que les répondants ont maîtrisé comment prêter attention aux informations essentielles dans le texte oral. Par exemple, en focalisant sur certaines parties spécifiques de l'audio qui contiennent l'information recherchée, les apprenants

ont pu trouver les réponses aux questions de C.O. En ce faisant, les apprenants ont amélioré leur performance dans le test de C.O. Les données sur l'utilisation de stratégies de monitoring sont présentées dans la section suivante.

Stratégies de monitoring

D'après les taxonomies des stratégies d'écoute de Vandergrift (2003), les stratégies de monitoring font parties des stratégies métacognitives qui contrôlent la manière dont la prédiction est faite. Ces stratégies sont normalement déployées au cours de l'écoute afin de s'assurer de la compréhension correcte du sens du texte.

Par rapport à l'utilisation des stratégies de monitoring, les répondants ont rapporté qu'ils sont capables de vérifier l'accès au sens du texte oral. Selon les apprenants, ils ont pris note des mots clés (4 occurrences). Ils ont prédit le sens des mots inconnus en utilisant les mots voisins (2 occurrences) et ont évité la recherche du sens des mots inconnus comme prérequis pour la compréhension du texte entier (2 occurrences).

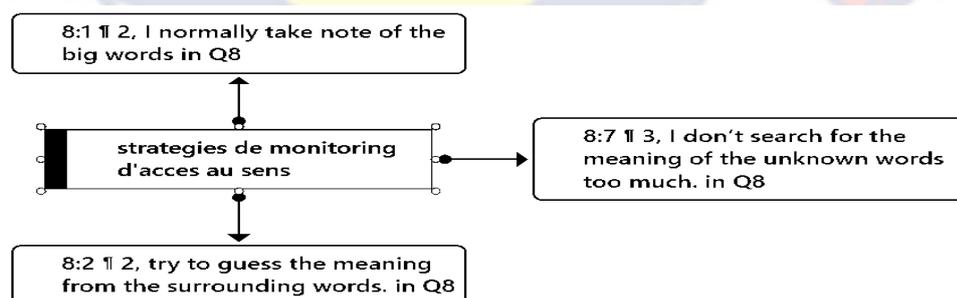


Diagramme 3: Stratégies de monitoring

Les données sur le monitoring ont montré les démarches stratégiques que les apprenants ont adopté pour s'assurer d'une compréhension correcte du texte. D'après les données, nous avons retenu une variable commune qui est le vocabulaire. La préoccupation des apprenants d'exercer le contrôle sur la

dimension du vocabulaire dans le processus d'accès au sens du texte, semble illustrer en pratique comment résoudre le problème de vocabulaire en C.O. Pour nous, ces données sur les stratégies de monitoring ont un rapport avec les données du questionnaire de la pré-intervention concernant les problèmes de la C.O. Le vocabulaire a été le problème le plus cité par les participants (voir l'Annexe A, Question 9) dans le questionnaire de la pré-intervention. Alors, nous avons trouvé intéressant qu'à la fin de l'intervention, les participants expliquent comment ils ont déployé certaines stratégies métacognitives de monitoring pour faciliter la compréhension du texte.

Stratégies de segmentation lexicale

Selon Eysenck et Keane (2005), les stratégies de segmentation lexicale font parties des stratégies cognitives qui facilitent la reconnaissance des mots dans un flux continu de parole. La segmentation de la parole dépend des caractéristiques du langage. Comme Cutler (2000) l'a bien remarqué, chaque langue utilise différents indices prosodiques comme structure rythmique pour identifier les limites des mots. Par extension, la segmentation lexicale est un exercice spécifique à chaque langue car la connaissance de structure rythmique d'une langue ne s'applique automatiquement pas à une autre.

Dans le cadre de cette étude, les participants étant apprenants de FLE n'arrivaient pas facilement à trouver les limites de mots dans le flux de parole en français. La raison pourrait être que le système de langue orale du français est syllabique de sorte que les mots français s'enchaînent sous forme de syllabes. Cela est à la base de difficultés qu'éprouvent les apprenants ghanéens qui ne sont habitués à ce système prosodique français. Les apprenants de FLE au Ghana perçoivent différemment les mots dans le flux de parole quand on

fait la liaison (syllabe avec une consonne finale muette : *vous avez* [vu za ve] ou l'enchaînement (syllabe avec une consonne finale prononcée *entre eux* [ã trø]).

Par conséquent, les données présentées dans le Diagramme 5 désignent une connaissance et une pratique consciente destinées à saisir correctement les mots qui constituent le message oral en français. Les questions et les déclarations présentées signifient que les répondants sont conscients que la syllabe est la plus petite unité perceptive dans la parole française. Bref, les réponses montrent la connaissance procédurale des apprenants concernant la segmentation des paroles dans la langue française. Les données sont résumées dans le diagramme 4 ci-après.

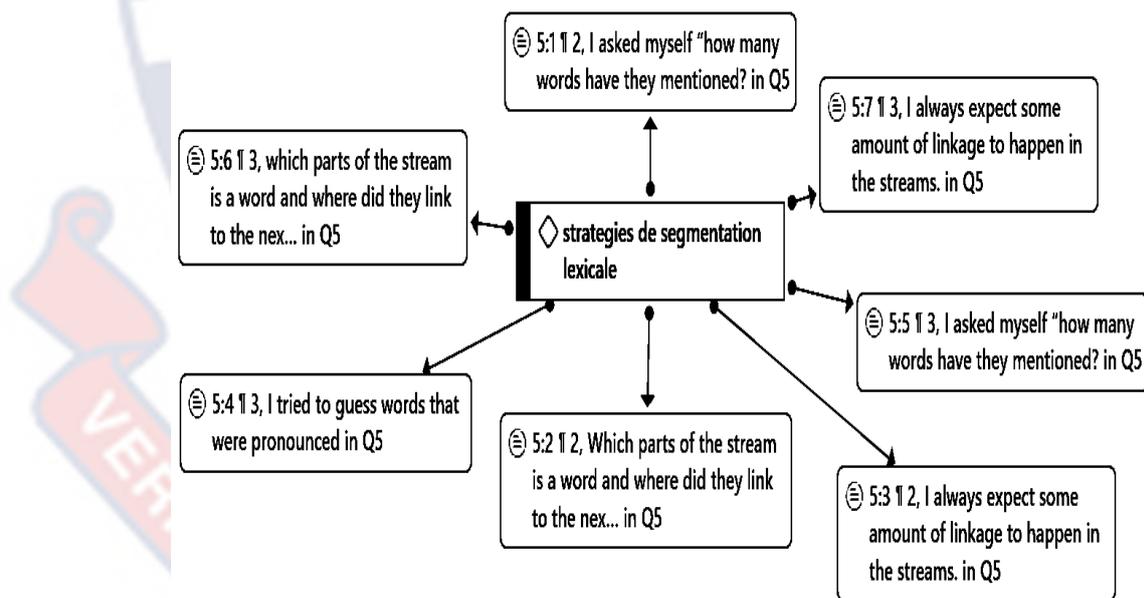


Diagramme 4: Stratégies de segmentation lexicale

Le Diagramme 4 présente aussi les commentaires portant sur l'utilisation des stratégies de segmentation lexicale. Nous avons retenu entre autres, le fait que les répondants puissent décrire certaines techniques déployées pour identifier la limite des mots dans le flux d'un message oral

français. Les données montrent d'abord que les apprenants sont conscients de la syllabification dans la parole en français (2 occurrences). Selon les données d'entretien, un apprenant exprime ce point de vue de la manière suivante : « *Je m'attends toujours à ce qu'un certain nombre de liens se produisent dans les flux* ».

Nous avons trouvé à travers les données que les apprenants sont conscients que le français a son propre système prosodique qui se diffère de celui de l'anglais. La déclaration citée montre que les apprenants savent comment fonctionnent le système prosodique français par rapport à la syllabification. Afin de faire preuve de la connaissance du système prosodique français, les répondants ont rapporté aussi comment ils trouvent les limites des mots français dans le texte oral. Selon les données, les répondants se posaient des questions au cours de l'écoute pour les aider à reconnaître les mots employés dans le texte oral. Par exemple, il se demandent où est le début et la fin des mots dans le flux de parole (2 occurrences). A partir de leurs réponses, il nous paraît que les cours de stratégies ont contribué à l'amélioration de ces compétences stratégiques chez ces participants du G.E. Selon les données présentées sur les quatre stratégies d'écoute, il nous semble que le développement des compétences stratégiques de l'écoute chez les apprenants aboutirait naturellement à la réduction des difficultés de C.O.

D'autres stratégies que les données de l'entrevue de groupe ont montré incluses les stratégies d'inférence. Cette stratégie manifeste dans une réponse la question 8 (Q8) que « *...try to guess the meaning from the surrounding words* ». Cette donnée montre utilisation des indices contextuelles pour inférer

le sens d'un mot inconnu. Cela est une manifestation d'application des stratégies d'inférence enseignées dans le cours de Vendredi, le 5 mars, 2021.

Les stratégies d'élaboration se manifestent dans la réponse à la Q5 de l'entrevue de groupe que « *I always expect some amount of linkage to happen in the stream* ». Cela montre l'utilisation de connaissance linguistique préalable sur la syllabation en français en termes de la liaison et l'enchaînement que nous avons enseigné dans le cours de Vendredi, de 5 février 2021 et de Vendredi, le 5 mars, 2021.

Quant aux stratégies d'évaluation, les répondants lors de l'entrevue de groupe dit par exemple que « *I get better marks in the test* », (une réponse à la Q8) « *this time is far better* » (une réponse à la Q4) pour indiquer l'évaluation de performance. Nous avons aussi « *I am more confident now than in the past* » (une réponse à la Q4), « *strategies make listening comprehension tasks easier for me now* » (une réponse à la Q4) ce qui montre l'auto-évaluation, que les participants ont appris dans le cours de Vendredi, le 26 février 2021.

Enfin, l'entrevue de groupe ne fournit pas explicitement de données pour montrer comment les répondants ont utilisé les stratégies de prédiction. Cependant, les données du questionnaire de post-intervention sur l'utilisation des stratégies de prédiction dont 14 répondants disent que « *I guess the types of information* » montre la prédiction.

Les données présentées jusqu'ici, ont montré deux réalités concernant l'utilisation des huit stratégies enseignées. La première réalité porte sur le fait que les participants du G.E ont fait de recours fréquentes aux stratégies dans les tâches de C.O. La deuxième réalité en est que les huit stratégies utilisées par les participants du G.E étaient consciemment faites pour faciliter les tâches

de C.O particuliers. Dans l'ensemble, les données suggèrent que les participants du G.E ont fait de recours fréquents et conscients aux huit stratégies d'écoute pour effectuer les tâches de C.O quand ils sont explicitement enseignés celles-ci. Ce qui reste est de déterminer si l'utilisation fréquente et consciente des huit stratégies d'écoute a amené des bénéfices aux participants qui ont pris part aux cours des stratégies d'écoute.

La partie qui suit est consacrée à la présentation des perceptions de participants du G.E qui ont pris part aux cours des stratégies d'écoute. Ce groupe de participants a vécu l'expérience de l'apprentissage de la C.O à travers d'utilisation explicite des huit stratégies d'écoute lors des cours de l'intervention. En tant que acteurs principaux autour desquelles l'intervention était centrée (point de vue constructiviste de Piaget, 1967 ; de Vygotsky, 1985), nous avons privilégié leurs points vus sur l'effet de l'intervention sur l'apprentissage de la C.O mesuré par le test de C.O. Rappelons que cette étude cherche à fournir les besoins d'apprentissage efficace de la C.O. Alors, les données recueillies sur l'évaluation de la part des bénéficiaires par rapport à l'effet de l'intervention sont importantes.

2. Quelles sont les perceptions des futurs-enseignants par rapport aux stratégies d'écoute apprises ?

A partir des cours d'intervention sur les stratégies d'écoute, les participants du G.E ont appris le concept des stratégies d'apprentissage portant sur huit stratégies d'écoute : d'attention sélective, d'attention générale, de monitoring, d'évaluation, d'inférence, de segmentation lexicale, d'élaboration et de prédiction.

Cette section porte sur comment les bénéficiaires ont perçu les stratégies apprises lors des tâches de C.O du FLE. Ces perceptions portent essentiellement sur les bénéfices dont ils ont tiré pour mieux effectuer les tâches de C.O. Par conséquent, les données sont recueillies auprès de tous les 24 participants du groupe expérimental qui ont pris part aux cours de stratégies. Les données sont recueillies à travers deux instruments : le questionnaire de la post-intervention et le l'entrevue de groupe. La section C du questionnaire de post-intervention fournit des données qui portent sur la perception des répondants sur les bénéfices liés à l'application des stratégies d'écoute pendant les tests de C.O. Ces données sont complétées par les données collectées à partir de l'entrevue de groupe pour dépeindre une description claire du phénomène d'analyse. Nous avons présenté en premier lieu, les bénéfices liés à l'application des stratégies d'écoute et ensuite, la manière dont les participants ont utilisé les stratégies apprises.

Bénéfices d'utilisation des stratégies d'écoute dans le test de C.O

Il convient de préciser les bénéfices exacts que les apprenants du G.E ont tirés dans l'application des stratégies d'écoutes. Dans cette rubrique, nous avons recueilli des données portant sur deux questions : l'utilité d'application des stratégies d'écoute et les bénéfices tirés de l'application des stratégies d'écoute.

Nous avons tout d'abord demandé aux répondants à partir de l'item 14 du questionnaire de post-intervention (voir l'Annexe C) si l'enseignement des stratégies d'écoute a amené des bénéfices dans le processus de l'apprentissage de la C.O en FLE. Les réponses obtenues montrent que tous les 24 répondants (soit 100%) du G.E ont dit que les stratégies ont facilité leur compréhension



présentées ci-dessus ont indiqué une dimension positive du phénomène étudié concernant les bénéfices inhérents de l'utilisation des stratégies d'écoute dans les activités du test de C.O.

A titre illustratif, il convient de rapporter quelques bénéfices associés à l'utilisation des stratégies de l'écoute dans les cours de la C.O (voir les réponses aux questions 4,7 et 8 de l'Annexe E). Nous avons présenté graphiquement les points de vue exprimés lors de l'entrevue portant sur les bénéfices que les répondants ont tiré de l'utilisation des stratégies d'écoute dans le Diagramme 5 ci-dessous :

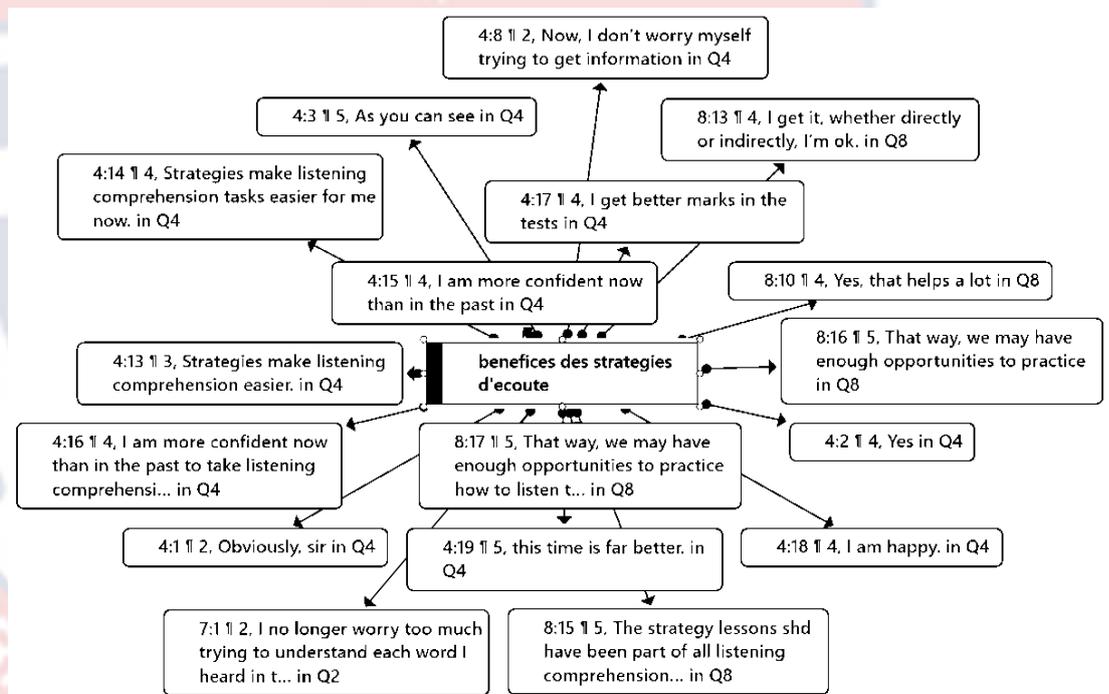


Diagramme 5: Bénéfices des stratégies d'écoute

Le Diagramme 5 présente certains commentaires qui portent sur les bénéfices que l'on pourrait tirer de l'utilisation des stratégies d'écoute lors des tâches de C.O. Par exemple, les apprenants attribuent le développement de la confiance en soi à l'application consciente des stratégies d'écoute (4 occurrences), comme l'illustre ce propos : « *Je suis plus confiant maintenant*

que par le passé pour passer les tests de compréhension orale » (2 occurrences).

Nous avons retenu aussi que les stratégies rendent la tâche de C.O plus efficace et cela a occasionné une meilleure performance en C.O (3 occurrences). A titre d'exemple, nous avons cité les propos suivants : « *J'obtiens de meilleures notes dans les tests... » (1 occurrence)*. Nous avons retrouvé également quelques expressions qui ont suggéré une affirmation positive par rapport aux bénéfices des stratégies d'écoute. Elles incluent « *Oui, cela m'aide beaucoup* », « *certainement...* » (1 occurrence), « *cette fois-ci, c'est beaucoup mieux* » (1 occurrence), etc.

Nous avons également recueilli des données qui portent sur les bénéfices liés à la réduction des difficultés de C.O. Les données de cette rubrique concernent les difficultés rencontrées par les futurs-enseignants du FLE lors des cours de la C.O. Dans le cadre de cette étude, les activités de C.O portent sur un test écrit basé sur l'écouté des documents sonores. Cette activité de C.O pose beaucoup de problèmes aux apprenants qui apprennent le français en tant que langue étrangère.

Il convient aussi de nous rappeler que nous avons demandé aux répondants dans la question 9 du questionnaire de pré-intervention de dire les difficultés qu'ils rencontrent souvent lors de l'activité de C.O. Les répondants ont révélé des difficultés portant sur la distraction (6 occurrences), la vitesse du document (5 occurrences), la segmentation des paroles (2 occurrences) et le vocabulaire (1 occurrence). Néanmoins, nous avons regroupé lors de l'entrevue de groupe, deux catégories des difficultés mentionnées : celles que les apprenants ont réussi à résoudre grâce à l'utilisation consciente des

stratégies d'écoute (5 occurrences) et celles qui restent toujours à résoudre (3 occurrences). Le Diagramme 6 ci-dessous permet d'expliquer les difficultés rencontrées par les apprenants lors du test de C.O.

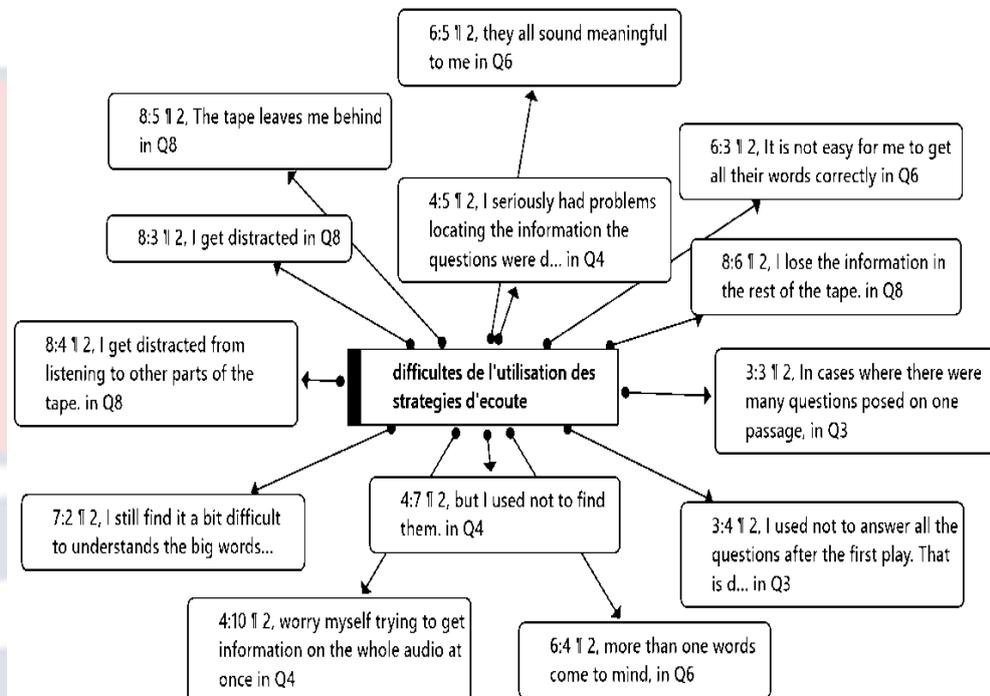


Diagramme 6: Difficultés rencontrées lors du test de C.O

Grâce au logiciel d'analyse qualitative Atlas. Ti 22, trois raisons principales ont été donné pour expliquer les difficultés liées à la vitesse du document enregistré. Il s'agit de la perte d'attention sur les informations du document (3 occurrences), l'incapacité à saisir distinctement les mots du document (1 occurrence) et l'incapacité à fournir des réponses à toutes les questions après les deux écoutes permissibles (1 occurrence).

Le débit concerne la vitesse des énoncés. Il joue un rôle important dans la compréhension générale du document. Un débit lent permet une meilleure compréhension (Mokhtar, 2021). Par contre, un débit rapide entraîne des blocages au niveau de la compréhension du document chez les non-natifs de la langue ou des apprenants débutants.

D'autres raisons identifiées par les apprenants sont l'incompréhension des nouveaux mots (3 occurrences), et le problème de comprendre les mots inconnus (1 occurrence), comme exemplifiés dans les extraits suivants du Diagramme 6 (notre traduction) : « *Je trouve toujours un peu difficile de comprendre les grands mots* » (1 occurrence), « *Je suis distrait* » (1 occurrence), « *Je perds l'information dans le reste de la séquence* » (1 occurrence) etc. Nous avons traduit les extraits en français afin de faciliter une meilleure compréhension dans notre contexte du travail.

Ces déclarations ont montré qu'au cours de l'écoute, les apprenants ont manifesté des difficultés de saisir des mots dans le flux de message en français. Ils n'ont arrivés non plus à décrypter certains sons du document. Cette difficulté langagière porte soit sur l'inadéquation au niveau de vocabulaire soit du système phonologique en français. Lors de l'entrevue de groupe, nous avons retenu certaines opinions telles que les suivantes qui ont indiqué l'incapacité de saisir des mots prononcés : « *plus d'un mot me vient à l'esprit* » (1 occurrence), « *tous ces mots ont un sens pour moi* » (1 occurrence).

D'autres difficultés rapportées par les apprenants sont liées à l'identification d'informations dans le document pour répondre aux questions (4 occurrences). Les propos suivants ont illustré ce fait : « *J'ai eu beaucoup de mal à trouver les informations demandées dans les questions* » (1 occurrence), « *Dans les cas où il y avait plusieurs questions posées sur un même passage, j'avais l'habitude de ne pas répondre à toutes les questions après la première lecture* » (1 occurrence), etc.

Les données présentées sur les difficultés surmontées suggèrent que l'utilisation consciente des stratégies d'attention sélective et de segmentation lexicale, ont amoindri chez les répondants les difficultés liées à l'attention et la syllabation en langue française. Toutefois, il convient de noter également qu'il existe toujours les difficultés de vocabulaire que l'étude n'arrive pas à résoudre complètement. Toujours est-il que l'étude a eu des limitations par rapport à la résolution totale des problèmes de C.O. Cependant, l'on ne peut pas sous-estimer les bénéfices que les répondants ont tirés comme l'affirmé dans les réponses à la question 16 du questionnaire de post-intervention (voir l'Annexe C).

Nous avons vérifié à partir de cette question, si la connaissance et l'utilisation consciente des stratégies d'écoute a réduit les difficultés de compréhension chez les répondants. Les données sont recueillies auprès des participants du G.E qui ont pris part aux cours de stratégies.

Selon les données présentées, 23 répondants (soit 96%) ont dit que l'utilisation des stratégies d'écoute les a aidés à réduire les problèmes de compréhension orale. Cependant, 1 répondant (soit 4%) pense que l'utilisation des stratégies d'écoute n'arrive pas à réduire ses problèmes de C.O.

Nous avons constaté au cours de l'entrevue de groupe que les cours de stratégies n'aboutissent pas à réduire totalement les problèmes de C.O. Les données présentées ont indiqué que les cours des stratégies ont contribué à amoindrir les difficultés de compréhension orale chez les participants du G.E.

Après l'analyse des données qui fournissent des réponses à cette deuxième question de recherche, nous avons procédé à l'analyse des données qui portent sur le test de C, O. Jusqu'ici, nous avons fait analyse des données

portant sur l'utilisation des stratégies d'écoute et les bénéfices que les participants des cours explicites ont eus. Toutefois, toutes les données présentées jusqu'ici, ont porté essentiellement sur les points de vue des répondants.

La section suivante présente les données qui ont fournies des réponses à notre troisième question de recherche qui cherche à examiner indépendamment des points de vue des participants, l'effet que l'utilisation de l'ensemble des huit stratégies enseignées a eu sur leur performance en C.O. Ensuite, les données sur les scores des tests de C.O ont fourni la base sur laquelle nous avons évalué la véracité des bénéfices dont les répondants du G.E ont témoignées concernant l'utilisation de stratégies. Par conséquent, les données sont présentées et analysées pour comparer la performance des participants au plan de deux groupes de l'étude.

3. Quel est l'effet de l'enseignement explicite des stratégies d'écoute sur la performance en C.O des futurs enseignants de FLE ?

L'objectif principal de l'enseignement /apprentissage de la C.O d'une langue étrangère comme le FLE, est de « *favoriser une attitude réceptive à la langue et développer les aptitudes perceptives* » (Bangnia, 2008, p.91). Dans le cadre de cette étude, nous avons visé à développer chez les futurs-enseignants de FLE, des « aptitudes réceptives » à travers l'enseignement des stratégies d'écoute. C'est dans cette optique que cette partie de l'étude est consacrée à la présentation et l'analyse des données de test de C.O qui a mesuré la compréhension de l'oral chez nos participants. Alors, nous avons présenté les données pré-test et post-test des deux groupes de participants de l'étude en commençant avec le pré-test du G.C.

Les données que nous avons présentées dans cette section du travail ont fourni des réponses à notre troisième question de recherche portant sur l'effet de l'utilisation consciente des stratégies d'écoute sur la performance au test de C.O des participants de l'étude. Nous avons comparé les scores globaux de pré-test et post-test parce que les stratégies huit enseignées fonctionnent différemment selon leurs catégories mais en complémentarité de l'une de l'autre. La première catégorie de quatre stratégies métacognitives : d'attention sélective, d'attention générale, de monitoring et d'évaluation, facilitent le processus de l'écoute (Oxford,1990) et l'autre catégorie, les stratégies cognitives : d'inférence, de segmentation lexicale, d'élaboration et de prédiction, sont celles qui aident à effectuer les tâches de C.O. En outre, en suivant les travaux antérieurs (Carrier, 2003, Vandergrift, 2003, Clement, 2007, Vandergrift & Tafaghodtari, 2010 & Agor, 2014), nous avons analysé l'effet de l'utilisation des huit stratégies d'écoute sur la performance aux scores globaux du post-test chez le G.C et le G.E. La présentation des données est répartie en quatre : les scores de pré-test du G.C, le post-test du G.C, le pré-test du G.E et le post-test du G.E.

Scores du pré-test de C.O provenant du G.C

Le Tableau 8 présente les données du pré-test de la C.O du G.C.

Tableau 8: Données du pré-test de la C.O du G.C

Notes sur 25	Fréquences	Percentages (%)	Cumulative percentage (%)
2	1	4.3	4.3
3	2	8.7	13.0
5	2	8.7	21.7
6	2	8.7	30.4
8	2	8.7	39.1
9	3	13.0	52.2
11	2	8.7	60.9
12	1	4.3	65.2
13	1	4.3	69.6
14	1	4.3	73.9
19	1	4.3	78.3
21	2	8.7	87.0
24	2	8.7	95.7
25	1	4.3	100
Total =	268	23	100
Moyenne = $268 \div 23 = 11,65$			

Parmi les 23 participants du G.C qui ont passé le pré-test, le Tableau 8, montre qu'ils ont eu des notes variantes de 2 à 25. Un participant, (soit 4,3%) a eu aussi la note maximale de 25 sur 25. Parmi ces participants qui ont réussi au test, il y a 5 participants (soit 21,7%) qui ont obtenu entre 20 et 25 points sur la note totale. Le Tableau 8 montre qu'il n'y a que 8 participants (soit 34,8%) qui ont eu plus de la moitié de la note totale, c'est-à-dire de 13 à 25. Aussi, il y a au total 15 participants (soit 65,2%) qui ont obtenu moins de la moitié de la note totale. Nous avons aussi noté que 5 participants (soit 21,7%) ont obtenu entre 2 et 5 points sur 25. Un participant, (soit 4,3%) a eu la note minimale de 2 sur 25. Au total, le G.C a obtenu la moyenne de 11,65 de points.

Les données ainsi présentées, surtout celles de la moyenne implique que le G.C a obtenu moins de la moitié de la note totale. C'est une indication des difficultés en C.O qui doivent mériter l'attention des enseignants. Au fait, ce groupe n'a pas suivi les cours explicites de stratégies. Dans la section

suivante, nous avons présenté les données post-test recueilli auprès des participants du G.C.

Scores du Post-test de C.O provenant du G.C

Tableau 9: Les données sur le post-test de C.O du G.C

Notes sur 25	Fréquences	Percentages (%)	Cumulative percentage (%)
4	1	4.3	4.3
6	1	4.3	8.7
7	1	4.3	13.0
8	6	26.1	39.1
9	1	4.3	43.5
14	3	13.0	56.5
15	1	4.3	60.9
16	1	4.3	65.2
17	2	8.7	73.9
20	1	4.3	78.3
22	1	4.3	82.6
24	2	8.7	91.3
25	2	8.7	100.0
Total=321	23	100	
Moyenne = $321 \div 23 = 13,96$			

Parmi les 23 participants qui ont pris part au pré-test, le Tableau 9 montre qu'ils ont obtenu la note minimale de 4 et la note maximale de 25. Un participant (soit 4,3%) a obtenu la note minimale et deux participants (soit 8,7%) ont obtenu la note maximale de 25. Le Tableau 9 montre aussi que 10 participants (soit 43,5%) ont obtenu des scores entre 4 et 12. C'est pour dire que 43,5% des participants ont eu moins de la moitié du score total. Nous avons noté 13 participants (soit 56,5%) qui ont eu des scores supérieurs à la moitié. Au total, les participants du G.C ont obtenu un score cumulatif de 321, ce qui a donné la moyenne de 13,96. Cette moyenne de 13,96 signifie une performance améliorée car 13 participants (soit 56,5%) du G.C ont obtenu cette fois-ci, des scores supérieurs à la moitié du score total.

Relatif au pré-test (dans le Tableau 8), nous avons observé que le score minimal du pré-test (2 sur 25) est inférieur à celui du post-test (4 sur 25). De plus, nous avons noté dans le pré-test et le post-test que les participants ont eu 25 sur 25. Toutefois, nous avons remarqué que 1 participant (soit 4%) a obtenu le score maximal de 25 au pré-test alors que 2 participants (soit 8%) en ont obtenu au post-test. Il importe de noter que la fréquence des scores maximaux, ne signifierait pas nécessairement une réussite. C'est à partir de l'analyse comparative de la moyenne que nous avons déterminé la puissance du groupe par rapport à la performance dans les deux tests. Alors que la moyenne du G.C au pré-test est 11,65, ils ont obtenu la moyenne de 13,96 au post-test, ce qui a abouti à une différence de 2,31. Cette différence implique que le taux de succès remarqué par les participants du G.C au post-test a surpassé celui du post-test.

Il convient de noter que le changement des scores du G.C que nous avons remarqué n'était pas inattendu. Rappelons que le G.C a aussi suivi des cours à travers des activités et exercices de C.O. Cependant, les stratégies d'écoute n'étaient pas explicitement enseignées au G.C. Effectivement, les cours suivis à travers les activités et exercices de C.O pourrait occasionner le changement que nous avons remarqué. Notons que l'introduction des stratégies d'écoute dans cette étude n'implique pas que la pratique de C.O dans les écoles est mauvaise. Au contraire, nous sommes de l'avis que la prise de conscience de ces dernières aurait des incidences sur la performance des apprenants en C.O. Nous procédons à l'analyse de la performance des participants du G.E.

Scores du pré-test de C.O provenant du G.E

Le G.E est le groupe bénéficiaire des cours des stratégies d'écoute. Alors, les données provenant du G.E se voient dans l'optique de l'influence des stratégies d'écoute sur la performance en C.O. La présentation commence alors par les données du pré-test du G.E suivi de la présentation des données du post-test.

Tableau 10: Données sur le pré-test de C.O du G.E

Notes sur 25	Fréquences	Percentages (%)	Cumulative percentage (%)
4	2	8.3	8.3
5	2	8.3	16.7
6	2	8.3	25.0
7	4	16.7	41.7
8	2	8.3	50.0
9	3	12.5	62.5
10	2	8.3	70.8
13	1	4.2	75.0
14	1	4.2	79.2
21	1	4.2	83.3
23	1	4.2	87.5
24	3	12.5	100.0
Total	= 264	23	100
Moyenne = $264 \div 23 = 11,00$			

Les participants du G.E ont eu selon le Tableau 10 des scores entre 4 et 24 points au pré-test. Alors que 3 participants du groupe (soit 12,5%) ont obtenu le score maximum de 24 sur 25, 7 participants (soit 29,2%) qui ont obtenu des scores supérieurs à la moitié de (soit 12,5) du score total, C'est-à-dire que personne n'a eu le score de 25 sur 25 dans le G.E au niveau du pré-test. Au sein du G.E, il y a aussi 17 participants (soit 70,8%) qui ont eu des scores inférieurs à la moitié du score total. Cependant, il y a 2 participants (soit 8,3 %) qui ont eu le score minimum de 4 sur 25. Les données montrent au total le score cumulatif de 264 points du G.E avec une moyenne de 11,00.

Généralement, les données montrent que 17 participants du G.E (soit 70,8%) ont eu des difficultés en C.O avant la mise en pratique des cours des stratégies d'écoute. Cependant, la situation n'était pas aussi mauvaise. La moyenne de 11,00 montre que le groupe expérimental n'a pas obtenu la moitié du score total. Nous avons noté qu'ils n'appliquent pas des stratégies d'écoute pour aider à surmonter les difficultés de C.O.

Scores du Post-test de C.O provenant du G.E

Les scores recueillis après la mise en œuvre de l'intervention sont présentés dans le Tableau 11 qui suit.

Tableau 11 : Données sur le post-test de C.O du G.E

Notes	Fréquences	Percentages (%)	Cumulative percentage (%)
8	3	12,5	12,5
16	1	4,2	16.7
18	1	4,2	20.8
19	2	8,3	29.2
20	4	16.7	45.8
21	1	4.2	5.0
22	4	16.7	66.7
23	2	8.3	75.0
24	2	8.3	83.3
25	4	16.7	100.0
Total=479	24	100	
Moyenne = $479 \div 24 = 19,96$			

Le Tableau 11 du G.E montre que le score minimum à ce niveau est 8 sur 25 et que le score maximum est 25 sur 25. Alors que, 4 participants (soit 16.7%) ont obtenu 25 sur 25. Le score de 8 sur 25 obtenu par les 3 participants (soit 12,5%) représente le score minimal chez le G.E au post-test. Ces 3 participants (soit 12,5%) sont les seuls participants qui ont des notes inférieures à la moitié du score total sur 25. Carrément, le Tableau 11 montre que 87,5% des participants du G.E ont réussi le post-test. Au total, le groupe a eu un score cumulatif de 479 points avec une moyenne de 19,96.

Les données présentées dans le Tableau 11 suggèrent donc que les des participants du G.E ont réussi le post-test. Au total, le groupe a eu un score cumulatif de 479 points avec une moyenne de 19,96. Les données suggèrent donc que les participants du G.E ont réussi le post-test. La moyenne de 19,96 indique une réussite remarquable. Les participants qui n'ont pas pu avoir la moitié du score total, formant seulement 12,5% des participants.

Changement de la performance en C.O après l'intervention

Notre quête principale dans cette étude est de mesurer quantitativement, le changement de la performance des participants remarqué après l'intervention des stratégies d'écoute. Pour ce faire, nous avons comparé les scores du pré-test et du post-test du G.E pour déterminer s'il y a des changements au niveau de la performance au test de C.O. Au plan individuel, les données des participants du G.E au niveau du pré-test montrent qu'il y a 17 des participants (soit 70,8%) qui n'ont pas obtenu la moitié du score total. C'est-à-dire que 17 sur les 24 participants du G.E ont obtenu des scores inférieurs à 13 dans le pré-test (voir le Tableau 10). Cela indique aussi que 7 des 24 participants (soit 29,2%) n'ont pas pu obtenir des scores entre 13 et 25. Cela signifie qu'il y a un problème de performance en C.O chez les participants du G.E avant les cours d'intervention.

Néanmoins, au niveau du post-test, nous avons noté au Tableau 11 qu'il n'y a que 3 des 24 participants (soit 2,5%) qui n'ont pas eu la moitié du score total. C'est-à-dire que 21 des 24 participants (soit 87,5%) du G.E ont obtenu des scores entre 13 et 25 dans le post-test. Ces données sur la performance au plan individuel suggèrent que les participants du G.E ont amélioré la performance en C.O au post-test. Cela montre par exemple, une

différence d'amélioration de 80%. En d'autres termes, nous avons trouvé une différence de 8,96 entre les moyennes des scores du pré-test et du post-test chez les participants du G.E. Cela implique que les scores cumulatifs obtenus par les participants du G.E au pré-test ont été améliorés en moyenne 8,96 dans le post-test.

Le cas du G.C montre aussi que 15 des 23 participants (soit 65,2%) du G.C ont eu des scores qui sont inférieurs à la moitié de la note totale au début de l'intervention. Il n'y avait que 8 participants du G.C qui ont eu des scores entre 13 et 25. Cela montre que 15 participants du G.C ont eu des difficultés dans le test de C.O avant l'introduction des cours d'intervention. Après l'intervention, il y a 10 participants (soit 43,5%) du G.C qui n'ont pas obtenu la moitié de la note totale.

Ces données ont indiqué que 5 participants (soit 21,7%) du G.C qui ont obtenu des scores inférieurs à 13 au pré-test, ont dépassé la moitié de la note totale au post-test. Il convient donc de noter que les participants du G.C ont amélioré la performance même s'ils ne sont pas enseignés explicitement les stratégies d'écoute. Néanmoins, cela ne suffit pas à annuler l'importance de l'application des stratégies d'écoute dans la pratique de la C.O. Il faut une analyse comparative de la performance des deux groupes de participants pour tirer une conclusion définitive.

Quand nous avons comparé le taux d'amélioration chez les deux groupes, nous avons que les participants du G.E ont amélioré leurs aptitudes en C.O plus que leurs collègues du G.C. c'est-à-dire qu'il existe une différence de 58,3% entre la performance du pré-test et du post-test au G.E comparable à 21,7% au G.C. La différence dans la performance entre les deux groupes de

participants se situe encore dans les moyennes des scores au post-test. Alors que le G.C a obtenu la moyenne de 13,96, le G.E a eu 19,96, ce qui suggère une performance supérieure comparativement en faveur du G.E. L'amélioration de la performance chez les participants du G.E était attribué à l'utilisation des stratégies d'écoute aux cours de l'intervention.

Cette performance entre les deux groupes de participants prête à l'inférence que l'intervention a une influence positive sur la performance des participants du G.E. L'utilisation consciente des stratégies d'écoute est conçue dans cette étude comme la variable indépendante pour provoquer un changement dans la performance au test de C.O.

Au fait, les données quantitatives du questionnaire et du test dont nous venons de faire l'analyse suggèrent que l'utilisation consciente des stratégies d'écoute pour effectuer les tâches de C.O pourrait aboutir à une meilleure performance. Les données du questionnaire montrent clairement que le G.E a utilisé plus fréquemment les deux catégories de stratégies d'écoute que leurs collègues du G.C. Cette fréquence supérieure d'utilisation des stratégies a été consolidées selon nous, par les données qui ont mis en exergue certains processus cognitifs consciemment adoptés par les participants du G.E. Il nous semble que la fréquence et l'application consciente des stratégies d'écoute se complémentent. Ce facteur est à la base de la performance améliorée engendrée dans le test de C.O chez le G.E. La section suivante présente les données sur la perception des apprenants sur l'intervention.

Discussion des résultats

Nous discutons, dans cette section du chapitre les résultats déjà présentés dans la section précédente. Au cœur de la discussion, nous avons

établi le niveau de synergie entre les présents résultats et ceux retrouvés dans les travaux antérieurs étudiés au chapitre deux sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage et de la compréhension orale dans le processus d'apprentissage du français en tant que langue étrangère. Nous montrons aussi comment les résultats sont en lien avec les théories sur lesquelles notre étude est fondées. Comme nous avons fait dans la présentation des résultats, la discussion a suivi selon nos questions de recherche.

Comment les futurs-enseignants de FLE utilisent-t-ils les stratégies d'écoute enseignées durant les tâches de C.O avant et après l'intervention ?

Le noyau des données présentées sur cette première question de recherche est de déterminer l'effet de l'enseignement explicite des stratégies d'écoute dans les cours de C.O sur l'utilisation consciente des huit stratégies d'écoute enseignées. Mesurées par la fréquence d'utilisation, les résultats, à partir de deux questionnaires (du pré-intervention et post-intervention) ont dépeint généralement une trajectoire d'amélioration d'utilisation consciente de diverses stratégies chez les apprenants après l'intervention.

Notre discussion des résultats sur l'utilisation des stratégies d'écoute a suivi encore le regroupement d'Oxford (1990) et d'O'Malley et Chamot (1990). Il s'agit de quatre stratégies métacognitives : d'attention sélective, d'attention générale, de monitoring et d'évaluation et stratégies cognitives : d'inférence, de segmentation lexicale, d'élaboration et de prédiction. Ces huit stratégies d'écoute sont enseignées dans notre intervention, ce que nous juxtaposons plus tard, avec le changement dans les scores du test en C.O. L'essentiel de notre discussion des résultats dans cette

section est l'évaluation du changement de fréquence de l'utilisation des huit stratégies, occasionné par l'enseignement explicite. Par conséquent, nous discutons les résultats des huit stratégies d'écoute de manière comparative (avant et après l'intervention) afin de déterminer leur implication sur notre étude.

Utilisation des quatre stratégies métacognitives

Dans les résultats présentés dans la section précédente, nous avons remarqué l'utilisation remarquable des quatre stratégies métacognitives : d'attention sélective, d'attention générale, de monitoring et d'évaluation. Cette catégorie des stratégies signifie chez d'Oxford (1990), les connaissances que possèdent les apprenants sur leurs processus d'apprentissage autonome de la langue cible. Les résultats ont indiqué que les participants des deux groupes (contrôle et expérimental) ont fait usage de toutes les quatre stratégies sous la classification des stratégies métacognitive avant et après l'intervention. D'après les résultats, il y a au total 88 réponses qui ont manifestées l'utilisation des stratégies d'attention sélective au niveau de pré-intervention dont 42 réponses (soit 47,7%) viennent du G.C et 46 réponses (soit 52,3%) du G.E.

A partir de ces résultats, nous avons découvert deux choses. D'abord, les résultats suggèrent que les apprenants disposaient et utilisaient préalablement des stratégies métacognitives. Alors, il est devenu clair que la question de l'utilisation des stratégies n'est pas un nouveau concept chez les futurs-enseignants de FLE au Ghana. Cette réalité a corroboré effectivement la position théorique de Legault (1992) en ce qui concerne la manière dont les apprenants interprètent de nouvelles informations dans la lumière des

connaissances déjà acquises. Ces résultats qui ont montré que les participant disposaient certain niveau de connaissance au concept des stratégies d'apprentissage se fond sur les perspectives constructivistes. Piaget (1967) par exemple, postule qu'afin de construire une nouvelle connaissance, l'apprenant doit ajouter (assimilation) la nouvelle connaissance à des schémas déjà stockés dans sa mémoire à partir de ses connaissances antérieures. En outre, il est clair, à partir des données que les répondants des deux groupes de l'intervention disposaient un niveau de compétences presque équitable par rapport à l'utilisation des stratégies métacognitives. Cette deuxième réalité des résultats a d'une part, identifié les participant d'avoir possédé de même niveau de compétence préalable qui a justifié notre étude expérimentale. Cela d'autre part, a présupposé aussi que si les résultats après l'intervention difféèrent de manière significative, cela est attribuable à l'effet de l'intervention.

Le niveau remarquable d'utilisation des quatre exemples de stratégies métacognitives s'est réalisé après l'intervention (où nous avons enseigné explicitement dans les cours de C.E, huit stratégies d'écoute). Les résultats ont indiqué que le G.E a fait plus de recours aux quatre stratégies métacognitives après l'intervention. Cela était évident dans les fréquences supérieures dans toutes ces quatre stratégies en question. Il s'agit des stratégies d'attention sélective (106 réponses), d'évaluation (48 réponses), de Monitoring (42 réponses) et d'attention générale (16 réponses). Les participants du G.C ont montré cependant, des fréquences inférieures dans l'utilisation d'attention sélective (50 réponses), d'évaluation (29 réponses), de Monitoring (9 réponses) et d'attention générale (8 réponses) après l'intervention.

Tous ensembles, les résultats cumulatifs ont signifié que les participants du G.E ont augmenté l'utilisation des quatre stratégies métacognitives de 85 réponses avant l'intervention à 212 réponses après l'intervention. Cela a résulté à une différence de 127 réponses. Quant aux participants du G.C qui ont remarqué 79 réponses avant l'intervention, ont augmenté à 96 réponses après l'intervention (une différence de 17 réponses).

Les résultats ont signifié aussi que l'enseignement explicite des quatre stratégies métacognitives enseignées a contribué généralement à l'augmentation remarquablement le taux d'utilisation chez les apprenants du G.E. Néanmoins, les apprenants du G.C ont aussi enregistré un peu de différence dans la fréquence d'utilisation des stratégies métacognitives. Est-ce que cela est prévu ? Cela a impliqué une réalité pertinente pour notre étude. Ce niveau de différence en fréquence d'utilisation des stratégies que nous avons remarqué chez le G.C est possible selon les constructivistes. Il est possible d'améliorer le niveau d'utilisation des stratégies d'écoute au cours de l'apprentissage de la C.O sans les apprendre explicitement. Selon Piaget (1967), l'homme a des structures innées chez lui à l'aide desquelles il construit ses nouvelles connaissances à partir de la compréhension de sa réalité et son expérience antérieure en interagissant avec son milieu. Nous avons compris à partir de ce point de vue de Piaget que les individus génèrent du sens et des connaissances à partir de leurs expériences. Cela nous a suggéré que soit les participants ont profité de leurs « structures innées chez lui à l'aide desquelles il construit ses nouvelles connaissances » soit ils ont tiré bénéfices de l'enseignement implicite des stratégies que nous avons fait lors des cours de l'intervention.

Rappelons que les participants du G.C ont bénéficié aussi des cours de C.O à travers des activités et exercices. Alors qu'ils n'étaient pas enseignés explicitement les stratégies en question, elles étaient intégrées implicitement aux activités et exercices de C.O. De plus, tous les participants de l'expérimentation ont effectué les mêmes tâches de C.O. Ce qui les distinguent, toutefois résidait dans l'explicitation des stratégies chez le G.E lors des cours de C.O où ils sont entraînés à être conscient des stratégies et comment les utiliser pour effectuer des tâches de C.O spécifiques. Néanmoins, les résultats sur les stratégies métacognitives suggèrent que le niveau d'utilisation de ces stratégies est devenu plus fréquente et consciente lorsque le concept est enseigné explicitement dans les cours de C.O (O'Malley & Chamot,1990). C'est pour dire que la différence entre les deux groupes de participants pourrait résider au plan méthodologique : l'enseignement explicite des stratégies chez le G.E et l'enseignement implicite des stratégies chez le G.C. Bref, les résultats ont montré le recours plus fréquent chez les participants du G.E que leurs collègues du G.C parce que le G.E a bénéficié de l'enseignement explicite des stratégies d'écoute.

Par extension, nous avons inféré que la prise de conscience aux stratégies métacognitives se développe mieux à partir de l'enseignement explicite que de l'enseignement implicite. De plus, les résultats suggèrent aussi que les apprenants qui suivent les cours explicites des stratégies deviennent plus conscients des processus cognitifs d'interprétation des messages oraux que ceux qui n'en ont pas bénéficié. A la lumière de la discussion sur l'utilisation des quatre stratégies métacognitives, il est clair que la prise de conscience nécessaire aux stratégies développée à partir de

l'enseignement explicite, facilite l'accomplissement des tâches de C.O (Goh, 2008 ; Graham & Macaro, 2008). De plus, la prise de conscience des processus de l'écoute devient opérationnelle quand l'écouteur arrive à réguler le processus de l'écoute à partir de la surveillance et l'évaluation des tâches selon le but de l'écoute.

Ces résultats comparatifs sur les quatre stratégies métacognitives au plan individuel montrent aussi que les stratégies d'attention sélective sont les stratégies les plus souvent utilisées parmi les huit stratégies d'écoute de l'étude. Après l'intervention, le G.E ont eu au total, 106 réponses comparable à 50 réponses du G.C. Cela indique une différence très remarquable de 56 réponses. Les stratégies d'attention sélective aident les participants du G.E à focaliser sur les informations pertinentes dans le texte. En fait, la maîtrise des stratégies d'attention sélective est impérative dans les tests de C.O. Les tests de C.O aux écoles normales au Ghana imposent aux apprenants la nécessité d'écouter dans l'entièreté au texte oral, de lire les questions posées à l'écrit et de répondre aux questions posées sur certaines information spécifiques. Cela a présupposé que les apprenants n'ont pas besoin de toutes les informations diffusées sur l'enregistrement pour répondre aux questions de C.O.

Par ailleurs, il incombe aux de savoir focaliser l'attention sur certaines informations spécifiques soit explicitement ou implicitement dites. Faute de la compétence de se focaliser sur les informations pertinentes, les apprenants deviennent distraits, perdent les informations pertinentes et n'arrivent pas à donner les réponses à toutes les questions après l'écoute. Alors, la hausse de fréquence d'utilisation des stratégies d'attention sélective chez les

bénéficiaires des cours des stratégies après l'intervention, signifie, d'une part la réussite de l'intervention.

D'autres stratégies métacognitives telles que le monitoring, l'évaluation et l'attention générale sont aussi plus fréquemment au niveau de la post-intervention. Le rôle de régulation de processus que jouent les stratégies métacognitives se réalise dans les stratégies de monitoring. Les résultats sur le monitoring indiquent que les répondants vérifient leur compréhension de certaines informations pertinentes du document. Ils ont aussi comparé leurs réponses provisoires avec les informations qu'ils ont retrouvé dans le texte afin de vérifier si les réponses sont correctes. Comme dans le cas de l'attention sélective, le monitoring chez le G.E a été augmenté après l'intervention de 24 réponses à 48 réponses. Par contre, le G.C a diminué l'usage de monitoring après l'intervention de 21 réponses à 9 réponses. Malgré cette différence opposante dans le niveau d'utilisation de monitoring, les résultats suggèrent que le G.E arrive à mieux surveiller leurs processus de C.O, ce qui nécessaire déterminer le succès dans le test de C.O. D'après les taxonomies des stratégies d'écoute de Vandergrift (2003), le monitoring désigne la manière consciente de s'assurer que la prédiction soit correcte. Le monitoring est normalement déployé au cours de l'écoute afin de s'assurer de la compréhension correcte du sens du texte. Elle est liée à la résolution des problèmes de vocabulaire dans le texte (Macaro, 2006). L'utilisation des stratégies de monitoring est donc importante dans notre étude en tenant compte du fait que les apprenants enquêtés font face des problèmes de vocabulaire avant l'intervention. Les résultats obtenus de l'entrevue de groupe révèlent aussi que les apprenants du G.E prédisent le sens des mots inconnus

en utilisant les mots voisins et évitent la recherche du sens des mots inconnus comme prérequis pour la compréhension du texte entier. Cela indique que les apprenants du G.E ont devenu conscients et ont adopté les stratégies pour surmonter leur problème de vocabulaire dans le test de C.O. Alors, nous avons trouvé intéressant qu'à la fin de l'intervention, les participants le G.E utilisent plus fréquemment (dans le questionnaire de post-intervention) et expliquent (dans l'entrevue de groupe) comment ils ont déployé les stratégies de monitoring pour faciliter la compréhension du texte.

Concernant les stratégies d'évaluation, nous avons remarqué trois manifestations avec 58 réponses au total au niveau de la post-intervention. De ces réponses, il y a 10 répondants (soit 17,2%) du G.C qui ont les utilisés tandis que 48 répondants (soit 82,8%) auprès de G.E les ont utilisés. Ces résultats indiquent que le G.E a pu évaluer leur compréhension plus souvent que le G.C. Les stratégies d'évaluation selon Vandergrift, (1997, p. 392) évaluation des résultats de son apprentissage par rapport à un niveau seuil quand ce dernier est accompli. Alors quand les apprenants utilisent les stratégies de monitoring pour s'assurer de l'exactitude de leur processus de l'écoute, il leur fallait encore d'évaluer par exemple si leur compréhension s'aligne avec les informations dans le texte ou si les réponses qu'ils ont donné aux questions de C.O, sont correctes selon les informations retrouvées dans le texte. L'utilisation des stratégies d'évaluation prend forme d'auto-évaluation où le focus est mis sur la manière dont l'apprenant accomplit son objectif de l'écoute. Il y a aussi l'évaluation de performance où les apprenants ont jugé le niveau de succès remarqué aux tâches de C.O. Le G.E lors du l'entrevue a témoigné par exemple que « *I get better marks in the test* », (une réponse à la

Q8) « *this time is far better* » (une réponse à la Q4) pour indiquer l'évaluation de performance. Ces résultats sont intéressants à notre étude car ils surlignent la prise de conscience d'un processus d'apprentissage très indispensable. Selon O'Malley et Chamot (1985a :99), les stratégies d'évaluation comme d'autres stratégies métacognitives que nous avons discutées aident les apprenants « à revoir leurs progrès, leurs réalisations et l'orientation à donner à leur apprentissage futur ».

Ces résultats ont exemplifié la pratique réflexive que les constructivistes. Piaget (1954) a proposé pour les apprenants individuels et pour Vygotsky (1985) a aussi proposé après l'apprentissage en groupe. Les résultats sur les stratégies d'évaluation a mis l'importance sur la réflexion sur le processus d'apprentissage. En ce faisant, l'apprenant devient motivé et prend part activement au processus d'apprentissage. L'apprenant occupe sa place centrale (vise de Piaget (1967) dans l'enseignement/ apprentissage, ce qui pourrait conduire à l'autonomie de l'apprenant. Les résultats sur les stratégies d'attention générale montrent aussi que le G.E a fait de progrès dans l'utilisation des stratégies d'attention générale de 5 réponses avant l'intervention à 16 réponses après la mise en œuvre de l'intervention. Selon O'Malley *et al.* (1989), les stratégies d'attention générale aident les apprenants à obtenir le sens général d'un texte donné. C'est une stratégie qui est déployée au début de l'écoute par rapport comment dégager le sens général du texte et comment effectuer les tâches de compréhension. Les stratégies d'attention générale aident l'apprenant à faire des élaborations, grâce à ses connaissances préalables pour réussir à interpréter les sens du message diffusé. Le test de C.O parfois demandent aux apprenants de donner par exemple, ce dont porte

le texte, le terme principal du texte, etc. Malgré que les résultats indiquent la plus petite fréquence, il est important de noter que le G.E a fait de progrès car cela suggère qu'ils sont conscients de comment déduire les sens générales d'un texte oral.

En somme, les quatre stratégies métacognitives discutées évoquent un besoin concernant comment faire manifester les processus cognitifs au profit des apprenants et même des enseignants de C.O. Toujours est-il que l'écouteur s'engage toujours dans une communication silencieuse au cours de l'écoute. Les communications silencieuses lors de l'écoute portent normalement sur des considérations stratégiques (métacognitives et/ou cognitives) pour accomplir le but de l'écoute. Le traitement du message oral est donc individuel (Piaget 1967) et tellement abstrait, ce qui rend l'écoute selon Goh (2000), la compétence linguistique la plus difficile. Déjà, Goh (2008), Goh et Hu (2014) ont trouvé que l'utilisation des stratégies métacognitives pourrait contribuer significativement à l'amélioration de la C.O chez les apprenants.

Il convient cependant, de noter que la présente étude n'étudie pas la corrélation entre la connaissance métacognitive des apprenants et la performance en C.O comme dans les travaux de Goh (2008), Goh et Hu (2014) et Vandergrift, (2003, 2006). L'étude n'a pas étudié non plus la contribution individuelle de tous les huit exemples des stratégies enseignées sur la performance des apprenants au test de C.O. Dans leur assertion, ses auteurs ont établi que la connaissance et l'utilisation des stratégies métacognitives est une variable prédominante qui a contribué à l'amélioration de la C.O. Dans le cas de notre étude par contre, l'utilisation des huit stratégies d'écoute soit de type métacognitif soit cognitif ont joué de rôles

complémentaires pour développer le savoir (sur les stratégies d'écoute), le savoir-faire (comment les utiliser dans des tâches de C.O) et enfin le savoir-être (compétents) (Piaget 1954) dans nos futurs-enseignants.

En guise de conclusion nous disons que les résultats sur les quatre stratégies métacognitives discutées jusqu'ici, ont pointé au fait que les apprenants utilisent mieux les stratégies d'écoute quand ils les sont enseignées explicitement. Tous ces résultats ont corroboré avec Vandergrift (2003 :466) que les apprenants ont devenu « *more purposeful in their approach to the task, monitoring their comprehension for overall meaning, and effectively used prior and linguistic knowledge while listening* ». L'analyse des données présentées jusqu'ici nous a amené à conclure que l'utilisation des stratégies métacognitives s'améliore généralement dans les deux groupes après l'intervention mais celui des participants du G.E est plus remarquable.

La discussion des résultats suivante met en évidence la trajectoire de l'utilisation des quatre stratégies cognitives : l'élaboration, l'inférence, segmentation lexicale et la prédiction.

Utilisation des quatre stratégies cognitives

Les stratégies cognitives impliquent la manipulation ou la transformation mentale et physique de l'objet d'apprentissage ainsi que l'application de techniques spécifiques pour exécuter ou résoudre une tâche d'apprentissage. Nous discutons les résultats présentés sur l'utilisation des quatre stratégies cognitives qui sont l'élaboration, l'inférence, le segmentation lexicale et la prédiction.

Les résultats présentés sur l'utilisation des quatre stratégies cognitives indiquent que les participants du G.E ont beaucoup plus amélioré leur

utilisation des stratégies d'inférence de 12 réponses avant l'intervention à 21 réponses après l'intervention. Pour les résultats sur la prédiction, nous avons noté une augmentation de la fréquence de 7 réponses avant l'intervention à 14 réponses après l'intervention. Par contre, ceux du G.C ont progressé dans les stratégies d'inférence de 12 réponses avant l'intervention à 13 réponses après l'intervention. Pour les stratégies de prédiction, les résultats indiquent que le G.C les ont augmentées de 6 à 7 réponses. Les deux autres stratégies cognitives : la segmentation lexicale et l'élaboration n'étaient pas utilisées par les participants avant l'intervention. Ce même phénomène existe encore chez le G.C après l'intervention mais chez les participants du G.E, les résultats indiquent qu'ils ont utilisées ces deux stratégies d'écoute. D'après les résultats, 15 répondants (soit 62,5%) du G.E ont utilisé les stratégies de segmentation lexicale et 21 répondants (soit 87,5%) du G.E ont utilisé les stratégies d'élaboration.

D'après les résultats sur les stratégies d'élaboration suggèrent que les répondants du G.E sont équipés d'utiliser les stratégies d'élaboration pour les aider de s'en sortir des difficultés d'accès au sens. Selon eux, ont "*interpret meaning of unknown words through personal knowledge on the subject being discussed*".

Ces résultats sur l'utilisation des stratégies d'écoute, n'ont pas seulement montré une fréquence mais cela a impliqué que les participants du G.E sont mieux disposé d'activer leurs connaissances antérieures pour interpréter les sens des informations exigées dans les documents sonores du test de C, O. Cela a une implication très importante sur l'apprentissage des nouvelles connaissances selon les principes constructivistes tels que Piaget

(1954) qui base le succès de la construction des nouvelles connaissances sur l'activation appropriée des connaissances déjà acquises sur le sujet que l'apprenant est en train d'apprendre.

Rost (2011) dans l'explication de la « construction des structures » a aussi associé le langage avec le concept représentant la connaissance du monde dans l'esprit de la personne. Cela explique davantage comment l'activation des connaissances antérieures contribue au traitement de l'information afin d'accéder à la compréhension (orale, dans notre étude). Les résultats suggèrent aussi qu'il vaut mieux enseigner les apprenants du FLE de manière qu'ils soient conscients des stratégies d'écoute pour qu'ils puissent les utiliser consciemment. Vandergrift (2003, p.466) pense aussi que les apprenants ont devenu *“more purposeful in their approach to the task, monitoring their comprehension for overall meaning, and effectively used prior and linguistic knowledge while listening”*. En fait, c'est possible d'inférer, lorsqu'on apprend explicitement les stratégies d'écoute, l'on en devient plus conscient et les utilise plus fréquemment dans le processus d'apprentissage. Cette déduction est soutenue par Goh (2008) et Goh et Hu (2014) mais étendue ici à toutes les deux catégories de stratégies.

Les résultats obtenus lors de l'entrevue sur l'utilisation de huit stratégies d'écoute ont montré aussi comment les apprenants ont développé la capacité de retenir les stratégies en mémoire. Cela signifie que les apprenants ont devenu au fur et à mesure, accoutumés à l'usage des stratégies lorsqu'elles sont enseignées régulièrement. Nous avons retenu certaines déclarations telles que *« je m'attends toujours à ce qu'un certain nombre de liens se produisent dans les flux »* qui montrent le niveau de conscience stratégique développé par

rapport à la syllabation en français chez les apprenants grâce à l'apprentissage des stratégies de segmentation lexicale.

La prise de conscience aux stratégies d'écoute est une réalité psychologique qui pourrait être mesurée par exemple à travers la fréquence de l'emploi de différentes stratégies pour obtenir un objectif d'apprentissage. La fréquence d'utilisation des stratégies est une activité observable à travers soit la verbalisation (De-Souza, 2013) soit le questionnement (Vandergrift *et al.*, 2006). A partir de la verbalisation, l'utilisateur des stratégies parle des choix et des applications des stratégies. Cela est une introspection sous forme de réflexion sur comment les stratégies s'appliquent à la tâche de C.O. Par le moyen du questionnement, le chercheur propose une liste des phrases déclaratives ou questions qui manifestent l'utilisation des stratégies, aux enquêtés. Les chercheurs choisissent les options qui correspondent à la situation d'utilisation des enquêtés.

Quelle que soit la situation adoptée pour manifester la conscience des stratégies d'apprentissage, le rôle des stratégies reste important dans le processus de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi dit, il convient de noter que les résultats présentés sur l'utilisation des huit stratégies d'écoute semblent valoriser l'importance de l'enseignement explicite de huit stratégies d'écoute dans notre intervention. La nécessité d'apprendre aux apprenants à écouter (Goh, 2008), implique que les apprenants doivent être au courant et être capables d'utiliser sciemment les stratégies qui favorisent une meilleure écoute. D'après les résultats de l'entrevue, les répondants ont clairement expliqué comment ils ont utilisé les différentes stratégies apprises pour effectuer les tâches de C.O. Ils ont

également attribué des bénéfices à l'utilisation des stratégies. Tout cela confirme ce que dit Vandergrift (2003) que, les compétences d'écoute ne sont pas développées au hasard ; elles se développent progressivement grâce à une exposition efficace aux bonnes stratégies. La place des stratégies dans le processus d'apprentissage est fortement reconnue par Piaget (1967) quand il a expliqué comment employer les stratégies pour résoudre un problème d'apprentissage. Selon lui, en cas de rupture de ce processus de la construction des nouvelles connaissances, l'apprenant doit ajuster (accommodation) à ses schémas d'action en répétant les actions dans différentes situations pour rétablir les succès (l'équilibre). Ce point de vue est partagé aussi par Rost (2011) et Field (2014) quand ils proposent l'adoption de processus ascendant et descendant dans le traitement de l'information. Selon eux, pour accéder au sens, il faut le chevauchement du processus linguistique (ascendant- décodage de l'information entendue) et du processus sémantique (descendant- association du sens aux informations). Dans tous ces processus du traitement de l'information, l'activation des connaissances déjà acquises sur le sujet, est impérative.

Face à ces résultats sur les huit stratégies d'écoute, nous sommes tenus de conclure que l'enseignement explicite des stratégies a influencé le recours fréquent et la conscience stratégique parmi les bénéficiaires des cours de l'intervention. Autrement dit, les résultats ont indiqué que ceux à qui sont enseignées explicitement les stratégies d'écoute ont fait recours plus fréquente consciente que leurs collègues à qui les stratégies d'écoutes ne sont pas enseignées explicitement.

Rappelons que l'utilisation des stratégies d'écoute est une variable importante pour mesurer l'effet de l'intervention sur la performance en C.O. Cela veut dire-t-il que le niveau de l'utilisations des huit stratégies d'écoute traduirait en performance relative en C.O ? Déjà, Griffiths & Cansiz (2015) et Vandergrift *et al.* (2006) ont trouvé que les apprenants qui utilisent beaucoup de stratégies réussissent mieux dans leurs tâches d'apprentissage que leurs homologues qui en utilisent moins. Dit autrement, Carrier (2003), Clément (2007), Cross (2009) et Rost (2011) Vandergrift et Tafaghodtari (2010) ont trouvé que la connaissance et l'utilisation inadéquates des processus et des stratégies d'écoute est à la base des difficultés des apprenants de langues étrangères. Ces résultats impliquent que l'enseignement /apprentissage des stratégies d'écoute est un moyen efficace de promouvoir l'usage des stratégies d'écoute parmi les apprenants de FLE.

Ces résultats ont corroboré aussi plusieurs études empiriques : Cornaire et Germain (1998), Thompson et Rubin (1996) et Chamot et O'Malley (1996). A titre d'exemple, Cornaire et Germain (1998, p. 67) dans leur recherche sur la C.O de la langue seconde qui ont dit qu'« *un enseignement explicite de stratégies semble mieux réussir dans le domaine de la C.O* ». Selon Thompson et Rubin (1996), Chamot et O'Malley (1996), l'enseignement explicite des stratégies peut augmenter les résultats de la C.O, la conscience stratégique, la motivation et l'autonomie de l'apprenant.

Avant de procéder à discuter les résultats des tests, nous procédons d'abord dans les paragraphes qui suivent, à discuter les perspectives des participants du G.E qui ont beaucoup utilise les huit stratégies d'écoute dans les tâches de C.O. Cela à notre avis, contribuerait à dépeindre assez clairement

comment l'enseignement explicite des stratégies d'écoute a contribué à susciter l'intérêt et à fournir les besoins d'apprentissage des participants du G.E.

Quelles sont les perceptions des futurs-enseignants par rapport aux stratégies d'écoute apprises ?

Cette deuxième question de recherche porte sur la perception des apprenants concernant l'utilité de l'intervention mise en pratique. La perception des apprenants est explorée à travers l'utilité de l'apprentissage des stratégies d'écoute. Dans l'ensemble, les perceptions des apprenants servent comme une sorte de rétrospection (évaluation sommative) pour mesurer l'efficacité de l'apprentissage des stratégies dans cette étude.

Les perceptions des apprenants concernant l'utilité de l'intervention ont aidé à tirer une conclusion définitive concernant les bénéfices de l'apprentissage des stratégies d'écoute. Les différentes perceptions des répondants à travers lesquelles les données ont été évaluées ont aidé à dire que notre variable indépendante, les stratégies d'écoute, a eu une influence positive sur l'apprentissage de la C.O des participants.

La nécessité de fournir les besoins et attirer l'intérêt des apprenants sont également à la base de la conception de cette étude. L'étude a recueilli les perceptions très positives des apprenants concernant l'impact que l'enseignement des stratégies a eu sur leur apprentissage de la C.O. Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des stratégies, Griffiths et Cansiz (2015) ont identifié qu'une perception négative chez les apprenants envers l'utilisation des stratégies est une variable qui contribue significativement à donner moins de résultats positifs. Néanmoins, les résultats de l'entrevue

montrent que les apprenants sont très positifs envers l'utilisation des stratégies d'apprentissage de l'écoute (voir dans le Diagrammes 3).

Les résultats de l'entrevue (voir l'Annexe E) ont révélé que l'application des stratégies d'écoute a abouti chez les apprenants, à la réduction de difficultés de C.O et la motivation. Les participants ont confirmé par exemple que « *Je ne m'inquiète plus trop...* », « *... je suis content* », « *actuellement, je ne m'inquiète plus trop de...* », « *...je suis ok !* », etc. Les apprenants ont semblé plus confiants pour expliquer les raisons qui sous-tendent les stratégies utilisées, « *je suis plus confiant maintenant que par le passé pour passer les tests de compréhension orale* ». Ce qui nous semble aussi être à la base des regards positifs des apprenants envers l'expérimentation réside en partie dans l'ambiance agréable qui existait dans les séances d'interaction en mode synchrone.

Lors de ces séances, les apprenants ont expliqué comment ils ont utilisé les stratégies dans l'entreprise des tâches d'écoute. La combinaison de l'enseignement des stratégies d'écoute et le partage de tâches de C.O a beaucoup motivé les apprenants sur le réseau d'apprentissage. Ils sont très émus des nouvelles connaissances des stratégies d'écoute. Ces bénéfices d'apprentissages collaboratives dont les apprenants ont rapportés fondent la source de Vygotsky (1985, p 45) qu'« en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul ».

A part le côté socioconstructiviste discuté jusqu'ici, les apprenants du G.E attribuent également leur capacité d'utilisation de certaines stratégies d'écoute aux cours des stratégies. Par exemple, les apprenants pensent qu'ils

arrivent, grâce aux cours d'intervention, à transférer de manière positive, leurs capacités stratégiques à l'apprentissage de la C.O. Grâce à la mise en pratique les quatre stratégies métacognitives qui a aidé à réguler et surveiller le processus cognitif de l'apprentissage de la C.O, les apprenants les transposent d'un contexte à l'autre.

D'après les données, les apprenants sont arrivés à vérifier leur compréhension du texte oral, interpréter des mots inconnus et transférer leurs connaissances antérieures pour faciliter la compréhension du texte grâce aux cours de stratégies d'écoute. Ce faisant, les participants ont démontré l'utilisation des stratégies d'attention sélective et des stratégies de segmentation lexicale sont associées à la compréhension d'écoute. Toutes ces stratégies dont les apprenants sont confiants d'avoir maîtrisé pourraient, par inférence, à la base du succès réalisé dans le post-test.

Dans l'ensemble, il suffit d'indiquer en se référant aux stratégies mentionnées que l'utilisation des stratégies dans les tâches de C.O facilitent une meilleure performance. Ce positionnement théorique semble encourager les auteurs (Vandergrift, 2003 ; Goh, 2008 ; Cross, 2009 ; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010) qui primaient l'utilisation des stratégies métacognitives de se focaliser sur les bénéfices de l'enseignement de la totalité des trois catégories des stratégies d'apprentissage.

Une autre préoccupation de cette étude est l'expérimentation des stratégies appropriées pour résoudre les problèmes liés à la compréhension du vocabulaire, de l'accent et du débit rapide des interlocuteurs natifs français. Alors que les répondants étaient largement unanimes sur l'effet positif de l'enseignement explicite sur l'apprentissage de la C.O, un répondant (voir le

Diagramme 6) pense cependant que l'intervention n'arrive pas à réduire toutes ses difficultés dans la matière. A titre illustratif, nous avons retenu lors de l'entrevue, certaines sources de difficultés telles que les suivantes : « *je trouve toujours un peu difficile de comprendre les grands mots* » « *je suis distrait* », « *Je perds l'information dans le reste de la séquence* », « *je suis distrait pour écouter d'autres parties de la bande* », « *ce n'est pas facile pour moi de saisir tous leurs mots correctement* », « *plus d'un mot me vient à l'esprit* », « *ils ont tous un sens pour moi* ».

Ces données impliquent que l'enseignement explicite des stratégies ne pourrait pas nécessairement profiter à chaque apprenant s'il ne devient peut-être pas une pratique régulière d'enseignement. Peut-être, cela coïncide avec la préoccupation des chercheurs (Bacon, 1992 ; Goh, 2000 ; O'Malley *et al.*, 1990 ; Vandergrift 1997, 2003) qui pensent catégoriser les apprenants selon leurs compétences. Cependant, nous sommes aussi de l'avis que l'intervention pourrait bénéficier beaucoup aux apprenants si nous avons pris différemment certaines considérations méthodologiques. Peut-être, nous aurions de résultats différents si nous avons conduit une étude longitudinale ou adopté l'environnement d'apprentissage hybride.

Quel est l'effet de l'enseignement explicite des stratégies d'écoute sur la performance en C.O des futurs enseignants de FLE ?

Notre étude trouve aussi que les participants du G.E qui ont pris part au cours explicites des stratégies d'écoute ont amélioré la performance en C.O. Ces derniers ont aussi développé la confiance en soi lors des tâches de C.O. S'inspirant des résultats de notre étude ainsi évoqués, nous sommes alignés à ceux qui plaident pour l'enseignement explicite des stratégies d'écoute.

Ainsi dit, une considération didactique qui reste à adresser est si l'enseignement explicite des stratégies d'écoute soit intégré au programme principal soit un enseignement séparé. Rappelons que nous n'avons pas pu intégrer les cours de stratégies au programme régulier des écoles normales parce que l'étude a été dispensé à distance à cause de la pandémie COVID-19. De plus, il n'y a même pas une matière à part, pour la pratique de la C.O dans le programme d'étude de FLE aux écoles normales où elle est traitée comme une activité de la production orale. Cependant, la C.O est reconnue comme une compétence de base et par conséquent, mérite l'attention. La pratique pédagogique de la C.O réside dans les activités du test. Nous sommes de l'avis qu'il vaut mieux intégrer les stratégies au programme d'étude de langue étrangère. Cela susciterait plus d'attention chez les enseignants, les apprenants et les autorités de l'éducation. Nous avons évoqué jusqu'ici, l'importance de l'enseignement /apprentissage des stratégies d'écoute dans la pratique de la C.O. Nous en avons compris que l'apprentissage des stratégies aboutit à l'utilisation consciente parmi les apprenants.

L'étude a comparé la différence qui existe entre le G.E et le G.C dans les scores des tests de DELF niveau A2 afin de déterminer l'impact de l'enseignement explicite des stratégies d'écoute sur la performance en C.O. L'analyse des données pré-tests (voir les Tableaux 11 et 13) montre que le niveau de performance entre les participants du G.E (moyenne de 11,00) et du G.C (moyenne 11,65) ne diffèrent pas statistiquement. C'est une indication que les participants échantillonnés disposent carrément des mêmes niveaux de compétence avant l'intervention.

Cependant, après la mise en pratique de l'intervention, nous avons constaté que le G.E a obtenu une moyenne (19,96) supérieure à celle du G.C (13,96). C'est-à-dire que les participants du G.E ont eu plus de succès au post-test que leurs collègues du G.C. Ces résultats impliquent que l'enseignement des stratégies d'écoute aboutirait à une meilleure performance aux tests de C.O que la pratique de la C.O à travers des activités et des exercices.

L'amélioration de la C.O à travers l'enseignement explicite des stratégies retrouvée dans l'analyse statistique ci-dessus, coïncide avec les données sur la fréquence d'utilisation des stratégies déjà discutée dans les Tableaux 6, 8 et 10 respectivement. Évidemment, la performance des apprenants surtout ceux qui appartiennent au G.E s'améliore après la mise en pratique de l'intervention. Cela implique qu'au fur et à mesure que les apprenants utilisent les stratégies d'écoute dans les tâches de C.O, ils s'améliorent dans la performance en C.O. Une relation s'établit donc, entre la fréquence d'utilisation des stratégies d'écoute et la performance en C.O. Une tentative d'explication de cette relation serait de supposer que plus un apprenant utilise consciemment les stratégies d'écoute, grâce à l'enseignement explicite, plus il améliore la performance en C.O.

Cette relation entre l'enseignement explicite des stratégies et la performance en C.O correspond à l'observation d'Ozeki (2000). Selon Ozeki (2000, p.167), « *learning the strategies explicitly helped the students activate their thinking processes and become conscious of other listening strategies which would improve their listening ability* ». Les moyennes (13,96) et (19,96) du G.C et du G.E ont respectivement montré une différence statistiquement significative avec la moyenne de 5,64 entre les deux groupes

de participants. La différence de moyenne entre les deux groupes montre que le G.E surpasse le G.C 5,64 fois plus dans le post-test. Cela implique que l'enseignement explicite des stratégies a eu un effet positif sur la performance des futurs-enseignants du FLE en C.O. L'influence positive de l'enseignement explicite des stratégies remarquées dans cette étude corrobore aussi plusieurs travaux empiriques (Clement, 2007 ; Graham & Macaro, 2008 ; Cross, 2009 ; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010 ; Lotfia, *et al.*, 2016) que l'enseignement des stratégies pourrait aboutir à un impact positif sur la C.O d'une langue étrangère. Cela implique pratiquement qu'il est nécessaire d'incorporer explicitement des stratégies d'écoute dans l'enseignement de la C.O pour avoir des progrès remarquables.

D'un point de vue objectif, les données des tests statistiques pointent au fait que les différences statistiques obtenues ne proviennent pas seulement de notre variable indépendante principale, les stratégies d'écoute. Le progrès statistiquement significatif que nous avons remarqué auprès des participants du G.C implique que la pratique de la C.O à travers des activités et des exercices aboutissent aussi à des progrès. Le progrès remarqué dans le post-test des participants pourrait également provenir de l'emploi des ressources TIC. Toutefois, l'étude n'était pas conçue pour mesurer l'impact de l'intégration des outils TIC sur la performance en C.O. Par conséquent, nous n'arriverons pas à découpler explicitement le taux de différence lié à l'enseignement des stratégies d'écoute et celui associé à l'enseignement par les ressources TIC. Ce disant, nous alignerons la supériorité des moyennes remarquée au G.E comme conséquence de l'enseignement explicite des

stratégies d'écoute que les participants du G.C n'ont pas la chance d'en bénéficier.

Nous avons obtenu une différence en moyenne 8,96 entre les scores du pré-test et du post-test du G.E, ce qui est attribuable uniquement à l'enseignement explicite des stratégies d'écoute. Néanmoins, il convient bien d'interroger ce qui contribue à l'amélioration remarquée au sein du G.C. Ces différences remarquées au sein des deux groupes montrent encore que les participants du G.E ont eu plus de succès que leurs collègues du G.C, ce qui ne pourraient pas être par hasard.

Ainsi dit, il suffit de noter que l'incorporation des cours explicites des stratégies dans la pratique de la C.O a aidé à augmenter la performance des apprenants du G.E comparable à des activités et exercices du G.C. Ce qui manque à expliquer par rapport aux données de test porte sur la contribution des TICE sur la performance des apprenants. Cela, sans doute, est une lacune qui pourrait être poursuivi ultérieurement dans des recherches relatives.

Validation des hypothèses

Notre étude qui vise à améliorer la performance en C.O chez les futurs-enseignants à travers l'emploi des stratégies d'écoute. Cela nous a amené au recueil des données quantitatives et qualitatives. A partir des données recueillies, nous allons valider les trois hypothèses que nous avons formulées dès le commencement de l'étude.

La première hypothèse à valider est que : *« les futurs-enseignants de FLE à qui sont enseignées des stratégies d'écoute feraient plus recours à celles-ci dans les tâches de C.O que ceux à qui les stratégies ne sont pas enseignées ».*

Afin de la confirmer, nous avons considéré les données sur les fréquences de l'utilisation des stratégies enseignées dans les cours de C.O. Selon ces données, les bénéficiaires des cours des stratégies, G.E ont utilisé plus fréquemment toutes les stratégies après notre intervention que leurs collègues qui n'en ont pas bénéficié. A titre d'exemple, les participants du G.E ont dépassé leurs collègues du G.C dans les quatre stratégies métacognitives : attention sélective (50 vs 106 réponses), attention générale (8 vs 16 réponses), monitoring (9 vs 42 réponses) et évaluation (29 vs 48 réponses) après l'intervention. Nous avons aussi noté la supériorité chez le G.E comparable au G.C dans la fréquence d'utilisation des quatre stratégies cognitives : d'inférence (13 vs 21 réponses), de prédiction (7 vs 14 réponses), d'élaboration (0 vs 15 réponses) et de segmentation lexicale (0 vs 21 réponses), après l'intervention.

Dans l'ensemble, les résultats montrent 399 réponses cumulatives auprès des deux groupes dont le G.E (avec 283 soit 70,9% réponses) a dépassé le G.C (avec 116 réponses, soit 29,1%) dans toutes les huit stratégies d'écoute enseignées. Ces résultats qui montrent l'utilisation cumulative des huit stratégies d'écoute dans notre étude a abouti à une différence remarquable de 167 réponses (soit 41,9%) en faveur du G.E, après l'intervention. En gros modo, nous voyons à travers ces résultats présentés ci-dessus que notre première hypothèse est validée.

Notre deuxième hypothèse est que « *les futurs-enseignants du FLE du G.E attribueraient à l'utilisation des stratégies d'écoute apprises, des bénéfiques qui facilitent les tâches de C.O.* ». Les résultats sur les bénéfices de l'utilisation des stratégies d'écoute fournissent plusieurs éléments clés pour confirmer

cette hypothèse. Nous avons noté que l'utilisation des stratégies d'écoute dans les tâches de C.O développe la confiance en soi chez les apprenants. Nous avons retenu à titre d'exemple le commentaire suivant qui résume explicitement ce point de vue : « *Je suis plus confiant maintenant que par le passé pour passer les tests de compréhension orale* ».

D'autres résultats indiquent que l'utilisation des huit stratégies d'écoute amoindrit les difficultés associées aux tests de C.O. Ce point de vue est soutenu par « *les stratégies rendent les tâches de compréhension orale plus faciles pour moi maintenant* ». Nous avons aussi retenu que l'utilisation des huit stratégies d'écoute apprises aboutit à de meilleure performance au test de C.O soutenu par « *J'obtiens de meilleures notes dans les tests* ». Enfin, d'autres résultats pointent au fait que l'enseignement/apprentissage explicite aboutit à la prise de conscience sur l'importance et l'utilisation appropriée des stratégies d'écoute aux tâches de C.O. A titre d'exemple nous avons retenu les apprenants s'expliquent qu'ils anticipent tous le temps quelques niveau de joncture (la liaison ou l'enchaînement) dans le flux de message oral en français. Ils disent « *Je m'attends toujours à ce qu'un certain nombre de liens se produisent dans les flux* ». Ces résultats confirment donc, notre deuxième hypothèse.

Notre troisième hypothèse postule que « *la performance des futurs-enseignants du FLE à qui sont enseignées les stratégies d'écoute serait meilleure en tests de C.O que celle de leurs homologues qui ne les ont pas apprises* ». Afin de tirer une conclusion définitive sur cette hypothèse, nous avons comparé les résultats obtenus dans le pré-test et post-test de C.O obtenus auprès de G.E et de G.C. Cela est nécessaire compte tenu du design de

notre étude de recherche. Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre trois, nous avons mené une étude expérimentale avec pré-test-intervention-post-test devant deux groupes (contrôle et expérimental).

L'étude cherche principalement à examiner l'effet que l'intervention a eu sur les scores au test de C.O. cet effet est donc mesure en termes de changement aux moyens des scores obtenus auprès les deux groupes. Le focus est mis essentiellement sur les changements des moyens des scores du G.E qui ont pris part à l'enseignement explicite des stratégies d'écoute. Afin de bien interroger l'implication des changements aux scores que nous anticipons, nous avons pris les moyens des scores du G.C (qui n'a pas bénéficié de cours explicites des stratégies d'écoute) comme la base de comparaison de l'effet de l'intervention. Apart l'enseignement explicite des huit stratégies d'écoute, les participants de deux groupes ont suivi des cours de C.O au profit de mêmes durées, matériels, outils TICE. C'est-à-dire qu'à l'occasion où le G.E dépasse le G.C dans les scores du post-test, cela signifie l'effet de l'intervention.

Après cette explication du paramètre de notre étude expérimentale, il convient de comparer les résultats obtenus. Tout d'abord, les résultats de pré-test montrent que le G.C et le G.E ont eu presque les mêmes moyens (le G.C = 11,65 et le G.E = 11,00). Ces résultats signifient le niveau de base des participants de l'étude. Comme le cas de la première, hypothèse, nous attribuons les changements qui existent dans les moyens des scores au test à l'effet de l'intervention (l'enseignement explicite des huit stratégies d'écoute). La raison en est que l'enseignement explicite des huit stratégies d'écoute est la variable qui distingue les cours de C.O entre les deux groupes de participants.

D'après les résultats obtenus au post-test, nous avons noté que le G.C a eu un moyen de 13,96 et le G.E a eu 19,96. Ces résultats signifient qu'il existe une différence dans la performance entre les deux groupes de participants dans les moyens des scores au post-test. Cette différence les moyens des scores au post-test, est au montant de 6 en faveur du G.E, ce qui signifie simplement que le G.E a dépassé le G.C six fois dans les scores du post-test. Cela est une différence significative étant donné que le G.E a eu le moyen inférieur (11,00) à celui du G.C (11, 65) au pré-test. Ces résultats que nous avons comparés, confirment donc notre troisième hypothèse.

Conclusion partielle

Nous avons présenté et analysé dans ce chapitre, les données recueillies à travers le questionnaire, le test et l'entrevue de groupe qui fournissent des réponses à nos trois questions de recherche. A partir de l'analyse des données, nous avons obtenu des résultats qui ont aidé à valider nos trois hypothèses de départ. D'abord, nous avons retenu à partir des questionnaires que l'utilisation des stratégies d'écoute augmente la fréquence d'utilisation des stratégies. Ce résultat est lié à celui obtenu des tests de C.O. Nous avons constaté à partir de l'analyse des données du pré-test et du post-test que l'application consciente des stratégies d'écoute contribuerait à de meilleure performance au test de C.O. Enfin, nous avons appris que l'application consciente des stratégies d'écoute lors des tâches de C.O réduirait l'anxiété et développerait, en conséquence la confiance en soi chez les apprenants.

En somme, nous avons appris dans ce chapitre, plusieurs bénéfices que l'apprenant d'une langue étrangère telle que le FLE puisse tirer de l'utilisation consciente des stratégies d'écoute. L'utilisation faciliterait une bonne performance, réduirait l'anxiété liée aux activités du test de C.O et par conséquent, développerait la confiance en soi chez les apprenants du FLE au Ghana. Le chapitre suivant porte sur la discussion des implications didactiques de l'étude.



CHAPITRE CINQ

CONCLUSION GENERALE, IMPLICATIONS DIDACTIQUES ET RECOMMANDATIONS

Introduction

Cette étude évoque la nécessité de placer au centre de l'enseignement/apprentissage de la C.O en classe de FLE, l'utilisation consciente des stratégies d'écoute. Nous avons aussi établi, à travers les interventions pédagogiques, le fait que l'enseignement explicite de stratégies d'écoute pourrait engendrer l'utilisation consciente chez les apprenants d'une langue étrangère telle que le FLE, surtout dans le contexte ghanéen. De plus, l'étude nous a montré que l'utilisation consciente des stratégies d'écoute dispose beaucoup de bénéfices aux apprenants. Nous avons établi après l'intervention qu'il existe un lien positif entre l'utilisation consciente des stratégies d'écoute chez les futurs-enseignants et leur performance dans le score global au test de C.O, d'une part et la prise de conscience de l'utilisation des stratégies dans l'apprentissage de la C.O, d'autre part. Dans ce chapitre, nous faisons un résumé du travail et une synthèse des résultats. Nous présentons la conclusion générale et l'implication didactique et les recommandations de l'utilisation des stratégies d'écoute dans l'enseignement/apprentissage de la C.O de FLE dans les écoles normales au Ghana.

Résumé

Cette partie commence brièvement avec un survol de l'étude entière et se termine par le résumé des résultats clés qui fournissent des réponses aux questions qui guident la conduite de la recherche.

La présente étude est une recherche expérimentale de pré-test et post-test. Elle porte sur l'utilisation des stratégies d'écoute en classe de C.O par les apprenants-enseignants de FLE dans les écoles normales au Ghana. Ainsi, l'étude vise généralement à examiner comment l'utilisation des stratégies d'écoute apprises pourrait améliorer la performance en C.O des apprenants. De plus, en considérant la place importante qu'occupe la technologie dans le secteur de l'éducation (Zhang, 2010 ; De-Souza, 2013) et surtout au moment de la pandémie COVID-19, nous avons intégré des ressources technologiques pour faciliter le déroulement de l'intervention. Néanmoins, la présente étude n'était pas conçue pour examiner le succès que l'utilisation des ressources technologiques a occasionné sur la performance en C.O. Cependant, nous avons adopté certaines ressources technologiques telles que Télégramme, Google form, Microsoft PowerPoint, des applications de messageries vocales, textuelles et smartphones. Les cours d'intervention et la collecte des données étaient faites à distances à travers les outils technologiques que nous avons adoptés. A titre d'exemple, nous avons adopté la plateforme de Télégramme comme une salle de classe virtuelle et le diaporama avec l'application de messagerie vocale sur Microsoft PowerPoint pour préparer et expliquer les cours de l'intervention. Nous avons préparé deux questionnaires et composé deux tests de C.O sur *Google Form* pour collecter des données quantitatives. L'entrevue de groupe a été faite chez les participants du G.E sur Télégramme. Ainsi, l'étude a cherché à trouver des réponses aux questions de recherche suivantes :

- i. Comment les futurs-enseignants de FLE utilisent-t-ils les stratégies d'écoute enseignées durant les tâches de C.O avant et après l'intervention ?
- ii. Quelles sont les perceptions des futurs-enseignants par rapport aux stratégies d'écoute apprises ?
- iii. Quel est l'effet de l'enseignement explicite des stratégies d'écoute sur la performance en C.O des futurs enseignants de FLE ?

Afin de bien répondre aux questions de recherche, nous avons mené une étude expérimentale auprès des futurs-enseignants en deuxième année de Mt MARY et de BAGABAGA. L'étude vise à déterminer l'influence que l'apprentissage et l'utilisation consciente des stratégies d'écoute pourraient avoir sur la performance des futurs-enseignants au test de C.O. En tant qu'étude scientifique en domaine de la didactique du français langue étrangère, nous avons placé le concept des stratégies d'écoute en perspective auprès des futurs-enseignants de FLE. Pour ce faire, nous nous sommes penchés tout d'abord, sur les perspectives cognitivistes de Rost (2011) et de Field (2014). Ces théoriciens pensent généralement de stratégies d'écoute comme une partie intégrale du processus qui joue un rôle compensatoire et complémentaire en cas de lacunes de compréhension.

En outre, l'étude se penche aussi sur la théorie constructiviste de Piaget (1967) et socio-constructiviste de Vygotsky (1985) qui ont donné, respectivement un aperçu de l'apprentissage où chaque apprenant est contributeur intégral dans le processus d'apprentissage et l'enseignant est un guide. Cette théorie s'oppose à la vision interactionniste à partir de laquelle

l'enseignant est considéré comme expert qui interagit avec l'apprenant afin de construire une nouvelle connaissance.

À part ces théories de référence, nous avons discuté quelques concepts clés liés à notre domaine d'étude afin de nous assurer d'une base solide de compréhension : les stratégies d'apprentissage, l'enseignement des stratégies d'écoute et la performance en C.O. Pour clôturer la partie de revue de la littérature, nous avons discuté quelques travaux empiriques afin de faire ressorti leurs similitudes, différences et pertinences à notre étude.

Sur le plan méthodologique, les variables de mesure incluent la variable indépendante : les stratégies d'écoute et la variable dépendante : la performance au test de C.O. Les données sur l'utilisation des stratégies sont recueillies électroniquement avant et après les cours de l'intervention. Ces données sont analysées par le logiciel SPSS 26 à partir desquelles nous avons fait les comparaisons au sein des groupes. Les perceptions des participants concernant l'utilité de l'intervention sont aussi recueillies à partir d'une analyse descriptive des points de vue exprimés lors de l'entrevue de groupe. Les scores des tests de C.O qui mesurent la performance des apprenants sont analysés en termes des moyennes de scores obtenue sur SPSS 26.

L'étude a été menée auprès des futurs-enseignants de FLE de deuxième année dans deux écoles normales au Ghana : MT. MARY et BAGABAGA. L'intervention et la collecte des données ont été dispensées à distance. La raison du choix des cours à distance en est qu'au moment de l'étude, les écoles d'enquête dispensaient les cours à distance à cause de la pandémie COVID-19. Le recours à l'intégration de la technologie aux cours de l'intervention, était ainsi non seulement inévitable mais aussi opportun.

Les participants ont été d'abord échantillonnés avec une méthode de volontaires à partir de laquelle nous avons sélectionné des volontaires pour prendre part à l'étude. Nous avons obtenu l'échantillon définitif à travers l'adoption d'échantillonnage de commodité. Cette méthode d'échantillonnage nous a permis à sélectionner seulement les apprenants qui sont disponible et se sont motivés pour prendre part à l'étude. Les 47 apprenants qui constituent l'échantillon définitif ont été assignés aléatoirement au G.E (24 participants), et au G.C (23 participants). L'expérimentation de 12 semaines était répartie en trois phases essentielles : phase 1- Activités de pré-intervention, 2- Intervention pédagogique et 3- Activités de post-intervention. Au cours de ces trois phases, nous avons préparé, dispensé les cours de l'intervention et enfin recueilli les données nécessaires dont nous présentons la synthèse des résultats saillants dans la section suivante.

Synthèse des résultats de questionnaire, du test et de l'entrevue de groupe

Les résultats obtenus de notre étude ont pointé à certaines réalités pertinentes qui se rapprochent de l'objectif principal pour la pratique de la C.O du FLE dans les écoles normales au Ghana.

Les résultats des questionnaires ont montré une amélioration générale dans la fréquence d'utilisation de stratégies d'écoute après les cours d'intervention. Cependant, les données ont révélé que les participant du G.E ont fait plus de recours aux deux catégories de stratégies d'écoute que les participants du G.C. Rappelons que les participants du G.E ont pris part aux cours explicites des stratégies d'écoute. Par conséquent, le niveau d'amélioration remarqué au G.E pourrait être attribuée à la prise de conscience des stratégies apprises au cours de notre intervention pédagogique.

En outre, les résultats ont révélé aussi que les participants du G.E faisaient l'utilisation consciente de certaines stratégies d'écoute telles que l'attention sélective des informations pertinentes. Une autre utilisation consciente des stratégies d'écoute que les participants du G.E ont appliquée porte sur la prédiction du sens des mots inconnus dans le contexte de document.

Toutes ces applications conscientes des stratégies d'écoute ont corroboré la meilleure performance dans le test de C.O après l'intervention. Toutes ces manifestations de l'utilisation consciente des stratégies chez les participants du G.E vis-à-vis la meilleure performance au test de C.O suggèrent que le développement de la conscience stratégique chez les apprenants des langues étrangères telles que le FLE est important. Dans l'ensemble, nous avons remarqué à partir des résultats présentés que plus l'utilisation consciente des stratégies d'écoute chez les apprenants dans la pratique de C.O, plus l'amélioration de performance en C.O chez ces derniers.

Les résultats obtenus de l'entrevue sur la perception des apprenants concernant l'utilité de l'utilisation des stratégies d'écoute dans les cours de la C.O ont révélé une acceptation positive. Les apprenants de l'étude ont confirmé le rôle facilitateur que jouent les stratégies d'écoute dans leur apprentissage de la C.O. Au plan individuel, les données montrent que l'utilisation des stratégies d'écoute aide à réduire certaines difficultés associées à l'apprentissage de la C.O.

Les résultats obtenus après l'analyse des données des tests ont montré aussi que les participants du G.E ont surpassé leurs collègues du G.C. C'est-à-dire que la moyenne des scores de post-test du G.E est supérieure que la

moyenne obtenue par le G.C. Ces résultats corroborent les résultats obtenus des questionnaires de manière que les participants du G.E ont montré une supérieure remarquable en termes de fréquences d'utilisation des stratégies d'écoute et dans la moyenne des scores au test de C.O. Les résultats des questionnaires et des tests ont révélé le rôle important que jouent les stratégies d'écoute dans la pratique de la C.O en matière de performance.

Conclusion générale

Conçue pour amoindrir les difficultés de C.O chez les futurs-enseignants du FLE au Ghana, l'étude a généralement évoqué l'importance de l'utilisation des stratégies d'écoute dans les tâches de C.O. Concernant l'effet de l'enseignement explicite des stratégies d'écoute sur le niveau d'utilisation des stratégies chez les futurs-enseignants du FLE, nous concluons que l'intervention a amélioré l'utilisation des stratégies chez les apprenants. Généralement, les résultats de l'étude suggèrent que l'enseignement des stratégies d'écoute a amélioré la pratique de la C.O. Au fait, les apprenants ont élargi la fréquence d'utilisation de toutes les deux catégories de stratégies : métacognitive et cognitive. Concernant la pratique des stratégies d'écoute, les apprenants recourent plus fréquemment aux stratégies métacognitives, ce qui montre que les apprenants sont plus conscients et contrôlent efficacement les processus de C.O.

En ce qui concerne l'effet d'utilisation consciente des stratégies d'écoute sur la performance en C.O, les résultats du post-test mettent en évidence une amélioration impressionnante chez les bénéficiaires des cours explicites des stratégies d'écoute. Effectivement, il existe une différence statistiquement significative entre la moyenne des scores du post-test chez le

G.E. Bien que les stratégies d'écoute soient intégrées dans les activités et des exercices de C.O chez les participants du G.C, ces derniers n'arrivent pas à appliquer les stratégies d'écoute consciemment dans les tâches de C.O. Par conséquent, l'étude conclut que l'enseignement explicite des stratégies d'écoute est capable de faciliter le processus d'apprentissage de la C.O.

Il convient cependant, de noter que cette étude n'était pas conçue pour déterminer séparément, l'impact des TICE sur les variables dépendants (le niveau d'utilisation des stratégies et la performance en C.O). Plutôt, les ressources technologiques fournissent des conditions facilitatrices à travers laquelle se base l'enseignement/apprentissage des stratégies d'écoute. Cependant, il convient de signaler que les ressources TIC adoptées dans cette étude ont aussi facilité le déroulement efficace des cours de stratégies et la collecte des données à distance.

L'utilisation des stratégies d'apprentissage de l'écoute dans notre intervention a apporté non seulement l'enseignement à distance, mais elle a aussi servi comme une technique pour dispenser des cours en classe de langue.

Enfin, l'étude a révélé du point de vue des apprenants que les stratégies d'écoute sont utiles dans l'apprentissage de la C.O. A part le fait que l'enseignement des stratégies a aidé à améliorer la performance des apprenants, ils ont développé la conscience métacognitive pour mieux utiliser les stratégies d'écoute. Grâce à leur conscience métacognitive, les apprenants arrivent à planifier et effectuer de manière appropriée les tâches de C.O, ce qui leur a garanti beaucoup de succès.

Implications didactiques et recommandations

Cette partie du travail discute les implications relatives aux enseignants du FLE dans les écoles normales au Ghana et aux futurs chercheurs.

Tout d'abord, nous proposons aux enseignants en FLE dans les écoles normales au Ghana, de s'intéresser à l'enseignement explicite des stratégies d'écoute aux cours de la C.O. Cela facilite la prise de conscience et l'utilisation appropriée des stratégies d'écoute chez les futurs-enseignants. Pour ce faire, les enseignants doivent d'abord mener un test diagnostique, avant l'enseignement des stratégies, afin d'identifier les problèmes spécifiques des apprenants ainsi que les compétences dont ils disposaient préalablement. Cela aide dans le choix approprié des stratégies d'écoute à enseigner aux apprenants car il existe plusieurs stratégies d'écoute. En sachant que l'objectif principal pour l'enseignement de la C.O est d'avoir accès au sens des informations oralement diffusées, les enseignants doivent orienter les stratégies pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants. Le test diagnostique garantit l'identification des problèmes spécifiques des apprenants qui nécessiteraient l'attention urgente de l'enseignant. En sachant les besoins spécifiques des apprenants, l'enseignant peut facilement centrer les cours sur un nombre faisable de stratégies plus pertinentes pour résoudre les problèmes et développer la compétence en compréhension de l'oral chez les apprenants. Bref, les cours des stratégies doivent s'arrimer aux besoins spécifiques des apprenants.

La nécessité d'apprendre aux apprenants à écouter (Goh, 2008), implique que les apprenants doivent être au courant et être capables d'utiliser sciemment les stratégies qui favorisent une meilleure écoute. Ainsi, un

enseignement explicite des stratégies d'écoute serait crucial pour développer chez les apprenants la conscience stratégique dans le domaine. Selon Vandergrift (2003), les compétences d'écoute ne sont pas développées au hasard ; elles se développent progressivement grâce à une exposition efficace aux bonnes stratégies.

L'enseignement explicite des stratégies est recommandé par beaucoup d'auteurs tels que Cornaire et Germain (1998), Thompson et Rubin (1996) et Chamot et O'Malley (1996). A titre d'exemple, Cornaire et Germain (1998, p. 67) dans leur recherche sur la C.O de la langue seconde confirment qu'« *un enseignement explicite de stratégies semble mieux réussir dans le domaine de la C.O* ». Selon Thompson et Rubin (1996), Chamot et O'Malley (1996), l'enseignement explicite des stratégies peut augmenter les résultats de la C.O, la conscience stratégique, la motivation et l'autonomie de l'apprenant.

Les enseignants doivent aussi s'assurer que les cours de stratégies facilitent non seulement le savoir sur les stratégies d'écoute mais aussi le savoir-faire et le savoir-être compétent. C'est pour dire qu'il est nécessaire d'enseigner aux apprenants les stratégies d'écoute, comment les utiliser efficacement pour atteindre l'objectif de C.O et en fin pour rendre les apprenants compétents dans l'utilisation des stratégies d'écoute. Cela est nécessaire compte tenu du fait que les apprenants aux écoles normales deviendront aussi plus tard, enseignants de FLE.

Nous recommandons également aux enseignants de FLE de s'intéresser aussi à l'intégration de ressources TIC dans le processus d'enseignement/apprentissage. Malgré que notre étude ne soit pas conçue pour mesurer l'impact de l'emploi de la technologie sur la performance des participants

enquêtés, l'intégration des ressources TIC nous a facilité nos tâches principales de l'enseignement des stratégies d'écoute et de l'évaluation au moment de la pandémie COVID-19. A ce moment-là, il était difficile de rassembler les apprenants pour assister aux cours en présentiel.

Comme prévu, nous avons bénéficié de l'adoption de Télégramme, de Google form, de Microsoft PowerPoint, de l'application de messagerie : texte, audio, de smartphone etc. pour mener l'étude à distance.

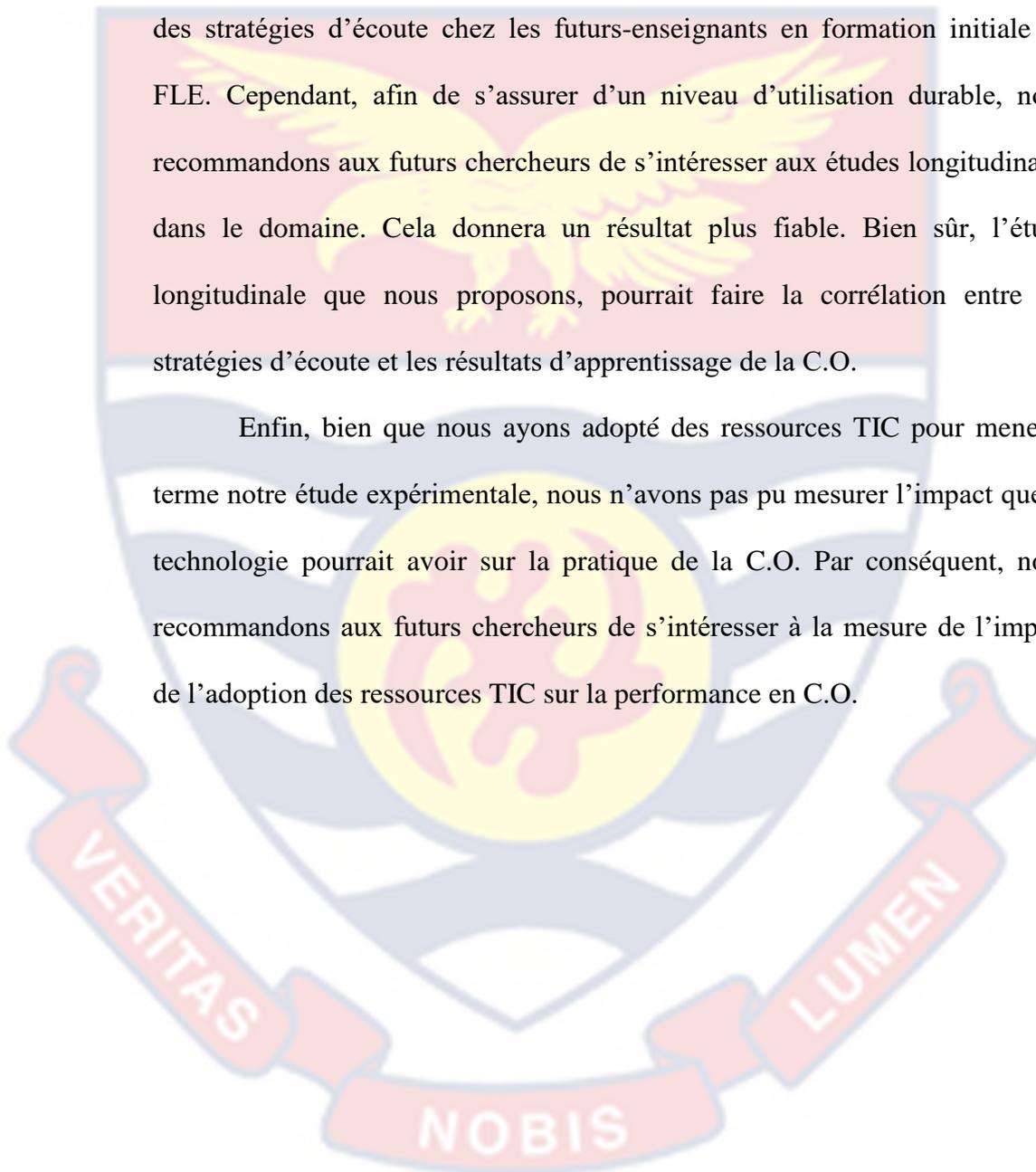
La place favorable de la technologie dans le processus d'enseignement/apprentissage est déjà établie dans plusieurs études scientifiques (Zhang, 2010 ; De-Souza, 2013). La technologie a redéfini l'écologie de l'enseignement/ apprentissage d'aujourd'hui jusqu'au point où le design des programmes, le savoir-faire et même, l'environnement d'apprentissage ont tous changé (Kerr, 2007 ; Kop & Hill, 2008). Cependant, les bénéfices additionnels de la technologie dépendent du choix approprié d'outil ou ressource technologique en relation avec la situation d'apprentissage (Zhang, 2010).

Selon Chapelle (2009 :750), *« la technologie étend et modifie considérablement l'ampleur et la profondeur de l'exposition des apprenants à la langue cible et aux événements interactifs dans lesquels ils ont la possibilité de se concentrer sur la langue »*. Par conséquent, ce nouveau contexte d'apprentissage des langues exige l'adoption de nouvelles conceptions pédagogiques impliquant l'enseignement de stratégies et des recherches sur l'apprentissage des langues. En fait, Chapelle (2009) témoigne que les apprenants de l'ère numérique qui bénéficient d'un enseignement approprié des stratégies d'apprentissage des langues obtiennent de meilleurs résultats

que leurs homologues qui n'ont pas reçu cette formation, tant en termes d'efficacité d'apprentissage que de compétences linguistiques.

Considérant les résultats quantitatifs et qualitatifs de l'étude, il est clair que nous avons atteint la visée d'évoquer l'importance de l'utilisation consciente des stratégies d'écoute chez les futurs-enseignants en formation initiale du FLE. Cependant, afin de s'assurer d'un niveau d'utilisation durable, nous recommandons aux futurs chercheurs de s'intéresser aux études longitudinales dans le domaine. Cela donnera un résultat plus fiable. Bien sûr, l'étude longitudinale que nous proposons, pourrait faire la corrélation entre les stratégies d'écoute et les résultats d'apprentissage de la C.O.

Enfin, bien que nous ayons adopté des ressources TIC pour mener à terme notre étude expérimentale, nous n'avons pas pu mesurer l'impact que la technologie pourrait avoir sur la pratique de la C.O. Par conséquent, nous recommandons aux futurs chercheurs de s'intéresser à la mesure de l'impact de l'adoption des ressources TIC sur la performance en C.O.



REFERENCES

- Aamri, A., & Suleiman, K. (2011). The Use of Mobile Phones in Learning English Language by Sultan Qaboos University Students: Practices, Attitudes and challenges. *Canadian Journal on Scientific & Industrial Research*, 2(3), 143-152.
- Abt, G. & Barry, T. (2007). The quantitative effect of students using podcasts in a first-year undergraduate exercise physiology module. *Bioscience Education e-Journal*, 10.
- Adams, G. & Carnine, D. (2003). Direct instruction. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.). *Handbook of learning disabilities* (pp. 403–416). New York: Guilford Press.
- Adams, W. C. et Cox, E. S. (20 10). The Teaching of Listening as an Integral Part of an Oral Activity: An Examination of Public-Speaking Texts. *The International Journal of Listening*, 24, 89-105.
- Afari, E.S.K. (2019). L'attrait des privilèges et immunités des fonctionnaires internationaux sur les apprenants du français langue étrangère. *Les cahiers de l'ACCREP*.2(3), 230-260.
- Agor, J.T. (2014). Language-Learner Strategy Instruction and English Achievement: Voices from Ghana. *English Language Teaching* 7(6), 175-191.
- Alfawareh, H. M., & Jusoh, S. (2014). Smartphones Usage among University Students: Najran University Case. *International Journal of Academic Research*, 6(2).
- Anderson, J. R. (2015). *Cognitive psychology and its implications* (8th ed.). Worth Publishers.

- Aydogu, C. & Ercanlar, M. (2017). Dynamiser l'oral par la perspective actionnelle : un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Journal of international social research*, 10(49), 396-407.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- Bacon, S. M. (1992). The Relationship between Gender, Comprehension, Processing Strategies, and Cognitive and Affective Response in Foreign Language Listening. *The Modern Language Journal*, 76(2), 160-178.
- Baker, T. L. (1994). *Doing social research*. (2nd Edn.). New York: McGraw-Hill Inc.
- Bakla, A., Çekiç, A., & Köksal, O. (2013). Web-based surveys in educational research. *International Journal of Academic Research*, 5(1), 5-13.
- Bangnia, A. (2008). *Impact du dagara sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) : le cas des apprenants en SHS de Upper West Region*. Mémoire de maîtrise. Université de Cape Coast, Ghana.
- Beacco, J-C. & Porquier, R. (2007). *Niveau A1 pour le français. Un référentiel*, Paris : Didier.
- Beautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pedagogie*, 148, 89-100.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 47-67.

- Bendefa, O. & Lafortune, L. (2010). Représentations de la compréhension dans l'enseignement des mathématiques au Maroc. Dans L. Lafortune ; S. Frechette ; N. Sorin ; P.-A. Doudin & O. Albanese, (dir.). *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, (pp. 65-83). Quebec, Presse de l'Université de Quebec.
- Berthet, A., Hugo, C. (2012). *Alter Ego 2. Méthode de français langue étrangère*. Hachette, Paris.
- Bickel, B. et Truscello, D. (1996). New opportunities for learning: styles and strategies with computers. *TESCOL Journal*, 6(1),16-19.
- Biedrzyńska, A. D. (2011). Questionnaires and interviews in teacher research. In D. Gabryś-Barker (Ed.). *Action research in teacher development: an overview of research methodology*, (pp. 25-52). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Birjandi, P. & Rahimi, A. H. (2012). The effect of metacognitive strategy instruction on the listening performance of EFL students. *International Journal of Linguistics*, 4(2), 495–517.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Burleson, B. R. (2011). A constructivist approach to listening. *The Intl.*
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes M. A. & Bryant, P.E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29, 850-859.

- Carrier, K. A. (2003). Improving high school English language learners' second language listening through strategy instruction. *Bilingual Research Journal*, 27(3), 383-408.
- CECR (2001). *Apprendre, enseigner et évaluer*. Paris : Editions Didier
- Ch'ng, L.-C., Norseha, U. & Aiza, J. (2017). Metacognitive Awareness Strategies for Listening Comprehension. *The Asian Journal of English Language and Pedagogy: AJELP*, 5 (2), 11-19.
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- Chamot, A. U., & O'malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1996). The cognitive academic language learning approach: A model for linguistically diverse classrooms. *The elementary school journal*, 96(3), 259-273.
- Chamot, A.U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1),14-26.
- Chapelle, C. (2009). The relationship between second language acquisition theory and computer-assisted language learning. *Modern Language Journal*, 93, 741-753.
- Clement, J. (2007). *The impact of teaching explicit listening strategies to adult intermediate- and advanced-level ESL university students*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3253098)

Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *IRAL* 41, 279–291.

Cohen, A. D. (2007). Becoming a strategic language learner in CALL. *Applied Language Learning*, 17(1-2), 57-71.

Cornaire, C. & Germain, C. (1998). *La Compréhension Orale Paris*. CLE International

Cross, J. (2009). Effects of listening strategy instruction of news videotext comprehension. *Language Teaching Research*, 13(2), 151-176.

Cutler, A. (2000). Listening to a second language through the ears of a first. *Interpreting*, 5(1), 1-23.

Cutler, A., Mehler, J., Norris, D., & Segui, J. (1989). Limits on bilingualism. *Nature*, 340 (6230), 229-230.

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

Desmons, F. & Ferchaud, F. (2008). *Enseigner le FLE, français langue étrangère : Pratiques de classe*. Paris, France : Belin.

De-Souza, A.Y.M. (2013). *Stratégies de compréhension écrite sur l'Internet : quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des apprenants en FLE dans les universités du Ghana ?* Thèse doctorat, l'Université de Strasbourg, France. didactique et théories de l'action. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (149-150), 41-55.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.

Ducrot, J. M. (2005). L'enseignement de la compréhension orale objectifs, supports et démarches. *Didactique de l'oral, du discours en FLE*.

- Dumais, S. (2015). Cultural Capital and Education. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Second Edition), 375-381.
- Engle, L., Patidar, N., & Singh, A. K. (2015). Smartphone as an e-Learning Resource. *International Journal of Social Science and Humanities Research, ISSN 2348-3164 (online)*, 3 (3), 175-180.
- Evans, J.R., & Mathur, A. (2005). The value of online surveys. *Internet Research*, 15 (2), 195- 219.
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2005). *Cognitive psychology: a student's handbook* Hove: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Field, J. (1998). Skills and strategies: towards a new methodology for listening. *ELT Journal*, 52(12), 110- 118.
- Field, J. (1999). Key concepts in ELT: “bottom-up” and “top-down.” *ELT Journal*, 53(4), 338-339.
- Field, J. (2004). An insight into listener’s problems: too much bottom-up or too much top-down? *System*, 32, 363-377.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, J. (2014). Cognitive processing and foreign language use. In P. Driscoll, E. Macaro et A. Swarbrick (Eds.), *Debates in modern languages education* (pp. 22-36). London, United Kingdom: Routledge
- Fisher, R. A. (1953). Dispersion on a sphere. Proceedings of the Royal Society of London. *Series A. Mathematical and Physical Sciences*, 217 (1130), 295-305.

- Fleming, L.M., & Bowden, M. (2009). Web-based surveys as an alternative method to traditional mail methods. *Journal of Environmental Management*, 90, 284-292.
- Tsui, A. B., & Fullilove, J. (1998). Bottom-up or top-down processing as a discriminator of L2 listening performance. *Applied Linguistics*, 19(4), 432-451.
- Goh, C. & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-32.
- Goh, C. (1997) Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51(4), 361-369.
- Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55-75.
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELC Journal*, 39(2), 188-213.
- Goh, C. C. M., & Hu, G. (2014). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, 23(3), 255-274.
- Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower intermediate learners of French. *Language Learning* 58(4), 747-783.
- Griffiths, C. & Cansiz, G. (2015). Studies in Second Language Learning and Teaching. *SSLT*, 5 (3). 473-493.
- Hegelheimer, V., & O'Bryan, A. (2007). Integrating CALL into the Classroom: The Role of Podcasting in an ESL Listening Strategies Course. *ReCALL*, 19(2), 162-180.

- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- Ibrahim, M. N, Norsaal, E., Abdullah, M.H., & Che Soh, Z.H. (2016). Teaching and learning enhancement based on Telegram social media tool. *Jurnal Intelek*, 11(1), 7-11.
- Ichou, F. Z. (2015). L'intégration des TICE dans l'enseignement de la C.O. (Cas de 1ère année moyenne). Mémoire de master de français, Université Abou Bakr Belkaid Tlemcen, Algérie.
- Jin, L. (2011). Constructivism: Application in oral English teaching to Non-English majors. *Global Partners in Education Journal*, 1(1), 13-20.
- Jung, E. H. (2003). The role of discourse signaling cues in second language listening comprehension. *The Modern Language Journal*, 87, 562-577
- Kerr, B. (2007). A Challenge to Connectivism. Transcript of Keynote Speech, Online Connectivism Conference. University of Manitoba. http://lrc.umanitoba.ca/wiki/index.php?title=Kerr_Presentation,
- Kop, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(3), 1-13.
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques*. New Age International.
- Kuupole, D. D., Kuupole, A. & Bakah, E.K. (2009). Analysis of learners' appraisal of their oral and written competences in French as a Foreign Language at the University of Cape Coast. *Cahiers du CERLESHS*, 33, 223-248.

Lafontaine, L. (2007). Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation. Montréal : Chenelière Éducation.

Lafontaine, L., & Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire.

Revue des sciences de l'éducation, 33(1), 47-66.

Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement Socio-constructiviste: pour s'approprier une réforme en éducation* (Vol. 3). PUQ.

Lai, Y. S., Tsai, H. H., & Yu, P. T. (2011). Integrating annotations into a dual-slide PowerPoint presentation for classroom learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(2), 43-57.

Laoud, B., Aoulmi, R. Y., & Reghis, A. (2022). *L'Usage des TICE en classe de FLE*. Mémoire de Master. Université Larbi Ben M'hidi Oum El Bouaghi, Algérie.

Le Cunff, C. (2009). Enseigner ce que parler veut dire. Dans L. Lafontaine, R.

LeBlanc, R., Duquette, L., & Compain, J. (1992). Cours axés sur les habiletés réceptives: fondements et applications à l'élaboration d'un programme. *Comprehension-based second language teaching-L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*, 81-98.

Legault, B. (1992). Le cognitivisme : théorie et pratique. *Pédagogie Collégiale*, 6(1), 41-42.

Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd.). Montréal: Guérin.

- Lotfia, G., Maftoon, P., & Birjand, P. (2016). Learning to listen: Does intervention make a difference? *The Language Learning Journal*, 44(1), 107–123.
- Lynch, T. (2011). Academic listening in the 21st century: reviewing a decade of research. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(2), 79-88.
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms: The role of learner strategies*. A&C Black.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90 (3), 320-327.
- Macaro, E., Graham, S., & Vanderplank, R. (2007). A review of listening strategies: Focus on sources of knowledge and on success. In A. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: 30 years of research and practice* (pp. 165–185). Oxford: Oxford University Press.
- Mathews, R. C., Helffeman, L. et Elkins, R. (2011). Context effects in the use of relational information in recognition memory. Dans Meurant, G. (dir.), *Memory and control of action*. Amsterdam: Elsevier.
- Mebarki, M. (2016). Les étapes de la Compréhension de l'oral en FLE. Cas des apprenants de la 4^{ème} année moyenne Cem Athmani Mohamed - M'chounneche. Thèse doctorat, Université Mohammed Khider – Biskra, Algérie.
- Mehler, J., Dommergues, J. Y., Frauenfelder, U., & Segui, J. (1981). The syllable's role in speech segmentation. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 20(3), 298-305.

Mendelsohn, D. (2001). Listening comprehension: We've come a long way, but... *Contact* 27, 33-40.

MÉLS. (2013). Cadre d'évaluation des apprentissages, français langue d'enseignement. Enseignement primaire. Récupéré de

<https://www7.melsgouv.qcca/DC/evaluation/index.php?page=francais-langue-d-enseignement-pri>

Mokhtar, A. (2021). Les difficultés de la compréhension orale classe de FLE : Cas des apprenants de troisième année secondaire. Mémoire de Master en Didactique des langues étrangères, Université Ibn Khaldoun-Tiaret, Algérie.

Nonnon, E. (2004). Ecouter peut-il être un objectif pour apprendre ? *Le Français aujourd'hui*, 146(3), 75-84.

Nowak, M. K., Speakman, E., & Sayers, P. (2016). Evaluating PowerPoint presentations: A retrospective study examining educational barriers and strategies. *Nursing Education Perspectives*, 37(1), 28-31.

O'Malley, J. M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küper, L. (1989). Comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10 (4), 418-437.

O'Malley, J. M., O'Malley, M. J., Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge university press.

- Owusu-Sarpong, A. (2007). Ghana 50 ans d'indépendance : Une démocratie apaisée, une économie performante. *La Lettre Diplomatique*, 78, 4-17. Paris, CLE International.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Ozeki, N. (2000). *Listening strategy instruction for female EFL college*
- Parpette, C. (2008). Enseigner l'oral, enseigner l'écrit : pour une approche contrastive. *Problématique du FLE*, (no spécial).
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1967). *La Psychologie de l'enfant*, Collection Que sais-je, N° 369. Presses universitaires de France.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated listening learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.
- Polit, D., Beck, C. & Hungler, B. (2001). *Essentials of Nursing Research. Methods, appraisal and utilization* (5th ed) Philadelphia: Lippincott, Williams and Wilkins
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the horizon*, (9)6, 1-6.
- Raby, F. (2009). Quelques théories de l'apprentissage des LVE : approche historique. http://www.grenoble.iufm.fr/fraby/cours_didalangue3.htm
- Renandya, W. (2012). Five reasons why listening strategy instruction might not work with lower proficiency learners. *NLTWorldOnline*. com, 3.

Richards, J., & Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* (4th ed.). Edinburgh Gate, Great Britain: Pearson Education Limited.

Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Éditions Ophrys.

Rollès, H. (1993). *Je m'appelle Hélène* (biographie d'Hélène). Editions Montjoie.

Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Grande-Bretagne : Pearson Education.

Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2nd ed.). Pearson Education Limited.

Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.

Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. *Modern Language Journal*, 78, 213–215

Rubin, J., Chamot, A. U., Harris, V., & Anderson, N. J. (2007). Intervening in the use of strategies. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies*. Oxford: Oxford University Press.

Safdari, R., Jebraeily, M. D., Rahimi, B., & Douhani, A. (2014). Smartphone medical applications use in the clinical training of medical students of UMSU and its influencing factors. *European Journal of Experimental Biology*, 4(1), 633-637.

Sanders, T.J.M., & Gernsbacher, M.A. (2004). Accessibility in Text and Discourse Processing. *Discourse Processes*, 37(2), 79-89

- Schunk, D. H., Meece, J., & Pintrich, P. (2014). *Motivation in education: theory, research and applications* (4th ed.). Pearson Education Limited.
- Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). *Research methods for business: A skill building approach*. John Wiley & Sons.
- Seigel, J. (2014). Exploring L2 listening instruction: examinations of practice. *ELT Journal*, 68(1), 22-30.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Subramaniam, G. K. J., Abdullah, F. P., & Harun, R. N. S. R. (2013). Polytechnic students' perceptions of Youtube usage in the English oral communication classroom. *International Journal of Asian Social Science*, 3(9), 1962-1966.
- Tadjine, I. (2016). La compréhension orale et pratique de l'écoute en classe FLE : Cas des apprenants de 4^{eme} AM de l'établissement de Rida Houhou à Touggourt. Mémoire de Master, Université Kasdi Merbah Ouargla, Algérie.
- Thevenot, C. & Oakhill, J. (2006). Representations and strategies for solving dynamic and static arithmetic word problems: The role of working memory capacities. *European Journal of Cognitive Psychology*, 18(5), 756-775.

- Thompson, I., & Rubin, J. (1996). Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals*, 2, 331–342.
- Tsui, A. B., & Fullilove, J. (1998). Bottom-up or top-down processing as a discriminator of L2 listening performance. *Applied Linguistics*, 19(4), 432-451.
- Turgeon, T. (2011). Mesure du développement de la capacité auditive et visuelle chez des personnes malentendantes porteuses d'un implant cochléaire (Thèse de doctorat inédite). Montréal : Faculté de médecine de l'Université de Montréal.
- Van Teijlingen, E. R., & Hundley, V. (2001). The importance of pilot studies. *The Journal of Advanced Nursing (JAN)*, (34)3, 289-295
- Vandergrift, L. & Goh, C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in Action*. New York: Routledge.
- Vandergrift, L. (1997). The Comprehension Strategies of Second Language (French) Listeners: A Descriptive Study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387-409.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 5, 168–176.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Towards a model of the skilled L2 listener. *Language Learning*, 53, 461–494.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learn to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26(1), 70-89.

Vandergrift, L., & Cross, J. (2015). Replication research in L2 listening comprehension: A conceptual replication of Graham et Macaro (2008) and an approximate replication of Vandergrift and Tafaghodtari (2010) and Brett (1997). *Language Teaching*, 1-10.

Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: an empirical study. *Language Learning*, 60(2), 470-497.

Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C., & Tafaghodatari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning*, 56, 431–462.

Vasantha Raju, N., & Harinarayana, N. S. (2016, January). Online survey tools: A case study of Google Forms. In *National Conference on Scientific, Computational & Information Research Trends in Engineering, GSSS-IETW, Mysore*.

Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19, 515-537.

Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage* (trad. F. Sève). Paris : Editions Sociales

Williams, J. L., McCarley, N. G., Sharpe, J. L., & Johnson, C. E. (2017). The ability to discern relevant from irrelevant information on PowerPoint slides: A key ingredient to the efficacy of performance feedback. *North American Journal of Psychology*, 19(1).

Wilson, M. (2003). Discovery listening-improving perceptual processing. *ELT Journal*, 57(4), 335-343. Winston.

Woodcock, B., Middleton, A., & Nortcliffe, A. (2012). Considering the Smartphone Learner: an investigation into student interest in the use of personal technology to enhance their learning. *Student Engagement and Experience Journal*, 1(1), 1-15.

Zhang, Y. (2010). L'intégration des TICE l'enseignement /apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois : leur apport au développement de la Compréhension Orale des apprenants. Thèse de doctorat, Université de Nantes, France.

Zourou, K. (2006). *Apprentissages collectifs médiatisés et didactique des langues : instrumentation, dispositifs et accompagnement pédagogique*. Thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble III, France.



ANNEXES

ANNEXE A - QUESTIONNAIRE DE PRE-INTERVENTION

UNIVERSITY OF CAPE COAST
SCHOOL OF GRADUATE STUDIES

Department of French

PRE-INTERVENTION LISTENING STRATEGY QUESTIONNAIRE

Sujet de recherche : L'enseignement explicite des stratégies d'écoute à travers le podcasting : impacts sur la performance en chez les apprenants du français de deux écoles normales au Ghana

Note: This questionnaire is meant to collect data on the use of strategies during listening comprehension lessons among students of French in Colleges of Education in Ghana. Please, answer all questions by either choosing the options that apply to you or provide strategies you use that are not provided. Respondents are assured that all information provided in this questionnaire will be treated with utmost confidentiality.

SECTION A

Profile of Respondents

1. Which college do you attend? -----

Choose from the range below or write response to the option "other" in the space provided.

2. Age (in years). Below 18 years

A. 18-23

B. 24-29

C. Other -----

3. Gender

A. Male

B. Female

4. Which level are you in?

A. Level 100

B. Level 200

C. Level 300

D. Level 400

5. Which programme/ course are you offering in the College?

A. B. Ed French

B. B. Ed English

C. B. Ed Early Childhood Education

D. Other -----

SECTION B

Description of Strategies use

Please choose as many options that apply to you

6. Before listening to a recorded passage in French, do you adopt any techniques to prepare you for the task?

A. Yes B. No

7. Which of the following techniques do you normally adopt before listening to a recorded passage in French?

A. guess the type of information

B. Listen to the task involved and plan how to accomplish it

C. Predict sources of difficulty and plan how to overcome them

- D. Other
8. Do you have difficulties in understanding spoken French?
A. Yes B. No
9. If *yes* to question 8, choose from the list below any listening difficulties that applies to you.
A. The speaker's accent
B. Too much speed in the speech
C. Vocabulary (unfamiliar words, technical words)
D. The length of the text
E. Other

Use the preamble below to answer question 10-14

Which of the following techniques do you adopt to:

10. understand the message in spoken French?
A. I transfer knowledge from English to aid listening in French
B. I Check if I understand some specific information given
C. I take notes of the key words in the text
D. Other.....
11. understand unknown words and sentences in spoken French?
A. I use words from English that sound similar to the unknown words to guess meaning
B. I use information in the text to guess meaning of unknown words
C. I ignore the unknown words and keep on listening
D. Other
12. understand fast speaker(s) in spoken French?
A. I focus on just the key parts for information
B. I pay attention on certain information expected
C. I look out for certain words that holds information expected
D. Other
13. understand speaker's unfamiliar accent in spoken French?
A. Listen harder
B. Give up
C. Write down words heard
D. Other
14. locate information in the passage on questions posed?
A. Look for points that gives gist on the questions
B. Identify words or phrases that suggest answers
C. Follow the logical flow of information in the text
D. Other
15. After listening to the passage played to you, which of these do you do?
A. Verify if answers to the questions match with the information in the passage
B. Verify if techniques used helped to arrive at needed understanding of the passage
C. Verify if there are some questions that need further attention
D. Other
16. Do you think the use of techniques can reduce difficulties associated with listening to oral messages in French?
A. Yes B. No

End of the questions. Thanks for your time and answers!!

ANNEXE B – PRE-TEST**PRE-TEST****(25 marks)**

Vous allez écouter plusieurs documents. Il y a 2 écoutes. Avant chaque écoute, vous entendez un son. Dans les exercices 1, 2, 3 et 4, pour répondre aux questions, cochez la bonne réponse.

EXERCICE 1**6 points**

Vous écoutez des annonces publiques.

DOCUMENT 1**Transcription de l'audio**

S'il vous plaît, il y a encore de la place à l'arrière du bus. Est-ce que vous pouvez vous déplacer un peu ? Il y a des passagers qui veulent monter. Merci

Lisez la question. Écoutez le document puis répondez.

2. Qu'est-ce que vous devez faire ?

2 points

- A. Monter dans le bus
- B. Avancer dans le bus.
- C. Attendre le prochain bus.

DOCUMENT 2**Transcription de l'audio**

Mesdames et messieurs, la piscine ferme dans 15 minutes. Merci de sortir de l'eau. Nous vous rappelons que nous sommes ouverts tous les jours de 8 h à 19 h.

Lisez la question. Écoutez le document puis répondez.

3. À quel moment peut-on entendre ce message ?

1 point

- A. Le matin.
- B. Le midi.
- C. Le soir.

DOCUMENT 3**Transcription de l'audio**

Pour la semaine de la lecture, la bibliothèque propose des activités tous les jours de 18 h à 20 h. Pour connaître le programme, rendez-vous en ligne sur notre site.

Lisez la question. Écoutez le document puis répondez.

4. Comment est-ce que vous pouvez avoir des informations ?

1 point

- A. Dans les livres
- B. Sur l'internet
- C. Par la Téléphone

DOCUMENT 4**Transcription de l'audio**

Bonsoir. Le concert va commencer. Merci d'aller à votre place. Nous vous informons qu'il est interdit de prendre des photos pendant le spectacle. Merci.

Lisez la question. Écoutez le document puis répondez.

5. Qu'est-ce qui est interdit ?

1 point

- A. Filmer
- B. Téléphoner
- C. Photographier.

DOCUMENT 5

Transcription de l'audio

Votre attention s'il vous plaît. Pour les passagers du vol Air France n° 467, merci de venir porte 12 avec votre passeport et votre billet. L'avion va partir

Lisez la question. Écoutez le document puis répondez.

6. Qu'est-ce que vous devez faire ? **1 point**
- A. Venez dans l'avion
 - B. Venez porte 12
 - C. Venez avec vos baggages

DOCUMENT 6

Transcription de l'audio

Tous les jours dans votre magasin, nous vous offrons les meilleurs prix ! Aujourd'hui, vente exceptionnelle sur le rayon poissonnerie, tout est à moins 10 %. Faites-vous plaisir !

Lisez la question. Écoutez le document puis répondez.

7. Qu'est-ce qui est moins cher aujourd'hui ? **1 point**
- A. le poulet
 - B. les légumes
 - C. les poissons

EXERCICE 2

Vous écoutez la radio.

DOCUMENT 1

Transcription de l'audio

Ce soir à la Maison de la radio, venez découvrir le grand concert de la jeune chanteuse d'opéra Marianne Crebassa. L'entrée est gratuite, mais il est nécessaire de réserver par téléphone ou sur notre site internet

Lisez les questions. Écoutez le document puis répondez.

8. De quelle activité parle la journaliste ? **1 point**
- A. un cours intéressant
 - B. un grand concert
 - C. un mariage

9. Pour entrer, il faut... **1 point**
- A. venir très tôt.
 - B. acheter un billet.
 - C. faire une réservation.

DOCUMENT 2

Transcription de l'audio

Événement pour les amoureux des livres. Du 1er au 7 novembre, vous allez pouvoir rencontrer des auteurs et voir un spectacle. Les jeunes vont même pouvoir dessiner leur histoire préférée avec un artiste. Rendez-vous à partir de samedi

Lisez les questions. Écoutez le document puis répondez.

10. Combien de temps dure l'événement ? **1 point**
- A. Une journée
 - B. Une semaine.
 - C. Un mois.

11. Les enfants peuvent faire une activité... **1 point**
- A. d'écriture.

- B. de dessin.
- C. de lecture

DOCUMENT 3

Transcription de l'audio

Une information originale : à Paris, un centre de loisirs pour chiens vient d'ouvrir. Pour 40 €, vos chiens peuvent se promener dans le parc, aller à la piscine, ou même à la salle de sport. Tout ça sans réservation !

Lisez les questions. Écoutez le document puis répondez.

12. Pourquoi ce centre de loisirs est-il spécial ? **2 points**
- A. Il accueille des animaux.
 - B. Les activités sont gratuites
 - C. Il faut réserver longtemps à l'avance.
13. Quelle activité est proposée ? **1 point**
- A. aller au marché
 - B. aller à la piscine
 - C. aller danser

EXERCICE 3**6 points**

Vous travaillez dans une pâtisserie. Vous écoutez ce message sur un répondeur téléphonique. Lisez les questions. Écoutez le document puis répondez.

Transcription de l'audio

Bonjour, ici Mme Fortin. Je vous appelle parce que pour les 10 ans de ma fille, j'invite tous ses cousins. Il me faut deux gâteaux aux fruits pour 8 personnes. Nous aimons tous les fruits. Ne mettez pas de chocolat s'il vous plaît. Pouvez-vous ajouter des fleurs en sucre sur les gâteaux ? Ma fille va adorer. Appelez-moi pour me dire si c'est d'accord et combien ça va coûter. Mon mari va passer à la pâtisserie vers 19 h. Merci !

14. Quel événement fête Mme Fortin ? **1 point**
- D. Son anniversaire.
 - E. L'anniversaire de sa fille.
 - F. L'anniversaire de ses cousins.
15. Quel gâteau Mme Fortin voudrait-elle ? **1 point**
- A. au chocolat
 - B. avec le sucre
 - C. aux fruits
16. Qu'est-ce que Mme Fortin souhaite mettre sur les gâteaux ? **1 point**
- A. des jouets
 - B. des étoiles
 - C. des fleurs en sucre
17. Vous devez ... Mme Fortin **1 point**
- A. téléphoner à
 - B. attendre un appel de
 - C. envoyer un message à
18. Mme Fortin veut une information sur ... **1 point**
- A. les prix
 - B. les goûts ... des gâteaux.
 - C. les tailles
19. Qui doit prendre les gâteaux ? **1 point**
- A. Mme Fortin.

- B. La fille de Mme Fortin.
C. Le mari de Mme Fortin.

EXERCICE 4**7 points**

Vous écoutez 4 dialogues. Cochez pour associer chaque dialogue à la situation correspondante. Attention : il y a 6 situations mais seulement 4 dialogues.

Lisez les situations. Écoutez les dialogues puis répondez.

20. Dialogue 1

1 point**Transcription de l'audio**

Homme : Tu as vu la nouvelle pizzeria à côté du métro ?

Femme : Oui. Tu dois être content parce que tu adores la pizza.

Homme : Très content ! Ça te dirait d'aller dîner là-bas ce soir ?

Femme : D'accord

- A. Remercier quelqu'un
B. inviter quelqu'un
C. demander un service
D. accepter des excuses
E. s'informer sur les transports
F. se renseigner sur des horaires

21. Dialogue 2

1 point**Transcription de l'audio**

Femme : Excusez-moi, vous savez si ce bus va dans le centre-ville ?

Homme : Non, pas celui-ci. Le bus pour le centre vient de passer.

Femme : Et le musée est loin d'ici ?

Homme : Oui, il y a presque une heure de marche.

Femme : Ah, je vais attendre alors.

- A. Remercier quelqu'un
B. inviter quelqu'un
C. demander un service
D. accepter des excuses
E. s'informer sur les transports
F. se renseigner sur des horaires

22. Dialogue 3

1 point**Transcription de l'audio**

Femme : Bonjour monsieur. Excusez-moi, vous pourriez m'aider à porter mon sac de courses ? Il est très lourd.

Homme : Mais bien sûr, vous habitez à quel étage ?

Femme : Au sixième.

Homme : Pas de problème, allons-y.

- A. Remercier quelqu'un
B. inviter quelqu'un
C. demander un service
D. accepter des excuses
E. s'informer sur les transports
F. se renseigner sur des horaires

23. Dialogue 4

2 points**Transcription de l'audio**

Homme : Tu sais à quelle heure ouvre le supermarché ?

Femme : Mais... Il est fermé, on est dimanche.

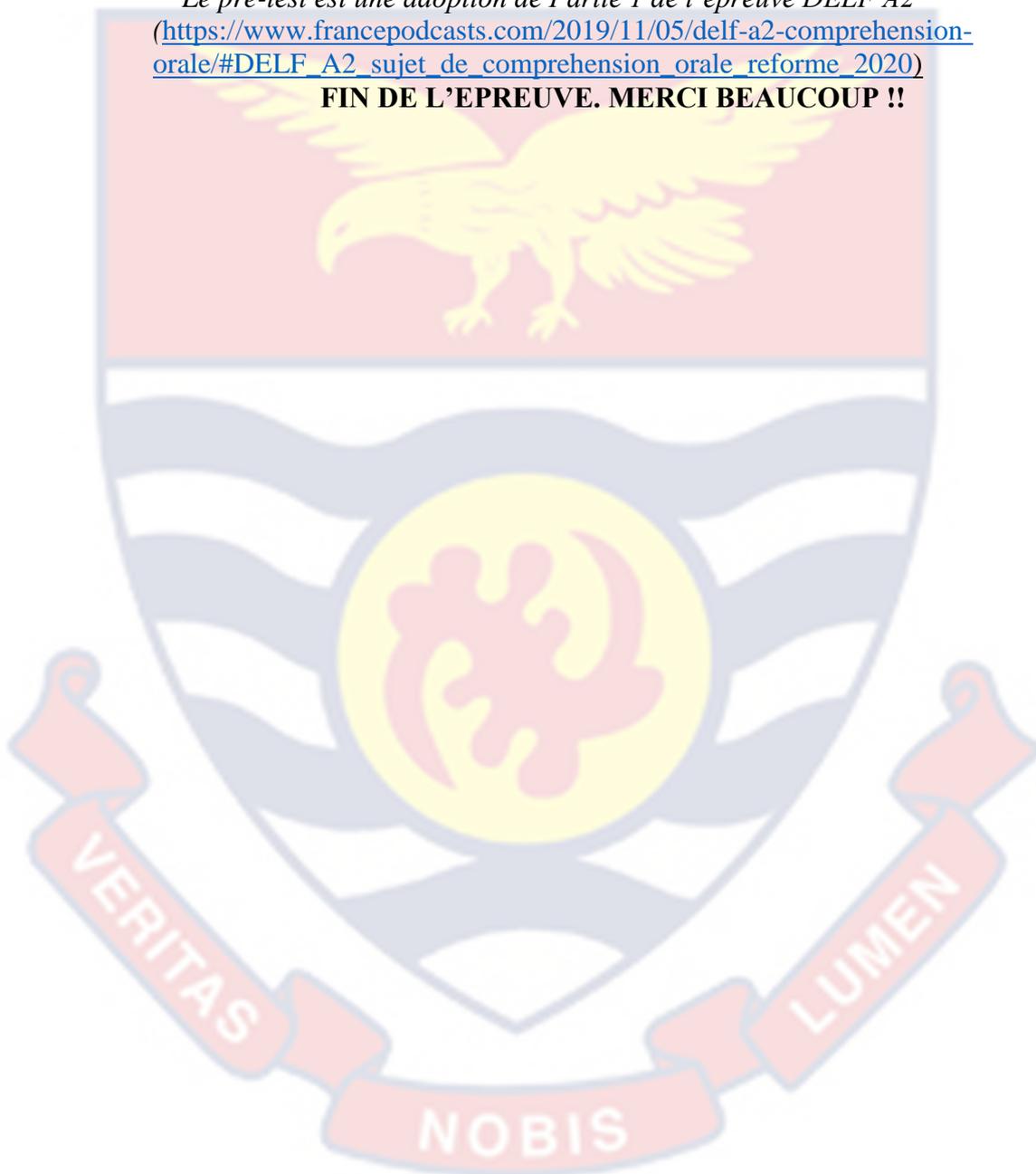
Homme : Et demain ? Je n'ai plus de café, moi.

Femme : Si tu veux, l'épicerie au bout de la rue ouvre à 9 h 30 ce matin.

- A. Remercier quelqu'un
- B. inviter quelqu'un
- C. demander un service
- D. accepter des excuses
- E. s'informer sur les transports
- F. se renseigner sur des horaires

***Le pré-test est une adoption de Partie 1 de l'épreuve DELF A2*
(<https://www.francepodcasts.com/2019/11/05/delf-a2-comprehension-orale/#DELFA2sujetdecomprehensionoralereform2020>)

FIN DE L'ÉPREUVE. MERCI BEAUCOUP !!



ANNEXE C – QUESTIONNAIRE DE POST- INTERVENTION

UNIVERSITY OF CAPE COAST
SCHOOL OF GRADUATE STUDIES
Department of French
Doctor of Philosophy

POST LISTENING STRATEGY INTERVENTION QUESTIONNAIRE

Sujet de recherche : L'enseignement explicite des stratégies d'écoute à travers le podcasting : impacts sur la performance en chez les apprenants du français de deux écoles normales au Ghana

Research Topic: Explicit listening Strategy instruction through podcasting: impacts on the performance in listening comprehension of students of French in two Colleges of Education in Ghana

Note: This research work is purely an academic exercise. It is meant to collect the needed data to determine respondents' knowledge and use of listening strategies and how explicit teaching of strategies will have impact on listening comprehension performance of students of French in College of Education in Ghana. Respondents are assured that all information provided in this questionnaire will be treated with utmost confidentiality.

Please answer all questions in this questionnaire. Circle the options provided and write down your responses in the spaces provided as and when it is applicable.

SECTION A

Profile of Respondents

Please provide your response in the spaces provided.

1. Which college do you attend? -----
2. Age (in years). Choose from the range below
 - D. Below 18 years
 - E. 18-23
 - F. 24-29
 - G. Other -----
3. Gender
 - C. Male
 - D. Female
4. Which level are you in?
 - E. Level 100
 - F. Level 200
 - G. Level 300
 - H. Level 400
5. Which programme/course are you offering in the College?
 - E. B. Ed French
 - F. B. Ed English
 - G. B. Ed Early Childhood Education
 - H. Other -----

SECTION B

Description of listening strategies use

Pre-listening strategies

- 6. Before listening to a recorded passage in French, do you adopt any techniques to prepare you for the task?
 A. Yes B. No

Please choose all options that apply to you.

- 7. Which of the following techniques do you normally adopt before listening to a recorded passage in French?
 E. guess the type of information
 F. Listen to the task involved and plan how to accomplish it
 G. Predict sources of difficulty and plan how to overcome them
 H. Other

Listening strategies

Please choose all options that apply to you.

Use the preamble below to answer question 8-12.

Which of the following techniques do you adopt to:

- 8. understand the message in spoken French?
 E. I transfer knowledge from English to aid listening in French
 F. I Check if I understand some specific information given
 G. I take notes of the key words in the text
 H. Other
- 9. understand unknown words and sentences in spoken French?
 E. I use words from English that sound similar to the unknown words to guess meaning
 F. I use information in the text to guess meaning of unknown words
 G. I ignore the unknown words and keep on listening
 H. Other
- 10. understand fast speaker(s) in spoken French?
 E. I focus on just the key parts for information
 F. I pay attention on certain information expected
 G. I look out for certain words that holds information expected
 H. Other
- 11. understand speaker's unfamiliar accent in spoken French?
 E. Listen harder
 F. Give up
 G. Write down words heard
 H. Other
- 12. locate information in the passage on questions posed?
 E. Look for points that give gist on the questions
 F. Identify words or phrases that suggest answers
 G. Follow the logical flow of information in the text
 Other

Post listening strategies

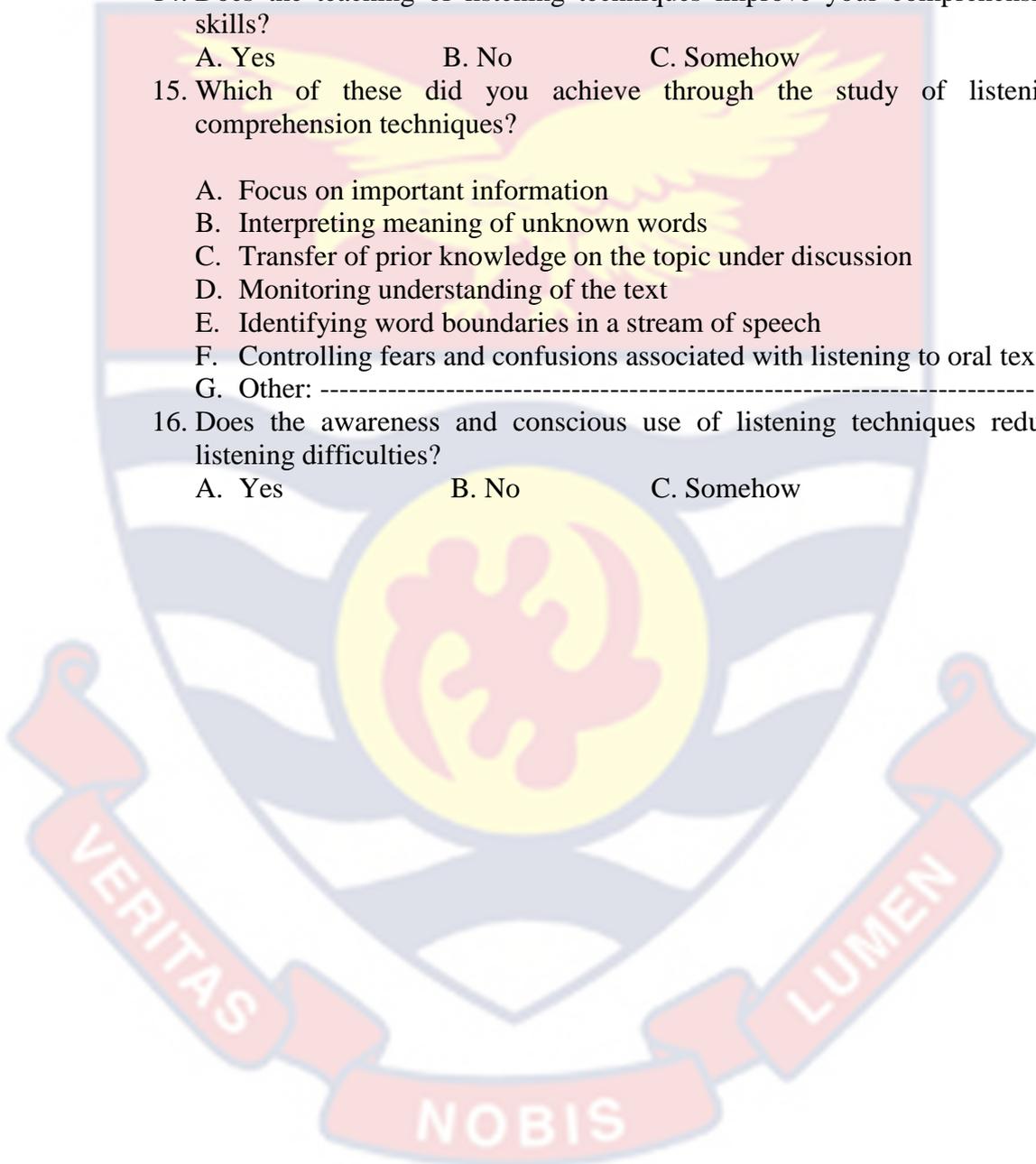
- 13. After listening to the passage played to you, which of these did you do?
 E. Verify if answers to the questions match with the information in the passage

- F. Verify if techniques used helped to arrive at needed understanding of the passage
- G. Verify if there are some information that need further attention
- H. Other

SECTION C

Students' perspectives on listening strategy lessons

14. Does the teaching of listening techniques improve your comprehension skills?
- A. Yes B. No C. Somehow
15. Which of these did you achieve through the study of listening comprehension techniques?
- A. Focus on important information
 - B. Interpreting meaning of unknown words
 - C. Transfer of prior knowledge on the topic under discussion
 - D. Monitoring understanding of the text
 - E. Identifying word boundaries in a stream of speech
 - F. Controlling fears and confusions associated with listening to oral text
 - G. Other: -----
16. Does the awareness and conscious use of listening techniques reduce listening difficulties?
- A. Yes B. No C. Somehow



ANNEXE D – POST-TEST**POST-TEST**

(25 marks)

Consignes (Instructions)

Vous allez écouter plusieurs documents. Il y a 2 écoutes. Avant chaque écoute, vous entendez un son. Dans les exercices 1, 2, 3 et 4, pour répondre aux questions, choisissez la bonne réponse.

Exercice 1**6 points**

Vous écoutez des annonces publiques.

DOCUMENT 1**Transcription de l'audio**

Femme : Chers élèves, le guichet de la bibliothèque est fermé. Pour rendre vos livres, merci d'utiliser la boîte qui se trouve près de l'entrée, à côté des ordinateurs.

Lisez la question. Écoutez le document puis répondez.

1. Que devez-vous faire ?
 - A. fermer la porte à côté des ordinateurs
 - B. rendre les livres à côté des ordinateurs
 - C. passer par les guichets à côté des ordinateurs

DOCUMENT 2**Transcription de l'audio**

Homme : Bonjour les enfants ! La visite du musée va commencer. La guide est là pour répondre à vos questions. Vous pouvez prendre des photos, mais les sacs ne sont pas autorisés, vous devez les laisser à l'accueil.

Lisez la question. Écoutez le document puis répondez.

2. Qu'est-ce qui est interdit ?
 - A. Entrer avec un sac.
 - B. Prendre des photos.
 - C. Poser des questions.

DOCUMENT 3**Transcription de l'audio**

Femme : Votre attention s'il vous plaît. Changement de voie pour le train à destination de Bordeaux. Pour plus d'informations, merci de demander directement au guichet, face à la voie 10.

Lisez la question. Écoutez le document puis répondez.

3. Que devez-vous faire pour avoir des informations ?
 - A. Demander aux guichets
 - B. Demander aux voyageurs
 - C. Écouter l'annonce public

DOCUMENT 4**Transcription de l'audio**

Homme : Cet été, la piscine change ses horaires. À partir de demain, elle ferme à minuit tous les vendredis. Venez prendre des cours de natation avec nos professeurs !

Lisez la question. Écoutez le document puis répondez.

4. Cet été, la piscine propose de nouveaux horaires...
 - A. le matin.
 - B. le midi.
 - C. le soir.

DOCUMENT 5**Transcription de l'audio**

Femme : Le professeur de musique est en retard. Les élèves inscrits à son cours doivent attendre dans la salle de danse, à côté de la cafétéria.

Lisez la question. Écoutez le document puis répondez.

5. Où devez-vous attendre ?
- Dans l'entrée.
 - Dans la cafétéria.
 - Dans la salle de danse.

DOCUMENT 6**Transcription de l'audio**

Homme : À cause de la grève, le tramway est fermé. La mairie propose aujourd'hui des vélos gratuits. Un service spécial de bus est aussi disponible au même prix que le tramway.

Lisez la question. Écoutez le document puis répondez.

6. Quel service de transport est gratuit aujourd'hui ?
- Le bus
 - le train
 - le vélo

EXERCICE 2**6 points**

Vous écoutez la radio.

DOCUMENT 1**Transcription de l'audio**

Homme : Vendredi prochain, venez écouter le concert des plus belles musiques de films, avec un orchestre de 50 musiciens !

Réservez sur Internet pour payer votre place à moitié prix ! Attention, vous pouvez acheter seulement une seule place.

Lisez les questions. Écoutez le document puis répondez.

7. Quel événement est organisé ?
- un concert de musique
 - un concert de théâtre
 - un concert de danse
8. Sur Internet, vous pouvez...
- acheter plus de places.
 - gagner une place gratuite.
 - payer les places moins cher.

DOCUMENT 2**Transcription de l'audio**

Femme : Chers ados ! C'est la semaine du livre sur Radio Jeunes. Tous les jours, à 20 heures, commencez votre soirée avec des textes lus par des comédiens. Si vous retrouvez les titres des livres, appelez-nous et gagnez un cadeau !

Lisez les questions. Écoutez le document puis répondez.

9. L'événement se passe chaque jour...
- le matin.
 - l'après-midi.
 - le soir.
10. Pour gagner un cadeau, il faut..... des textes.
- lire

- B. écrire
- C. Reconnaître

DOCUMENT 3

Transcription de l'audio

Homme : Aujourd'hui, le docteur David Dupré nous présente son livre de recettes pour adolescents : Bien manger avant les examens. Appelez-nous pour obtenir les réponses à toutes vos interrogations sur le sujet ! Les dix premiers appels seront en direct dans notre émission.

Lisez les questions. Écoutez le document puis répondez.

11. Quel est le thème de l'émission ?
 - A. recettes pour adolescents
 - B. médicaments pour adolescents
 - C. sports pour adolescents.
12. Vous pouvez...
 - A. gagner un livre.
 - B. rencontrer l'invité.
 - C. poser des questions

EXERCICE 3**6 points**

Vous écoutez ce message sur un répondeur téléphonique.

Lisez les questions. Écoutez le document puis répondez.

Transcription de l'audio

Fille : Salut, c'est Malika. Je te téléphone pour le cours de théâtre, samedi. L'heure a changé, le cours est avancé à 15 h parce qu'après, à 16 h, la professeure a une réunion avec ses collègues. Pour le cours, il faut apporter nos costumes. Je prends les gants et les lunettes. N'oublie pas les chapeaux. On peut aller au cours ensemble, en bus. Rendez-vous devant chez moi à 14 h 30 ? Rappelle-moi si tu es d'accord !

13. Qu'est-ce qui a changé ? (1 mark)
 - A. Le lieu.
 - B. L'horaire.
 - C. L'activité.
14. Que fait la professeure à 16 heures ? (2 marks)
 - A. Elle va donner un cours.
 - B. Elle a un rendez-vous personnel.
 - C. Elle rencontre d'autres professeurs.
15. Qu'est-ce que vous devez apporter ? (1 mark)
 - A. les chapeaux
 - B. les lunettes
 - C. les gants
16. Malika vous propose... (2 marks)
 - A. de travailler ensemble.
 - B. d'aller au cours avec elle.
 - C. de prendre des costumes chez elle.
17. Où est-ce que Malika vous donne rendez-vous ? (2 marks)
 - A. Devant le théâtre.
 - B. Devant sa maison.
 - C. Devant l'arrêt de bus.
18. Que devez-vous faire pour répondre à Malika ? (2 marks)
 - A. écrire une lettre

B. envoyer un courrier

C. téléphoner

EXERCICE 4

7 points

Vous écoutez 4 dialogues. Ecrivez l'option (A-F) qui associe chaque dialogue à la situation correspondante.

Attention : il y a 6 situations mais seulement 4 dialogues.

Lisez les situations. Écoutez les dialogues puis répondez

19. Dialogue 1

1 point

Transcription de l'audio

- Garçon : *Qu'est-ce que tu fais samedi ?*
- Fille : *Je ne sais pas. Pourquoi ?*
- Garçon : *Tu veux venir avec moi voir la nouvelle exposition sur les mangas ?*
- Fille : *Oui, avec plaisir, j'adore les bandes dessinées !*

A. Proposer de l'aide

B. Refuser une invitation

C. Inviter quelqu'un

D. S'excuser

E. Se renseigner sur un horaire

F. Choisir un cadeau

20. Dialogue 2

2 points

Transcription de l'audio

Fille : *Tu as le programme de la fête de l'école ?*

- Garçon : *Oui, sur mon téléphone.*
- Fille : *Tu peux me dire quand commence le concert de hip-hop ?*
- Garçon : *Je crois que c'est après le concours de chansons. Attends, je regarde.*

A. Proposer de l'aide

B. Refuser une invitation

C. Inviter quelqu'un

D. S'excuser

E. Se renseigner sur un horaire

F. Choisir un cadeau

21. Dialogue 3

2 points

Transcription de l'audio

- Fille : *Qu'est-ce que tu fais ?*

- Garçon : *Mes exercices de mathématiques. J'ai un contrôle demain et je n'y comprends rien !*

- Fille : *J'ai toujours aimé les maths. Si tu veux, je peux regarder avec toi et t'expliquer.*

- Garçon : *Ah, oui, super !*

A. Proposer de l'aide

B. Refuser une invitation

C. Inviter quelqu'un

D. S'excuser

E. Se renseigner sur un horaire

F. Choisir un cadeau

22. Dialogue 4

2 points

Transcription de l'audio

– Garçon : C'est l'anniversaire de Juliette samedi. Qu'est-ce qu'on achète ?
Je n'ai pas d'idée. Tu sais ce qu'elle aime, toi ?

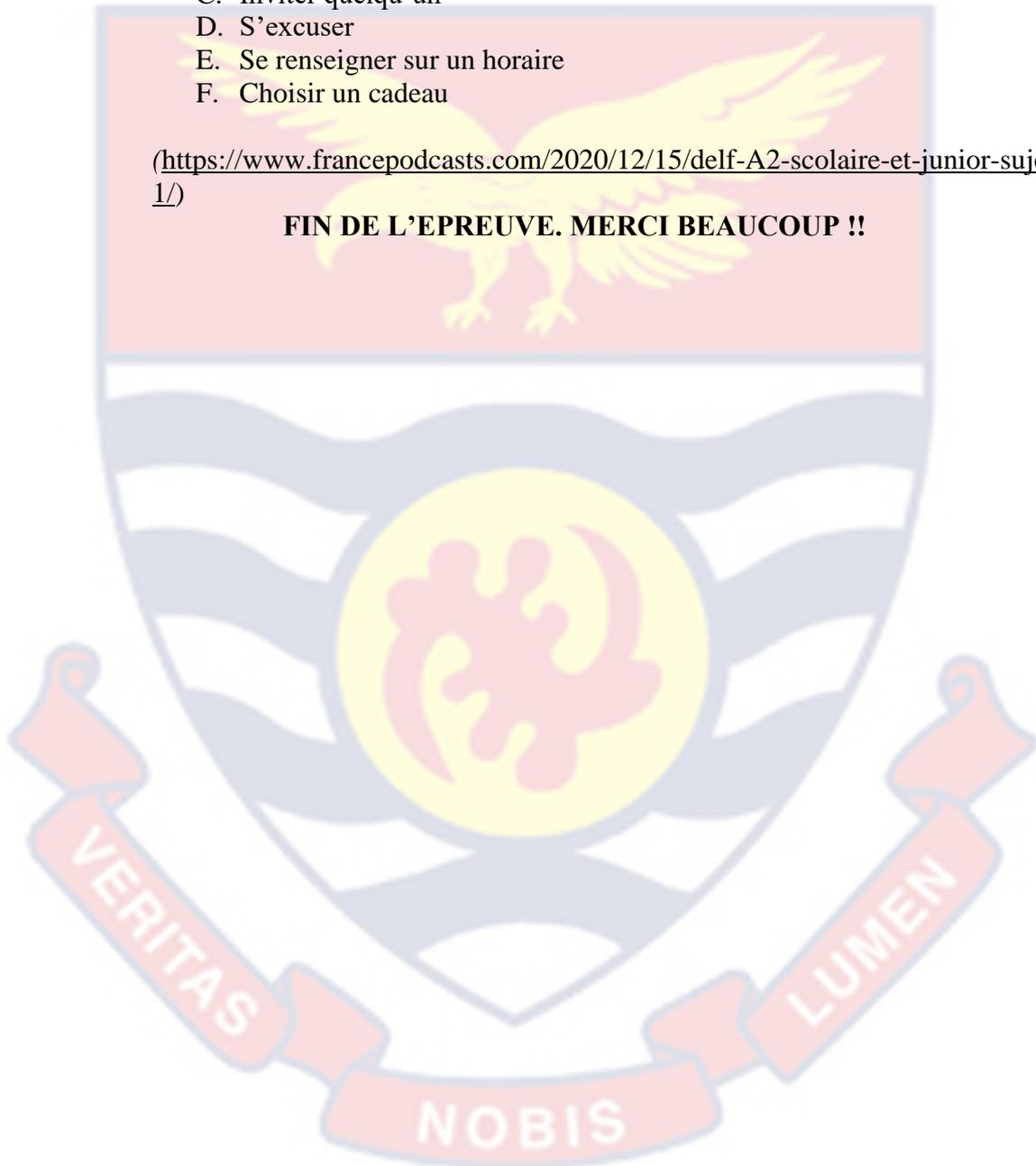
–Fille : Elle adore la musique. Pourquoi pas une place de concert ?

– Garçon : Oh, oui ! Parfait ! Tu as toujours de super idées !

- A. Proposer de l'aide
- B. Refuser une invitation
- C. Inviter quelqu'un
- D. S'excuser
- E. Se renseigner sur un horaire
- F. Choisir un cadeau

(<https://www.francepodcasts.com/2020/12/15/delf-A2-scolaire-et-junior-sujet-1/>)

FIN DE L'EPREUVE. MERCI BEAUCOUP !!



ANNEXE E – GUIDE D'ENTREVUE ET REPOSES

GUIDE D'ENTREVUE

Questions d'entrevue pour les apprenants qui suivent les cours des stratégies d'écoute

1. What do you understand by strategies?
2. Which strategies did you learn in the intervention lessons?
3. How do you go about your listening task?
4. Do you get the information in audio documents better now?
5. How do you apply lexical segmentation strategies in your C.O tasks?
6. How do you manage the issue of speed of the tape?
7. Does the awareness and conscious use of listening techniques reduce your listening difficulties?
8. How do you go about meaning related difficulties?

TRANSCRIPTION DES REPOSES DE L'ENTREVUE d

Extraits de l'entrevue de group sur Télégramme [March13,2021]

1.Researcher: What do you understand by strategies?

Student A: They are the individual ways one developed out of the skills he got to achieve something.

Student B: Strategies are the approaches used to do a work

Student C: Strategies are methods or techniques used to do something

Student D: They say keep quiet and listen but how to listen is not always taught

2.Researcher: Which strategies did you learn in the intervention lessons?

Student C: Listening strategies such as 1. Selective attention strategies, 2. Comprehension monitoring, 3. Inferencing and elaboration, 4. Directed attention also known as prediction strategy

Student E: I have realized that sometimes too we know but we don't know they're applicable and hence we don't know how they're termed

3.Researcher: How do you go about your listening task?

Student B: I read the comprehension questions first, then I focus attention on certain information that can answer some of the questions. In cases where there were many questions posed on one passage, I used not to answer all the questions after the first play. That is difficult to do.

4. Researcher: So, do you get the information in audio documents better now?

Student F: Obviously, sir. Before this strategies lessons, I seriously had problems locating the information the questions were demanding for. Sometimes, the information was even directly said in the audio but I used not to find them. Now, I don't worry myself trying to get information on the whole audio at once. I wish these lessons came earlier. In this document, for example, I just paid attention on what they will not allow.

Student G: Say it again, sister! Strategies make listening comprehension easier.

Student A: Yes. Strategies make listening comprehension tasks easier for me now. I am more confident now than in the past to take listening comprehension tests. I get better marks in the tests and I am happy.

Student H: Monsieur, this time is far better. As you can see, I now get most of the answers to the comprehension task correctly.

5. Researcher: How do you apply lexical segmentation strategies in your C.O tasks?

Student B: I asked myself "how many words have they mentioned? - Which parts of the stream is a word and where did they link to the next word? I always expect some amount of linkage to happen in the streams.

Student I: Yes, I tried to guess words that were pronounced. For instance, when I listened to number 1, I asked myself "how many words have they mentioned? which parts of the stream is a word and where did they link to the next word? I always expect some amount of linkage to happen in the streams. My difficulty is that, sometimes more words come to mind for me to choose from yet the tape will not wait for that.

6. Researcher: Well done. But how do you manage the issue of speed of the tape?

Student D: Ok, I try to follow the tape. If I'm not clear on a certain point, I leave it for the replay. It is not easy for me to get all their words correctly because sometimes, more than one words come to mind, and they all sound meaningful to me

7. Researcher: Does the awareness and conscious use of listening techniques reduce your listening difficulties?

Student J: Though I no longer worry too much trying to understand each word I heard in the audio; I still find it a bit difficult to understands the big words.

8. Researcher: How do you go about meaning related difficulties?

Student A: I normally take note of the big words and try to guess the meaning from the surrounding words. In doing so, I get distracted from listening to other parts of the tape. The tape leaves me behind and I lose the information in the rest of the tape.

Student K: As for me, I don't search for the meaning of the unknown words too much. I focus on the general info in the audio and pick the info needed in line with the context.

Student L: Yes, that helps a lot. I also focus on some specific parts of the audio that contained the information being sought. When I get it, whether directly or indirectly, I'm ok. I follow the rest of the tape.

Student C: The strategy lessons shd have been part of all listening comprehension lessons. That way, we may have enough opportunities to practice how to listen to the oral documents.

Student J: Yh, I don't even understand why our tutors don't teach us the various strategies.



ANNEXE F – LEÇONS DES STRATEGIES D'ECOUTE

Les cours des stratégies d'écoute

Lesson1: Lexical segmentation strategy

Lesson objective: to increase learners' awareness on lexical segmentation strategy that exposes the phonological factors of syllabification in oral French

Teaching/ learning Materials: Chanson de Hélène Rollès (1993). Titre: Hélène

Teacher/ learner activities

Teacher introduces the lesson by drawing students' attention on the complaint of foreign language learners about the speed of native speakers' speeches during listening comprehension tasks. Often, foreign language learners' say native speakers speak too fast. The teacher links this problem to students' inability to recognize words and phonological modifications in streams of speech.

Teacher explains that one such major difficulties students face in listening to the French language is the phonological modifications of speech into syllables. Teacher explains the concept of syllabification in relation to "la liaison" and "l'enchaînement"

- ✓ **Example:** The last consonants of words in French which are either pronounced or not pronounced, are linked to the second word if that word begins with a vowel to form a syllable.
- ✓ The French call this linkage as "liaison" (if last consonant is not pronounced) ex: *ils ont des oiseaux*. [il.zõ.de.zwa.zo] and "l'enchaînement" (if last consonant is pronounced), ex: *par exemple* [pa.Rɛg.zãpl].

Teacher then plays a segment of a recording (a song in French) and demonstrates how certain words were divided into syllables in the oral message.

- ✓ **Example:** Teacher indicates two instances of **liaison** « *suis une* », « *les autres* » in the second line of the song « *Je suis une fille comme les autres* »

Teacher plays the segment the second time bit by bit with pauses in-between and asks students to write down any words they hear.

Teacher plays the segment the third time and asks students to write down everything they hear.

Students are then provided with a transcript of the first stanza of the song so that they can match sounds to print and vice versa and look out for difficult words or phrases.

Transcription de l'audio (durée = 35 secondes)

Hélène

Je m'appelle Hélène.

Je suis une fille comme les autres

Hélène

J'ai mes joies, mes peines

Elles font ma vie comme la vôtre

Je voudrais trouver l'amour.

Simplement trouver l'amour

Teacher informs students about how their knowledge on syllabification in French can be tested in a listening comprehension test.

✓ **Example:**

Teacher gives students possible listening comprehension questions to answer based on the information found in the audio.

✓ **Example:** Answer the following questions based on the song.

1. Comment s'appelle la fille qui chante la chanson ?

A. Estelle B. Hélène

2. la fille cherche.....

A. l' amour B. l'argent

Teacher concludes the lesson after learners discuss answers during a direct/synchronous online interaction session on telegram. Teacher leads the discussion session to enable all participants have equal chances of participating without any form of monopole from some learner

Learners compare individual answers and reach consensus as well as the correct answer. Learners explain how they used the strategy to arrive at their answers

Lesson 2 : Les stratégies de prédiction

Date: Friday, 12 February, 2021

Lesson objective: learners will be able to predict correctly pertinent information from an audio recording to answer comprehension questions.

Teaching/ learning Materials: audio document from Alter Ego 2 de Berthet et Hugo (2012).

Teacher/ learner activities:

1. Teacher introduces the lesson and explain what the prediction strategy is about

Example: Today's lesson is on how to use prediction strategy in listening comprehension task

2. Teacher explains the prediction strategy

Ex: A way of anticipating possible contents of the oral text. In prediction strategy, the students try to guess correctly what kind of words or expressions that will be used and what will be said. This guess work is normally confirmed or disconfirmed after listening to the text. Prediction can be based on clues given on the text. Prediction Strategy can be applied in pre, while, and post listening stages.

☐ Prediction at the pre-listening stage

3. Teacher gives background information on the audio

Example: the audio is a series of dialogue on how individuals introduce themselves as well as introduce others to their colleagues

4. Learners are guided to use their knowledge on the subject of « *se présenter* » and « *présenter quelqu'un* », to guess and write down their predictions on the following:

1. at least 3 expressions the speakers will use.

2. profession and physical appearance of people being talked about

Example: expressions → je m'appelle..., bonjour/ bonsoir, je suis.. professeur / élève...

5. Teacher plays the audio bit-by-bit and asks learners to monitor whether they can find some expressions on the audio to confirm their prediction.

Transcription de l'audio (durée = 36 secondes)

- Salut, je m'appelle Aisha, et toi ?
- Moi, c'est Bruno. Tu connais l'étudiant blanc là-bas ?
- Le garçon à côté de la porte, le gros ?
- Oui, il est très sympa
- Et les deux filles aussi ?
- Et la prof, tu la connais ?
- Aussi oui. Elle est belge, elle est très amusante.
- Eh, regarde...
- Qui est-ce ? C'est la prof ?
- Bonsoir, je me présente. Je m'appelle madame Betty, je suis votre professeure et je suis très contente de vous connaître. Et vous, qui êtes-vous ?

Listening stage

6. Learners are guided to monitor their comprehension while listening, to check the accuracy of their predictions,

Ex: Learners checked if the expressions they predicted could be heard on the audio.

Accurate predictions are :

1. Salut! je m'appelle Aisha
2. Bonsoir, je me présente...
3. je suis votre professeur

Post-listening stage

7. Learners are guided to evaluate their comprehension after listening, to check
 - ✓ which predictions are correct / incorrect and helpful / useless, and why,
 - ✓ what they heard and how it fits with what they know already
8. Teacher explains the importance of using the prediction strategy in listening comprehension task.

Example: Prediction keeps learners active and desirous to get the listening task correctly. It also reactivates learners' prior knowledge on the topic which contributes to an easier listening task.

9. Teacher then gives an exercise to learners on how to predict possible information in a listening comprehension task.

Exercise

In the following audio document, you will hear a man looking for someone in an office.

1. Predict 2 possible descriptive expressions the man might use before you listen to the audio
2. State the predictions that are correct and those that are incorrect after you listen to the audio

Teacher concludes the lesson after learners discuss answers during a direct/synchronous online interaction session on telegram. Teacher leads the discussion session to enable all participants have equal chances of participating without any form of monopoly from some learner

Learners compare individual answers and reach consensus as well as the correct answer. Learners explain how they used the strategy to arrive at their answers

Lesson 3 : Les stratégies d'attention générale/dirigée**Date:** Friday 19 February 2021**Lesson objective:** Students will be able to apply directed attention strategies to

1. Identify what the dialogue is about

Teaching/ learning Materials: audio document from Alter Ego 2**Teacher/ learner activities:**

Teacher introduces the day's lesson on directed attention strategies.

Example: Today's lesson is about how to use directed attention strategies to help in listening comprehension activities.

Teacher explains the mode of delivery of the lesson and what is expected from the learners.

*Example: With the help of the directed attention strategies which we will soon learn about, I will first demonstrate to you how to get the main information in the audio.**You will also later apply the same directed attention strategies to answer other questions that will be asked on the same text.*

Teacher explains the directed attention strategies to the learners and how they are applied in the listening process of a comprehension task.

Example: Directed attention (attention dirigée/générale) is a planned listening strategy which helps the listener to focus attention on the main points in the listening tasks. That is, it helps learners to think about what the main points that the speakers convey in the audio are.

Teacher draws learners' attention onto the main benefit of using the directed attention strategies.

*Example: Directed attention (attention dirigée/générale) helps you to plan how to go about your listening.**So, while listening, you only focus attention on the main ideas being expressed, not every detailed information heard.**This helps in avoiding unnecessary distractions during the listening process.*

Teacher explains how to succeed in applying the directed attention strategies.

Example: in order to succeed in using a directed attention to get the main ideas in the audio, you need to learn to jot down those main ideas that leads to what the test demands.

Teacher indicates to learners the technique of jotting down notes during the listening process to aid learners to direct attention on the main points in the audio.

*Example: You can abbreviate, write key words that can remind you of the ideas being expressed, etc.**As the audio goes fast and so many information may be given, you need to take note of points that you got through your targeted attention.*

Teacher plays the audio and guides learners to get the main idea that was discussed

*Example: Now, let's listen to the conversation and identify what the passage is about.***Transcription de l'audio (durée = 52 secondes)***-Bonjour, comment ça va ?**-Bien merci. Et toi ?*

- *ça va merci*
- *Salut Julie, tu vas bien ?*
- *Oui, très bien, et toi, cava ?*
- *Pas mal...*
- *bonsoir, monsieur Blanc, comment allez -vous ?*
- *Bien mademoiselle Reneau, et vous ?*
- *Cava bien merci*
- *Salut Nicholas, ça va bien ?*
- *Ça va ça va*

Teacher demonstrates how he uses directed attention strategy to help in answering the question.

- Le passage porte sur quel thème ?

Teacher verbalizes the process of using directed attention strategies: *Throughout the audio, I heard various speakers greeting and responding to greetings. I heard for instance, « tu vas bien ? », « comment allez-vous ? » « ça va bien? ». So, it means that the theme of the message is about greeting.*

Teacher relates the lesson to what type of listening comprehension questions to apply the directed attention strategies on.

Example: We use the directed attention strategies to answer questions such as *«quel est le theme de l'émission? », « Proposez un titre approprié pour l'émission... »* in listening comprehension tests. This means that the answer is not derived from a single idea but from an analysis of the overall ideas expressed in the audio.

Teacher proposes a listening comprehension task for learners to do by using the directed attention strategies.

Task 1: Listen to the following audio and used the directed attention strategies to help to answer the question that follows.

Transcription de l'audio (44 secondes)

1. *Bonjour, Je m'appelle Paul Bouchard, je suis canadien, et vous ?*
Nastasia Muller, je suis autrichienne, enchantée !
2. *Vous vous appelez Sophie ? Moi aussi, vous êtes russe ?*
Ah non, moi, je suis mexicaine.
3. *Bonjour, je me présente, Jose Gomez, je suis portugais, et vous, vous êtes ?*
Moi, je suis suédois, Je m'appelle Bion Lingran et voici Isabel Maureau, elle française.
4. *Qui-est-ce ? c'est un journaliste. Il s'appelle Carl Renaud, et sa femme, Alexandra est grecque*

Lisez les questions. Écoutez le document puis répondez.

Quel est le thème du dialogue 1 ?

- A. *Comment se présenter*
- B. *Comment saluer*
- C. *Comment réserver une place à l'hôtel*

Teacher concludes the lesson after learners discuss answers during a direct/synchronous online interaction session on telegram. Teacher leads the discussion session to enable all participants have equal chances of participating without any form of monopole from some learner

- Bonjour, comment ça va ?*
- Bien merci. Et toi ?*
- *ça va merci*
- *Salut Julie, tu vas bien ?*
- *Oui, très bien, et toi, ça va ?*
- *Pas mal...*
- *Bonsoir, monsieur Blanc, comment allez -vous ?*
- *Bien mademoiselle Reneau, et vous ?*
- *Cava bien merci*
- *Salut Nicholas, ça va bien ?*
- *Ça va ça va*

Teacher verbalizes how he arrived at specific answers

Example: Qtn 1 : I heard someone greeted « Julie Salut,Julie, tu vas bien? » Then after that question, a femine voice responded as « Oui, très bien, et toi, ça va ? ». So, I took it to be Julie’s statement.

Qtn 2. : Just after the question, a man (Monsieur Blanc) replied and mentioned the name of the questioner as “mademoiselle Reneau”

Teacher then gives a similar task to leaners to use the selective attention strategies to answer the questions posed.

Tâche:

Use the selective attention strategy to help identify the specific information in the audio that provides answers to the following questions

Who said the following?

2. Salut Nicholas, ça va bien ?

A. Mademoiselle Renaud

B. Mademoiselle Julie

2. Ça va!, ça va!

A. Julie

B. Nicholas

Teacher concludes the lesson after learners discuss answers during a direct/synchronous online interaction session on telegram. Teacher leads the discussion session to enable all participants have equal chances of participating without any form of monopole from some learner

Learners compare individual answers and reach consensus as well as the correct answer. Learners explain how they used the strategy to arrive at their answers

Lesson 5 : Stratégies d’inférence

Date : Friday 05 March 2021

Lesson objective: Students will be able to apply inference strategies to

1. To make meaning of unknown words in the oral text.

Teaching/ learning Materials: audio document from Alter Ego 2

Teacher/ learner activities:

Teacher introduces the lesson by announcing the strategy that will be learnt. He indicated the basic importance of the inferencing strategy

Example: Welcome to today’s lesson. This study has selected two related meaning deriving strategies: inferencing and elaboration to resolve problems associated with vocabulary. In this lesson, we will learn how to use inferencing strategies to enable better understanding of an audio text in French. This strategy helps listeners to deduce the meaning of unknown words or expressions used in the oral document.

Teacher reminds learners about the importance of consciously using listening strategies to achieve the intended objective of enhanced listening comprehension.

Example: Let's remember that conscious use of strategies in listening comprehension is sure way of achieving our learning goals.

Teacher evokes the specific need to use the inferencing strategies deliberately to enhance the listening comprehension test taking.

Example: Our goal in listening comprehension test is to show proof of our understanding of pertinent information in an audio text by answering correctly, the questions that solicit the expected information.

Teacher explains what the inferencing strategy entails and how it helps learners to achieve listening comprehension task.

Example: The inferencing strategies are task-based strategies that will help us in achieving the goals of answering correctly, the C.O test questions. Correctly answering the listening comprehension questions is one observable indication of a successful access of the required meaning of the oral text. Let us remember that when someone says he understands something without doing anything concrete to proof his claim, it is difficult to accept that claim.

An inference is a conclusion reached on the basis of evidence and reasoning.

Teacher then explains how to make inferences by explaining the sources that one needs to analyze to make a successful inferencing.

Example: When we make inferences, we use **clues** identified in the text, along with the **tone** of the speaker(s) and the **knowledge the we already have** to help us understand what was said.

So, we have to look out for **clues**: the things we have to listen to and listen for to help us understand what the speaker means

We can also look at his **tone**: whether it is positive, negative high tone low tone, sad, happy, etc. we study his voice.

Then, we have to use what we knew before, the **Knowledge** that we have to help us understand the speaker(s).

These three sources of information: **clues, tone and prior knowledge**, help us make conclusion/ form ideas (inferences) on what the text means

Teacher summarizes the practical explanation of the inferencing strategy.

Example: So, inferencing is simply about using information within the text together with our prior knowledge on the subject to make meaningful conclusions or form ideas on pertinent information associated with the listening task.

It is a conscious act of relating different pieces of decoded information to interpret the meaning of a chunk of the text that is not understood.

Teacher then gives a listening comprehension task and demonstrated to learners to how to use the inferencing strategy to respond to the question posed.

Example :

Tâche: Ecoutez au document et répondez à la question suivante en servant des indices textuelles, le ton de la dame et vos connaissances personnelles sur le sujet

1. La dame est amoureuse de Raphaël

- A. vrai B. faux

Transcription de l'audio (durée 25 secondes)

- *Vous êtes vraiment très nombreux et vous appelez pour la chanson dédicace et j'y maintenant, Patricia*
- *Oui, bonjour Thierry*
- *Bonjour Patricia, vous avez sélectionnez la chanson de Carl Brunie Raphaël. Belle chanson. Buh, dites-nous, pourquoi l'avez-vous choisie ?*
- *Eh bien voilà, c'est pour mon compagnon*
- *Et votre compagnon, il s'appelle, Raphaël ?*
- *Oui, exactement, on s'est rencontré il y a dix ans vraiment ou cette chanson passait tout le temps à la radio.*

Teacher demonstrates how to use inferencing to answer the questions

Example:

La dame est amoureuse de Raphaël

- **A. vrai** B. faux

Indices: elle dédie une chanson d'amour à Raphaël, ami, beau jeune homme, compagnon...

Le ton : elle est heureuse.

Connaissance personnelle : si une femme aime un homme, elle parle bien de lui

Alors : il est vrai qu'elle est amoureuse de Raphaël

Teacher then gives a new listening task and asks learners to apply the inferencing strategy to answer the questions posed.

Example :

Tâche : Ecoutez au document et répondez à la question suivante en servant des indices textuels, le ton de la dame et vos connaissances personnelles sur le sujet

1. Comment décrivez-vous Raphaël ?

- A. il est méchant
- B. il est gentil

2. Patricia et Raphaël sont dans leur relation d'amitié?

- A. triste B. contents

Teacher concludes the lesson after learners discuss answers during a direct/synchronous online interaction session on telegram. Teacher leads the discussion session to enable all participants have equal chances of participating without any form of monopole from some learner

Learners compare individual answers and reach consensus as well as the correct answer. Learners explain how they used the strategy to arrive at their answers

Lesson 6: Stratégies d'élaboration

Date: Friday 12 March 2021

Lesson Objective: Students will be able to apply elaboration strategies to

1. To make meaning of an oral text that they listen to.

Teaching/ learning Materials: audio document from Alter Ego 2

Teacher/ learner activities:

Teacher introduces the lesson by announcing the strategy that will be learnt. He indicated the basic importance of the elaboration strategy

Example: Welcome to today's lesson. We will learn how to use elaboration strategies to enable better understanding of an audio text in French.

Teacher evokes the specific need to use the elaboration strategies deliberately to enhance the listening comprehension test taking.

Example: Our goal in listening comprehension test is to show proof of our understanding of pertinent information in an audio text by answering correctly, the questions that solicit the expected information.

Teacher explains what the elaboration strategy entails and how it helps learners to achieve listening comprehension task.

Example: It is about using prior knowledge that the learner has about the topic and relating it to knowledge gained from the text in order to explain or understand the meaning of the input

✓ We have

1. World knowledge elaboration: Using world knowledge to predict outcomes or fill in missing information
2. Text structure elaboration: Using analysis of text or dialogue structure to predict outcomes or fill in missing information
3. Word/ chunk elaboration: Using heard word or chunk to predict outcomes or fill in missing information

Teacher establishes the role of elaboration strategy on meaning related problems.

Example: The elaboration strategy helps in deducing the meaning of unfamiliar words/ information in a text by using prior knowledge

Just like the inferencing strategies, the elaboration strategies are useful in helping foreign language listeners to bridge the gaps in knowledge caused by insufficient mastery of the target language.

These strategies help in finding implied answers that were not explicitly said in the audio

Teacher then gives a listening comprehension task and demonstrated to learners to how to use the elaboration strategy to respond to the question posed.

Example: Let's listen to the audio and answer the questions that follow with the help of clues, tone and prior knowledge on the subject being discussed

Tâche: Répondez à la question suivante en se servant des indices textuelles et vos connaissances personnelles sur le sujet

Transcription de l'audio (54 secondes)

-*Bonjour à tous, aujourd'hui, une nouvelle candidate pour notre jeu, Radio Frédérique. Je salue Cécile,*

-*Bonjour*

-*Cécile vient de Bruxelles. Et qu'est-ce que vous faites dans la vie, Cécile ?*

- *Je travaille dans la mode*

-*Styliste, peut-être. Vous créez des vêtements ?*

-*Non, j'aime les photographies simplement.*

Ah !, vous êtes photographe. Et vous travaillez pour quel magasin ?

-*Pas magasin particulier, je suis très indépendante, et j'aime organiser mon temps libre.*

- *j'imagine que vous sortez beaucoup.*

-Non, pas vraiment. En fait, je fais partie d'une équipe de football féminin. Et finalement, mes loisirs, c'est football. Mais ah oui, je joue la guitare aussi
-Ah ! artiste et sportive. Bravo ! et maintenant, place à notre jeu.

Qu'est-ce que la dame fait avec l'homme ?

A. Elle fait l'interview B. Elle joue aux guitares

Example :

Indices textuels : l'homme lui pose des questions et elle répond aux questions, homme travail à la radio

Connaissance personnelle du monde : si on pose de questions à un invité sur la radio ou la télévision, c'est une interview

Conclusion : Elle fait l'interview

Teacher then gives a new listening task on the same audio and asks learners to apply the inferencing strategy to answer the questions posed.

Example :

Tâche : Ecoutez au document et répondez à la question suivante en se servant des indices textuels et vos connaissances personnelles sur le sujet

1. Quelle est la profession de l'homme ?

- A. il est Artiste
- B. **il est journaliste**

Teacher concludes the lesson after learners discuss answers during a direct/synchronous online interaction session on telegram. Teacher leads the discussion session to enable all participants have equal chances of participating without any form of monopole from some learner

Learners compare individual answers and reach consensus as well as the correct answer. Learners explain how they used the strategy to arrive at their answers

Lesson 7: Stratégies de monitoring

Date: Friday 19 March 2021

Lesson objective: Learners will be able to verify their understanding of the message on the audio tape in line with the comprehension questions posed

Teaching/ learning Materials: audio document from Alter Ego 2

Teacher/ learner activities:

Teacher introduces the lesson by announcing the strategy that will be learnt and the lesson's objective. He indicates the basic importance of the monitoring strategy

Example: Today's lesson is about how to use monitoring strategies to facilitate understanding of message in spoken French.

- ✓ In this lesson, you will be trained to check your comprehension level in the listening task using monitoring strategies to cope with the listening text demands.
- ✓ You will also be guided to reflect on your strategy use in relation to the process of your listening.

Teacher explains what the monitoring strategy entails and how it helps learners to achieve listening comprehension task.

Example: Monitoring strategies are meant for checking whether one's listening process is successful or otherwise.

- ✓ It is a way of checking how effective his understanding is using the expected outcomes of the text as a measure
- ✓ It also focuses on self-monitoring or thinking about what one does as one completes a listening task.
- ✓ Monitoring is used to regulate, facilitate the process of listening and it is an example of metacognitive strategies which are meant to control or regulate the listeners' process of listening.

Teacher then gives a listening comprehension task and demonstrated to learners how to use the monitoring strategy to regulate the listening process leading to the response to the question posed.

Example: You are about to listen to an audio in which Pierre is looking for someone.

While you listen, use the monitoring strategy together with the following questions to check your understanding of the text.

1. Que cherche Pierre?
2. D'où vient la personne que cherche Pierre?
3. Décrivez la dame que cherche Pierre?
4. Quelle est la relation entre Pierre et la dame ?

Transcription de l'audio (45 seconds)

-Pierre, bonjour Pierre. Qu'est-ce que tu fais ici?

-Eh buh, j'attends Christine

-Christine Damas, la blonde de Bordeau ?

- Non, pas Christine Damas. Une autre Christine. Elle s'appelle Christine Dujours. Elle habite à Toulous

- Elle est comment ?

- Elle est assez grande, mignonne, très bavarde.

-Ah oui, c'est une amie

- Eh buh, une amie, oui

-Oh là là ! quel mystère !

-Mais non, il n'y a pas de mystère. C'est ma copine. Voilà, je te l'annonce. Nous allons vivre ensemble.

- Ce n'est pas vrai ! Toi là, célibataire !

-eh oui, je suis amoureux

- Tu es amoureux, c'est formidable ! Et bien, j'y très content

Teacher demonstrates how to monitor comprehension of the audio text in line with questions posed on it.

Example:

1. Que cherche Pierre?

The audio presented first that Peirre is looking for Christine. We hear : « j'attend Christine »

One may ask : -Est-ce que Pierre cherche Christine Damas?

Then Pierre clarified that he was not looking for Christine Damas. He said: « Non, pas Christine Damas »

-Quelle Christine cherche Pierre exactement ?

Pierre finally mentioned Christine Dujours. He said: « Elle s'appelle Christine Dujours »

Teacher then gives a new listening task and asks learners to apply the monitoring strategy to answer the questions posed. The teacher played the same audio but posed different questions on it.

Example: You are about to listen to the same audio in which Pierre is looking for someone.

While you listen, use the monitoring strategy together with the following questions to check your understanding of the text.

1. Décrivez la dame Pierre que cherche ?
2. Quelle est la relation entre Pierre et la dame ?

Teacher concludes the lesson after learners discuss answers during a direct/synchronous online interaction session on telegram. Teacher leads the discussion session to enable all participants have equal chances of participating without any form of monopole from some learner

Learners compare individual answers and reach consensus as well as the correct answer. Learners explain how they used the strategy to arrive at their answers

Lesson 8 : Strategies d'évaluation

Date: Friday 26 March 2021

Lesson objective: Learners will be able to evaluate the outcomes of their listening comprehension against the expected answers to the questions posed

Teaching/ learning Materials: audio document from Alter Ego 2

Teacher/ learner activities:

Teacher introduces the lesson by announcing the strategy that will be learnt and the lesson's objective. He indicates the basic importance of the evaluation strategy

Example: Today's lesson is about how to use evaluation strategies to facilitate understanding of message in spoken French.

- ✓ In this lesson, we will learn how to evaluate answers given to comprehension question by finding out if they match with the information in the audio.
- ✓ The evaluation strategy is also used to regulate the process of their listening especially as a means of checking the accuracy of understanding of the information transmitted.
- ✓ As we learnt to monitor our understanding of the audio text in our previous lesson, we need to do a final check by assessing whether our answers provided to the questions, matched with the information in the audio.

Teacher explains what the evaluation strategy entails and how it helps learners to achieve listening comprehension task.

Example: Strategy evaluation has to do with the outcomes of one's listening comprehension against the questions posed. This strategy is mainly on how to examine one's performance in a task completed.

- ✓ In classroom, we find this strategy being used by teachers at the end of the lesson to verify the level of learners' understanding. In this intervention lesson however, the evaluation is to be done by you the learners yourselves.
- ✓ It is a deliberate act of checking your own performance against and internal measure of completeness and accuracy or the ability to perform the task at hand. It involves returning to the completed task, examining

it for ways to improve it, to complete it, or to verify understanding or make corrections.

- ✓ This requires a truthful self-assessment. The expected answer is provided to serve as an internal measure of completeness and accuracy expected of you.

Teacher then gives a listening comprehension task and demonstrated to learners how to evaluate the correctness of one's performance measured against the responses expected.

Example:

You are about to listen to an audio in which a lady is looking for Jean Martin.

- ☐ *While you listen, use the monitoring strategy together with the following questions to check your understanding of the text.*

1. *Quelle la profession de Jean Martin?*

- ☐ *After listening to the audio, evaluate how successful you were with regards to your understanding of the audio. The expected answers will be provided to guide measure the accuracy of your responses.*

Transcription de l'audio (45 secondes)

-Excusez-moi, je cherche Jean Martin, vous le connaissez ?

- Moi, non. Et toi Betand ?

- Jean Martin, mais oui, je connais, et toi aussi. Il travaille au secrétariat. C'est le secrétaire du directeur

- Ah bon, c'est lui !

- Comment est-il s'il vous plait ?

-Jeune, trente ans à peu près. Il est grand.

-Merci beaucoup. Au revoir.

- Excusez-moi, Eh, vous êtes Jean Martin ?

-Oui, oui. C'est moi.

- Bonjour monsieur, vous avez un moment s'il vous plait ?

-Oui mademoiselle, avec plaisir

Teacher provides the expected answers only after learners make their self-evaluation of performance in the listening task. This is meant to aid learners to evaluate the correctness of their evaluation and determine the level of success chalked.

Expected answer

1. *Quelle la profession de Jean Martin?*

Answer : Jean Martin est secrétaire

Teacher evaluates performance by 100%.

Teacher gives a similar listening task on the same audio and asks learners to answer the question posed and do self-evaluation of their performance.

Example:

- ☐ *Listen to the audio and use the monitoring strategy to answer the following questions to check your understanding of the text.*

1. *Décrivez brièvement Jean Martin?*

- ☐ *After listening to the audio, evaluate how successful you were with regards to your understanding of the audio*

Note: The expected answers to the listening comprehension question posed will be provide during the direct discussion session after you have presented your evaluation.

Teacher concludes the lesson after learners discuss answers during a direct/synchronous online interaction session on telegram. Teacher leads the

discussion session to enable all participants have equal chances of participating without any form of monopole from some learner. Teacher provides the expected answer to the question to serve as a measure of completeness of expected comprehension of the audio.

Example:

1. Décrivez brièvement Jean Martin?

Answer: *Jean Martin est jeune. Il a à peu près trente ans et il est grand.*

Learners compare individual answers and reach consensus as well as the correct answer. Learners explain how useful is the evaluation strategy to them.



ANNEXE G - INSTRUMENTS REMPLIS EN LIGNE

