

Programme basé sur l'apprentissage autorégulé pour développer les compétences de l'écoute en FLE et l'autonomie chez les étudiants de la faculté de Pédagogie de Minia

Mohamed Gomaa Refai Ibrahim

Professeur-adjoint en didactique du FLE - Faculté de pédagogie – Université de Minia

Résumé :

Les compétences de l'écoute sont une nécessité pour acquérir les compétences orales et même les compétences écrites. De plus, les compétences de l'autonomie sont nécessaires pour apprendre une langue étrangère. La recherche actuelle a visé à développer les compétences de l'écoute en FLE et de l'autonomie chez les étudiants de deuxième année de la faculté de Pédagogie de Minia. Pour atteindre cet objectif, une liste de compétences de l'écoute en FLE et une liste de compétences de l'autonomie, nécessaires aux étudiants de la deuxième année de la faculté de Pédagogie, ont été élaborées. De même, un programme basé sur l'apprentissage autorégulé a été élaboré. L'expérimentation du programme proposé a eu lieu auprès d'un échantillon parmi les étudiants de la deuxième année de la faculté de Pédagogie de Minia pendant le premier semestre de l'année universitaire 2024/2025. Les résultats de cette expérimentation ont démontré l'efficacité du programme proposé basé sur l'apprentissage autorégulé dans le développement des compétences d'écoute en FLE chez les étudiants de deuxième année de la Faculté de Pédagogie de l'Université Minia, en ce qui concerne les compétences de prononciation et de compréhension. Cependant, les résultats n'ont pas démontré d'efficacité en ce qui concerne les compétences d'appréciation et de critique, ce qui peut être dû au fait que ces compétences nécessitent plus de temps de formation. Les résultats ont, également, démontré l'efficacité du programme proposé basé sur l'apprentissage autorégulé dans le développement des compétences d'autonomie. Cette recherche recommande d'utiliser l'apprentissage autorégulé pour développer les compétences orales et l'autonomie.

Mots clé : l'apprentissage autorégulé, les compétences de l'écoute, l'autonomie

برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات الاستماع في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية والاستقلالية الذاتية لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا

محمد جمعة رفاعي إبراهيم

أستاذ المناهج وطرق لتدريس اللغة الفرنسية المساعد - كلية التربية - جامعة المنيا

مستخلص:

تعتبر مهارات الاستماع ضرورية لاكتساب المهارات الشفهية وكذلك المهارات الكتابة. بالإضافة إلى ذلك، فإن مهارات الاستقلالية الذاتية ضرورية لتعلم أي لغة أجنبية. هدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات الاستماع في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية والاستقلالية الذاتية لدى طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة المنيا. ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد قائمة بمهارات الاستماع في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية وقائمة بمهارات الاستقلالية الذاتية اللازمة لطلاب الفرقة الثانية بكلية التربية. وكذلك، تم إعداد برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًا. تمت تجربة البرنامج المقترح على عينة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة المنيا خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2025/2024. وقد أظهرت نتائج هذه التجربة فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الاستماع في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية لدى طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة المنيا في فيما يتعلق بمهارات النطق والفهم. ولكن النتائج لم تثبت فعالية فيما يتعلق بمهارات التدوق والنقد، وقد يكون ذلك راجعاً إلى أن هذه المهارات تحتاج إلى وقت أطول في التدريب. وأظهرت النتائج أيضاً فعالية البرنامج المقترح القائم على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الاستقلالية الذاتية. يوصي هذا البحث باستخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية المهارات الشفهية والاستقلالية الذاتية.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم ذاتيًا، مهارات الاستماع، الاستقلالية الذاتية

Introduction :

La langue est un moyen de communication et de compréhension, d'expression d'idées et de sentiments, ainsi que de partage et d'accès au savoir et à l'information. Grâce à elle, tous les domaines scientifiques progressent et l'humanité trouve son chemin vers la prospérité et la paix.

Apprendre une langue, en particulier une langue étrangère, implique de nombreuses activités liées à l'écoute, à la lecture, à l'expression orale et à l'écriture. Ces activités permettent aux apprenants de développer leurs compétences en communication.

L'écoute est essentielle à l'apprentissage des langues, car elle permet aux apprenants de comprendre et de réagir correctement à l'oral. Cependant, de nombreux apprenants de langues étrangères peinent à développer leurs compétences d'écoute, ce qui peut entraver leur capacité à communiquer efficacement dans la langue cible. L'écoute est la première compétence que les apprenants de langues étrangères devraient développer. Grâce à elle, ils acquièrent un plus grand nombre d'autres compétences linguistiques, telles que les compétences discursives, locutoires, les compétences concernant le débit du langage et la voix ...etc.

Allah (Gloire à Lui) a dit dans le Saint Coran « Et Allah vous a fait sortir des ventres de vos mères, dénués de tout savoir, et vous a donné l'ouïe, les yeux et les cœurs (l'intelligence) afin que vous soyez reconnaissants » (Sourate An-Nahl/78). « Et c'est Lui qui a créé pour vous l'ouïe, les yeux et les cœurs. Mais vous êtes rarement reconnaissants » (Sourate Al-Muminun/78). Ces versets signifient qu'Allah (Gloire à Lui) a créé pour l'homme les outils de perception et d'apprentissage : l'ouïe, la vue et le cœur. Il convient de noter que l'ouïe est le premier outil mentionné dans le verset, ce qui signifie que l'apprentissage commence par l'écoute.

Lafontaine (2007) a déclaré que pour parler, l'apprenant doit écouter l'autre ; afin de préparer sa prise de parole, il écoute divers documents audios, etc. (p.72). Alors, les activités d'écoute sont une voie pour parvenir à apprendre le vocabulaire, les expressions, les structures de la langue, ...

L'écoute est un processus actif par lequel les apprenants reçoivent, construisent du sens et répondent à des messages verbaux et/ou non verbaux. Sensibiliser les apprenants aux différents types d'écoute et à leurs objectifs, et faire d'eux des auditeurs de qualité sont des moyens efficaces d'améliorer leurs compétences d'écoute (Shirzai, 2019).

Dans la plupart des cas, les auditeurs en langue seconde ou étrangère peuvent rencontrer certaines difficultés : vocabulaire inconnu, syntaxe

complexe, ou texte trop rapide, par exemple. Dans tous ces cas, lorsque les auditeurs tentent de se souvenir du contenu du texte, leur représentation du sujet est probablement incomplète ; leurs interprétations sont alors inadéquates et, bien entendu, variables. Les interprétations varient également, même lorsque l'écoute est correcte, et la question de ce que les auditeurs doivent comprendre d'un texte est très complexe. Différents auditeurs comprennent souvent des choses différentes dans un même texte. Cela peut être dû aux effets des connaissances contextuelles (Buck, 2001).

Pour développer les compétences de l'écoute, les études antérieures ont utilisé un certain nombre de stratégies : L'étude de Mohamed (2019) a vérifié l'efficacité de l'apprentissage basé sur le cerveau dans le développement des compétences de la compréhension auditive chez des étudiants de la première année à la faculté de pédagogie de Zaqaziq. L'étude de Mohammad (2022) a utilisé l'apprentissage basé sur la théorie de la charge cognitive pour développer les compétences de la compréhension auditive en FLE chez les étudiants de la faculté de pédagogie, université Al-Azhar. Les résultats de cette étude ont montré l'efficacité de l'apprentissage basé sur la théorie de la charge cognitive pour développer les compétences de la compréhension auditive chez les étudiants de la deuxième année de la faculté de pédagogie.

Les situations d'apprentissage des langues étrangères ne doivent pas être réservées en classe de langue, mais et pour un apprentissage efficace, les situations d'apprentissage feraient mieux d'être partagées et intégrées dans les activités réelles et quotidiennes. L'augmentation de l'affrontement des apprenants à la langue et à son utilisation augmente les opportunités de l'acquérir efficacement.

Aujourd'hui, les enseignants ne sont plus les seules responsables de l'apprentissage des apprenants puisque les tendances récentes dans l'éducation recommandent pour que les apprenants eux-mêmes soient responsables ou co-responsables de leur propre apprentissage. Pour apprendre, l'apprenant doit être actif pour réorganiser sa structure cognitive en se basant sur ses connaissances et ses expériences antérieures. D'où vient l'importance de l'apprentissage autorégulé comme une stratégie qui favorise l'auto-organisation et l'autorégulation de l'apprentissage.

L'apprentissage autorégulé est une stratégie qui vise à rendre les apprenants autonomes dans le développement de leurs compétences. Grâce à cette stratégie d'apprentissage, le développement des compétences

professionnelles et le changement dans les pratiques peuvent être continus et durables (Butler et al, 2001).

L'autorégulation de l'apprentissage joue un rôle très important à diriger les activités cognitives ; de plus, elle aide les apprenants à atteindre des niveaux élevés dans l'acquisition académique dans toutes les matières d'apprentissage. Les études de Pintrich & DeGroot (1990), Zimmerman et al (1992), Ruban et al (2003), Xu et al. (2023), Ueno, Takeuchi & Shinohara (2025) ont affirmé que les apprenants qui mettent en œuvre des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage sont plus compétents dans l'acquisition scolaire dans les différentes matières scolaires.

L'étude de Ngonkum & Kisawadkorn (2024) a examiné les effets du modèle d'autorégulation des stratégies d'écoute pour comprendre des cours magistraux en anglais langue étrangère chez des étudiants de premier cycle. Les outils de recherche comprenaient des tests, des questionnaires et des entretiens, les données étant analysées quantitativement et qualitativement. Les résultats du questionnaire ont montré que les participants appliquaient efficacement diverses stratégies d'écoute pour améliorer la compréhension du cours, malgré les difficultés rencontrées, telles que la rapidité d'élocution, l'utilisation de termes techniques et la clarté des passages. Les résultats des tests ont montré une amélioration de la compréhension orale. Les entretiens ont révélé l'utilisation de diverses stratégies, notamment la segmentation des cours, la planification métacognitive, l'inférence cognitive, la pratique et la coopération socio-affective.

A l'échelle nationale, l'étude de Mohamed (2017) a visé à vérifier l'efficacité de l'apprentissage autorégulé pour développer les compétences de l'écriture persuasive. Une unité basée sur l'apprentissage autorégulé a été élaboré pour développer les compétences de l'écriture persuasive en FLE chez les étudiants de la quatrième année de la faculté de pédagogie de Zaqaziq. Les résultats de cette étude ont démontré l'efficacité de l'unité proposé basé sur l'apprentissage autorégulé dans le développement de quelques compétences de l'écriture persuasive.

Problématique de la recherche :

Pendant l'enseignement à la faculté de Pédagogie, le chercheur a observé que les étudiants de la deuxième année section de français laissent beaucoup à désirer dans les activités d'écoute. Cette faiblesse influe sur les compétences langagières qui, à leur rôle, influencent toutes les compétences communicatives. Ce problème est détecté aussi à travers une étude exploratoire en administrant un test d'écoute (non standardisé). Un document

sonore a été présenté aux étudiants (20) en posant des questions sur 1. Les mots et les phrases entendus dans le document, 2. Les informations citées dans le document, 3. La critique des idées citées dans le document. Les résultats de cette étude ont découvert la grande faiblesse de ces étudiants dans les compétences de l'écoute : 1. Les mots et les phrases entendus dans le document (40%), 2. Les informations citées dans le document (35%), 3. La critique des idées citées dans le document (25%).. La problématique de cette recherche se détermine à la faiblesse des étudiants de la deuxième année de la faculté de Pédagogie de Minia, section de français dans les compétences de l'écoute en FLE. Pour surmonter ce problème, la recherche actuelle essaye de répondre à la question principale suivante :

Quelle est l'efficacité d'un programme basé sur l'apprentissage autorégulé pour développer les compétences de l'écoute en FLE et l'autonomie chez les étudiants de la deuxième année de la faculté de Pédagogie de Minia ?

De cette question émanent les questions suivantes :

1. Quelles sont les compétences de l'écoute en FLE nécessaires aux étudiants de la deuxième année de la faculté de Pédagogie ?
2. Quelles sont les compétences de l'autonomie nécessaires aux étudiants de la deuxième année de la faculté de Pédagogie ?
3. Quelle est la forme d'un programme basé sur l'apprentissage autorégulé pour développer les compétences de l'écoute en FLE et l'autonomie chez les étudiants de la deuxième année de la faculté de Pédagogie de Minia ?
4. Quelle est l'efficacité d'un programme basé sur l'apprentissage autorégulé pour développer les compétences de l'écoute en FLE chez les étudiants de la deuxième année de la faculté de Pédagogie de Minia?
5. Quelle est l'efficacité d'un programme basé sur l'apprentissage autorégulé pour développer l'autonomie chez les étudiants de la deuxième année de la faculté de Pédagogie de Minia ?

Objectifs de la recherche :

Les objectifs de la recherche actuelle sont les suivants :

1. Déterminer les compétences de l'écoute en FLE nécessaires aux étudiants de la deuxième année de la faculté de Pédagogie ;
2. Déterminer les compétences de l'autonomie nécessaires aux étudiants de la deuxième année de la faculté de Pédagogie ;
3. Elaborer un programme basé sur l'apprentissage autorégulé pour développer les compétences de l'écoute en FLE et l'autonomie chez les étudiants de la deuxième année de la faculté de Pédagogie de Minia ;

4. Vérifier l'efficacité d'un programme basé sur l'apprentissage autorégulé pour développer les compétences de l'écoute en FLE chez les étudiants de la deuxième année de la faculté de Pédagogie de Minia ;
5. Vérifier l'efficacité d'un programme basé sur l'apprentissage autorégulé pour développer l'autonomie chez les étudiants de la deuxième année de la faculté de Pédagogie de Minia.

Délimitation de la recherche

Cette recherche se délimite à :

- Un groupe d'étudiants de la deuxième année de la faculté de Pédagogie de Minia parce qu'ils ont une base linguistique et pour qu'ils puissent améliorer leurs compétences langagières dans les prochaines années.
- Quelques compétences de l'écoute les plus nécessaires pour les étudiants de la deuxième année de la faculté de Pédagogie.
- Quelques compétences de l'autonomie les plus nécessaires pour les étudiants de la deuxième année de la faculté de Pédagogie.

Groupe de la recherche :

Le groupe de cette recherche est un groupe d'étudiants (un seul groupe expérimental : 30) de la deuxième année à la faculté de pédagogie de Minia, section de français parce qu'ils ont une base linguistique et pour qu'ils puissent améliorer leurs compétences langagières dans les prochaines années.

Hypothèses de la recherche

L'étude actuelle essaye d'examiner les hypothèses suivantes :

- Il existe une différence statistiquement significative entre les deux moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental au pré-test et au post-test de l'écoute en FLE en faveur du post-test.
- Il existe une différence statistiquement significative entre les deux moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental dans la pré-administration et la post-administration de l'échelle de l'autonomie en faveur de la post- administration.

Outils et matériel de la recherché

- Un questionnaire destiné aux spécialistes pour déterminer les compétences de l'écoute en FLE chez les étudiants de la deuxième année de la faculté de Pédagogie.
 - Un questionnaire destiné aux spécialistes pour déterminer les compétences de l'autonomie chez les étudiants de la deuxième année de la faculté de Pédagogie.
 - Un test de l'écoute pour vérifier l'efficacité d'un programme basé sur l'apprentissage autorégulé pour développer les compétences de
-

l'écoute chez les étudiants de la deuxième année de la faculté de Pédagogie de Minia.

- Une échelle pour vérifier l'efficacité d'un programme basé sur l'apprentissage autorégulé pour développer l'autonomie chez les étudiants de la deuxième année de la faculté de Pédagogie de Minia.
- Un programme basé sur l'apprentissage autorégulé pour développer les compétences de l'écoute en FLE et l'autonomie chez les étudiants de la deuxième année de la faculté de Pédagogie de Minia.

Terminologie de la recherche :

L'écoute : L'écoute est la capacité de recevoir des mots et des phrases parlés, de comprendre le contenu d'un texte parlé et de fournir des opinions et des critiques sur le contenu des documents sonores. (Définition opérationnelle)

L'autonomie : L'autonomie désigne la capacité d'un apprenant à s'approprier et à contrôler son propre processus d'apprentissage. Elle implique une participation active aux décisions concernant les objectifs, le contenu et les méthodes d'apprentissage, ainsi qu'à l'évaluation des progrès. Elle vise à favoriser l'indépendance d'apprentissage. (Définition opérationnelle)

L'apprentissage autorégulé : L'apprentissage autorégulé désigne les processus par lesquels les apprenants gèrent et contrôlent leur propre apprentissage. Cela comprend la définition d'objectifs, la planification de stratégies, le suivi des progrès et l'adaptation des approches si nécessaire. (Définition opérationnelle)

Cadre conceptuel :

Les compétences de l'écoute :

Lorsqu'il écoute, l'auditeur utilise ses connaissances contextuelles du monde pour créer des attentes, puis il utilise ces attentes pour comprendre ce qu'il entend. Si le sujet du texte correspond bien à la connaissance du monde de l'auditeur, il sera beaucoup plus facile à comprendre qu'un texte dont le sujet est inconnu. Ainsi, un exposé sur un sujet inconnu de l'auditeur sera plus difficile à comprendre, et un exposé qui contredit ses attentes sera encore plus difficile à comprendre, et pourrait engendrer une confusion considérable, même si la langue utilisée n'est pas forcément complexe. Les auditeurs ont souvent des motivations d'écoute différentes, en raison de leurs intérêts et de leurs besoins. Ils prêteront davantage attention aux éléments d'un texte qu'ils jugent plus intéressants ou plus pertinents. Ainsi, ce que les auditeurs retirent d'un texte dépendra de l'objectif de l'écoute ainsi que de leurs connaissances préalables, et les interprétations varieront donc souvent d'un auditeur à un autre. Des auditeurs compétents assimilent généralement tous les mêmes

informations à partir de déclarations explicites, telles que des annonces, et partagent généralement une grande partie du contenu d'un discours oral. Sinon, la communication serait très difficile, voire impossible (Buck, 2001).

Par conséquent, les processus d'écoute peuvent être classifiés en des processus concernant les éléments de la prononciation (les mots en tant qu'unités prononcées) et des processus concernant les éléments sémantiques (les mots en tant qu'unités sémantiques). Tous ces éléments sont intimement reliés parce que l'auditeur ne peut pas parvenir aux unités sémantiques sans passer par les unités phonétiques. De même, les éléments de la prononciation ne servent à rien sans pouvoir accéder aux éléments sémantiques.

L'écoute ne se justifie qu'à travers la réalisation simultanée d'autres tâches intellectuelles qui permettent d'atteindre des objectifs tels que parvenir à un niveau de compréhension, prendre des notes, préparer une synthèse, etc. (Aubin, 2022).

L'écoute passive n'existe pas. Toute écoute vise à comprendre le message. Un apprenant confronté à une tâche de correction phonétique ne fait pas exception. Les mots sont de puissants points d'ancrage. Ils représentent l'interface entre deux niveaux de représentation bien distincts : le niveau phonétique, ou prélexical, qui fait référence à la forme phonétique de la langue, et le niveau sémantique, ou lexical, qui donne accès à des niveaux supérieurs de traitement cognitif. L'apprenant active un traitement visant à reconnaître les unités lexicales et, par conséquent, à comprendre la phrase à produire. La perception d'un signal vocal active des processus de traitement ayant pour finalité la signification, même lorsque la maîtrise de la langue est faible (Billières, 2016).

Un phonologue étudie le rôle de la mémoire musicale dans la perception des langues étrangères. Il appelle mémoire musicale de la parole ce qui s'appuie uniquement sur les données acoustiques concrètes, phonétiques et prosodiques, d'une séquence audible, quelle que soit sa valeur linguistique : c'est la mémoire des sons perçus et de leur ordre. Cette mémoire joue un rôle clé dans une langue seconde, où il faut toujours s'efforcer d'entendre avant de chercher à comprendre (Billières, 2016).

En didactique du FLE, il y a 5 stratégies d'écoute : "l'écoute en mode veille (automatique), l'écoute sélective, l'écoute détaillée (intensive), l'écoute globale (extensive), l'écoute réactive (apprendre à utiliser ce qu'on comprend pour faire quelque chose). Trois de ces stratégies d'écoute se recoupent avec des stratégies de compréhension orale décrites dans le Cadre

européen “Une activité de compréhension peut exiger une compréhension globale, ou sélective, ou de détails importants (Aubin, 2022). Chacun des types d’écoute aide les apprenants à améliorer un éventail de compétences et de stratégies. : (Wah, 2019)

1. Écoute sélective : Il s'agit de l'apport d'informations aux tâches qui vise à aider les apprenant à tirer des informations spécifiques des textes, même lorsque les textes eux-mêmes dépassent largement le niveau actuel de connaissances linguistiques et de contenu de l'apprenant.

2. Écoute intensive : Il s'agit de l'apport formel aux tâches qui vise à concentrer l'attention de l'apprenant sur les caractéristiques du système linguistique une fois que le sens du texte a été établi pour un contenu.

3. Écoute interactive : Il s'agit de développer des réponses appropriées et vise à aider les auditeurs à prendre conscience des différences de styles culturels de rétroaction de l'auditeur et des options pour fournir cette rétroaction. La connaissance des options et des stratégies de l'auditeur peut augmenter l'efficacité des apprenants et leur facilité à participer à des discours collaboratifs.

4. Écoute discriminante : Elle sert de base à tous les autres comportements d’écoute et indique les comportements distinctifs pour l’auditif et pour identifier les messages auditifs et visuels.

5. Écoute pour comprendre : Elle est pertinente pour la compréhension de l’information en évitant de porter un jugement critique sur le message en attribuant le sens voulu par un locuteur au lieu de lui attribuer son propre sens.

6. Écoute critique : c’est la compréhension du message pour former un jugement sur le message afin d’accepter ou de rejeter les appels persuasifs.

7. Écoute appréciative : Il s’agit d’apprécier ou d’obtenir une impression sensorielle à partir du contenu.

Pour les stratégies de l’écoute à l’égard des processus d’apprentissage, il y en a trois : les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et Les stratégies socio-affectives (Vandergrift, 1998) :

1. Stratégies cognitives : Les stratégies cognitives sont des techniques de résolution de problèmes que les apprenants utilisent pour gérer les tâches d'apprentissage et faciliter l'acquisition de connaissances ou de compétences. Les stratégies cognitives sont liées à une tâche d'apprentissage et impliquent la manipulation ou la transformation directe du matériel d'apprentissage. Les apprenants en langues utilisent des stratégies cognitives pour les

aider à traiter, stocker et mémoriser de nouvelles informations. Parmi les stratégies cognitives, quatre stratégies sont analysées comme suit : la première stratégie cognitive est utilisée lorsque les auditeurs tentent de comprendre la tâche d'entrée sans traduction. Cette stratégie dirige l'attention de l'auditeur vers le sens et la structure de la langue cible. La deuxième stratégie cognitive se concentre sur les mots principaux pour comprendre les nouveaux mots. L'auditeur crée du sens en utilisant sa connaissance des mots de la langue cible pour former des phrases. Cette stratégie est très utile, en particulier pour les auditeurs débutants qui s'appuient sur leur petit répertoire de vocabulaire pour développer leur compréhension. La troisième stratégie cognitive consiste à s'appuyer sur l'idée principale pour comprendre l'ensemble du texte. Cette stratégie aide les auditeurs à localiser d'abord le thème, puis les détails. L'une des techniques utilisées est le survol. L'apprenant qui utilise cette stratégie repère rapidement l'idée principale et comprend très vite le message oral. La quatrième stratégie cognitive consiste à deviner le sens en s'appuyant sur des indices (contextuels ou linguistiques). Les auditeurs utilisent cette stratégie lorsqu'ils ne connaissent pas tous les mots ou ne comprennent pas le sens général de la phrase. Les locuteurs natifs comme non natifs utilisent cette stratégie lorsqu'ils n'ont pas suffisamment écouté ou lorsque le sens n'est pas clair.

2. Stratégies métacognitives : Les stratégies métacognitives sont des techniques de gestion employées par les apprenants pour contrôler leur apprentissage par la planification, le suivi, l'évaluation et la modification. Par exemple, pour les stratégies de planification métacognitive, les auditeurs clarifient les objectifs d'une activité d'écoute prévue et prêtent attention à des aspects particuliers de l'apport langagier auditif ou à des détails situationnels qui facilitent la compréhension de l'apport auditif. Il y a deux types de capacités métacognitives : la connaissance de la cognition (c'est-à-dire savoir quoi) et la régulation de la cognition (c'est-à-dire savoir comment). Le premier type concerne la conscience que les apprenants ont de ce qui se passe, et le second type concerne ce que les apprenants doivent faire pour écouter efficacement. Se concentrer sur ce que dit l'orateur est une stratégie qui permet à l'auditeur de se concentrer sur le message du speaker sans être

distrain par des éléments de distraction. La deuxième stratégie métacognitive consiste à déterminer à l'avance à quoi prêter attention. Les auditeurs utilisent l'attention sélective pour faciliter la compréhension. Par exemple, certains auditeurs choisissent de se concentrer sur la prononciation et les accents pour comprendre la langue parlée avec différents accents. Cependant, se concentrer beaucoup sur les accents peut avoir un impact négatif sur la compréhension, car cela peut être source de distraction et entraîner des malentendus.

3. Stratégies socio-affectives : cette stratégie socio-affective comprend les tentatives de créer et de promouvoir des réactions émotionnelles et des attitudes positives envers l'apprentissage des langues. Les stratégies affectives utilisées pour contrôler les expériences d'apprentissage sont très importantes car le contexte d'apprentissage et les facteurs socio-psychologiques des apprenants (c'est-à-dire la façon dont les apprenants se sentent à propos de l'apprentissage) sont directement liés.

Les auditeurs habiles utilisent deux fois plus de stratégies métacognitives que les autres et, de plus, ils savent utiliser plus efficacement d'autres stratégies cognitives telles que l'inférence et l'élaboration, c'est-à-dire, l'utilisation des connaissances antérieures (Vandergrift, 1998).

De plus, les apprenants utilisent quatre stratégies pour pouvoir comprendre le message oral : questionner, clarifier, résumer et prédire. Ils ont constaté que ces stratégies leur permettent de consacrer la majeure partie de leur temps de cours à la compréhension orale. Elles sont donc efficaces et leur permettent de bénéficier des rétroactions de leurs pairs et de l'enseignant. En revanche, dans une langue étrangère, les apprenants doivent accorder plus d'attention à la compréhension (Shirzai, 2019).

L'étude de Al-Khresheh & Alruwaili (2024) a exploré les stratégies métacognitives de compréhension orale chez les étudiants saoudiens d'anglais langue étrangère. Elle a identifié les stratégies les plus et les moins utilisées :

- La résolution de problèmes : L'importance accordée aux techniques de résolution de problèmes souligne l'implication proactive des apprenants pour surmonter les obstacles qui entravent leur capacité à comprendre ce qu'ils entendent.
- La stratégie de la « traduction mentale » : Cette stratégie cognitive est la conversion interne d'informations linguistiques de la langue

cible vers la langue maternelle de l'apprenant ou inversement. Si la traduction mentale peut être une technique initiale avantageuse pour les débutants, son utilisation prolongée par les étudiants suggère une possible dépendance à cette technique, ce qui peut entraver le développement des capacités de compréhension directe de la langue cible.

- La stratégie de planification et d'évaluation » : Cette stratégie stratégique se distingue par une procédure en deux parties : d'abord, les étudiants s'engagent dans une phase de préparation approfondie ; ensuite, ils passent à une phase d'autoréflexion et d'évaluation. Lors de la phase de planification, les étudiants fixent des objectifs clairs et précis, élaborent leur stratégie d'approche et s'appuient sur leurs connaissances préalables pertinentes. Après l'activité d'écoute, commence la phase d'évaluation, au cours de laquelle les étudiants s'engagent dans une auto-évaluation critique de leur compréhension, identifient les obstacles rencontrés et adaptent ensuite leurs approches d'apprentissage.
- La stratégie « Attention dirigée » : Cette stratégie implique un engagement intentionnel avec le matériel d'écoute tout en s'efforçant d'atténuer les distractions externes. Grâce à un engagement actif dans la tâche d'écoute, les étudiants améliorent significativement leur capacité à comprendre et à assimiler le matériel oral.
- La stratégie « Connaissance personnelle » : Cette stratégie repose sur l'utilisation des croyances personnelles, des expériences de vie et du réservoir de connaissances comme un cadre complémentaire pour faciliter la compréhension.

De même, Buck (2001) a déterminé les différents types de connaissances utilisées en écoute dans des connaissances linguistiques et des connaissances non linguistiques. Les connaissances linguistiques sont de différents types, mais parmi les plus importants figurent : la phonologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique et la structure du discours. Les connaissances non linguistiques utilisées en compréhension sont les connaissances sur le sujet, le contexte et les connaissances générales sur le monde et son fonctionnement.

Les deux approches les plus importantes dans l'application de ces connaissances sont : l'approche ascendante et l'approche descendante. Ces deux termes désignent l'ordre dans lequel les différents types de

connaissances sont appliqués lors de la compréhension : (Buck, 2001 ; Wah, 2019 ; Cambridge English, Sans date)

- Traitement ascendant = l'auditeur reconnaît ce qu'il entend : Reconnaître de petites unités (des sons), les construire en unités grandes (des mots), puis en unités plus grandes (des phrases). Parfois appelé « décodage ». Le traitement ascendant aide les apprenants à reconnaître les caractéristiques lexicales et de prononciation pour comprendre le texte. En se concentrant directement sur les formes linguistiques au niveau des mots et des phrases, les exercices ascendants sont particulièrement utiles aux apprenants qui souhaitent élargir leur répertoire linguistique. À mesure qu'ils prennent conscience des caractéristiques linguistiques des informations, la vitesse et la précision de la perception et du traitement auditifs augmentent. Pour développer le traitement ascendant, les apprenants peuvent être amenés à distinguer les sons individuels, les limites des mots et les syllabes accentuées ; identifier les formes et fonctions grammaticales ; reconnaître les contractions et les discours cohérents ; reconnaître les mots de liaison.
- Traitement descendant = comprendre signifie utiliser le contexte (connaissance du monde) et ce que le speaker a dit pour aider à comprendre les mots qui ne sont pas clairs. Le traitement descendant s'appuie sur les connaissances et l'expérience préalables pour construire le sens d'un texte écouté à partir des informations fournies par les sons et les mots. Pour parvenir au sens d'un texte, l'auditeur s'appuie sur ses connaissances du contexte, du sujet, des locuteurs, de la situation et les associe aux informations citées dans le message oral. Les compétences d'écoute descendante comprennent l'écoute de l'essentiel, des idées principales, du sujet et du cadre du texte, l'écoute d'informations spécifiques, le séquençage des informations, la prédiction, la supposition et l'inférence.

Quant aux compétences de l'écoute, elles peuvent être réparties en sous compétences qui sont les suivantes : (Cambridge English, Sans date).

- Anticiper : Penser à ce que l'auditeur va entendre, en fonction de ce qu'il sait du speaker, du sujet et du contexte. Les compétences d'anticipation aident les apprenants dans les processus de l'écoute.
- Écouter l'essentiel : Comprendre simplement le sujet général de ce qu'il entend.

- Écouter l'information clé : identifier des mots ou des expressions spécifiques dans ce que l'auditeur entend.
- Écouter pour une compréhension détaillée : comprendre en profondeur le contenu de ce que l'auditeur entend, notamment les opinions et les attitudes des interlocuteurs.

En dépistant les études antérieures et la littérature sur les compétences de l'écoute, le chercheur détermine les compétences suivantes :

- Compétences concernant la prononciation : ces compétences concernent le rappel des éléments entendus pendant l'écoute du document sonore tels que les sons, les mots, les phrases, les lieux, les dates, les événements, les personnages mentionnés dans le texte audio.
- Compétences concernant la compréhension : ces compétences concernent la compréhension du contenu du document sonore (les mots, l'idée général, les événements, les personnalités, ...). Ces compétences renferment le résumé du contenu du document sonore, la demande de clarification et la réponse à des questions dont les réponses se trouvent dans le document sonore.
- Compétences concernant l'appréciation et la critique : critiquer les idées, présenter son point de vue, exprimer son admiration pour le sujet, exprimer son opinion, exprimer ses sentiments, ...

Autonomie de l'apprenant :

Les stratégies modernes de la didactique recommandent généralement de responsabiliser les apprenants quant à leur propre apprentissage. De même, le concept d'autonomie est lié à la liberté, même si l'indépendance implique également la responsabilité de la performance individuelle. Tout au long du processus d'enseignement et d'apprentissage, la responsabilité implique l'engagement de l'apprenant et de l'enseignant à favoriser l'indépendance.

L'autonomie est définie comme « la compétence à se développer en tant que participant autodéterminé, socialement responsable et doté d'un esprit critique dans des environnements éducatifs, dans une vision de l'éducation comme une autonomisation (inter)personnelle et une transformation sociale » (Jiménez-Raya, Lamb & Vieira 2007, p. 1). L'autonomie de l'apprenant se définit, également, comme la capacité à prendre des décisions, à planifier et à évaluer son propre apprentissage (Mahmoud, 2024).

Avant de pouvoir apprendre une langue de manière autonome, il faut apprendre à apprendre, c'est-à-dire à agir, à se responsabiliser et à s'autoévaluer. Apprendre à apprendre implique donc d'être préparé à l'autonomie. Cet objectif éducatif, qui constitue le cœur du concept d'autonomie de l'apprenant, trouve sa justification dans les travaux de Jean Piaget en psychologie génétique, qui ont démontré la construction permanente de structures logiques et cognitives chez l'apprenant, ces structures sont liées aux processus d'apprentissage. Pour gagner en autonomie, l'apprenant doit d'abord avoir confiance en lui-même et en l'enseignant. Il doit prendre conscience de ses propres capacités, car il porte une grande responsabilité dans les décisions concernant son apprentissage. L'apprenant doit connaître ses forces et ses faiblesses. Il fixe ses propres objectifs d'apprentissage en fonction de ses besoins personnels (Aytekin, 2017).

Se sentir autonome renforce le sentiment de liberté des individus pour mettre en œuvre des pratiques en accord avec leurs valeurs, leurs croyances et leur identité. Lorsque cette perception d'autonomie est entravée, les individus sont susceptibles de se sentir menacés, d'adopter une attitude défensive et de se désengager des activités pour se protéger (Skinner et Edge, 2002).

En autoformation, c'est l'apprenant qui détermine le contenu de son apprentissage. Il décide lui-même de ce qu'il souhaite apprendre (écrit ou oral, vocabulaire, phonologie, lexique, grammaire ou orthographe, etc.). Il détermine non seulement les activités à réaliser, telles que les exercices, les leçons, la lecture, les jeux et la conversation, mais aussi les ressources disponibles. L'apprenant doit choisir des formes de travail et des stratégies d'apprentissage appropriées. Il doit toujours se sentir encouragé ou motivé. En apprentissage autonome, toute tentative d'évaluation ou de contrôle affaiblit les capacités de l'apprenant. Tout jugement négatif sur une erreur peut le décourager. Cette tentative non désirée d'obtenir de l'aide de l'apprenant le fera douter de sa capacité à gérer son propre apprentissage. Il ne faut jamais nier l'importance de la motivation, qui est l'une des conditions essentielles de la réussite. L'auto-évaluation est sans aucun doute une autre méthode d'apprentissage. L'apprenant doit évaluer son acquisition de la langue cible. Grâce à cette évaluation, il pourra comprendre si l'apprentissage qu'il reçoit est efficace (Aytekin, 2017).

Dans l'apprentissage autonome, l'apprenant doit trouver le soutien pédagogique et les réponses dont il a besoin. Cela doit inclure une variété

d'outils, tels que des livres, des vidéos et d'autres outils numériques tels que des ordinateurs ou des téléphones portables. Cela ne signifie pas pour autant que les rôles de l'enseignant soient réduits en milieu scolaire. Au contraire, cela les a formés à assumer de nouvelles responsabilités. Chaque personne joue un rôle crucial. Si le rôle de l'enseignant est de guider et d'apporter divers soutiens, l'apprenant occupe une place centrale et est appelé à l'utiliser selon ses besoins. Compte tenu de cette centralité de l'apprentissage pour l'apprenant, il est essentiel de créer un environnement capable de répondre à ces besoins. Cette approche encourage les apprenants à assumer davantage de responsabilités et à apprendre à apprendre car l'apprentissage autonome rend les apprenants plus actifs (Aytekin, 2017).

Les composantes de l'autonomie sont l'aptitude et la volonté. Cela signifie que, d'une part, une personne peut avoir la capacité de faire des choix indépendants, mais ne pas en avoir la volonté. D'autre part, une personne peut être disposée à faire des choix indépendants, mais ne pas en avoir la capacité. L'aptitude et la volonté peuvent être divisées en deux composantes. L'aptitude dépend de la connaissance des alternatives parmi lesquelles des choix doivent être faits et des compétences nécessaires pour mettre en œuvre les choix qui semblent les plus appropriés. La volonté dépend de la motivation et de la confiance nécessaires pour assumer la responsabilité des choix requis. Pour réussir à agir de manière autonome, ces quatre composantes doivent être présentes ensemble. Il est évident que la prise de décision et la réalisation de choix sont au cœur de l'autonomie de l'apprenant (Horvathova, 2016).

Dans l'enseignement des langues, les enseignants peuvent fournir toutes les circonstances et les ressources nécessaires, mais l'apprentissage ne peut se faire que si les apprenants sont disposés à contribuer. Leur présence passive ne suffit pas. Et, pour que les apprenants s'impliquent activement dans le processus d'apprentissage, ils doivent d'abord comprendre et accepter que la réussite de l'apprentissage dépend autant de l'apprenant que de l'enseignant. Autrement dit, ils partagent la responsabilité du résultat et la réussite de l'apprentissage dépend en grande partie de l'attitude responsable des apprenants. Un certain degré d'autonomie est également essentiel à la réussite de l'apprentissage des langues. Peu importe ce que les apprenants apprennent en cours, ils auront toujours beaucoup à apprendre par la pratique, par eux-mêmes. De plus, l'évolution des besoins des apprenants les conduit à reprendre l'apprentissage plusieurs fois dans leur formation ; ils doivent alors être

capables d'étudier seuls. La meilleure façon de les préparer à cette tâche est de les aider à devenir autonomes (Scharle & Szabo, 2000).

Développer des attitudes responsables chez l'apprenant implique également de s'écarter des rôles traditionnels de l'enseignant. À mesure que les apprenants commencent à prendre en charge leur apprentissage, l'enseignant doit assumer un rôle de facilitateur ou de conseiller dans un nombre croissant et varié de situations en classe. Il peut être utile de repenser ses attitudes actuelles. Une façon d'y parvenir est de se confronter aux visions extrêmes des approches traditionnelles et de centrer sur l'apprenant (Scharle & Szabo, 2000).

En partageant toutes les informations pertinentes avec les apprenants, l'enseignant exprime son respect et sa volonté de considérer les apprenants comme des partenaires dans la poursuite de l'objectif commun d'apprentissage d'une langue étrangère. Cela implique d'être très clair sur les objectifs à court et à long terme. Expliquer aux apprenants le(s) but(s) d'une activité particulière les aide à s'identifier à ces objectifs et, par conséquent, à se sentir plus responsables du résultat (Scharle & Szabo, 2000).

Les stratégies cognitives permettent aux apprenants de contrôler et de réguler leur apprentissage en évaluant le processus afin de prendre des décisions appropriées ; elles peuvent être classées en stratégies de planification et en stratégies de contrôle des résultats. La négociation est conceptualisée comme la participation active de l'apprenant à la prise de décision en classe. Cette négociation s'applique à cinq domaines : la définition des objectifs, la sélection du contenu, le choix des méthodes et techniques à utiliser, le suivi des apprentissages et l'évaluation des acquis. L'évaluation est comprise comme l'obtention d'informations sur la progression de l'ensemble du processus d'apprentissage afin de prendre les mesures appropriées. L'autoévaluation, qui se développe grâce à l'apprentissage dirigé par l'enseignant et offre à l'apprenant une liberté suffisante pour s'autoévaluer, permet l'acquisition de l'autonomie et le développement progressif de cette compétence. Former l'apprenant à l'autoévaluation constitue une condition pour un fonctionnement relativement indépendant, où l'apprenant peut volontairement renouveler ses stratégies d'apprentissage en fonction de l'observation de ses échecs relatifs. (Salem & Soleiman, 2013)

Promouvoir la coopération en classe influence les attitudes des apprenants de plusieurs manières. Cela les encourage à compter les uns sur les autres et donc sur eux-mêmes et pas seulement sur l'enseignant. Le

travail de groupe crée également des opportunités de rétroaction entre pairs ; les apprenants agissent pour plaire au groupe plutôt qu'à l'enseignant. Enfin, le travail en binôme et en groupe (par rapport au travail en classe entière) peut favoriser une plus grande participation active des apprenants à la réalisation d'une tâche (Scharle & Szabo, 2000).

L'autoévaluation exige des apprenants qu'ils aillent encore plus loin ; ils doivent se mettre à la place de l'enseignant et juger leur propre travail aussi objectivement que possible. Ce faisant, ils peuvent se faire une idée de leur niveau de compétence : identifier leurs points forts et leurs points faibles et planifier leurs progrès. En se fixant des objectifs, ils sont plus susceptibles de les considérer comme les leurs et de se sentir responsables de leur atteinte. Les stratégies d'apprentissage servent d'outils pour améliorer ses compétences linguistiques, et les apprenants ne peuvent être réellement responsables de leurs compétences que s'ils en ont connaissance. Il est donc nécessaire de montrer aux apprenant la diversité des stratégies disponibles, de les aider à identifier celles qui leur conviennent et de les aider à découvrir comment et quand les utiliser (Scharle & Szabo, 2000).

Pour développer l'autonomie des apprenants, cinq façons peuvent être utilisées : (Mahmoud, 2024)

1. Développer une culture d'apprentissage continu : En encourageant la curiosité, en rendant les ressources de formation facilement accessibles et en intégrant l'apprentissage dans les routines quotidiennes, les organisations peuvent créer un environnement propice à la croissance continue. Mettre en œuvre des initiatives telles que des programmes de formation internes, des séminaires, des conférences et des séances de mentorat pour favoriser un environnement où l'apprentissage est une valeur fondamentale.

2. Responsabiliser les apprenants dans leur parcours de formation : Impliquer les apprenants dans la définition des objectifs en leur permettant de participer à l'élaboration de leurs propres objectifs d'apprentissage, en tenant compte de leurs centres d'intérêt et de leurs aspirations professionnelles. Favoriser l'autodétermination en leur donnant la possibilité de choisir les ressources d'apprentissage qui correspondent le mieux à leur style d'apprentissage ou à leurs préférences.

3. Intégrer la technologie de manière appropriée : Il est aujourd'hui difficile d'ignorer l'utilisation d'un système de gestion de l'apprentissage. L'avantage d'une plateforme d'apprentissage en ligne est qu'elle offre aux apprenants une variété d'options (e-learning, webinaires, forums de discussion, etc.) et leur permet d'accéder à diverses ressources à tout moment et en tout lieu.

Cela leur confère un contrôle et une certaine liberté dans la gestion de leur parcours d'apprentissage.

4. Encourager l'autoévaluation : apprendre aux apprenants à évaluer leur travail, à identifier leurs forces et leurs faiblesses, et à élaborer des plans d'action pour améliorer leurs performances. Cela implique de donner à l'apprenant la possibilité d'évaluer son niveau de compétence avant et après la formation, notamment pour déterminer si le niveau de formation correspond à son niveau et si des activités de formation complémentaires doivent être prévues à court ou moyen terme.

5. Offrir des opportunités d'apprentissage expérientiel : L'apprentissage expérientiel est une stratégie qui place les apprenants directement dans des situations aussi proches que possible de la réalité afin qu'ils puissent réaliser leur apprentissage. Encourager les projets collaboratifs en promouvant les projets de groupe qui permettent aux apprenants de travailler ensemble, de partager des idées et de résoudre des problèmes de manière autonome. Mettre en œuvre des programmes qui offrent aux apprenants l'occasion de mettre en pratique leurs compétences dans des contextes professionnels réels, renforçant ainsi leur indépendance et leur confiance en eux.

De même, les résultats de l'étude de Brenner (2022) ont indiqué que lorsque les apprenants favorisent l'autonomie des apprenants, ils sont plus susceptibles de :

- (a) connaître des niveaux plus élevés de motivation autodéterminée ;
- (b) fournir aux apprenants des justifications significatives pour les tâches ;
- (c) minimiser les formes de contrôle de la gestion de la classe et de l'enseignement ;
- (d) encourager la participation des apprenants ;
- (e) créer des occasions pour les apprenants de faire des choix et de prendre des décisions ; et
- (f) fournir un soutien instrumental qui fournit un soutien aux besoins de motivation des apprenants en matière de l'apprentissage autorégulé.

Apprentissage autorégulé :

Le concept d'apprentissage autorégulé renvoie à la gestion ou la régulation des processus cognitifs dans des situations d'apprentissage. Bandura (1986 – 1991) est l'un des premiers à s'intéresser de l'apprentissage autorégulé puisqu'il a signalé que l'apprentissage autorégulé est l'une des implications pédagogiques de la théorie socioconstructiviste.

Dans l'apprentissage autorégulé, les apprenants initient et dirigent leurs propres efforts pour acquérir des connaissances et des compétences

plutôt que de compter sur les enseignants. Pour qualifier spécifiquement comme autorégulé, l'apprentissage doit impliquer l'utilisation de stratégies spécifiques pour atteindre les objectifs académiques sur la base des perceptions d'autoefficacité. Cette définition suppose l'importance de trois éléments : les stratégies d'apprentissage autorégulées des apprenants, les perceptions d'autoefficacité de la performance, et l'engagement envers les objectifs académiques (Zimmerman, 1989).

Dans l'apprentissage autorégulé, le but visé est d'identifier les facteurs personnels et contextuels d'influence et leur interaction. L'interaction à l'égard des facteurs personnels se situe entre les connaissances, les perceptions, les comportements et les émotions. La relation étroite entre le processus d'apprentissage et le contexte social et culturel est aussi un élément important. (Noël et Cartier, 2016)

Le processus de l'apprentissage autorégulé comporte à la fois des facteurs métacognitifs, motivationnels, affectifs et sociaux (Puustinen et Pulkkinen, 2001 dans Puustinen, 2005).

Cosnefroy (2010) regroupe, dans un article, quatre conditions pour pouvoir prendre le contrôle de l'apprentissage : une motivation initiale suffisante, la définition d'un but à atteindre, la possibilité de recourir à des stratégies d'autorégulation et la capacité à s'auto-observer.

Une motivation initiale suffisante

La motivation pour l'apprenant en général et l'apprenant autorégulé en particulier est considérée comme le combustible pour le véhicule. Un apprenant motivé déploie beaucoup d'efforts et de temps pour parvenir aux buts qu'il vise à atteindre en ayant recours à des stratégies appropriées et des ressources disponibles.

La définition d'un but à atteindre

Le but déterminé par l'apprenant autorégulé est considéré comme un fil conducteur dans ses processus d'apprentissage. Il sert, également, de critère pour comparer, juger et décider s'il faut infléchir les démarches à suivre pour exécuter les tâches à accomplir. La définition des buts à atteindre est considérée comme un acte de convention pour l'apprenant qui exige d'assumer la responsabilité de son apprentissage.

Un répertoire de stratégies d'autorégulation

Pour prendre le contrôle de son apprentissage, l'apprenant a recours à l'utilisation de maintes stratégies d'autorégulation. Ces stratégies d'autorégulation sont considérées comme des règles générales d'action qui orientent l'activité en vue de la rendre optimale par rapport au but visé.

L'observation de soi

Enfin, le contrôle effectif au moyen de diverses stratégies d'autorégulation implique de développer un regard critique sur son propre fonctionnement qui permet de juger le travail accompli et de décider, si besoin est, de changer le fonctionnement actuel. L'observation de soi implique des processus métacognitifs d'auto-observation et d'autoévaluation qui sont déterminants.

La Figure suivante présente un aperçu des processus d'autorégulation typiquement associés à l'apprentissage des apprenants (Butler, 2005).

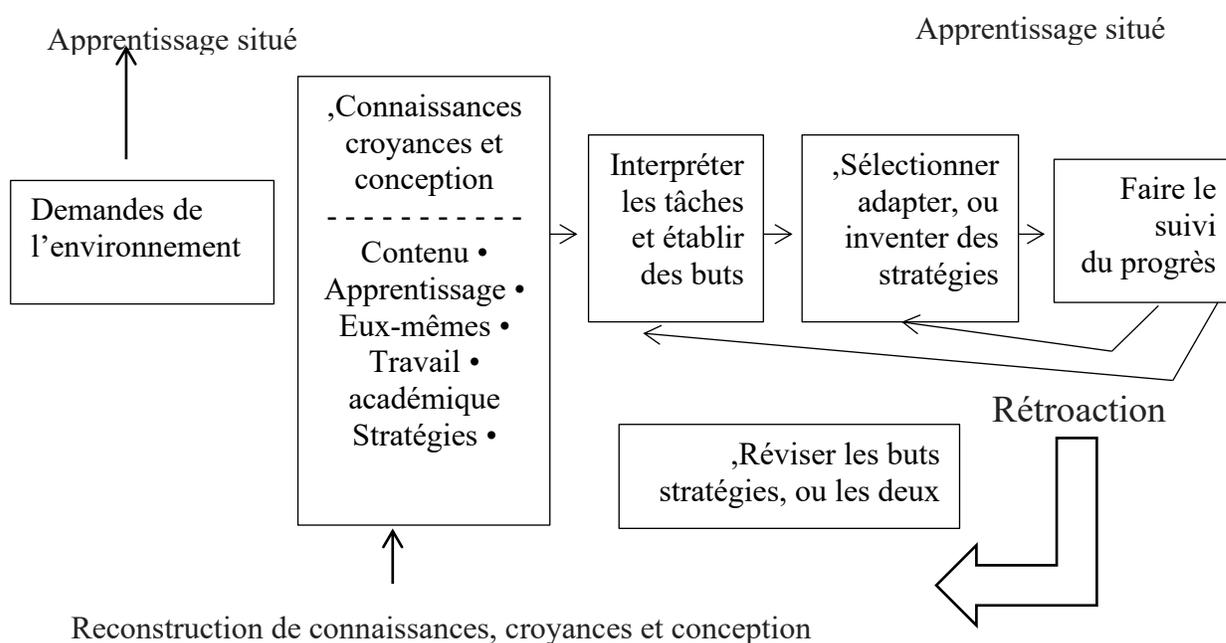


Figure 1. Un modèle d'autorégulation de l'apprentissage (Butler, 2005)

Ce modèle d'autorégulation de l'apprentissage suggère que, lorsqu'ils sont confrontés à un travail académique dans un contexte culturel et historique, les apprenants interprètent les exigences de la tâche et les attentes qui leur sont reliées (explicitement ou implicitement) à la lumière de leurs cadres théoriques. Ces cadres comprennent les connaissances antérieures, les croyances et les conceptions des apprenants. Puis, sur la base des buts d'apprentissage qu'ils établissent, les apprenants autorégulés sélectionnent, adaptent, ou même inventent des stratégies afin d'atteindre leurs objectifs. Ils mettent en œuvre ces stratégies, réfléchissent à leur succès, et ajustent leurs approches sur la base du progrès perçu. Finalement, les apprenants

autorégulés gèrent non seulement leur apprentissage, mais aussi leurs environnements, leurs ressources, leurs émotions, et leur motivation pour s'aider à atteindre leurs objectifs (Butler, 2005).

De même, Zimmerman (2000) a présenté un modèle qui cherche à expliquer comment l'apprenant, seul ou en groupe, initie, modifie et maintient des pratiques d'apprentissage au sein de contextes d'apprentissage formels ou informels. La Figure suivante illustre le cycle des trois phases de l'autorégulation.

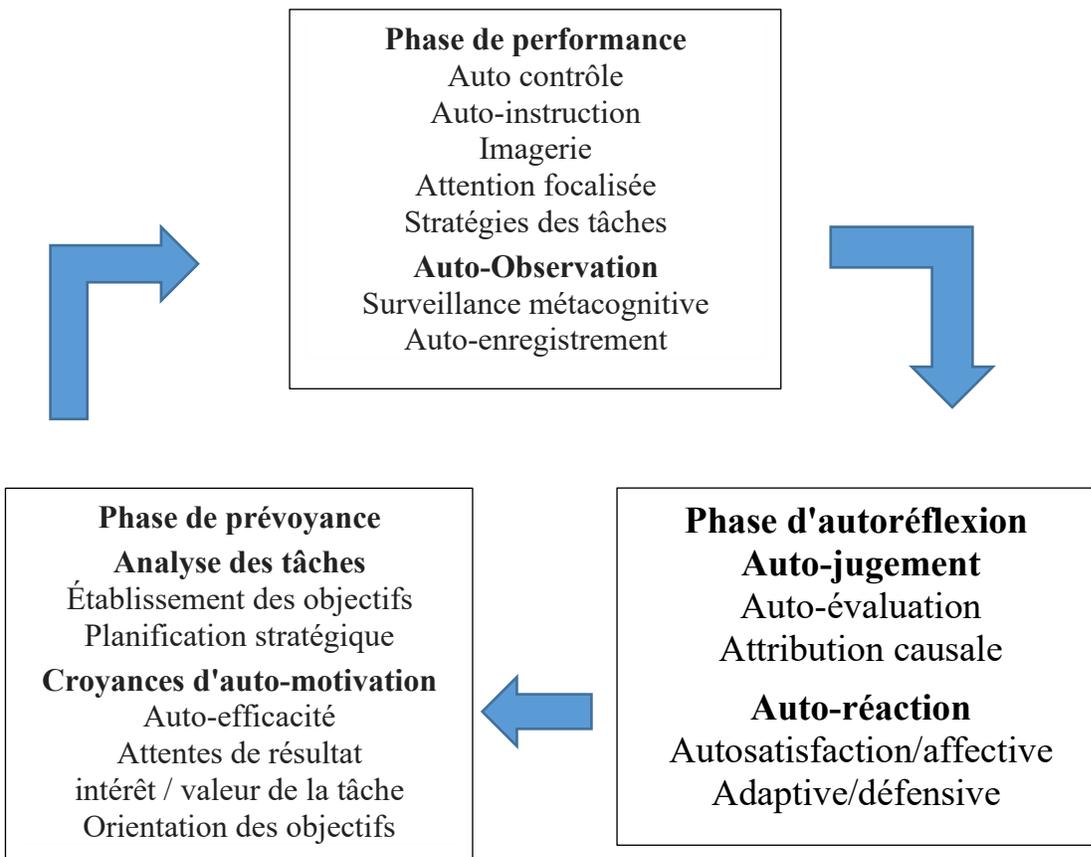


Figure 2. Phases de l'apprentissage autorégulé (Zimmerman, 2000)

Ce modèle englobe trois phases cycliques :

La phase de prévoyance : les apprenants sont des agents proactifs qui fixent des objectifs à long terme, identifient des stratégies pour atteindre ces objectifs, et évaluent leur auto-efficacité, leurs croyances et leur intérêt intrinsèque pour ces tâches ainsi que leur orientation vers les objectifs.

La phase de performance : les apprenants s'engagent dans l'auto-surveillance et l'autocontrôle de leurs objectifs, leurs stratégies et leur motivation tout en

cherchant de l'aide auprès des individus bien informés et retardent la gratification lorsque cela est nécessaire pour l'accomplissement des objectifs. La phase d'autocontrôle : les apprenants s'engagent dans l'autoévaluation des tâches accomplies, examinent leur niveau d'autosatisfaction et s'adaptent à leur situation en déterminant si les tâches doivent être répétées ou le cycle se déplacera vers une nouvelle tâche si la précédente est accomplie à un niveau satisfaisant.

Les stratégies d'apprentissage autorégulées sont des actions et des processus visant à acquérir des informations ou des compétences qui impliquent des perceptions d'agence, de but et d'instrumentalité par les apprenants. Ils comprennent des méthodes telles que l'organisation et la transformation de l'information, l'autoévaluation, la recherche de l'information et l'utilisation des aide-mémoires (Zimmerman & Martinez - Pons, 1986).

Zimmerman a présenté un modèle de l'apprentissage autorégulé qui distingue trois phases : la phase de réflexion, au cours de laquelle les apprenants se fixent des objectifs, évaluent leur motivation et leurs capacités à accomplir les tâches, et planifient leur engagement dans la tâche ; la phase de performance, au cours de laquelle les apprenants concentrent leur attention, s'impliquent dans les tâches, élaborent et appliquent des stratégies, et suivent leurs progrès ; et la phase d'autoréflexion, au cours de laquelle les apprenants réfléchissent à la tâche et à leur performance par l'autoévaluation (Brenner, 2022).

Une description des pratiques dans l'apprentissage autorégulé a été présentée par Brenner (2022) ainsi :

Choix : Les apprenants participent à des choix qui impliquent des prises de décision de haut niveau (par exemple, sujets de recherche, ressources à utiliser, organisation de l'information, rôles des membres du groupe collaboratif, gestion du temps, conditions de travail, partenaires).

Contrôle sur le défi : Les apprenants ont la possibilité de négocier avec leur enseignant ou d'apporter de manière autonome des modifications/adaptations aux tâches d'apprentissage en fonction de leurs besoins et intérêts (par exemple, les apprenants travaillent à leur propre rythme, décident de la durée des travaux écrits, déterminent les formats de présentation).

Autoévaluation : Les apprenants évaluent leur travail. Ils connaissent les critères des tâches et ont la possibilité d'évaluer leurs progrès en continu en comparant leur travail aux critères des tâches et à leurs propres objectifs d'apprentissage.

Soutien de l'enseignant : Les enseignants offrent aux apprenants un soutien essentiel à leur apprentissage autorégulé. Ils les guident vers l'autonomie en soutenant le développement de leurs compétences pour résoudre des problèmes par eux-mêmes plutôt que de leur dire comment réaliser une tâche, l'enseignant favorise la pensée métacognitive par le questionnement par exemple : « Peux-tu penser... » ; « Quelles stratégies pourrais-tu utiliser... ». Les enseignants soutiennent la motivation des apprenants en utilisant un langage motivant qui met l'accent sur l'importance de l'effort, de l'utilisation efficace de stratégies et du développement personnel plutôt que sur des indicateurs externes de performance tels que les notes.

Soutien des pairs : Tout comme le soutien de l'enseignant, les pairs fournissent un soutien instrumental et diffusent des messages de motivation axés sur le développement. De plus, les discussions avec les pairs sur l'apprentissage favorisent la prise de conscience et la compréhension des apprenants quant à l'apprentissage et à leurs besoins/points forts en tant qu'apprenants.

Évaluation intégrée : Les enseignants fournissent aux apprenants une rétroaction (verbale, visuelle ou écrite). Ils consignent leurs progrès et réfléchissent continuellement à la façon dont ils réagissent aux tâches et aux stratégies d'enseignement.

Tâches complexes : Les enseignants engagent les apprenants dans des tâches complexes. Souvent, ces tâches répondent à plusieurs objectifs. Elles intègrent des objectifs de contenu ; Objectifs pour le développement des processus cognitifs et métacognitifs. Les tâches complexes étayent l'apprentissage des apprenants, elles développent des compétences et des concepts en s'appuyant sur leurs compétences et processus actuels. Ces tâches sont significatives pour les apprenants et intègrent le contenu et les compétences de l'ensemble du programme de formation. Elles permettent également de multiples représentations de l'apprentissage. Les apprenants peuvent représenter l'apprentissage par une présentation orale, un rapport écrit, un modèle multidimensionnel ou toute autre représentation visuelle.

Adaptation aux différences individuelles : les tâches, les activités et les modèles d'évaluation sont ouverts et flexibles. Ils tiennent compte des différences de capacités et permettent la participation de tous les apprenants. À cette fin, des adaptations des critères d'évaluation sont apportées, ou peuvent l'être, pour tenir compte des différences individuelles. De plus, les tâches sont conçues pour permettre une participation significative de tous les apprenants. Les tâches qui répondent à de multiples objectifs d'apprentissage

et aux besoins des apprenants soutiennent tous les domaines de l'apprentissage.

Un guide pour l'enseignement autorégulé a été présenté par Daouas (2007) ; ce guide se compose de six sections principales : définition d'objectifs, planification et gestion du temps, stratégies d'apprentissage, auto-évaluation, stratégies d'examen et autoréflexion.

La définition d'objectifs : La définition d'objectifs permet à l'apprenant de définir les options et les outils à utiliser. Cela lui fait gagner un temps considérable au début et à la fin de sa formation. De plus, il peut évaluer ses progrès et s'il a atteint son objectif, car il sait exactement où il veut aller. Il est essentiel de se fixer des objectifs appropriés et atteignables. Ceux-ci doivent venir de l'apprenant lui-même et non de quelqu'un d'autre. La fixation des objectifs stimule plus efficacement l'apprenant et influence positivement son autorégulation. Il existe deux types d'objectifs : à long terme et à court terme. Les objectifs à long terme prennent des mois, voire un semestre, à atteindre, tandis que les objectifs à court terme prennent des jours, voire des semaines.

Planification et gestion du temps : Il est essentiel que les apprenants soient capables de gérer leur temps et leurs ressources grâce à une planification et un contrôle efficaces afin de prioriser, de surmonter la frustration et de persévérer jusqu'à l'achèvement des tâches. Une telle planification permet aux apprenants d'économiser du temps et de l'énergie. En pratique, l'apprenant doit élaborer un plan basé sur des objectifs à court terme prédéfinis afin d'établir une liste d'étapes à mettre en œuvre. Ces étapes seront accompagnées d'une liste de problèmes potentiels et d'options pour les résoudre.

Stratégies d'apprentissage : Les stratégies d'apprentissage peuvent être définies comme les processus employés par un individu participant à un processus d'apprentissage pour améliorer l'acquisition de connaissances, de compétences ou d'attitudes. Ces stratégies désignent toute activité ou procédure technique utilisée par les apprenants pour améliorer leur compréhension et leurs performances lors d'une tâche d'apprentissage. Cependant, aucune stratégie n'est efficace dans toutes les situations, mais plutôt dans un contexte spécifique. De plus, l'efficacité d'une stratégie dépend de son adaptabilité à la personne qui l'utilise.

Autoévaluation : Il s'agit d'un défi qui reflète l'engagement personnel de l'apprenant envers la performance. L'apprenant doit évaluer l'efficacité de sa stratégie d'apprentissage. La stratégie jugée efficace doit être retenue

comme stratégie à appliquer dans ce contexte d'apprentissage spécifique. Autrement dit, il serait erroné d'utiliser une stratégie qui a fonctionné dans une situation particulière pour toutes les situations d'apprentissage. En revanche, il est nécessaire d'identifier un ensemble de stratégies efficaces, chacune pour une situation spécifique, afin de les utiliser si une situation similaire se présente. L'autoévaluation est menée en continu à chaque étape de l'apprentissage. Elle est réalisée en tenant compte de la planification et de l'atteinte d'objectifs à court terme. Ainsi, l'atteinte des objectifs à court terme mène à l'atteinte des objectifs à long terme.

Stratégies de réussite aux examens : Il est important de noter à ce stade qu'une bonne préparation aux examens nécessite une bonne gestion du temps, une bonne prise de notes et une révision régulière des concepts étudiés. La révision implique une révision hebdomadaire, voire quotidienne, du contenu du cours. Il est également essentiel de réviser le test pour distinguer les concepts maîtrisés de ceux qui ne le sont pas, afin de les retenir durablement.

Les compétences d'apprentissage autorégulé permettent, alors, aux apprenants de contrôler leur processus d'apprentissage et favorisent l'autonomie. Les composantes d'apprentissage autorégulé incluent la métacognition, la planification, le suivi, l'évaluation du progrès et la motivation à l'apprentissage.

Le chercheur a profité de cette étude théorique dans l'élaboration de la liste de compétences de l'écoute et la liste de compétences de l'autonomie nécessaires aux étudiants de deuxième année de la faculté de Pédagogie. De même, le chercheur a profité de cette étude théorique dans l'élaboration de la stratégie de l'apprentissage pendant le programme proposé pour développer les compétences de l'écoute et de l'autonomie chez les étudiants de deuxième année de la faculté de Pédagogie de l'université de Minia.

Méthodologie

Déterminer les compétences de l'écoute :

Pour répondre à la première question de recherche (Quelles sont les compétences de l'écoute en FLE nécessaires aux étudiants de deuxième année de la faculté de Pédagogie ?), le chercheur a élaboré un questionnaire afin d'identifier une liste de compétences requises pour les étudiants de deuxième année de la Faculté de Pédagogie. Pour ce faire, les procédures suivantes ont été suivies :

- Définition de l'objectif de la liste de compétences : Cette liste a visé à identifier les compétences requises de l'écoute en FLE chez les étudiants de deuxième année de la faculté de Pédagogie.

- Examen des études et de la littérature antérieures relatives aux compétences de l'écoute en FLE.

- Élaboration de la version initiale de la liste de compétences : Les compétences issues des sources précédentes ont été formulées.

- Ainsi, la liste initiale des compétences de l'écoute en FLE comprenait 55 compétences. Cette liste a été élaborée sous forme de questionnaire afin de recueillir l'avis des spécialistes de la didactique du FLE et de déterminer l'importance de chaque compétence, ainsi que leur adéquation aux besoins des étudiants. La liste a ensuite été modifiée par ajout, suppression ou correction. Ce processus a conduit à la modification de certaines phrases et à la suppression de certaines compétences afin d'éviter les répétitions.

Validation de la liste : La version initiale de la liste des compétences de l'autonomie de l'apprenant a été présentée à un groupe de spécialistes de la didactique du FLE.

Validation de stabilité de la liste des compétences : La formule de Cooper a été utilisée pour calculer la stabilité de la liste, et les compétences approuvées par moins de 85 % des juges ont été supprimées.

Finalisation de la liste des compétences de l'écoute : Sur la base des avis des juges, la version finale de la liste des compétences de l'écoute pour les étudiants de deuxième année de la Faculté des Pédagogie a été établie. La liste finale des compétences en compétences de l'écoute en FLE comprend 47 compétences (annexe 1).

Déterminer les compétences de l'autonomie de l'apprenants :

Pour répondre à la deuxième question de la recherche « Quelles sont les compétences de l'autonomie nécessaires aux étudiants de deuxième année de la faculté de Pédagogie ? », le chercheur a élaboré un questionnaire afin d'identifier une liste de compétences de l'autonomie nécessaires pour les étudiants de deuxième année de la Faculté de Pédagogie. Pour ce faire, les procédures suivantes ont été suivies :

- Définition de l'objectif de la liste de compétences : Cette liste a visé à identifier les compétences de l'autonomie nécessaires pour les étudiants de deuxième année de la Faculté de Pédagogie.

- Examen des études et de la littérature antérieures relatives aux compétences de de l'autonomie de l'apprenant.

- Élaboration de la version initiale de la liste de compétences : Les compétences issues des sources précédentes ont été formulées.

- Ainsi, la liste initiale des compétences de l'autonomie de l'apprenant comprenait 25 compétences. Cette liste a été élaborée sous forme de questionnaire afin de recueillir l'avis des spécialistes de la didactique du FLE et de déterminer l'importance de chaque compétence, ainsi que leur adéquation aux besoins des étudiants. La liste a ensuite été modifiée par ajout, suppression ou correction. Ce processus a conduit à la modification de certaines phrases et à la suppression de certaines compétences afin d'éviter les répétitions.

Validation de la liste : La version initiale de la liste des compétences de l'autonomie de l'apprenant a été présentée à un groupe de spécialistes de la didactique du FLE.

Validation de la stabilité de la liste des compétences : La formule de Cooper a été utilisée pour calculer la stabilité de la liste, et les compétences approuvées par moins de 85 % des juges ont été supprimées.

Finalisation de la liste des compétences de l'autonomie de l'apprenant : Sur la base des avis des juges, la version finale de la liste des compétences de l'autonomie pour les étudiants de deuxième année de la Faculté des Pédagogie a été établie. La liste finale des compétences en compétences de l'autonomie comprend 21 compétences (annexe 2).

Elaborer le programme proposé : (Annexe 3)

Pour répondre à la troisième question de la recherche « Quelle est la forme d'un programme basé sur l'apprentissage autorégulé pour développer les compétences de l'écoute en FLE et l'autonomie chez les étudiants de deuxième année de la faculté de Pédagogie ? » le chercheur a déterminé les éléments suivants du programme proposé :

Formulation des objectifs généraux et procéduraux : Les objectifs généraux du programme ont été identifiés, ces objectifs portaient sur la prise en compte de la philosophie du programme, le développement des compétences de l'écoute en FLE et le développement des compétences de l'autonomie. Les objectifs généraux du programme sont les suivants :

- Développer les compétences de l'écoute en FLE chez les étudiants de la deuxième année de la faculté de Pédagogie de Minia.
- Développer l'autonomie chez les étudiants de deuxième année de la faculté de Pédagogie de Minia.

Les objectifs procéduraux à la lumière de la philosophie du programme ont été déterminés ainsi :

- I. Objectifs concernant la prononciation
 - Distinguer les sons et les mots dans le texte audio ;
 - Distinguer les sons qui ont une prononciation similaire lorsqu'on les écoute.
 - Identifier les nouveaux mots du texte audio.
 - Distinguer les mots masculins et féminins du texte audio.
 - Distinguer les mots (singulier et pluriel) du texte audio.
 - Distinguer les formes déclaratives et interrogatives du texte audio.
 - Identifier le type de mot (nom, verbe, préposition, ...) du texte audio.
 - Identifier les mots qui indiquent le temps et le lieu dans le texte audio.
 - Citer les personnages mentionnés dans le texte audio.
 - Citer un groupe de phrases du texte audio.
 - Identifier les mots clés dans le texte audio.
 - Extraire les lieux, les dates, les événements, ... mentionnés dans le texte audio.
 - II. Objectifs concernant la compréhension
 - Déduire le sens des mots à travers le contexte ;
 - Identifier une idée générale dans le texte audio.
 - Déterminer les événements racontés dans le texte audio ;
 - Décrire les personnalités citées dans le texte audio ;
 - Prédire les résultats des événements cités dans le contenu ;
 - Compléter un conte non raconté complètement ;
 - Déterminer les contradictoires dans le contenu ;
 - Poser des questions sur des informations citées dans le document sonore ;
 - Déterminer les synonymes des mots qui apparaissent dans le texte entendu.
 - Identifier les antonymes des mots qui apparaissent dans le texte audio.
 - Identifier un mot manquant dans la phrase entendue.
 - Suggérer un titre approprié pour le texte audio.
 - Comprendre quelques expressions courantes à travers le texte audio.
 - Répondre aux questions dont les réponses se trouvent dans le texte audio.
 - Classer les événements entendus à travers le texte audio.
 - Relier ce qu'il entend à ses informations précédentes.
-

- Distinguer une opinion ou un fait dans ce qu'il a entendu.
- Demander des informations sur des aspects obscurs du texte audio.
- Résumer le contenu du texte entendu.
- Paraphraser ce qu'il a entendu avec ses propres mots.
- Exécuter les instructions qu'il a entendues.
- Déterminer l'objectif du speaker à travers le texte entendu.

III. Objectifs concernant l'appréciation la critique :

- Critiquer les idées citées dans le contenu ;
- Présenter son point de vue sur les idées citées dans le contenu ;
- Identifier un mot ou une phrase qui lui plaît dans le texte entendu.
- Distinguer les beaux mots et phrases dans le texte audio.
- Identifier quelques idées qu'il a appréciées dans le texte audio.
- Exprimer son admiration pour le sujet qu'il a écouté avec ses propres mots.
- Exprimer son opinion sur le texte audio.
- Exprimer ses sentiments sur le texte audio.
- Émettre des jugements
- Détecter les erreurs dans le texte audio.
- Exprimer son mécontentement ou son admiration pour un personnage mentionné dans le texte audio.
- Comparer deux phrases qui ont des significations opposées.
- Comparer deux phrases qui ont des significations similaires.

IV. Objectifs concernant l'autonomie de l'apprenant :

- Renforcer la liberté de définir les objectifs d'apprentissage de façon explicite et hiérarchisée
- Renforcer la liberté de préciser les stratégies d'apprentissage qui semblent plus pertinentes
- Renforcer la liberté de naviguer en fonction des objectifs d'apprentissage
- Renforcer la liberté de renouveler le parcours d'apprentissage à tout moment
- Renforcer la liberté de préciser le rythme de travail
- Améliorer la liberté qui renforce la confiance en soi
- Prendre conscience de son processus d'apprentissage
- Définir l'écart entre ses propres réponses et les bonnes réponses déjà déterminées
- Faire un retour réflexif sur ses performances et mes résultats
- Vérifier ses progrès sans l'aide de l'enseignant

-
- Définir par soi-même des moyens d'amélioration de ses performances
 - Proposer des stratégies permettant de progresser vers le but désiré
 - Mettre en œuvre des modifications nécessaires à la réalisation du but désiré

Choix du contenu du programme :

Le contenu du programme a été sélectionné selon les règles suivantes:

- Les principaux thèmes du contenu du programme sont liés aux objectifs généraux et procéduraux de chaque unité du programme, de sorte que chaque unité atteigne un certain nombre d'objectifs procéduraux du programme.
- Tenir compte de la séquence logique lors de la sélection des sujets du programme proposé d'une manière qui convient à la nature des apprenants et aux compétences de l'écoute.
- Sélectionner un groupe de documents sonores et de podcasts afin que les participants puissent identifier les sujets principaux du document sonore, l'analyser en parties et leur permettre de mieux les comprendre.

Organiser le contenu :

Le contenu du programme proposé a été organisé en un certain nombre de séances, de sorte que chaque séance atteigne un certain nombre d'objectifs du programme proposé. La forme générale de chaque séance était la suivante : le titre de la séance, le nombre d'heures (flexible), les objectifs procéduraux (à discuter avec les participants pour les fixer ou les modifier), les ressources pédagogiques proposées, la stratégie pédagogique et les activités pédagogiques utilisées avec les participants.

Concevoir des activités pédagogiques :

Le succès de tout programme éducatif dépend de l'intégration de ses composantes, d'une part, de sorte que ces composantes soient liées les unes aux autres. Ainsi, lors du choix des activités d'enseignement et d'apprentissage, on a tenu compte de leur lien avec les objectifs, le contenu, les ressources d'apprentissage, les stratégies de formation et les méthodes d'évaluation, et de la nécessité d'offrir des opportunités à tous. Les étudiants participent positivement et contribuent efficacement aux processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi qu'à la diversité des activités d'enseignement et d'apprentissage entre les activités individuelles et de groupe. Cela se manifeste dans les procédures d'enseignement de la stratégie (avant - pendant – après l'écoute), avec les activités d'enseignement et d'apprentissage reliant les aspects théoriques et pratiques. Par conséquent, les

activités d'apprentissage variaient entre des activités individuelles liées à l'écoute du texte, à la réponse aux questions qui le suivent et à la prise de notes sur les feuilles de travail pertinentes pendant l'écoute du document sonore, et des activités de discussion de groupe après avoir terminé le processus d'écoute du document sonore cible, de son analyse et de sa compréhension.

Choisir des stratégies d'enseignement :

Lors de la sélection de la stratégie d'enseignement proposée, un ensemble de principes ont été pris en considération, notamment : l'adéquation de la stratégie aux objectifs, au contenu et au niveau des apprenants, ainsi que la diversité des activités afin qu'elles correspondent à la nature de l'enseignement de l'écoute et à l'apprentissage autorégulé, conduisent à une interaction positive entre le formateur et les participants et offrent un espace de travail coopératif parallèlement au travail individuel. Les procédures de la stratégie étaient les suivantes :

Avant l'écoute :

Dans cette phase, le formateur et les participants déterminent les objectifs d'apprentissage. En discutant les objectifs déjà déterminés, le formateur et les participants peuvent les modifier ou les reformuler. Les activités de pré-écoute visent à susciter l'intérêt, à renforcer la confiance et à faciliter la compréhension. Ces activités aident les participants à définir le contexte : qui parle, où et pourquoi.

- Activer les connaissances antérieures : Que savez-vous de... ? Vous allez écouter de ...
 - Acquisition de connaissances : Les apprenants peuvent avoir des connaissances générales limitées sur un sujet. Le formateur peut leur fournir des informations qui les aideront à développer leur confiance en eux pour l'écoute. Cela peut se faire en leur donnant un texte à lire ou en leur proposant un quiz.
 - Prédire le contenu : Une fois que les participants connaissent le contexte d'un sujet, ils sont capables d'en prédire le contenu possible. Le formateur essaye de donner aux participants le choix de ce qu'ils s'attendent ou non à entendre.
 - Apprentissage du vocabulaire. Pour les apprenants, un grand nombre de mots inconnus gêne souvent l'écoute et diminue certainement la confiance en soi. Choisir du vocabulaire à étudier avant l'écoute, par exemple en associant les mots à leurs définitions, puis en réalisant une activité pratique simple, comme compléter les phrases vides, facilite la compréhension.
-

Avant l'écoute, les participants se posent des questions pour diriger leurs processus d'écoute et de compréhension :

- Quels sont mes objectifs à écouter ce document sonore ?
- Quel est le titre du document sonore ?
- Quels sont les éléments essentiels du contenu auditif ?
- Qu'est-ce que je connais sur ces sujets ?
- Quel est le vocabulaire nécessaire pour comprendre ce sujet ?

Pendant l'écoute :

Les participants ont la possibilité de négocier avec le formateur ou d'apporter de manière autonome des modifications/adaptations aux tâches d'apprentissage en fonction de leurs besoins et intérêts (les apprenants travaillent à leur propre rythme, décident de la répétition de l'écoute, déterminent les formats du travail).

Pendant l'écoute, les participants se posent des questions pour diriger leurs processus d'écoute et de compréhension :

- Qui parle, à qui, où et pourquoi ?
- Quelle est l'idée principale de ce document sonore ?
- Quels sont les mots clés dans ce document sonore ?
- Quelles sont les informations essentielles dans ce document sonore ?
- Quelle partie je comprends bien ?
- Quelle partie je ne comprends pas ?
- Comment obtenir de l'aide pour comprendre les éléments incompris ?
- Comment aider mes camarades à comprendre ce qu'ils ne comprennent pas ?

Après l'écoute :

Après avoir faire les activités de l'écoute, les apprenants auto-évaluent leur compréhension. Ils peuvent avoir les réponses des activités et ont la possibilité d'évaluer leurs progrès en continu (par exemple, en comparant leur travail à leurs propres objectifs d'apprentissage).

Après l'écoute, les participants se posent les questions suivantes :

- Qu'est-ce que j'ai bien compris ?
- Quelles connaissances j'ai saisies ?
- Quels sont les éléments langagiers que j'ai appris ?
- Comment améliorer mes compétences d'écoute dans les prochaines situations ?

Identifier les sources d'enseignement et d'apprentissage :

L'une des caractéristiques des programmes éducatifs est qu'ils contiennent des ressources pédagogiques pour offrir aux participants la

possibilité d'obtenir diverses sources de connaissances pour le développement des compétences de l'écoute. Ces ressources étaient représentées de la manière suivante :

- Le contenu du matériel d'écoute qui comprend des sujets moteurs qui ont retenu l'attention des participants tout au long de la période d'écoute.
- La description du contenu des documents sonores liés au contenu du matériel audio. Cette description est utilisée si les participants ne comprennent pas une partie du document sonore.

Sites internet : le programme proposé suggère des sites internet pour développer les compétences de l'écoute en FLE tels que

<https://www.podcastfrancaisfacile.com/>

<https://apprendre.tv5monde.com/fr>

https://www.lepointdufle.net/p/apprendre_le_francais.htm

<https://www.france24.com/fr/direct>

...

Chaque séance s'est conclue par des encouragements aux participants. Pour savoir plus sur le sujet, ils doivent écouter pour augmenter leur vocabulaire et les aider à comprendre le texte audio. La diversité des ressources d'apprentissage a été prise en compte afin de garantir la prise en compte des différences individuelles entre les participants, de la diversité de leurs intérêts et de leurs différentes tendances à acquérir des connaissances, tout en garantissant que les ressources d'enseignement et d'apprentissage sélectionnées sont adaptées aux objectifs, au contenu et aux activités du programme.

Rôles des participants :

Pendant le programme, les participants ont les rôles suivants :

- Discuter les objectifs déjà déterminés avec le formateur, les modifier ou les reformuler si nécessaire ;
- Adéquater la stratégie d'enseignement aux objectifs d'apprentissage, au contenu et à leur niveau ;
- Choisir ce qu'ils attendent ou non à entendre ;
- Apprendre le vocabulaire avant l'écoute, par exemple en associant les mots à leurs définitions ;
- Choisir les ressources d'apprentissage parmi les sites proposés dans le programme ;
- Se poser des questions pour diriger leurs processus d'écoute et de compréhension ;

-
- Négocier avec le formateur et apporter de manière autonome des modifications/adaptations aux tâches d'apprentissage en fonction de leurs besoins et intérêts ;
 - Travailler à leur propre rythme, décider de la répétition de l'écoute, déterminer les formats du travail ;
 - Se poser des questions pour diriger ses processus d'écoute et de compréhension ;
 - Se poser des questions pour diriger leur compréhension ;
 - Accéder à des diverses sources de connaissances ;
 - S'autoévaluer leur compréhension ;
 - S'autoévaluer leurs progrès en continu.

Rôles du formateur :

Pendant le programme, le formateur ont les rôles suivants :

- Discuter les objectifs déjà déterminés avec les participants, les modifier ou les reformuler si nécessaire ;
 - Adéquater la stratégie d'enseignement aux objectifs d'apprentissage, au contenu et au niveau des participants ;
 - Varier les activités afin qu'elles correspondent à la nature de l'enseignement de l'écoute et à l'apprentissage autorégulé,
 - Conduire à une interaction positive entre le formateur et les participants et entre les participants eux-mêmes ;
 - Offrir un espace de travail coopératif parallèlement au travail individuel ;
 - Susciter l'intérêt des participants, renforcer leur confiance et faciliter la compréhension.
 - Activer les connaissances antérieures des participants: « Vous allez écouter... » Que savez-vous de ... ?
 - Fournir des informations qui aideront les participants à développer leur compréhension de l'écoute.
 - Donner aux participants le choix de ce qu'ils s'attendent ou non à entendre.
 - Aider les participants à apprendre le vocabulaire avant l'écoute, par exemple en associant les mots à leurs définitions ;
 - Poser des questions pour diriger les processus d'écoute et la compréhension ;
 - Négocier avec les participants et apporter des modifications/adaptations aux tâches d'apprentissage en fonction de leurs besoins et intérêts ;
-

- Offrir aux participants la possibilité d'obtenir diverses sources de connaissances ;
- Encourager les participants pour savoir plus sur le sujet.
- Diriger l'évaluation du progrès des participants en continu ;

Concevoir des méthodes d'évaluation :

Les méthodes d'évaluation présentées sont variées entre des questions orales et écrites, pour mesurer l'étendue des progrès des participants dans l'écoute et la pratique des activités qui leur étaient présentées. Des questions sont posées avant, pendant, et après l'écoute. À la fin de chaque séance, une série de questions mesurait la capacité des participants à acquérir des compétences d'écoute.

L'évaluation sommative est faite à travers le post-test de l'écoute en FLE et la post-administration de l'échelle de mesure de l'autonomie de l'apprenant.

Elaborer le test d'écoute : (annexe 4)

Pour répondre à la quatrième question : Quelle est l'efficacité d'un programme basé sur l'apprentissage autorégulé pour développer les compétences de l'écoute en FLE chez les étudiants de deuxième année de la faculté de Pédagogie de Minia ? un test d'écoute a été élaboré pour mesurer l'impact du programme proposé pour développer les compétences de l'écoute en FLE chez les étudiants de deuxième année de la faculté de pédagogie. Le test s'est déroulé selon les étapes suivantes :

- Déterminer l'objectif du test : L'objectif du test est de mesurer l'efficacité de l'utilisation de la stratégie de l'apprentissage autorégulé pour développer les compétences de l'écoute en FLE chez les étudiants de la faculté de Pédagogie de Minia.
- Préparer un tableau de spécifications : Le tableau de spécifications a été préparé pour inclure les compétences à mesurer et répartir les questions sur les niveaux cognitifs de Bloom.
- Formulation du vocabulaire du test : Le vocabulaire du test a été formulé sous forme de questions objectives à choix multiples et de questions de courtes réponses qui suivent le document sonore.
- Calcul de la validité du test : La validité de critère concurrente a été utilisée pour évaluer dans quelle mesure les résultats de notre test reflètent un résultat spécifique. Cette validité est calculée à travers l'évaluation de la relation entre les résultats du test et les résultats d'un test DELF A2. Les résultats ont montré une corrélation entre les deux tests (0.82) cela indique une bonne validité concurrente.

-
- Calcul de la fiabilité du test : La fiabilité du test a été calculée en l'appliquant à un échantillon d'apprenants - autre que l'échantillon de recherche original - s'élevant à 20 étudiants, pendant l'année académique en cours 2024-2025. Le test a ensuite été réappliqué deux semaines plus tard au même groupe. Après avoir corrigé le test et enregistré les notes, la fiabilité a été calculée à l'aide de l'équation de Pearson, et le coefficient de fiabilité a atteint 0.85 ce qui est considéré comme un coefficient de fiabilité statistiquement acceptable.
 - Description du test : La première question du test porte sur la prononciation (les mots et les phrases entendus dans le document sonore) : 20 points. La deuxième question porte sur la compréhension (les informations citées dans le document sonore) : 40 points. La troisième question porte sur l'appréciation et la critique (critiquer des idées, présenter son point de vue, exprimer ses sentiments, émettre des jugements, ...) : 20 points.
 - Calcul du temps de test : En calculant le temps pris par chaque participant et en le divisant par le nombre de participants, le temps du test a été calculé et il s'est avéré qu'il a fallu une heure et demie (quatre-vingt-dix minutes), y compris les instructions du test.

Elaborer une échelle de l'autonomie : (annexe 5)

Afin de répondre à la cinquième question « Quelle est l'efficacité d'un programme basé sur l'apprentissage autorégulé pour développer l'autonomie chez les étudiants de deuxième année de la faculté de Pédagogie ? » une échelle de mesure de l'autonomie chez les étudiants de deuxième année de la faculté de Pédagogie a été élaborée.

Afin de mesurer l'efficacité d'un programme basé sur l'apprentissage autorégulé pur développer l'autonomie de l'apprenant, le chercheur a élaboré une échelle de l'autonomie. L'élaboration de cette échelle a débuté par la recherche sur l'autonomie et les études antérieures dans ce domaine. L'échelle de l'autonomie a été élaborée selon les étapes suivantes :

Objectif de l'échelle : L'objectif de l'échelle est d'identifier l'efficacité d'un programme basé sur l'apprentissage autorégulé pur développer l'autonomie chez les étudiants de deuxième de la faculté de Pédagogie (échantillon de recherche).

Description de l'échelle : L'échelle comprend 21 items, dont 14 items positifs et 7 items négatifs.

Méthode de réponse : Le participant lit attentivement chaque phrase et marque (√) sous l'option qui lui correspond.

Méthode de notation de l'échelle : Une échelle à cinq points a été choisie pour clarifier les réponses de l'échantillon de recherche : (toujours/ souvent/ parfois/ rarement/ jamais). Les éléments positifs sont notés comme suit : (4, 3, 2, 1, 0), et les éléments négatifs sont notés comme suit : (0, 1, 2, 3, 4).

Pour s'assurer de la clarté des éléments et vérifier les propriétés psychométriques de l'échelle, le chercheur a administré l'échelle à un certain nombre d'apprenants (20).

Validité de l'échelle : Le chercheur a vérifié la validité du contenu de l'échelle en calculant le coefficient de corrélation entre l'élément et le total. Tous les éléments de l'échelle ont des corrélations significatives avec l'échelle totale. Les corrélations élément-total vont de 0,65 à 0,88.

Fiabilité de l'échelle : La cohérence interne a été évaluée en calculant le coefficient alpha de Cronbach, après l'application de l'échelle à un groupe d'apprenants (20 apprenants) ; la cohérence interne de l'instrument est élevée (0,84).

Expérimenter le programme :

L'expérimentation du programme proposé a eu lieu pendant le premier semestre de l'année universitaire 2024/2025 pendant les deux mois de novembre et de décembre. Cette expérimentation est passée par plusieurs étapes :

- Déterminer le design expérimental et sélectionner les participants parmi les étudiants de la 2^{ème} année de la faculté de pédagogie de Minia, section de français, le chercheur a choisi le design expérimental d'un seul groupe avec un pré-test et un post-test car il est convenable avec l'objectif de la recherche ;
- Administrer le pré-test de l'écoute en FLE auprès du groupe de la recherche ;
- Administrer la pré-administration de l'échelle de l'autonomie de l'apprenant auprès du groupe de la recherche ;
- Expérimenter le programme proposé sur le groupe expérimental ;
- Administrer le post-test de l'écoute en FLE auprès du groupe de la recherche ;
- Administrer la post-administration de l'échelle de l'autonomie auprès du groupe de la recherche ;
- Analyser les résultats ;

Déroulement des activités d'apprentissage pendant le programme :

Les activités d'apprentissage se sont déroulées ainsi :

- **Activités d'échauffement** : Avant d'écouter un contenu audio ou vidéo, les participants doivent participer à une activité d'échauffement afin d'activer leurs connaissances et leur vocabulaire antérieurs liés au sujet. Cela peut inclure une courte discussion, un remue-méninge ou un jeu de correspondance de vocabulaire.

- **Activités de pré-écoute** : Une activité de pré-écoute doit être proposée pour aider les apprenants à se concentrer sur le vocabulaire et les structures grammaticales clés qu'ils rencontreront dans le contenu. Cela peut inclure une liste de vocabulaire, un exercice de texte à trous ou une activité de complétion de phrases.

Avant l'écoute, les participants se posent des questions pour diriger ses processus d'écoute et de compréhension :

- Quels sont mes objectifs à écouter ce document sonore ?
- Quel est le titre du document sonore ?
- Quels sont les éléments essentiels du contenu auditif ?
- Qu'est-ce que je connais sur ces sujets ?
- Quel est le vocabulaire nécessaire pour comprendre ce sujet ?

- **Tâches interactives de l'écoute en FLE** : Le contenu doit être divisé en segments plus courts, et après chaque segment, les participants doivent effectuer une tâche interactive de l'écoute en FLE. Ces tâches peuvent inclure des questions à choix multiples, des exercices de correspondance ou des activités de remplissage de trous. Pendant l'écoute, les participants se posent des questions pour diriger ses processus d'écoute et de compréhension :

- Qui parle, à qui, où et pourquoi ?
- Quelle est l'idée principale de ce document sonore ?
- Quels sont les mots clés dans ce document sonore ?
- Quelles sont les informations essentielles dans ce document sonore ?
- Quelle partie je comprends bien ?
- Quelle partie je ne comprends pas ?
- Comment obtenir de l'aide pour comprendre les éléments incompris ?
- Comment aider mes camarades à comprendre ce qu'ils ne comprennent pas ?

- **Activités de post-écoute** : Après avoir écouté l'intégralité du contenu, les participants doivent participer à des activités de post-écoute axées sur le développement de leurs compétences orales. Cela peut inclure une discussion ou un débat sur le sujet du contenu, tel qu'un résumé ou une réflexion sur les

apprentissages du contenu. Après l'écoute, les participants se posent les questions suivantes :

- Qu'est-ce que j'ai bien compris ?
 - Quelles connaissances j'ai saisies ?
 - Quels sont les éléments langagiers que j'ai appris ?
 - Comment améliorer mes compétences d'écoute dans les prochaines situations ?
- Retour d'information et réflexion : Enfin, les apprenants doivent recevoir une rétroaction sur leur performance et être encouragés à réfléchir à leurs stratégies d'écoute et d'apprentissage. Cela peut inclure une évaluation par les pairs, une autoévaluation ou une discussion animée par le formateur sur les stratégies d'écoute efficaces.

Un groupe WhatsApp a été créé pour suivre les participants pendant les activités du programme. L'expérimentation a été répartie en 14 séances pendant 8 semaines (2 heures par séance), la première et la dernière séances sont consacrées aux administrations des tests.

Résultats de la recherche :

Après avoir fini l'expérimentation du programme basé sur l'apprentissage autorégulé qui a eu lieu de 3 novembre à 25 décembre 2024 et administré le post-test de l'écoute en FLE et l'échelle de l'autonomie de l'apprenant sur l'échantillon de la recherche, le chercheur fait l'analyse statistique en utilisant le programme statistique SPSS (version 25) et il utilise "T" test pour calculer la moyenne arithmétique, l'écart type et la valeur de "t".

Vérification de la première hypothèse :

« Il existe une différence statistiquement significative entre les deux moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental au pré-test et au post-test de l'écoute en FLE en faveur du post-test. »

Pour vérifier cette hypothèse, le chercheur a calculé la moyenne arithmétique, l'écart type et la valeur de T. Les tableaux suivants montrent les résultats obtenus :

Tableau 1 : La différence entre le pré-test et le post-test de l'écoute en FLE du groupe expérimental (Prononciation)

Test	N	MA	ET	T	S. ou N.S.
Pré-test	30	9,8667	1,69651	22,849	Significative au niveau 0.01 en faveur du post-test
Post-test		14,7333	1,17248		

N = nombre des apprenants

MA = moyenne arithmétique

ET = écart type

T = valeur de "t" test

S = significative

NS = non significative

Les résultats présentés dans le tableau précédent montrent qu'il y a une différence statistiquement significative entre la moyenne des notes du groupe expérimental au pré-test et celle au post-test de l'écoute en FLE concernant la dimension *Prononciation* en faveur du post-test. La valeur de T calculé est plus grande que celle du tableau au niveau de $p > 0.01$. Ce résultat vérifie la vérité de la première hypothèse de la recherche et affirme l'efficacité du programme basé sur l'apprentissage autorégulé pour développer les compétences de l'écoute en FLE concernant la prononciation chez les étudiants de la 2^{ème} année de la faculté de Pédagogie de Minia.

Tableau 2 : La différence entre le pré-test et le post-test de l'écoute en FLE du groupe expérimental (Compréhension)

Test	N	MA	ET	T	S. ou N.S.
Pré-test	30	19,6000	2,29843	16,898	Significative au niveau 0.01 en faveur du post-test
Post-test		28,5667	2,78770		

Les résultats présentés dans le tableau précédent montrent qu'il y a une différence statistiquement significative entre la moyenne des notes du groupe expérimental au pré-test et celle au post-test de l'écoute en FLE concernant le dimension *Compréhension* en faveur du post-test. La valeur de T calculé est plus grande que celle du tableau au niveau de $p > 0.01$. Ce résultat vérifie la vérité de la première hypothèse de la recherche et affirme l'efficacité du programme basé sur l'apprentissage autorégulé pour développer les compétences de l'écoute en FLE concernant la compréhension chez les étudiants de la 2^{ème} année de la faculté de Pédagogie de Minia.

Tableau 3 : La différence entre le pré-test et le post-test de l'écoute en FLE du groupe expérimental (Appréciation et Critique)

Test	N	MA	ET	T	S. ou N.S.
Pré-test	30	8,7333	1,55216	1,223	Non Significative
Post-test		9,3667	1,62912		

Les résultats présentés dans le tableau précédent montrent qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre la moyenne des notes du groupe expérimental au pré-test et celle au post-test de l'écoute en FLE concernant la dimension *Appréciation et Critique*. La valeur de T calculé est moindre que celle du tableau. Ce résultat réfute la première hypothèse de la recherche et montre l'inefficacité du programme basé sur l'apprentissage autorégulé pour développer les compétences de l'écoute en FLE concernant

l'appréciation et la critique chez les étudiants de la 2^{ème} année de la faculté de Pédagogie de Minia.

Tableau 4 : La différence entre le pré-test et le post-test de l'écoute en FLE du groupe expérimental (Total)

Test	N	MA	ET	T	S. ou N.S.
Pré-test	30	38,8333	3,84244	25,260	Significative au niveau 0.01 en faveur du post-test
Post-test		52,5000	3,73012		

Les résultats présentés dans le tableau précédent montrent qu'il y a une différence statistiquement significative entre la moyenne des notes du groupe expérimental au pré-test et celle au post-test de l'écoute en FLE en faveur du post-test (Total). La valeur de T calculé est plus grande que celle du tableau au niveau de $p > 0.01$. Ce résultat vérifie la vérité de la première hypothèse de la recherche et affirme l'efficacité du programme basé sur l'apprentissage autorégulé pour développer les compétences de l'écoute en FLE (Total) chez les étudiants de la 2^{ème} année de la faculté de Pédagogie de Minia.

Vérification de la deuxième hypothèse

« Il existe une différence statistiquement significative entre les deux moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental dans la pré-administration et la post-administration de l'échelle de l'autonomie en faveur la post-administration. »

Pour vérifier cette hypothèse, le chercheur a calculé la moyenne arithmétique, l'écart type et la valeur de T. Le tableau suivant montre les résultats obtenus :

Tableau 5 : La différence entre la pré-administration et la post-administration de l'échelle de l'autonomie du groupe expérimental

Test	N	MA	ET	T	S. ou N.S.
Pré-test	30	35,1667	7,23060	16,721	Significative au niveau 0.01 en faveur de la post-administration
Post-test		49,5667	4,18275		

Les résultats présentés dans le tableau précédent montrent qu'il y a une différence statistiquement significative entre la moyenne des notes du groupe expérimental à la pré-administration et celle à la post-administration de l'échelle de l'autonomie en faveur de la post-administration. La valeur de T calculé est plus grande que celle du tableau au niveau de $p > 0.01$. Ce résultat vérifie la vérité de la deuxième hypothèse de la recherche et affirme l'efficacité du programme basé sur l'apprentissage autorégulé pour

développer les compétences de l'autonomie chez les étudiants de la 2^{ème} année de la faculté de Pédagogie de Minia.

Discussion des résultats :

Les compétences de l'écoute sont une nécessité pour acquérir les compétences orales et même les compétences écrites. De plus, les compétences de l'autonomie sont nécessaires pour apprendre une langue étrangère parce qu'apprendre une langue étrangère ne peut pas être faite complètement dans la salle de classe. La recherche actuelle vise à développer les compétences de l'écoute en FLE et de l'autonomie chez les étudiants de deuxième année de la faculté de Pédagogie de Minia. Pour atteindre cet objectif, un programme basé sur l'apprentissage autorégulé a été élaboré pour développer les compétences de l'écoute en FLE et les compétences de l'autonomie chez les étudiants de deuxième année de la faculté de Pédagogie de Minia. Les résultats de notre expérimentation ont montré l'efficacité du programme proposé dans le développement des compétences de l'écoute concernant la prononciation et la compréhension. Mais, les résultats ont montré l'inefficacité du programme proposé basé sur l'apprentissage autorégulé dans le développement des compétences de l'écoute concernant l'appréciation et la critique. L'inefficacité du programme proposé à l'égard de l'appréciation et la critique peut être dû à la période courte du programme tandis que l'appréciation et la critique exigent une formation plus longue. Les résultats ont montré l'efficacité du programme proposé dans le développement des compétences de l'écoute concernant le test en total. Les activités de notre programme proposé profitent de la flexibilité de l'apprentissage autorégulé pour aider les participants à développer leurs compétences de l'écoute en FLE. L'efficacité de notre programme est dû à plusieurs raisons : l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives pendant le programme, l'efficacité de l'autoévaluation, la motivation à l'apprentissage et la richesse des activités dans le programme. De même, le programme présente une variété de ressources pour développer les compétences de l'écoute en FLE .

Les résultats de notre étude sont conformes avec les résultats des études antérieures qui ont utilisé l'apprentissage autorégulé telle que les études de Pintreih & Degroot (1990), Zimmerman et al (1992), Ruban et al (2003) Xu, Z. et al. (2023), Ueno. Takeuchi & Shinhara (2025) qui ont affirmé que les apprenants qui mettent en œuvre des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage sont plus compétents dans l'acquisition dans les différentes matières. Les résultats de notre étude sont, également,

conformes avec les résultats de l'étude de Ngonkum & Kisawadkorn (2024) qui a vérifié les effets du modèle d'autorégulation des stratégies d'écoute pour comprendre des cours magistraux en langue étrangère.

Recommandations :

À la lueur des résultats de cette recherche, quelques recommandations peuvent être présentées ainsi :

- Favoriser l'utilisation de l'apprentissage autorégulé pour développer les compétences de l'écoute en FLE ;
- Favoriser l'utilisation de l'apprentissage autorégulé pour développer les compétences l'autonomie de l'apprenant ;
- Favoriser l'utilisation des stratégies de l'écoute pour développer les compétences de l'oral en FLE ;
- Favoriser l'utilisation de l'apprentissage autorégulé pour développer la motivation chez les apprenants des langues étrangères.

Suggestions :

- Utiliser l'apprentissage autorégulé pour développer les compétences écrites en FLE ;
- Utiliser l'apprentissage autorégulé pour développer les compétences de l'expression orale en FLE.

L'intérêt pédagogique de la recherche :

La recherche actuelle peut être utile pour développer le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française en utilisant l'apprentissage autorégulé utilisée dans l'expérimentation de cette recherche pour développer les compétences d'écoute et l'autonomie. Cette recherche peut, également, présenter quelques intérêts pédagogiques à travers les outils préparés pendant cette recherche, qui sont une liste de compétences d'écoute en FLE et une liste de compétences d'autonomie. La recherche actuelle peut également bénéficier aux professionnels de l'enseignement du français grâce à un programme conçu pour développer les compétences d'écoute en FLE et de l'autonomie.

Références

- Al-Khresheh, M. & Alruwaili, Sh. (2024). Metacognition in listening comprehension: Analyzing strategies and gender differences among Saudi EFL University students. *Cogent Social Sciences*, 10 (1).
- Aubin, S. (2022). De l'écoute d'une langue étrangère à l'écoute d'une musique de langue. *Anales de Filología Francesa*, n° 30, pp. 169-186.
- Aytekin, H. (2017). Learner Autonomy in Foreign Language Teaching. *International Journal of Languages' Education and Teaching* 5(3), p. 301-309.
- Billières, M. (2016). L'écoute stratégique en langue étrangère. <https://www.verbotonale-phonetique.com/lecoute-strategique-l2/>
- Brenner, C.A. (2022). Self-regulated learning, self-determination theory and teacher candidates' development of competency-based teaching practices. *Smart Learn. Environ.* 9(3). <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00184-5>
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), p. 55-78.
- Butler, D. L. et Cartier, S. C. (2004). Promoting effective task interpretation as an important work habit: A key to successful teaching and learning. *Teachers College Record*, 106(9), 1729-1758 ; In Cartier, S. (2008). Modèle d'analyse de la difficulté des élèves à apprendre de manière autorégulée en contexte de classe.
- Cambridge English (Sans date). B1 Preliminary for Schools Developing listening skills for Cambridge English Qualifications: A guide for teachers. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/617355--teacher-s-guide-to-developing-listening-skills.pdf>
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes, *Savoirs /2* (n° 23), pp. 9-50. DOI 10.3917/savo.023.0009.
- Daouas, Th. (2007). Guider les étudiants universitaires vers l'autorégulation dans leur apprentissage en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(1), pp. 20-31.
- Horvathova, B. (2016). *Development of Learner Autonomy*. In book: How to Teach in Higher Education : Selected Chapters. Prešov : PU.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe: Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin, IE: Authentik.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'Oral au Secondaire*. Chenelière Éducation. p.1-144.
- Mahmoud, M. (2024). Atteindre l'autonomie de l'apprenant en matière de formation. <https://www.fr.adp.com/rhinfo/articles/2024/01/atteindre-lautonomie-de-lapprenant.aspx>
- Mohamed, M. A-H. (2017). Efficacité d'utilisation de l'apprentissage autorégulé dans le développement de quelques compétences de l'écriture persuasive auprès les étudiants de la section de français à la faculté de pédagogie. *Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology*, 3(1), pp. 81(131).
- Mohamed, M. A-H. (2019). Utilisation de l'apprentissage basé sur le cerveau pour développer les compétences de la compréhension auditive auprès des étudiants de la section de français à la faculté de pédagogie. *Recherches dans l'enseignement de Langues*, n° 6, pp. 34-79.
- Mohammad, S. G. A-M. (2022). Unité didactique basée sur la théorie de la charge cognitive pour le développement des compétences de la compréhension auditive
-

- auprès des étudiants de la section de français à la faculté de pédagogie. *Revue de la Pédagogie (faculté de Pédagogie, université d'Al-Azhar)*, 149(3), pp. 666-712.
- Ngonkum, S. & Kisawadkorn, K. (2024). Effects of the Listening Strategy Self-Regulated Learning Model on Thai EFL Undergraduate Students' Listening Comprehension. *Journal of Mekong Societies*, 20(1), pp. 131-157.
- Noël, B. et Cartier, S. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. Perspectives en éducation & formation, deboeck supérieur. Paris, ISSN 1373-0288; Bruxelles, ISBN 978-2-8073-0184-9.
- Puustinen M. & Pulkkinen L. (2001) « Models of self-regulated learning: A review » - *Scandinavian Journal of Educational Research* 45(3), pp.269-286.
- Puustinen, M. (2005). L'apprentissage autorégulé à l'école maternelle. *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, N° 36, PP.17-26.
- Salem, H. & Soleiman, R. (2013). Des exercices interactifs en ligne pour développer l'autonomie d'apprentissage et la compréhension de cours de la didactique du FLE. *Etudes Arabes en Pédagogie et en Psychologie*, 40(4), pp. 289-330.
- Scharle, A. & Szabo, A. (2000). *Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge University Press 978-0-521-77534-2.
- Shirzai, A. (2019). Improving listening skill for foreign language learners. *International Journal of Applied Research*, 5(10), pp. 309-312.
- Ueno, Sh.; Takeuchi, O. & Shinhara, Y. (2025). Exploring the Studies of Self-Regulated Learning in Second/Foreign Language Learning: A Systematic Review Article *International Journal of TESOL Studies*, 7(1) 126-147.
- Vandergrift, L. (1998). La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, n° 1, pp. 83-105.
- Wah, N. (2019). Teaching Listening Skills to English as a Foreign Language Students through Effective Strategies. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development* 3 (6), pp. 883- 887.
- Xu, Z.; Zhao, Y.; Liew, J.; Zhou, X. & Kogut, A. (2023). Synthesizing research evidence on self-regulated learning and academic achievement in online and blended learning environments: A scoping review. *Educational Research Review*, Volume 39, May 2023, 100510.
- Zimmerman B.J. & Schunk D.H. (éds.) (2008) *Self-regulated learning and academic achievement : Theoretical perspectives*. Tylor & Francis e-Library
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning , By: Barry J. Zimmerman, *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 0022-0663.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal* *Manth* 2008, 45(1), pp. 166 –183 DOI: 10.3102/0002831207312909.