

Programme proposé utilisant des Podcasts pour développer les compétences de la Compréhension Orale et de l'Autonomie en apprentissage auprès des étudiants de faculté de pédagogie

Dr. Néhal Yéhia Mohamed

Maître de conférences

Département de curricula et de la didactique du FLE-

Faculté de Pédagogie- Université du Fayoum

Résumé de la recherche :

Nous vivons dans une époque dans laquelle une gamme d'outils technologiques fait partie de la vie quotidienne. L'évolution du web, surtout le web 2.0 a permis l'apparition de l'outil podcast. Dans cette recherche, la chercheuse a vérifié l'efficacité de l'utilisation des podcasts en tant qu'outil du web 2 dans le développement des compétences de compréhension orale et son effet sur l'autonomie des étudiants de la faculté de pédagogie. Pour ce faire, la chercheuse a élaboré un test de compréhension orale et une échelle d'autonomie en apprentissage. Dans l'expérimentation, la chercheuse a utilisé l'application de Google Classroom. Les résultats ont assuré l'efficacité du podcast pour développer la compétence de compréhension orale et l'autonomie auprès des étudiants de la section de Français à la Faculté de Pédagogie de Fayoum. À la lumière des résultats de cette recherche, on pourrait recommander de préparer beaucoup de programmes d'entraînement basés sur les plateformes numériques en didactique du FLE aux différents cycles éducatifs.

Mots-clés: Le podcast - compréhension orale – l'autonomie en apprentissage

برنامج مقترح باستخدام البودكاست لتنمية مهارات الفهم الشفوي والاستقلالية في التعلم لدى طلاب كلية التربية

مستخلص البحث

نحن نعيش في عصر تمثل فيه الأدوات التكنولوجية جزءاً لا يتجزأ من الحياة اليومية للأفراد. فقد سمح تطور الويب وخاصة الويب ٢ بظهور البودكاست كأداة تعليمية. وفي هذا البحث حاول الباحثان قياس فاعلية استخدام البودكاست في تنمية مهارات الفهم الشفوي لدى طلاب كلية التربية وأثره على استقلاليتهم. ولهذا الغرض أعدت الباحثة اختباراً لفهم الشفهي ومقياساً لاستقلاليته التعلم. واستخدمت الباحثة منصة Google classroom. وقد أظهرت النتائج فاعلية البودكاست كأداة من أدوات الويب ٢ في تنمية مهارات الفهم الشفهي والاستقلالية لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية.

الكلمات المفتاحية: البودكاست - الفهم الشفوي - استقلالية التعلم

Introduction

Tout apprentissage d'une langue doit commencer par une phase de réception. La compréhension orale, motivée par une technique d'écoute représente une compétence de base pour l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère. Le développement de l'écoute est le premier pas vers l'apprentissage d'une langue étrangère.

D'après Robert (2008), la compréhension orale est un processus de décoder activement et cognitivement un message oral. Ce processus englobe des activités mentales complexes pour l'auditeur. Lors de l'écoute, l'auditeur est en mesure de faire des opérations comme la prédiction, le contrôle, la déduction, l'interaction, et l'organisation de la signification des messages à l'aide de ses connaissances générales et contextuelles.

Donc, cette compétence de compréhension orale met en relief les opérations et les actes mentaux comme : l'acte de repérer des informations, de les hiérarchiser de discriminer, d'identifier les idées et traiter l'information pour réagir. À cet égard, on peut dire que l'auditeur doit mettre en œuvre ses expériences, ses savoirs et ses

ressources internes pour arriver à analyser le message vocal reçu, l'évaluer et y donner un jugement selon ses capacités mentales.

Leroy (2016) souligne que la compréhension orale est la compétence de la langue la plus exercée. De plus, elle se caractérise par l'utilisation fréquente dans le processus de communication des êtres humains. L'enseignement/apprentissage de cette compétence permet l'acquisition graduelle et progressive des stratégies d'écoute d'une part et la compréhension d'énoncés oraux, d'autre part. Elle combine donc deux processus à la fois: l'écoute des sons produits par l'émetteur et la compréhension du sens des messages du locuteur.

Malgré l'importance fondamentale de la compréhension orale, sa pratique reste toujours marginale. Cette compétence est la plus difficile et la plus angoissante pour les apprenants. Afin d'entraîner les étudiants à la compréhension orale, il faut adopter une des méthodes ou une certaine démarche déterminée, en profitant des TIC, qui vise à améliorer cette compétence.

D'autre part, l'autonomie est une finalité essentielle de l'apprentissage. Il importe de développer et de renforcer la capacité d'autonomie afin que l'apprenant soit responsable de son propre apprentissage. Un apprenant autonome peut déterminer ses besoins, prendre ses décisions et faire ses propres choix. En fait, de nombreuses études ont recommandé l'intégration des pratiques autonomisantes dans le répertoire didactique des enseignants de langue : Poteaux (2015), Bailly (2017), Nissen et Henze (2013), Normand et Pereiro (2013).

Taha et Soleiman (2013) montrent que, de côté pratique, l'autonomie de l'apprenant est négligée. L'enseignant met en place des situations fausses qui ne développent pas une pratique autonome de la langue. Il empêche ses apprenants de toute initiative de créativité. Par conséquent, ils se trouvent obligés de suivre ses consignes et ses directives.

En fait, apprendre en autonomie représente un défi personnel et collectif. C'est pourquoi, les apprenants doivent acquérir une autonomie accrue dans leur apprentissage. Dans ce contexte, le

CECRL d'une part et l'arrivée des technologies numériques, du Web 2.0 et de l'e-learning, d'autre part, mettent l'accent sur l'autonomisation des apprenants en introduisant la co-évaluation et l'auto-évaluation tout en recommandant aux apprenants de fixer eux-mêmes leurs objectifs d'apprentissage. Pour réaliser son autonomie, l'apprenant doit avoir la volonté d'apprendre et de communiquer, la liberté, la confiance, la responsabilité et la motivation, etc. Brudermann et Pélissier(2016)

À cet égard, l'internet en général, et les outils web de deuxième génération en particulier constituent comme les méthodes les plus efficaces de fournir un environnement d'apprentissage interactif et collaboratif. Dejean-Thircuir et Mangenot (2014) soulignent que l'emploi des outils de web 2 dans le processus d'apprentissage aide à créer un environnement d'apprentissage efficace, à favoriser l'autonomie de l'apprenant, en permettant l'accès personnalisé à des activités ainsi que le développement d'espaces de mutualisation et d'interaction.

Dans ce contexte, l'utilisation du web 2.0 a fait l'objet de différentes études comme l'étude de de Hanafi (2022), celle de Saad,(2022), celle de Abdel khalek (2021), celle de Ramadan (2018) et celle de Samhodi (2017), les résultats de ces études ont montré que le type d'apprentissage basé sur le web 2.0 peut avoir des effets positifs sur le processus d'apprentissage et d'enseignement des langues étrangères et sur le développement de leurs différentes compétences chez les apprenants de ces langues.

Baquero (2015) indique qu'avec le web 0.2, l'apprenant peut apprendre selon son rythme en lui permettant le control de son apprentissage. Quant à l'enseignant, il devient un guide et un facilitateur qui crée un milieu interactif dans son enseignement des internautes. L'utilisateur n'est plus passif, mais devient un véritable acteur en étant capable de personnaliser sa navigation de partager des vidéos ou de commenter ce que les autres proposent.

En effet, les innovations technologiques offrent l'opportunité de comprendre une langue étrangère (FLE). Dans ce contexte, Perez (2019) souligne que l'écoute enrichie par la technologie contribue au

développement de la compréhension de la langue parlée chez les apprenants tout en se concentrant sur la tâche de décoder le flux de paroles et les tâches de pré-écoute qui aident les apprenants à améliorer leurs stratégies d'écoute descendant, ce qui favorise une meilleure compréhension de textes à l'oral.

L'usage de l'outil podcast qui fait partie des TICE, est apparu comme un excellent catalyseur pédagogique pour l'apprentissage. Cet outil permet aux apprenants d'écouter et de réécouter des textes oraux afin d'accéder au sens global de ces textes à n'importe quel moment et à n'importe quel lieu. D'après Roland et Emplit (2015) un podcast est un mode de diffusion sous forme de fichier audio et/ou vidéo téléchargés d'une manière automatique sur un ordinateur ou un support mobile pour une activité d'écoute active au moyen d'un flux de syndication (flux RSS)

Les résultats de l'étude de Cigerci et Gultekin (2017); Lan et Liao (2018) indiquent que l'emploi de la baladodiffusion vidéo enrichie avec des tâches collaboratives de compréhension peut réaliser des grands gains pour les participants les plus engagés dans les tâches favorisant une meilleure compréhension orale. En outre, l'écoute de balados vidéo et la réalisation de tâches de compréhension peuvent être bénéfiques pour le développement de compétences en écoute chez les apprenants d'une langue, puisqu'ils offrent des occasions d'écoute répétée ainsi qu'une exposition à un intrant authentique.

De son côté, Alfa (2020) démontre que le podcast en tant qu'outil du web 2.0 facilite la prise de parole des apprenants en leur permettant de s'enregistrer et donc d'être éventuellement corrigés par l'enseignant. Il ouvre en ce sens une piste pour augmenter le temps de parole des apprenants qui était jusqu'ici limitée à un total de quelques heures sur l'ensemble d'une scolarité.

Position du problème

Le problème de cette recherche réside dans la faiblesse des étudiants de la faculté de pédagogie dans les compétences de la compréhension orale. Cette faiblesse chez les apprenants du FLE a été ressentie par la chercheuse à travers :

- L'observation personnelle en tant qu'enseignante du FLE concernant l'existence des difficultés en particulier et d'une faiblesse remarquable en ce qui concerne les compétences de la compréhension orale en général chez les étudiants de la faculté de pédagogie. Pour vérifier son observation, la chercheuse a fait une étude pilote sur un échantillon à la section de français. Les résultats obtenus ont démontré que les étudiants ont des difficultés de/d'
 - dégager le sens global du document sonore
 - dégager les relations entre les personnages
 - distinguer les informations essentielles des informations secondaires
 - utiliser les stratégies d'écoute
 - inférer l'intention de l'émetteur
- Maintes études et recherches antérieures effectuées dans le contexte de la didactique du FLE, au niveau universitaire montrent que les étudiants éprouvent des difficultés importantes lors de la compréhension de textes oraux en particulier pour traiter les informations relevant de l'implicite. On peut donc dire qu'une activité de compréhension, qu'elle soit à l'oral ou l'écrit, demande au récepteur d'élaborer une représentation signifiante de la situation. (Hosny (2020), Abdel Hamid (2019), Elgendy (2017)., Taha (2011)
- L'expérience professionnelle de la chercheuse a aussi permis d'observer qu'il n'existe pas dans les programmes des facultés de Lettres et/ou de Pédagogie une méthodologie inhérente à l'enseignement de la compréhension orale. De plus, le corps professoral ne possède pas les moyens et les matériels pour enseigner cette compétence vitale. Cette situation d'enseignement de la compréhension orale dans nos universités nous impose une réflexion sur la manière de l'aborder en classe pour préparer l'apprenant à comprendre à l'oral. De ce fait, on doit mettre en place des entraînements réguliers à la compréhension orale et ses sous compétences en utilisant les nouvelles technologies.

Dans ce sens, le podcast nous semble un outil didactique qui répond en partie au problème en question "la compréhension orale". On tente d'utiliser cet outil de web.02 pour développer les

compétences de la compréhension orale chez les étudiants de la deuxième année de faculté de pédagogie. Par cet outil, notre étude vise à aider les apprentis à être plus autonomes, à construire leurs propres connaissances, à les verbaliser pour en discuter certaines avec l'autre. Ce qui aide les étudiants à être des auditeurs actifs et des apprenants tout au long de la vie.

Problématique de la recherche

Le problème de la recherche actuelle réside dans « la faiblesse du niveau des étudiants des facultés de pédagogie—section de Français en ce qui concerne les compétences de la compréhension orale en FLE ». Pour vaincre ce problème, il fallait répondre à la question principale suivante : « Comment pourrait-on développer les compétences de la compréhension orale et de l'autonomie en FLE chez les étudiants de la 2^e année – section de français aux facultés de pédagogie à travers l'utilisation de podcast comme outil de Web.02 ? ».

De cette question principale, émanent les questions suivantes :

1. Quelles sont les compétences de la compréhension orale nécessaires aux étudiants de la 2^{ème} année de la faculté de pédagogie?
2. À quel niveau les étudiants de la 2^{ème} année -section de français aux facultés de pédagogie possèdent-ils les compétences visées de la compréhension orale en FLE ?
3. Quelles sont les caractéristiques d'un programme proposé basé sur l'utilisation des podcasts pour développer les compétences de la compréhension orale et l'autonomie en apprentissage chez les étudiants de la 2^{ème} année de la faculté de pédagogie ?
4. Quel est l'effet d'un programme proposé basé sur l'utilisation des podcasts sur le développement de la compréhension orale et l'autonomie en apprentissage chez les étudiants de la 2^{ème} année de la faculté de pédagogie ??

Méthodologie de la recherche

La présente recherche adopte les méthodologies suivantes :

Tout d'abord, les deux méthodologies descriptive et analytique qui sont utilisées dans le but de recueillir, classer et analyser les informations de la partie théorique de la recherche.

Ensuite, la méthodologie quasi- expérimentale qui est appliquée pour tout ce qui touche les données de la partie pratique de la recherche et pour examiner l'effet du programme proposé, sur le développement des compétences visées de la compréhension orale en FLE chez les étudiants membres de l'échantillon de la recherche.

Hypothèses de la recherche

1. Il existe des différences statistiquement significatives au niveau de 0.05 entre la moyenne des notes des étudiants du groupe de la recherche au pré-test et au post test en faveur du post-test, en ce qui concerne les compétences de la compréhension orale mesurées.
2. Il existe des différences statistiquement significatives au niveau de 0.05 entre la moyenne des notes des étudiants du groupe de la recherche à la pré application et à la post application de l'échelle d'autonomie en faveur de post application, en ce qui concerne chacune des dimensions d'autonomie mesurées.
3. L'usage du podcast en tant qu'outil de web .02 a un effet positif sur le développement de l'autonomie des étudiants de la faculté de pédagogie.

Échantillon de la recherche

Les étudiants de la 2e année – section de français aux facultés de pédagogie en Égypte représentent la société de cette recherche. Quant à l'échantillon, il est composé de 30 étudiants de la 2e année – section de français à la faculté de pédagogie de l'université de Fayoum et constitue le groupe visé par cette recherche (un seul groupe).

Importance de la recherche

Il est souhaitable que cette recherche puisse :

1. Montrer l'importance pédagogique accordée au podcast en tant qu'outil du web 2.0 et son rôle dans l'amélioration du processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.
2. Donner des nouvelles perspectives à propos de l'enseignement/apprentissage des compétences la compréhension orale et la mise en œuvre des activités motivantes concernant cette compétence.
3. Développer l'autonomie d'apprentissage chez les étudiants de faculté de pédagogie.
4. Entraîner les étudiants à utiliser l'application Google Classroom.

Objectifs de la recherche

Dans cette recherche, nous tenons de :

1. Développer certaines compétences de l'écoute nécessaires aux étudiants de la faculté de pédagogie, section de français.
2. Cerner l'effet de l'utilisation de podcasting sur le développement de la compréhension orale et l'autonomie d'apprentissage auprès les étudiants de la faculté de pédagogie.
3. Examiner l'effet positif d'un programme proposé en employant les podcasts sur le développement de certaines compétences de l'écoute en FLE chez les étudiants de la 2^e année, section de français à la faculté de pédagogie, Université de Fayoum.

Délimitation de la recherche

La recherche actuelle se limite à :

- Un seul groupe composé de (30) étudiants inscrits à la 2^e année – section de français à la faculté de pédagogie du Fayoum de l'année universitaire 2021/2022.

Outils et matériel de la recherche

- Une liste des compétences de la compréhension orale nécessaires aux étudiantes du groupe de la recherche.
- Un pré-post test visant à détecter le niveau des étudiants membres de l'échantillon de la recherche actuelle en ce qui concerne les compétences de la compréhension orale en FLE avant et après l'enseignement de l'unité proposée.
- Un programme proposé en employant le podcast visant le développement de certaines compétences la compréhension orale en FLE chez les étudiants membres de l'échantillon de la recherche actuelle.
- Une échelle d'autonomie pour mesurer l'autonomie d'apprentissage chez les étudiants de l'échantillon.

Procédures de la recherche

1. Passer en revue les recherches théoriques et les études antérieures qui se rapportent à la recherche actuelle.
2. Déterminer les compétences de la compréhension orale nécessaires aux étudiants de la faculté de pédagogie de Fayoum.

3. Élaborer une liste des compétences déjà mentionnées.
4. Élaborer et valider le pré/post test visant la vérification et l'évaluation du niveau de la compréhension orale chez les étudiants de la faculté de pédagogie, membres du groupe de la recherche.
5. Élaborer une échelle d'autonomie pour évaluer l'autonomie d'apprentissage chez les étudiants de l'échantillon.
6. Élaborer un programme proposé aux membres de l'échantillon.
7. Appliquer le pré- test aux membres de l'échantillon.
8. Pré-Appliquer l'échelle d'autonomie aux membres de l'échantillon
9. Enseigner le programme proposé aux membres de l'échantillon.
10. Appliquer le post- test aux membres de l'échantillon.
11. Post Appliquer l'échelle d'autonomie aux membres de l'échantillon
12. Analyser statistiquement les résultats afin de vérifier l'effet du programme proposé sur le développement des compétences visées.
13. Présenter des recommandations et des suggestions à la lueur des résultats de la recherche.

Terminologies de la recherche

La compréhension orale

Julié et Perrot, (2008 : 166) définissent la compréhension orale par étant un processus actif de construction du sens qui fait appel aux connaissances et aux formes linguistiques pour l'interprétation d'indices sonores.

Dans cette recherche, la compréhension orale est définie par un processus mental visant à construire une représentation intégrée en mettant en jeu des opérations cognitives variées (repérer, discriminer, traiter l'information, etc..) à travers l'interaction entre les trois pôles de cette opération à savoir l'apprenant auditeur, le texte , et le contexte de communication pendant l'écoute d'un podcast en faisant appel aux connaissances linguistiques de l'apprenant et en employant des stratégies d'écoute variées.

Le podcasting

Selon Díez et Richters (2020) le podcast peut être défini comme un système de diffusion multimédia de contenus qui permet aux

internauts d'automatiser le téléchargement des émissions radiopho, audio ou vidéo par intermédiaire d'un abonnement à des flux RSS.

D'après Surde (2017) le podcasting est un dispositif adapté à l'apprentissage mobile qui permet à l'apprenant d'apprendre où il le veut de documents audio ou vidéo grâce à un appareil mobile. L'accessibilité et le côté informel de cet apprentissage sont les grands avantages liés à son utilisation.

Le podcast ou le balado pédagogique est une modalité qui peut être utilisée comme un outil de transmission d'information aux apprenants servant à télécharger et à diffuser différents contenus à travers des capsules audio dynamiques en permanence sans contraintes spatiales ou temporelles visant à offrir aux étudiants de la faculté de pédagogie des fichiers audio et vidéo pour les aider à améliorer leur compréhension orale et leur autonomie d'apprentissage.

L'autonomie en apprentissage

Elle désigne, comme le fait remarquer Peris (2009: 105), *la capacité à penser et à agir en fonction de critères propres dans des domaines de l'activité humaine.*

Selon Holec (1981), l'autonomie est conçue comme la capacité de prendre en charge son propre apprentissage.

La chercheuse a adopté une définition opérationnelle de l'autonomie en apprentissage qu'elle correspond à une modalité d'apprentissage dans laquelle l'apprenant est accompagné dans la prise en charge de son projet d'apprentissage. Cette autonomie est mesurée selon trois dimensions (organisationnelle), (socio-affective) et (socio-culturelle).

Le cadre théorique

La compréhension orale

La compréhension orale est un pilier majeur de la communication. Elle consiste en l'aptitude de construire la signification à partir de l'écoute d'un énoncé dans le but de former des apprenants autonomes. Comprendre peut être défini comme la construction progressive d'une

représentation cognitive intégrée qui contient les principaux faits, événements et actions auxquels le document fait référence.

Catoire (2017) souligne que la compréhension à l'oral est un processus à deux parties : Le décodage des sons et la compréhension du message. Il affirme que ce processus demande un grand effort de la part de l'auditeur qui doit relier ce qu'il entend à une signification qu'il va construire utilisant des interactions multiples et des allers retours entre différents niveaux.

En situation de la compréhension orale, l'auditeur tente de reconnaître les registres variés de langue utilisés par le locuteur, à découvrir du lexique en situation, à identifier les sons dans le discours, à découvrir les éléments non linguistiques qui accompagnent la parole, à reconnaître des structures grammaticales en contexte. Ainsi, les objectifs d'apprentissage en compréhension de l'oral sont d'ordre phonétique, lexical, morphosyntaxique, socioculturel et discursif.

La compréhension orale est une opération active car elle demande un effort de la part de l'auditeur pour décoder le message compréhensif. La compréhension d'un discours dans son entièreté exige une capacité de l'auditeur à faire une activité de discrimination orale, cimentée par l'intonation de compréhension du vocabulaire, en analysant les éléments prosodiques ou non verbaux lorsque cela lui est possible. (Pharand et Lafontaine, 2012). Donc, comprendre un discours oral implique que l'enseignant donne à l'apprenant les moyens de repérer des indices dans un document, et d'établir des liens et de déduire en lui permettant d'utiliser un répertoire vaste de stratégies.

À vue de ce qui précède, nous pouvons conclure que la compréhension orale contient un processus mental complexe de perception, de discrimination du son et de reconstruction du sens. Dans une situation d'écoute, l'apprenant doit repérer des indices dans un document sonore, établir des liens entre ce qui est écouté et ses connaissances antérieures et déduire l'idée principale et les relations entre les personnages. Le fait que l'auditeur réalise toutes ces tâches rend le processus de l'écoute un acte complexe et dynamique.

Les modèles de la compréhension orale:

Butt (2021), Ferroukhi (2009). Alhawiti (2014) soulignent qu'il y a deux modèles de la compréhension orale :

A. Le modèle sémasiologique :

Dans ce modèle, l'auditeur met en jeu des opérations de bas niveau. Autrement dit, de la forme au sens car l'auditeur interprète l'information en s'appuyant sur les signes sonores. Selon ce modèle, la compréhension orale se déroule en (4) étapes :

1. **La discrimination** : l'auditeur discrimine la chaîne phonique du message oral en repérant les sons (la prosodie, les modulations de voix), et les éléments visuels tels que : le geste et la mimique.
2. **La segmentation** : l'auditeur tente de distinguer des mots ou groupes de mots, d'identifier les mots et à reconnaître les structures grammaticales qui en font le sens.
3. **L'interprétation** : L'auditeur essaie d'apporter du sens aux mots, syntagmes et phrases groupes de mots et éléments non verbaux que comporte le message.
4. **La synthèse** : Dans cette phase, l'auditeur est en mesure d'additionner les interprétations afin d'obtenir le sens global du message. Ce modèle a été complété par un autre modèle : le modèle onomasiologique. Ce modèle n'est pas efficace car elle accorde la priorité à la forme du message. La construction de la signification du message oral s'appuie sur la perception des sons. Également, la place conférée aux connaissances antérieures est secondaire. Il ne favorise pas la créativité de l'auditeur dans la construction des hypothèses qui l'aide à construire la signification.

B. Le modèle onomasiologique :

Selon Zghaibeh (2019) c'est un modèle dans lequel l'auditeur met en œuvre des opérations de haut niveau, c'est-à-dire du haut vers le bas en accordant une place primordiale à ses connaissances pour traiter l'information. Ce modèle décrit le processus de compréhension de la manière suivante :

- L'auditeur établit des hypothèses fondées sur le contenu du message à l'aide des connaissances dont il dispose de la situation de

communication ainsi que les informations qu'il repère du message au fur et à mesure de son déroulement.

- L'auditeur construit en parallèle des hypothèses formelles basées sur ses connaissances des signifiants de la langue dans laquelle le message est encodé
- Il essaie de vérifier ces hypothèses, mais cette vérification ne dépend pas d'une discrimination linéaire et exhaustive de la chaîne parlée, mais elle s'opère par une prise d'indices permettant de confirmer ou d'infirmer ses attentes formelles et sémantiques.
- Les hypothèses confirmées : les hypothèses formulées sont intégrées dans la construction de la signification globale du message.
- Les hypothèses ne sont ni confirmées, ni infirmées : l'auditeur confirme ou infirme ses hypothèses à travers d'autres indices qu'il cherche de trouver dans la suite du message.
- Les hypothèses infirmées : l'auditeur peut, soit reprendre la procédure à zéro en émettant d'autres hypothèses, soit abandonner entièrement la procédure. **(Lafontaine et Dumais, 2012).**

Dans ce modèle, on n'accorde pas d'importance au message linguistique ni à ses signifiants, mais la priorité est accordée à l'écoute active. L'auditeur comprend la signification du message en se fondant sur un groupe de connaissances :

- Socio- linguistiques sur la situation de communication,
- Socio-psychologiques : sur le producteur du message,
- Culturelles : sur la communauté à laquelle appartient l'émetteur du message
- Discursive : sur le type de discours utilisé,
- Linguistique : sur le code utilisé,
- Référentielle : sur la thématique traitée

En définitive, ce modèle donne la priorité à la pré-construction de signification du message. Le sens se construit par une interaction entre les éléments apportés par le document et ses connaissances antérieures. Ce modèle est le plus performant, car il n'accorde pas d'importance aux formes de surface, il favorise plutôt la créativité en entraînant l'auditeur à établir des hypothèses, il lui permet de remettre en cause ses connaissances antérieures, aussi souvent que possible.

Il reste à noter que ces deux modèles sont activés simultanément. Le choix de l'un ou l'autre dans une situation d'écoute dépend des objectifs auxquels l'auditeur vise pour son résultat d'écoute et de nombreux autres facteurs de l'événement d'écoute.

Les modalités d'écoute

Il est nécessaire de varier et différer les formes d'écoutes chez les apprenants pour mieux comprendre. Cuq et Gruca (2003, cité par Kumps et *al.*, 2020) énumère les types d'écoute suivants :

1. L'écoute de veille : Ce type d'écoute se déroule inconsciemment visant à attirer l'attention de l'auditeur sur le thème écouté.
2. L'écoute globale: Dans ce type d'écoute, l'auditeur a recours au sens général du discours et à l'intention de l'auteur pour identifier et à découvrir la signification du document. (Elle permet de découvrir suffisamment d'éléments du discours comme (le lieu, le nombre et l'identité des interlocuteurs, le thème, pour en comprendre la signification générale.
3. L'écoute sélective : Ce type d'écoute permet à l'auditeur de repérer certaines informations dans le texte. Lors des activités de ce type d'écoute, l'auditeur cherche (exemple : l'âge des personnages ou leur métier).
4. Écoute détaillée : elle vise à reconstituer le document mot-à-mot en entier, c'est-à-dire l'auditeur analyse les détails que contient le texte écouté.
5. L'écoute analytique : grâce à laquelle, l'auditeur peut faire une analyse attentive du texte entendu dans le but de préciser les détails contenus dans le texte.
6. L'écoute synthétique : Grâce à ce type d'écoute, l'auditeur peut relever les informations importantes et les idées principales du thème pour faire un résumé. Ce type d'écoute permet à l'apprenant de développer une écoute critique qui l'aide à comparer les situations données, à juger les informations contenues au texte entendu et à les évaluer.
7. L'écoute perceptive: d'après laquelle, l'apprenant peut mener une certaine autonomie où il peut s'engager à chercher le sens du message.

8. L'écoute créatrice: qui aide l'apprenant à devenir capable de créer des solutions créatives aux problèmes proposés au thème écouté.

Il reste à noter que ces différents types d'écoute sollicitent la mise en œuvre de véritables stratégies d'écoute. Dans une situation de compréhension à l'oral, l'auditeur peut éventuellement réagir selon ces types d'écoute. La mise en œuvre de ces types d'écoute dans une situation de compréhension doit être en fonction de celui qui écoutent (natives ou non-natives), du type du document à écouter (interview, annonce, conversation téléphonique, etc.), des conditions liées au processus d'écoute (présence ou non de bruit, nombre de voix, etc.).

Les stratégies d'écoute:

Selon Lafontaine et Dumais (2012) les stratégies d'écoute sont définies comme « l'ensemble des activités coordonnées visant à faciliter la compréhension ». Il ajoute que le choix d'une de ces stratégies dépend de certains facteurs tels que la situation de communication qui se diffère selon le but ou le projet de l'écoute, l'auditeur qui réagit selon ses qualités psychologiques, socioculturels, cognitifs dans le but de percevoir ce que lui a été transmis.

Allen (2017) indique que les bons auditeurs utilisent plus de stratégies métacognitives et qu'ils savent combiner différentes stratégies pour comprendre ce qu'ils entendent faisant preuve d'une planification organisée de la tâche d'écoute. L'entraînement des stratégies d'écoute vise à aider l'apprenant à surmonter les difficultés qui l'empêchent d'améliorer son apprentissage. Ces stratégies aident les apprenants à devenir des auditeurs plus proactifs.

A. Les stratégies cognitives :

D'après Laberge (2020) ces stratégies impliquent une interaction entre l'auditeur et le texte à écouter. Elles impliquent également faire des déductions et des élaborations (c'est-à-dire, utiliser ses connaissances antérieures). Parmi ces stratégies, on trouve l'utilisation du contexte pour donner le sens à un mot, établir le lien entre les informations lues et ses connaissances, etc. Le but d'entraînement est d'aider l'apprenant à :

- Apprendre des stratégies efficaces comme la prise de notes et faire le résumé après avoir compris un discours.

- Relier les nouvelles connaissances avec ses connaissances préalables.
- Comprendre le matériel d'écoute à l'aide des connaissances grammaticales ou l'analyse de la structure des phrases.
- Inférer à l'aide des informations extralinguistiques, tels que le lieu où se passe la conversation et la relation entre les personnages selon le ton, l'intonation et l'attitude, etc.....

B. Les stratégies métacognitives:

En situation de compréhension orale, les stratégies métacognitives désignent un ensemble de procédures pédagogiques qui aident les élèves à développer leur conscience des processus d'écoute. (Zoghلامي, 2015) et (Roussel et Tricot, 2015)

- Utiliser ses propres expériences et ses connaissances générales pour interpréter le texte.
- S'auto évaluer pour montrer les difficultés de compréhension
- Établir un plan d'écoute qui comprend le choix du matériel et l'arrangement du temps.
- S'entraîner à obtenir l'aide quand il rencontre des difficultés et échanger les expériences d'apprentissage avec son enseignant et ses collègues.

Afin que les processus cognitifs nécessaires à la compréhension orale des apprenants soient automatisés, on doit amener ces apprenants à réfléchir à leur utilisation de stratégies. Ensuite, ils sont en mesure d'adapter cette utilisation, au besoin, pour que ces stratégies deviennent métacognitives.

Les étapes de la compréhension orale

La tâche de la compréhension orale doit être segmentée en quelques étapes essentielles pour faciliter son apprentissage. D'après Özaydinet Saraç (2021), Kandeel (2018) et Razafitsiarovana et al.(2012), cette activité doit être organisée en trois phases essentielles: la pré-écoute, l'écoute et la post- écoute.

- 1. La pré-écoute** (phase de planification) : Dans cette étape, l'enseignant est en mesure de donner aux apprenants des activités afin de les préparer au thème du document écouté en permettant

d'attirer l'attention des apprenants sur des formes linguistiques-clés en vue d'anticiper la compréhension. Durant cette étape, l'apprenant est capable de se poser des questions, d'émettre des hypothèses, de faire des prédictions, de prendre des notes, d'activer ses connaissances antérieures et faire le lien avec son vécu et ses expériences personnelles. Cette étape permet enfin à celui qui écoute des faire des hypothèses et de les vérifiera lors de l'étape suivante. Lors de cette étape, l'apprenant vise à planifier son écoute et utiliser des stratégies comme :

- Activer ses connaissances antérieures.
- Faire des prédictions.
- Prévoir la structure du texte à travers d'indices

2. L'écoute : Dans cette étape, les apprenants écoutent attentivement le discours oral en mettant en œuvre les stratégies appropriées qui lui permet la gestion de son écoute. Il commence d'aborder les informations de façon globale et il tente de dégager le sens global du texte en s'appuyant sur les indices qu'il a pu reconnaître pendant la première étape. Il est recommandé d'offrir aux élèves la possibilité d'une deuxième et une troisième écoute. Les stratégies de cette phase visent à gérer sa compréhension. Parmi ces stratégies, on trouve:

- Observer le rôle des indices non verbaux (images, gestes, expression, pause) dans la compréhension du message.
- Prendre des notes.
- Utiliser le contexte pour trouver le sens d'un mot nouveau.

3. La post-écoute : Dans cette étape, les apprenants peuvent partager leurs compréhensions, leurs impressions et donnent leurs évaluations au processus de l'écoute. Dans cette étape, l'apprenant est appelé à évaluer sa compréhension orale: il réagit, analyse et évalue ses nouvelles connaissances. Il doit pratiquer une écoute sélective conduisant à filtrer et à éliminer l'information inutile. C'est l'occasion pour les apprenants pour développer leurs idées, de se questionner, de s'enrichir les uns les autres à propos du sujet évoqué par le document écouté ou par une partie du document.

Ces types d'écoute constituent comme un déclencheur de la motivation en permettant de mettre l'accent sur un objectif précis. L'apprenant d'une langue étrangère doit être placé dans une situation d'écoute active en lui présentant des tâches précises avant l'écoute du document.

Le web 2 dans l'enseignement/apprentissage des langues:

Le Web 2.0 représente une évolution du Web vers l'interactivité et le partage à travers un ensemble de procédés mettant à la disposition des internautes de sites collaboratifs et des possibilités de participation à la création et la diffusion de contenu web. Il contient plus d'innovation, d'échanges et devient donc une transition de l'univers isolé des sites Web vers des flux des services et de contenu libre.

Mangenot et Soubrié (2014) ont défini de manière très générale le web social comme un ensemble des applications et des pratiques ouvertes par les nouvelles tendances d'Internet. Donc, le web 2.0 renvoie à une nouvelle génération d'outils dont les usages sont avant tout destinés à communiquer et à construire des communautés.

Le Web 2.0 offre à l'apprenant un environnement authentique et interactif qui lui permet de parler, d'écrire et d'écouter la langue quand il veut. De sa part, Sockett (2012) montre que l'utilisation informelle du Web social en anglais permet à l'apprenant de développer inconsciemment des compétences langagières et notamment dans le domaine de la communication.

Guichon (2012) et Badufle (2013) constatent que les avantages techno-pédagogiques du web 2.0 peuvent être recensés dans les éléments suivants, les outils de web 2 peuvent :

- permettre la collaboration entre équipes d'apprenants.
- Instaurer un climat de communication bidirectionnelle.
- faciliter la diffusion de l'information.
- contribuer au partage des connaissances.
- donner l'occasion à l'apprenant d'apprendre partout.
- faciliter la transmission du savoir hors la classe.
- présenter directement le feedback convenable à chaque situation.
- améliorer les compétences des apprenants en rendant l'enseignement plus dynamique et plus divertissant.

Les caractéristiques du web 2.0

Ghenname (2015), Depover et al. (2013), Dejean-Thircuir et Mangenot (2014), énumèrent les caractéristiques suivantes du web 2.0 :

- **La participation** : Elle représente l'élément central du Web 2.0 et cette participation massive change profondément la relation avec les contenus et les modes de communication. Ceci a favorisé en conséquence la collaboration et l'intelligence collective.
- **La connectivité** : La construction des environnements Web 2.0 permet l'interaction entre les utilisateurs et l'interconnexion entre les données, ce qui favorise la création des communautés d'intérêts. La connectivité facilite l'intégration et l'enrichissement du savoir.
- **L'ouverture** : le Web 2.0 repose sur une culture de partage, d'ouverture et de réutilisation. L'ouverture est une autre caractéristique du web2.0 via l'architecture technologique open source qui permet à l'utilisateur pour participer à la création des plates-formes et outils 2.0.
- **La mobilité** : Cette caractéristique est prise en compte les localisations ne sont plus fixes comme auparavant. Les applications en ligne permettent de transporter ses contenus avec soi grâce aux dispositifs intelligents. L'apprentissage devient nomade et planétaire.
- **L'instantanéité** : Le Web 2.0 se caractérise par la flexibilité qui permet la communication asynchrone avec la convivialité et l'instantanéité du synchrone. Avec le web2.0, l'utilisateur peut avoir accès aux ressources en tout temps et en tout lieu grâce aux possibilités de rediffusion et d'indexation
- **La pérennité** : Toutes les informations numérisées partagées, et indexées, en plus d'être créées pour une diffusion instantanée, demeurent accessibles.
- **Le multimédia** : Une des caractéristiques de web 2.0 qu'il offre de nouvelles opportunités et facilités pour l'apprentissage à travers les équipements de production numérisée comme les téléphones cellulaires et logiciels gratuits de traitement et de diffusion, La **diversité** : Les utilisateurs communiquent par le moyen de

nombreux outils en fonction de leurs préférences individuelles et de la nature de l'échange. Ils n'interviennent pas de la même façon, ne communiquent pas non plus le même type de contenu, même en utilisant des modes de communications similaires.

- **La personnalisation** : Malgré l'aspect collaboratif du Web 2.0 évolue vers une grande personnalisation. Ceci s'applique sur les contenus partagés, qui sont plus représentatifs du profil particulier d'un individu, ses intérêts et ses opinions, etc. Ainsi chacun peut choisir, combiner et accéder aux ressources selon ses intérêts.

Les podcasts en tant qu'outil de web 2.0

En effet, l'apprentissage des langues en général et la compétence de la compréhension orale en particulier est marqué par la nouvelle technologie dans le fait qu'elle fournit aux apprenants une diversité de voix. En outre, elle permet la possibilité d'écouter à plusieurs reprises un segment oral avec des options pour ralentir le débit du discours, ainsi que des images et des vidéos accompagnants les pistes audio.

L'évolution du web a permis, ces dernières années, de mettre à la disposition des apprenants une gamme de ressources de plus en plus large. Dès lors, de nouveaux outils se développent permettant d'enrichir les pratiques pédagogiques actuelles. Des émissions de radio peuvent désormais être téléchargées sous le nom de podcast.

Les podcasts, outil emblématique du Web 2.0, offrent une nouvelle dimension de collaboration et de partage à l'enseignement /apprentissage des langues étrangères. Ils couvrent essentiellement des contenus pratiques et des événements d'actualité, diffusés à une vitesse conversationnelle, en temps réel, avec des accents réalistes. Ils peuvent être téléchargés, écoutés à plusieurs reprises, au ralenti ou en accéléré.

L'apparition des podcasts était au début des années 2000 grâce à l'émergence du Web 2.0 et, plus particulièrement, au développement des standards Web XML et RSS. Aujourd'hui, différentes déclinaisons comme « vodcast » (fichier vidéo), webcast, ou en-core « screencast » (écran filmé).

Sancler (2012) affirme que l'emploi de podcast permet de mettre à disposition des étudiants tous types des documents, ce qui les aide à accéder à des enregistrements audio, à les publier et à les partager sur le Web. Selon Peltier (2016) le podcast doit être un moyen de soutenir des processus cognitifs différenciés.

L'usage du podcasting permet une manipulation intuitive des fichiers sonores grâce à une ergonomie simple et illustrée. Alors, on peut conclure que le podcast fournit aux apprenants des contenus de stock qu'ils peuvent consulter à tout instant permettant une écoute en différé.

Les potentialités de podcast

D'après (Ministère Éducation nationale, 2014), l'intérêt du podcast réside dans le fait qu'il permet aux apprenants de/d' :

- être en contact direct avec la langue utilisée dans un contexte réel, ce qui favorise sa compétence orale et l'authenticité de ses interactions.
- multiplier le temps et les occasions d'exposition à la langue étrangère
- gérer l'écoute du document authentique à leur propre rythme avec une plus grande disponibilité d'esprit et une meilleure concentration.
- faciliter la mémorisation et créer des débats autour de divers sujets.
- introduire des contenus motivants pour les apprenants.
- exprimer la réalité socio culturelle de la langue.
- réduire l'anxiété, l'isolement et l'incertitude grâce à l'accès rapide à une communauté en ligne.
- améliorer la confiance en soi et le sentiment d'auto-efficacité
- solliciter l'attention sur des fonctionnalités spécifiques de la langue cible.

De leur côté, Thorne et Payne (2005) cités par Surde (2017) mentionnent d'autres avantages de l'utilisation du podcast dans le processus d'enseignement/apprentissage:

- **Un format portable, pratique et facile à utiliser** : Les fonctions offertes par le podcast comme « sauter une piste » ou faire une « pause », permettent à l'apprenant de contrôler son rythme. De plus, ces fichiers audio permettent la variation des supports présentés

aux étudiants en fonction de leurs besoins particuliers ou de leurs préférences d'apprentissage.

- **Le côté attractif** : Le fait d'uploader des podcasts en ligne permet à l'écoute de tirer profit d'apprentissage ayant un caractère ludique.
- **La facilité d'accès** : les podcasts peuvent être téléchargés d'une manière automatique, libre et directe.
- **L'attrait économique** : les podcasts pédagogiques sont téléchargés et créés gratuitement par rapport aux autres supports traditionnels.
- **L'intégration d'activités en dehors de la classe** : Le fait de déplacer l'apprentissage en d'autres temps et d'autres lieux, permet aux étudiants de mettre l'accent sur les interactions pendant les cours. De même, il est possible d'intégrer des activités et des supports pour la classe et en dehors de la classe.
- **L'aspect informel** : Il s'agit des activités qui soutiennent l'apprentissage en dehors d'un environnement d'apprentissage formel. L'apprentissage peut avoir lieu en dehors de classe et dans la vie quotidienne. L'apprenant peut apprendre en situation de mobilité, n'importe quand et n'importe où.

À cet égard, les podcasts augmentent l'accès à des ressources authentiques diversifiées afin d'offrir une meilleure qualité d'écoute et encouragent le partage et la communication entre pairs en permettant un apprentissage flexible. De plus, ils favorisent l'apprentissage dans des contextes informels et développent une pédagogie individualisée. En somme, les podcasts se caractérisent par l'accessibilité, la facilité d'usage, la transportabilité, la diversité, la multifonctionnalité, et surtout leur omniprésence.

Les résultats de l'étude de Yoestara et Putri (2018) ont révélé un accroissement des acquis d'apprentissage. Ces chercheurs soulignent que les podcasts ont des effets considérables sur l'apprentissage du parler et de l'écoute, ainsi que les autres compétences de langue telles que la grammaire, la prononciation et le vocabulaire. En outre, une amélioration de l'intelligibilité et de la fluidité du langage, et que les bénéfices peuvent s'étendre à la parole improvisée.

Bakhsh, Sh et Gilakjani,P. (2021) ont prouvé dans leur étude que l'utilisation du podcast a amélioré les compétences d'écoute chez les élèves car il leur permet de découvrir de la signification à travers une suite de sons, d'identifier la forme auditive du message oral, de percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités de sens.

Critères de choix de podcast:

Selon Surde (2017) le choix des podcasts authentiques repose sur des critères, ils doivent :

- Être liés à des objectifs pédagogiques. Autrement dit, le contenu des enregistrements doit être en concordance avec les objectifs à atteindre.
- Comprendre un contenu qui répond aux besoins des apprenants et à leurs intérêts.
- Appartenir à des registres de langue variés en comparant d'une part, entre l'oral spontané (les conversations, interviews, etc.) et d'autre part, l'écrit oralisé concernant les informations radiophoniques,
- Être sous format MP3, offrant une bonne compatibilité avec tous les lecteurs audio, qu'il s'agisse des programmes installés sur l'ordinateur, des baladeurs numériques ou de téléphones portables.
- Avoir une source crédible.

Conséquences de l'utilisation des podcasts

L'étude de Gomaa (2019) a confirmé que l'utilisation des podcasts en classe de FLE a aidé les apprenants à prononcer correctement les phrases avec une intonation appropriée et une aisance dans la production orale des expressions et des phrases simples. De même, les résultats de l'étude de Díez et Richters (2020) indiquent que l'emploi de podcast aide les apprenants à développer et à utiliser des stratégies discursives et pragmatiques en offrant un accès au langage authentique et en permettant une exposition à divers accents.

Indahsari (2020) déclare que le podcast facilite la mémorisation en favorisant l'interaction et en créant des débats concernant divers sujets. De plus, il permet d'exploiter l'intelligence collective, ce qui permet d'apprendre mieux. Dans son étude, Mohamed (2022)

démontre que l'utilisation du podcast en classe d'anglais rend possible une correction sonore individuelle et permet une véritable évaluation de l'oral.

À cet égard, le podcast permet une pratique plus régulière de l'oral, ce qui peut avoir des retombées positives sur la participation en classe et intensifier l'entraînement à l'écoute et donc permet une exposition à la langue plus importante et plus régulière. En outre, cet outil permet à l'apprenant de travailler en autonomie, à son rythme et d'améliorer la compréhension en multipliant les sources, ressources et les modes d'apprentissage, ce qui aide à compléter les connaissances et à faciliter l'accessibilité de l'information.

L'application de Google Classroom.

Il faut attirer l'attention sur le fait que Google Classroom possède l'application mobile. Cette application permet aux enseignants de gérer leurs classes dans le but d'enrichir le processus d'apprentissage des apprenants en permettant à l'enseignant de créer sa propre classe et y inviter ses étudiants, par leurs emails gmail. Ensuite, il peut entrer en discussion avec ces étudiants, déposer des cours, des vidéos, des exercices et des devoirs qui seront corrigés et évalués. L'enseignant communique directement avec ses élèves et peut aussi leur transmettre des exercices d'application à faire en temps réel.

En effet, Google Classroom permet une collaboration en ligne au sein d'une classe tout en pouvant travailler sur un même document. En plus de ses nombreux outils organisationnels, Google Classroom est appelé à devenir une véritable interface de communication entre professeurs et étudiants pour envoyer des devoirs ou partager tous types de fichiers. Les étudiants pourront alors retrouver leurs leçons, leurs devoirs, leurs notes, ainsi que les événements à venir, au sein d'un même espace. Il utilise différentes applications de Google comme Gmail, Google Docs et Google Drive.

Comment fonctionne Google Classroom ?

À l'aide de Google Calendar, connecté à la classe virtuelle, la date des devoirs et des interrogations peuvent être inscrits automatiquement. Google Drive est l'endroit où tous les dossiers que l'enseignant va partager avec ses étudiants vont être stockés.

Au sein même de Google Classroom, (4) onglets rassemblent l'ensemble des besoins de l'enseignant :

- ▶ L'onglet "Flux d'informations" À travers cet onglet, les étudiants vont être informés des temps de cours et des derniers devoirs que l'enseignant a posté ainsi que les événements à venir.
- ▶ L'onglet " Devoirs" c'est l'espace où l'enseignant peut publier les leçons, les quizz et les devoirs.
- ▶ L'onglet "Participants" c'est l'onglet où se trouve la liste des étudiants ainsi que vos collaborateurs.
- ▶ L'onglet "Notes" où l'enseignant peut communiquer les résultats de chacun des étudiants.

Le rôle de l'enseignant

Avec Google Classroom, les enseignants peuvent:

- Transmettre en direct et en temps réel des commentaires et des messages à tous les étudiants en interagissant avec leurs réponses.
- Se partager la tâche de gestion et d'animation d'un même cours.
- Corriger les réponses des étudiants et évaluer par une note chaque étudiant sur le travail réalisé.
- Proposer des corrections par étudiant en fonction de ses réponses.
- Créer un flux de discussion et d'échange avec sa classe.
- Mettre à disposition le matériel de cours (grâce à Google Drive et Youtube).
- Créer des devoirs avec des échéances et les noter.
- Guider et faciliter le processus d'apprentissage.
- Fournir aux étudiants un contexte leur permettant de trouver des réponses à leur question.
- Contrôler la totalité de la plateforme, qui va de l'ajout d'utilisateurs à l'ajout de cours en passant par la gestion des droits.

Le rôle des apprenants :

Au cours de l'expérimentation et les différentes activités, les apprenants seront invités à effectuer dans un plan de séances comme suit :

- a. **Apprendre en collaboration** : les étudiants interagissent pour comprendre les documents sonores contenus dans les leçons et pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent dans le processus d'écoute. Quatre types d'interaction doivent être réalisés dans la situation

d'apprentissage: interaction entre l'apprenant et l'interface de la plateforme utilisée, interaction entre l'apprenant et le contenu, interaction entre apprenant et apprenant et une interaction entre l'apprenant et l'enseignant.

- b. **Rechercher sur le Web** : les étudiants sont invités à rechercher sur le Web des activités, des vidéos et des audios. Ils sont également invités à rechercher sur le Web pour trouver les réponses à leurs questions.
- c. **Enregistrer des voix** : les étudiants sont invités à enregistrer des interviews ou des conversations à l'aide des applications disponibles sur leurs appareils mobiles.
- f. **faire part** activement aux forums d'échanges

G. **Rendre possible un équipement informatique à jour** et s'intéresse davantage à une connexion Internet haut débit.

H. **Avoir accès à des ressources spécifiques** : spécialement choisies et disponibles à l'enseignant : exercices interactifs, liens vers d'autres sites web.

Les étapes d'utilisation de Google classroom

Étape 1 : La création d'une classe

Pour créer une classe:

- Accédez-vous sur Google Classroom. Vous devrez vous connecter à l'aide de votre compte Google (celui que vous utilisez pour Gmail)
- Nommez-la comme vous le souhaitez et donnez-lui une description.
- Si vous possédez déjà un compte Google, connectez-vous. Sinon, vous devrez créer un compte Google gratuit, puis vous connecter.

Étape 2 : L'invitation ou l'ajout des étudiants

Pour inviter des étudiants :

- Cliquez sur Nouveau groupe d'étudiants et entrez le nom du groupe.

Pour ajouter des étudiants individuels:

Vous pouvez cliquer sur (Élèves) dans le volet de navigation de gauche:

- Cliquez sur Nouvel étudiant.
- Entrez le nom ou l'adresse courriel de votre étudiant dans le champ approprié, puis cliquez sur Continuer.

Étape 3 : La création d'un devoir ou une question

Vous avez la possibilité de faire un devoir en cliquant sur le bouton "Ajouter" un devoir dans l'onglet Accueil. Dans la boîte de dialogue Ajouter une affectation, il est possible d'entrer un titre et une description dans les champs appropriés. Il est nécessaire d'inclure une description afin que les étudiants comprennent ce que l'enseignant attend d'eux.

Étape 4 : L'évaluation des devoirs et la position des questions

L'évaluation des étudiants et les commentaires constructifs sont une partie essentielle de l'apprentissage. Au moyen de Google Classroom, il est facile de créer une rubrique en l'attribuant au travail des étudiants qui sont informés de leurs notes en temps réel et recevront des commentaires au fur et à mesure qu'ils le termineront.

Étape 5 : La vérification du stream de la classe

Le stream de Google Classroom constitue un espace sécurisé utilisé par l'enseignant et l'aide dans la publication des questions et des devoirs, le partage des fichiers. Ce stream est également un endroit privé où vous trouverez toutes les réponses et notes des étudiants. Dans Classroom, vous pouvez afficher les travaux par devoir ou par étudiant.

Les podcasts et l'autonomie en apprentissage :

Selon Farkas (2013) les podcasts à vocation pédagogique se caractérisent par la « mobilité » étant comme une technologie permettant d'offrir un apprentissage plus individualisé. Dans ce domaine, McLoughlin et Lee (2008, cités par Farkas (2013) montrent que l'apprentissage en mobilité peut accroître l'autonomie des apprenants et les amener à devenir plus responsables de leur propre apprentissage.

Ciekanski (2019) souligne que l'apprentissage autonome, appuyé par les TIC, répond mieux à l'hétérogénéité des apprenants permettant d'individualiser les pratiques et de soutenir une utilisation de la langue plus authentique en recourant à des pratiques collaboratives. Il montre que la construction des compétences d'apprentissage en autonomie implique le développement des capacités métas réflexifs chez l'apprenant.

Pour autonomiser les apprenants, Caena et Redecker (2019) indiquent que l'enseignant doit créer des activités et des expériences d'apprentissage qui répondent aux besoins des élèves et leur permettent de développer activement leur parcours d'apprentissage. De son côté, Coskun (2013) indique que dans le but de développer son autonomie d'apprentissage, l'apprenant peut avoir recours à un panel de ressources qui lui servent à travailler indépendamment tels que les documents didactiques et authentiques, les enregistrements sonores (podcast, vidéo), des textes écrits (les bandes dessinées, affiches), des sites, des dictionnaires, etc.

D'après Benson (2007) cité par Koundi et Mellal-Khénifra (2021) l'autonomie implique non seulement la prise de conscience des savoirs, des stratégies d'apprentissage et des compétences, mais elle implique aussi la mobilisation, la gestion et l'utilisation de ses savoirs et ses compétences en fonction de la tâche à accomplir. Les apprenants autonomes ont des caractéristiques telles qu'une motivation élevée, auto-efficacité et sens de l'engagement, attitudes positives, besoin de réussite et combinaison de motivations extrinsèques et intrinsèques

Être un apprenant autonome, c'est être capable d'assumer la responsabilité de tous les aspects concernant son apprentissage et de faire des choix personnels pour réaliser leurs projets et leurs objectifs de cet apprentissage. En outre, l'autonomie vise à acquérir la réflexion, la planification, l'analyse et l'évaluation du processus d'apprentissage. Les apprenants autonomes revoient régulièrement leur apprentissage et en évalue les effets, c'est-à-dire apprendre à se définir un programme d'apprentissage, à l'évaluer et à le gérer dans le fait qu'ils déterminent les activités d'apprentissage, organisent leur travail et procèdent à l'évaluation des résultats.

Salem et Soleiman (2013) ont indiqué que grâce à un apprentissage stimulé par l'enseignant, une autoévaluation se développe et permet de développer progressivement l'autonomie. Notons que le développement de l'habileté d'auto-évaluation de l'apprenant est une condition préalable à l'engagement dans des activités relativement

indépendantes, au cours desquelles il peut améliorer et renouveler ses stratégies d'apprentissage.

Mangione (2017).met l'accent sur trois stratégies métacognitives conçus, selon lui, comme les bases de structure du cours pour développer l'autonomie des apprenants d'une langue étrangère : la planification, la régulation et les activités d'évaluation permettent à l'apprenant de se situer par rapport aux objectifs, aux buts et aux stratégies utilisées.

Caractéristiques d'un apprenant autonome:

Koundi et Mellal-Khénifra.(2021), Lecoin (2018), Kim (2013) Touré (2014) démontrent qu'un apprenant autonome peut:

- prendre part à des risques dans les interactions en situations authentiques.
- réguler ses erreurs langagières et ses réactions émotionnelles.
- reconnaître les obstacles rencontrés dans le processus d'apprentissage et comprendre comment les surmonter
- savoir quand demander de l'aide et prendre des initiatives.
- intégrer une gamme de ressources pour apprendre
- s'engager activement dans la production langagière.
- participer collaborativement dans un projet d'apprentissage.
- être capable de s'auto évaluer en identifiant ses points forts et ses points faibles dans diverses situations.
- avoir la capacité de décrire ses intérêts, ses compétences et ses acquis.
- faire preuve de créativité et maintenir sa motivation au moyen des activités menées par l'établissement.
- travailler sans l'aide de l'enseignant en utilisant les ressources et les outils disponibles.
- préciser le rythme de son travail et gérer son temps efficacement
- comprendre son apprentissage et modifier régulièrement son approche en cas d'échec
- faire un retour réflexif sur ses performances en définissant lui-même.
- identifier les problèmes dans son apprentissage et concevoir des solutions à ces problèmes.

En bref, l'apprentissage en autonomie favorise l'interaction et la communication avec les autres en permettant à l'apprenant de s'adapter à sa vie scolaire et à la société, ce qui l'aide à devenir sociable, sensible, actif et ouvert aux nouvelles approches et idées dans ses apprentissages. Également, cette autonomisation lui permet de s'individualiser, de s'approprier de sa personnalité, de ses sentiments du moi.

Les composantes du processus d'autonomisation

Zimmermann (2015, cité par Lecoin, 2018) met en vigueur l'importance de la phase de déconstruction des représentations en mettant l'accent sur la conception de l'apprenant de son apprentissage, sur le processus d'évaluation et sur la valeur accordée à la tâche proposée. Au cours de la situation d'apprentissage, il est demandé de l'apprenant de reconnaître l'utilité de son apprentissage ou de faire une tâche proposée. Également, il doit mettre l'accent sur l'acquisition des compétences et l'investissement des différents savoirs appris dans un autre contexte.

Dans cette optique, Bélanger et Farmer (2012) démontrent que l'accès au mode autonome requiert de proposer des tâches authentiques et signifiantes permettant à l'apprenant de comprendre l'utilité de la tâche pour son parcours d'apprentissage, et au-delà de celui-ci pour ses intérêts personnels et professionnels (. Ainsi, l'apprentissage autonome se réalise à l'aide de tâches langagières signifiantes, accompagnées de ressources diverses, de consignes, de critères qui aident l'apprenant à réaliser sa tâche.

Barbot et Camatarri (1999) affirment que l'apprentissage autonome vise à développer l'autorégulation qui fait appel à une compétence métacognitive. De leur côté, Famose et Margnes (2016) soulignent que la métacognition regroupe un ensemble de stratégies qui permettent à l'apprenant de planifier et de réfléchir sur son apprentissage. Ces stratégies d'apprentissage jouent un rôle dans la modification du concept du contrôle de l'apprentissage entre les acteurs et autorisent à l'apprenant de devenir acteur de son apprentissage en l'accordant une liberté de faire des choix.

Selon Duquette (2002 :38), les stratégies métacognitives jouent un rôle dans le contexte d'autonomie car elles permettent aux apprenants d'exercer une auto contrôle sur leur apprentissage. Ces stratégies permettent à l'apprenant également la gestion, la régulation, la mise en œuvre des méthodes ou des techniques ainsi que son évaluation. D'après Duda (1988, cité par Lecoin, 2018) mentionne la socialisation étant comme une composante qui contribue à construire l'autonomie des apprenants. La socialisation augmente la motivation et la persévérance des apprenants : La socialisation correspond à (6) actions:

- 1) le travail en équipe, 2) l'établissement des thématiques communes,
- 3) la négociation des ressources, 4) la prise de décision,
- 5) la résolution des problèmes 6) l'évaluation

À partir des études, nous avons pu identifier trois domaines d'application de l'autonomie qui peuvent être sollicités dans un contexte de formation à distance, qui sont d'ordre :

- Autonomie organisationnelle : qui s'agit de savoir organiser son travail, déterminer les objectifs, les contenus et les progressions, sélectionner les méthodes et techniques.
- Autonomie socio-affective : qui concerne la régulation de ses émotions et la prise des initiatives dans la formation).
- Autonomie technique qui est liée à la maîtrise des technologies ; s'adapter, savoir où trouver de l'aide) ; la démarche et sur les résultats d'apprentissage).

L'étude expérimentale

Cette partie porte sur l'expérimentation de la recherche et implique trois grandes étapes qui sont

- L'élaboration du programme proposé en employant les podcasts en tant qu'outil du web 0.2
- L'utilisation de la plateforme (Google Classroom) qui héberge notre programme proposé.

Le déroulement de l'expérience de la recherche.

Signalons ici que ces trois étapes ne sont pas alternatives et séparées mais plutôt simultanées et intégrées. Les détails des

démarches poursuivies pour accomplir ces étapes seront décrits dans les lignes qui suivent.

Élaboration d'une liste de compétence de la compréhension orale:

Annexe (1)

La chercheuse a formulé les items de ce questionnaire en termes de comportements précis, spécifiés et susceptibles d'être mesurés, décrivant ce que les étudiants devraient maîtriser de ces sous-compétences.

Après avoir élaboré la liste dans sa forme préliminaire, la chercheuse l'a présenté à un jury des spécialistes en didactique du FLE qui ont supprimé certaines compétences qui apparaissent moins nécessaires et ont reformulé certaines compétences.

Élaboration du test de la compréhension orale :

Cette étape se porte sur la détermination des objectifs généraux et spécifiques du test ; la description du test; et la standardisation du test.

Objectifs spécifiques du test

Ce test vise, d'une part, l'évaluation du niveau de la compréhension orale des membres de l'échantillon de la recherche avant et après l'application de notre programme proposé et, d'autre part, il a pour objectifs spécifiques la vérification de la capacité des membres de l'échantillon de la recherche à:

1. Dégager l'idée principale du texte et résumer les idées majeures.
2. Établir des rapports entre les idées du texte entendu et sa vie personnelle
3. Proposer un titre approprié pour un texte écouté
4. Utiliser des stratégies d'écoute
5. Prendre des indices syntaxiques et lexicaux pour comprendre
6. Inférer les relations (cause, effet)
7. Mettre dans un ordre chronologique les événements du texte écouté.
8. Repérer les éléments essentiels d'un document sonore
9. Faire un résumé à un document

10. Suggérer un mot manquant dans un document audible à travers le contexte
11. Inférer l'intention de l'émetteur.
12. Faire de prédictions.
13. Emettre des jugements personnels sur les idées contenues dans un document entendu.

a. Étude pilote Annexe (2)

On a choisi, au hasard, (30) étudiants parmi ceux de la 2ème année de la faculté de pédagogie durant l'année scolaire 2021/2022. La chercheuse a appliqué un test sur un échantillon différent de l'échantillon de la recherche afin de vérifier la fidélité, la validité et déterminer la durée du test. A la lueur de l'étude pilote; on remarque que les étudiants ont des difficultés dans les compétences de la compréhension orale présentées dans le tableau suivant:

Les résultats de l'étude pilote

Compétences	Sous Compétences	No .	Degré de difficulté
Compréhension globale	1. Dégager l'idée principale du texte et résumer les idées majeures.	24	80%
	2.Établir des rapports entre les idées du texte entendu et sa vie personnelle.	24	80%
	3.Proposer un titre approprié pour un texte écouté	27	90%
	4.Utiliser des stratégies d'écoute	24	80%
Compréhension détaillée	5.Prendre des indices syntaxiques et lexicaux pour comprendre	27	90%
	6.Inférer les relations (cause,	27	90%

	effet)		
	7.Mettre dans un ordre chronologique les évènements du texte écouté.	21	70%
	8.Repérer les éléments essentiels d'un document sonore	21	70%
	9.Faire un résumé à un document	27	90%
	10.Suggérer un mot manquant dans un document audible à travers le contexte	24	80%
Compréhension critique	11. Inférer l'intention de l'émetteur.	24	80%
	12.Faire de prédictions.	24	80%
	13. Emettre des jugements personnels sur les idées contenues dans un document entendu.	27	90%
	14.S'auto évaluer comme auditeur	27	90%

Description du test : *Annexe (3)*

Nous avons élaboré un pré/post-test. Ce test a pour but d'évaluer les compétences de la compréhension orale chez les étudiants de la deuxième année, section de français, à la faculté de pédagogie ainsi que de vérifier l'efficacité de l'emploi du podcast pour développer les compétences de la compréhension orale chez les sujets de l'échantillon. Ce test se compose de (4) documents sonores différents visant l'illustration de la variété des prises de parole de l'actualité française avec une note totale 50 points. À chacun des documents proposés à

l'écoute correspond un questionnaire de compréhension. Les étudiants doivent répondre à différents types de questions.

- Choix multiple (QCM), où nous cherchons la compréhension de l'information globale et il leur suffit de cocher la bonne réponse.
- Alternative (vrai ou faux), interrogés sur des points spécifiques du texte où nous mesurons la compréhension de l'information détaillée.
- Compléter les espaces vides à compléter ou des événements à réarranger ou à mettre en ordre pour relever de données et tester la compréhension de l'information particulière.

Après avoir formulé les items du test, la chercheuse l'a présenté aux membres d'un jury pour prendre leurs points de vue concernant les items du test. Ils se mettent d'accord que le test est valable et adéquat aux étudiants de la deuxième année, section de français, à la faculté de pédagogie, université du Fayoum.

3. Passation du test :

On a sélectionné 30 étudiantes de la deuxième année de la faculté de pédagogie, section de français. Puis on a appliqué le test comme étude pilote pour déterminer sa durée et sa fidélité.

a. Durée du test :

On a opéré la validation du test par la manière d'application et de ré-application le test au cours d'un intervalle de 15 jours avec un groupe hors du groupe de recherche. Cette passation pilote a pour objet de calculer la durée, la fidélité, la validité.

$$\text{Durée du test} = \frac{\text{Total du temps pris par tous les sujets du groupe}}{\text{Nombre du groupe}}$$

$$\text{Durée du test} = 60 \text{ minutes}$$

b. La fidélité du test

Pour vérifier la fidélité du test, nous l'avons appliqué à deux reprises (test / re test) dans un intervalle de 15 jours entre les deux applications. Pour calculer la fidélité de ce test, nous avons, tout d'abord, calculé le coefficient de corrélation entre les items pairs et impairs en appliquant la formule de Spearman Broun.

$$R = \frac{NT - (X)(Y)}{\sqrt{\{NX^2 - (X)^2\}\{NY^2 - (Y)^2\}}}$$

R = Coefficient de corrélation

N= Nombre des étudiants

T = Total des notes

X = Notes du pré application

Y = Notes du post application

$$F = \frac{2R}{1+R}$$

$$F = .80$$

Nous avons remarqué que le coefficient de corrélation entre les résultats de la première application et ceux de la deuxième application est 0.80, ce qui signifie que le test est assez fidèle.

c. La validité du test

Nous avons calculé la Validité du Test à partir de sa Fidélité en appliquant la formule suivante : (El Bahy, 1979) :

$$\text{Validité} = \sqrt{\text{Fidélité}}$$

$$V = \sqrt{0,80} = 0,9$$

L'élaboration du programme proposé: Annexe (4)

Pour élaborer notre programme, nous avons passé par les étapes suivantes:

1. La délimitation des objectifs.
2. Le choix du contenu.
3. Le choix des activités d'apprentissage et les moyens d'illustration.
4. Le choix de la méthode d'enseignement.
5. L'évaluation.

Objectif général du programme

Ce programme expérimental a double objectif : présenter aux élèves des activités de compréhension orale dans le but d'être des auditeurs autonomes et de leur faire acquérir les compétences de la compréhension orale pour mieux comprendre les textes enseignés.

Objectifs spécifiques du programme proposé

Après avoir étudié le programme proposé par la chercheuse, les apprenants deviennent capables de / d' :

1. Dégager l'idée principale du texte et résumer les idées majeures.
2. Établir des rapports entre les idées du texte entendu et sa vie personnelle
3. Proposer un titre approprié pour un texte écouté`

4. Utiliser des stratégies d'écoute
5. Prendre des indices syntaxiques et lexicaux pour comprendre
6. Inférer les relations (cause, effet)
7. Mettre dans un ordre chronologique les événements du texte écouté.
8. Repérer les éléments essentiels d'un document sonore
9. Faire un résumé à un document
10. Suggérer un mot manquant dans un document audible à travers le contexte
11. Inférer l'intention de l'émetteur.
12. Faire de prédictions.
13. Emettre des jugements personnels sur les idées contenues dans un document entendu.
14. S'auto évaluer comme auditeur

Les activités utilisées dans l'enseignement du programme :

- Le jeu de rôle.
- La prise de notes.
- La cercle de discussion.
- L'écoute active.
- Complétez les points

Unités du programme

Première unité

Leçon Zéro ---- Qu'est-ce que le podcasting?

1. Leçon 1: À l'agence immobilière
2. Leçon 2: Une journée inoubliable
3. Leçon 3: Crime dans la rue
4. Leçon 4: L'amitié des jeunes
5. Leçon 5: Au travail

Deuxième unité

1. Leçon 1: Un étranger à Paris
2. Leçon 2: La sécurité routière
3. Leçon 3: À propos d'un départ définitif
4. Leçon 4: La vie familiale
5. Leçon 5: Un souci à l'aéroport de Paris

Déroulement de chaque leçon

Chaque leçon contient 3 ou 4 documents sonores relatifs au sujet de la leçon et s'est organisée ainsi:

1. Les objectifs de la leçon.
2. Les ressources technologiques et les médias.
3. Le contenu de chaque leçon.
4. Les activités d'apprentissage pour la production orale et écrite.
5. Évaluation de la leçon.

Stratégie de travail et d'enseignement

Notre stratégie de présenter le contenu du programme comprend deux étapes:

- La première étape se déroule sous la surveillance et la guidance de l'enseignant, à l'université et en classe.
- La deuxième étape, se fait librement par les étudiants, à n'importe où et à n'importe quand.

Première étape de la stratégie d'enseignement: Cette étape passe les trois phases suivantes:

- ▶ **Tout d'abord, avant l'écoute**, on prépare les apprenants à recevoir le contenu en les amenant, au moyen de remue-ménages, à anticiper le contenu à l'aide de certains éléments vers lesquels ils doivent diriger leur attention. Cela peut être réalisé à travers la position des questions préliminaires aux étudiants visant à les faire préparer à l'écoute et à les mettre en situation d'écoute active en leur donnant une tâche précise à accomplir.
- ▶ **Ensuite, vient l'étape d'écoute**, où l'étudiant vérifie l'hypothèse de la phase de pré écoute. Il essaie de reconnaître le sens global du texte à l'aide de tous les indices linguistiques ou non linguistiques. Chaque étudiant travaille seul avec son document afin de respecter le rythme de travail de chaque étudiant et on offre aux étudiants la possibilité d'une deuxième écoute.
- ▶ **Après avoir terminé les deux étapes précédentes**, les étudiants partagent autant ce qu'ils ont compris que les stratégies qu'ils ont utilisées à travers la réponse des questions sur les documents enseignés. Les questions posées sont claires et courtes permettant aux étudiants d'orienter leur écoute et de diriger leur attention sur le type d'information qu'il faut repérer.

Dans cette forme de travail, différents types d'interaction, ont été utilisés:

- **entre les étudiants et la matière du cours** où ils écoutent le contenu, à plusieurs reprises et exécutent des exercices et des activités pratiques.
- **entre les étudiants et l'enseignant** lors des périodes de questions et des rétroactions se déroulent. Dans ce contexte, on anime une discussion avec les étudiants sur le sujet du document et sur les difficultés rencontrées pendant le processus d'écoute. D'ailleurs, certains étudiants n'auront pas su répondre à certaines questions et par les interventions de l'enseignant, ils peuvent compléter leur raisonnement à l'aide des outils variés, ce qui aide à une compréhension approfondie du document en usage.
- **entre les étudiants eux-mêmes** lors des évaluations des travaux par les pairs, les étudiants partagent autant ce qu'ils ont compris et partagent leurs impressions et expriment leurs sentiments. on assiste à une ambiance très animée d'échanges entre eux. Ces échanges contribuent par la suite à la construction des connaissances individuelles et collectives. Les étudiants réfléchissent en petit groupe aux questions et mettent en commun les réponses à l'oral.

Deuxième étape de la stratégie d'enseignement utilisée:

- La connexion à google class room : on Connecte pour créer un compte en utilisant l'e-mail professionnel (nym00@fayoum.edu.eg), et on accède directement à la page classroom.google.com.
- La création d'un cours (une classe virtuelle) : on crée un cours nommé (cours de compréhension orale) et on ajoute des supports des cours, devoirs, etc..).
- L'utilisation des médias tels que des vidéos et des fichiers Google Drive peuvent être attachés à des annonces et des messages.
- L'invitation des étudiants au cours on fournit un code aux étudiants afin qu'ils puissent accéder au cours et participer
- L'emprunt des (28) documents sonores du Site de podcastfrançaisfacile.com et les distribuer comme suivant: (4) pour le pré post test (en raison de 4 documents sonores); (20) constituent le contenu du programme proposé.

Enseignement du programme

	Les unités	Heures
1 ère semaine	Enseigner la leçon zéro et 1	4 heures
2ème semaine	Enseigner la leçon 2 et 3	4 heures
3 ème semaine	Enseigner la leçon 4 et 5	4 heures
4 ème semaine	Evaluation de l'unité	
5 ème semaine	Enseigner la leçon 6 et 7	4 heures
6 ème semaine	Enseigner la leçon 8 et 9	4 heures
7 ème semaine	Enseigner la leçon 10	4 heures
8 ème semaine	Evaluation de la deuxième unité	
Total		24 heures

Déroulement de l'expérience de la recherche:

En fait, le déroulement de cette expérience assure un entraînement régulier à la compréhension orale des documents authentiques et permet de construire la compétence de récepteur actif chez les étudiants. Ce déroulement de l'expérimentation passe par les procédures suivantes: application du pré-test, application du programme et application du post test.

L'évaluation formative

L'enseignante donne un examen aux étudiants après chaque leçon, afin de déterminer le degré du progrès de leur niveau, afin de consolider leurs points forts et remédier leurs points faibles au fur et à mesure.

L'évaluation sommative

Ce type d'évaluation est appliqué après avoir terminé l'application du programme comme post-test et ce pour nous rassurer que chaque étudiant a acquis les compétences de compréhension orale sur lesquelles, ils se sont entraînés pendant l'application du programme.

Application du pré test

Il était nécessaire de fournir aux étudiants les conditions d'une écoute efficace: la passation du pré-post test s'est faite au laboratoire de

langue. L'étudiant devrait écouter le document deux fois avec deux pauses de trois minutes pour chacune. On a également fourni une assistance technique pour assurer une intervention rapide au cas de défaillance matérielle. En outre, les consignes du test ont été lues et écoutées avec la classe (nombre des écoutes, pauses durant l'épreuve. (30) étudiants de deuxième année de la faculté de pédagogie du Fayoum, ont répondu le 10/10/2021 au pré-test de la compréhension orale.

Durant l'application du pré-test, les membres de l'échantillon trouvent des difficultés en compréhension orale. Cela pourrait être dû à l'une ou plusieurs des raisons suivantes:

- Le non contrôle sur la vitesse des paroles des locuteurs;
- Le vocabulaire limité;
- La mal compréhension de divers accents;
- La non utilisation des stratégies d'écoute.
- Le manque de concentration sur l'écoute.

Application du post test:

Cette passation a eu lieu le 3/12/2021 et s'est déroulée, presque dans les mêmes conditions que celles du pré test. Le déroulement de l'expérience en utilisant les podcasts et l'application Google classroom a facilité les évaluations et a fourni plus rapidement aux apprenants et aux enseignants des indicateurs de progression. Signalons aussi qu'un feed –back immédiate, est délivré à l'étudiant, après avoir fini la tâche à exécuter. Ce feed back implique la correction, la note totale des tentatives du programme, ainsi que la transcription orthographique du contenu de chaque document écouté en usage pour chaque étudiant et pour le groupe en entier.

La construction de l'échelle d'autonomie : Annexe (5)

Objectif de l'échelle

Cette échelle a eu pour objectif de mesurer le degré d'autonomie d'apprentissage des étudiants de l'échantillon à travers trois dimensions principales : cognitive, émotionnelle et comportementale.

– Étapes de construction

Pour élaborer cette échelle, nous avons consulté un nombre d'études antérieures concernant l'autonomie des apprenants, telles que : Adinda et Marquet, (2017) ; Lecoin, (2018) ; Ciekanski (2019); Koundi et Mellal-Khénifra (2021). Elle est conçue sous la forme d'un questionnaire comprenant des items évalués à l'aide d'une échelle de Likert à 5 points. Nous avons ensuite suivi les étapes suivantes pour vérifier sa validité et sa fiabilité :

– Validité de l'échelle

Afin de vérifier la validité du contenu de l'échelle, nous l'avons soumise à un jury spécialisé en psychologie. Prenant en compte de leurs propositions, ces spécialistes ont confirmé que les items sont clairs, pertinents et représentatifs de la dimension qu'il mesure, et qu'ils couvrent bien toutes les dimensions de l'autonomie

– Validité critériée

Afin d'établir une corrélation significative entre les scores de l'échelle et les indicateurs externes, nous avons comparé les résultats de l'échelle avec des mesures externes reconnues pour évaluer l'autonomie des étudiants

– Fiabilité de l'échelle

– La fiabilité fait référence à la cohérence des résultats obtenus à l'aide de l'échelle. Elle a été vérifiée à l'aide des méthodes suivantes :

– a. Cohérence interne

Afin de vérifier la cohérence interne des items de l'échelle, nous avons calculé le coefficient alpha de Cronbach (1951) pour chaque dimension de l'échelle et pour l'ensemble des items. Les résultats ont indiqué que le coefficient de fiabilité pour les items de l'échelle était supérieur à ($\alpha \geq 0,80$), ce qui reflète une bonne fiabilité.

Dimensions	Fiabilité	Validité
organisationnelle	0.72	0.82
Socio affective	0.63	0.90
Socio culturelle	0.81	0.85

Forme finale

Après avoir vérifié la validité et la fiabilité de l'échelle et l'avoir modifiée selon les recommandations du jury, nous avons atteint la forme finale de l'échelle d'engagement en apprentissage. Celle-ci est divisée en trois dimensions principales (organisationnelle, Socio affective, Socio culturelle), faisant un total de 30 items (Annexe 3).

Les participants répondent à cette échelle d'autonomie en indiquant leur degré d'accord aux items utilisant une échelle graduée de Likert à 5 niveaux (1 : Pas du tout d'accord, 2 : Pas d'accord, 3 : Neutre, 4 : D'accord, 5 : Tout à fait d'accord). Le numéro 1 représente une autonomie d'apprentissage faible, alors que le numéro 5 renvoie à une autonomie d'apprentissage fort.

À partir de ces études antérieures dans le domaine de l'autonomie d'apprentissage, on a construit cette mesure de (3) dimensions qui comprennent (30) items classés comme suit:

- la dimension organisationnelle qui comprend (10) items;
- la dimension socio-affective qui comprend (10) items;
- la dimension socio- culturelle qui comprend (10) items

Passation du questionnaire de l'autonomie de l'apprenant :
l'objectif de l'application de cet outil du recueil d'informations était de procéder à une analyse qualitative ainsi que quantitative sur le degré d'autonomie en apprentissage dont les participants se disposaient lors de l'entraînement via les podcasts. A savoir qu'une séance introductive avait précédé cette application. Cette procédure avait eu pour objectif de clarifier les terminologies et/ou les items du questionnaire qui pouvaient apparaître difficiles aux yeux des participants.

Analyse et traitement des données statistiques

Après avoir indiqué le choix de l'échantillon, les procédures suivies pour la préparation des outils de la recherche, le programme proposé, l'application de l'expérience et en fin l'évaluation, cette partie sera consacré au traitement statistique, à l'analyse et à l'interprétation des résultats en vue de savoir à quel point les hypothèses sont valides. On

a réappliqué le pré-post test aux sujets de groupe de l'étude afin de savoir si (s'):-

1. Il existe des différences statistiquement significatives au niveau de 0.05 entre la moyenne des notes des étudiants du groupe de la recherche au pré-test et au post test en faveur du post test, en ce qui concerne les compétences de la compréhension orale mesurées .

2. Il existe des différences statistiquement significatives au niveau de 0.05 entre la moyenne des notes des étudiants du groupe de la recherche à la pré application et à la post application de la mesure d'autonomie en faveur de post application, en ce qui concerne chacune des dimensions d'autonomie mesurées.

3- L'usage du podcast en tant qu'outil de web .02 a un effet positif sur le développement de l'autonomie des étudiants de la faculté de pédagogie.

L'analyse statistique des données recueillies du pré / post test est réalisé pour déterminer quelle mesure les hypothèses de notre étude sont infirmées ou confirmées.

Pour vérifier la première hypothèse, la chercheuse a eu recours au *T*. Test pour démontrer la signification statistique des différences entre les moyennes des notes des étudiantes du groupe expérimental au pré/ post test en ce qui concerne les compétences de la compréhension orale.

Tableau no.1

Résultats relatifs au pré/ post test de la compréhension orale en entier

Groupe expérimental	N	Degré de liberté	Moyenne	Écart type	Valeur de T	Valeur de T calculée		Significatif au Niveau de.01
					.٠١	.٠٥		
Pré test	30	29	٢٧,٧٠	٥,٨٢	٢,٧٥	٢,٠٤	٨٠,٢٧	
Post test			٣٣,٦٠	٥,٨٣				

Commentaire du tableau.

On remarque qu'il y a des différences entre les moyennes des notes des apprenants du groupe expérimental au pré-post test en ce qui concerne les compétences de la compréhension orale en faveur du post test. La valeur de (T) calculé (**80.27**) est significative au seuil **0.01**. Ce qui explique le rôle et l'influence de podcasting sur le développement des compétences de la compréhension orale en entier chez les

apprenants de FLE échantillon de la recherche. Alors, notre première hypothèse est vérifiée.

Tableau no.2

Résultats du groupe expérimental au pré/ post test en ce qui concerne les sous- compétences partielles du test.

Compétences	Application	N	Moyenne	Écart type	Valeur de T calculée	Significatif au Niveau de.01
Compréhension globale	Pré-test	30	5.17	1.46	53.65	, , , 1
	Post -test	30	10.73	1.41		
Compréhension détaillée	Pré-test	30	7.60	2.36	56.77	, , , 1
	Post -test	30	13.27	2.43		
Compréhension critique	Pré-test	30	4.33	1.18	64.73	, , , 1
	Post -test	30	10.00	1.05		

Commentaire du tableau.

Le tableau ci-dessus montre qu'il existe des différences significatives entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental en ce qui concerne les sous compétences mesurées de la compréhension orale. La valeur de T (**53.65**) pour la compréhension d'information globale est significative au niveau de 0.01 en faveur du post test, (**56.77**) pour la compréhension d'information détaillée et (**64.73**). Cela indique que le niveau des étudiants est plus élevé au post test qu'au pré test en ce qui concerne les sous compétences de la compréhension orale.

Bien que les résultats statistiques obtenus des données du tableau (1) figurant que la confirmation de notre hypothèse principale de recherche démontrant qu'il y a des différences statistiquement significatives entre la moyenne des notes du groupe expérimental aux deux passations (pré/post) du test de la compréhension orale en faveur du post test, une question constituant notre deuxième hypothèse, paraisse très essentiel à poser. Cette hypothèse stipule que" **le programme proposé basé sur l'utilisation de podcast en tant qu'outil de web .02 a un effet positif sur le développement de l'autonomie des étudiants de la faculté de pédagogie**". Pour la vérifier, nous devons calculer la taille de l'effet. L'éta-carré partiel (η^2) qui est fourni par le logiciel SPSS pour l'ANOVA. Ce calcul de l'éta – carré partiel est démontré dans le tableau suivant:

Tableau no.3

La taille d'effet du programme proposé et des sous compétences de la compréhension orale

Compétences	η^2	Taille d'effet
Compréhension globale	19.92	Grande
Compréhension détaillée	21.09	Grande
Compréhension critique	24.04	Grande
Total	29.81	Grande

Les chiffres du tableau ci-dessus révèlent que les valeurs calculées de (η^2) concernant l'effet du programme proposé sur la compréhension orale et ses sous compétences mesurées sont de grandes tailles. On trouve (19.92) pour la compréhension d'information globale, (21.09) pour la compréhension d'information détaillée, (24.04) pour la compréhension d'information particulière et 29.81 pour la compréhension orale en total.

Les données des résultats de la vérification des hypothèses de la recherche pourraient être dues à l'effet éminent des activités du programme proposé. Cet effet est, certainement le résultat de la mise en application, des possibilités et des aides apportées par le podcasting en usage, et, en particulier, les écoutes planifiées ayant des objectifs bien précis, la liberté de navigation n'importe quand et n'importe où, la possibilité de correction automatique et immédiates.

Au début de l'expérimentation, les étudiants se sentaient déconcentrés et démotivés. Leur démotivation peut être due à plusieurs éléments comme l'absence des intéressantes méthodes et activités pour apprendre la compréhension orale et les difficultés liées à l'apprentissage de cette compétence et son évaluation. De plus, ils se plaignent souvent de ne pas comprendre à cause de la vitesse des énoncés auditifs et ils ont du mal à distinguer les sons français. Par conséquent, ils ont des difficultés à distinguer les mots et à comprendre les phrases.

Le fait de faire des écoutes régulières aide les étudiants à se familiariser avec les sons, les mots et les phrases en français. A force d'écouter les podcasts, les anxieux feront confiance en eux car à chaque écoute, ils se sentiront plus sécurisés et ils comprendront mieux que la dernière fois. Après certaines sessions de l'application du programme proposé, les étudiants se sont beaucoup mieux et ont commencé de s'habituer à :

- S'appuyer sur des indices linguistiques, extralinguistiques et culturels pour comprendre.
- Dédire le sentiment du locuteur.
- Dégager le sens à partir d'éléments significatifs.
- Reconnaître l'intention de communication.

Pour vérifier la validité de la deuxième hypothèse, qui stipule qu'« *Il existe des différences statistiquement significatives au niveau de 0.05 entre la moyenne des notes des étudiants du groupe de la recherche à la pré application et à la post application de la mesure d'autonomie en faveur de post application, en ce qui concerne chacune des dimensions d'autonomie mesurées.* », la chercheuse a appliqué le test *T* pour échantillons appariés, avec le logiciel statistique SPSS V.26, afin de comparer les moyennes des scores obtenus par les élèves du groupe expérimental au pré/post-application. Nous avons obtenu les résultats suivants :

Tableau (4) : Valeur de *T* à la pré/post-application de l'échelle d'autonomie en apprentissage

Pré/post-application du groupe expérimental	N ⁱ	M ⁱⁱ	E.T ⁱⁱⁱ	M.E.S ^{iv}	T ^v	Sig ^{vi}
Post-application de l'échelle d'autonomie	30	99.80	18.568	5.573	17.784	.000
Pré-application de l'échelle d'autonomie	30	43.60	12.515	2.468		

Le tableau (8) ci-dessus a montré que le groupe expérimental avait une moyenne plus élevée à la post-application (99,80) qu'à la pré-application (43,60), ce qui indique une augmentation significative de l'autonomie en apprentissage, avec progression très importante, suggérant un effet significatif de l'expérience pédagogique.

D'ailleurs, la valeur du test *T* (17.784) indique une différence extrêmement marquée entre la pré/post-application et la valeur *p* ($0.000 < 0.05$) signifie que cette différence est hautement significative. Autrement dit, l'augmentation de l'autonomie des

élèves après l'expérience pédagogique n'est pas due au hasard, mais bien à l'intervention menée avec Google classroom Cette hypothèse a ainsi été confirmée.

Tableau (5):

Dimensions du test	Groupe Exp. (N= 30)		Valeur de T tabulée	Valeur de T calculée	Note de la liberté	Niveau de signification
	M	E	1.2	6.50 5.96 6.35 6.48	29	Significatif au niveau de 0.05
Dimension 1	6.63	0.56				
Dimension 2	13.83	1.20				
Dimension 3	25.40	2.05				
Total	45.86	3.81				

Ce tableau indique bien l'existence des différences significativement statistiques en faveur du groupe expérimental. Par ordre, les valeurs de T calculée sont classées comme suivi (6.50, 5.96, 6.35, 6.48)

Tableau 6: La taille de l'effet pour le groupe expérimental

Dimensions du test	Valeur de T calculée	Note de la liberté	Taille de l'effet
Dimension 1	11.80	29	0.83
Dimension 2	13.71		0.90
Dimension 3	16.65		0.94
Total	14.60		0.93

Les chiffres du tableau ci-dessus révèlent que les valeurs calculées de (η^2) concernant l'effet de la mesure d'autonomie et ses dimensions mesurées sont de grandes tailles. On trouve (0.83) pour la dimension organisationnelle, (0.90) pour la dimension socio affective, (0.94) pour la dimension socio culturelle et 0.93 pour la mesure en total.

Les traitements statistiques abordés dans les lignes ci-dessous peuvent nous montrer les deux constats suivants:

1- Les podcasts sont un outil permettant de réaliser l'autonomie en apprentissage. Ce constat a été clairement trouvé dans les trois dimensions d'autonomie (dimension organisationnelle, dimension socio affective et dimension socio culturelle) et ceci a été conçu chez les étudiants du groupe de la recherche.

2- Les podcasts sont également un moyen d'améliorer de manière efficace l'apprentissage de la compréhension orale. Ils peuvent aider les apprenants à développer leurs compétences langagières et cognitives. Ce développement a été plus positif en cas du feedback élaboré soutenu par une communication informatique avec l'enseignant. Ces deux

constats concourent alors à mettre en relief que les hypothèses de la présente étude ont été acceptées.

Interprétation des résultats du post test:

L'analyse quantitative a confirmé que le programme proposé employant les podcast en tant qu'outil de web 0.2 avait un effet positif considérable sur le développement des compétences désignées chez l'échantillon de la recherche. Un tel effet peut être attribué aux facteurs ci-après:

- L'accès à des documents authentiques en offrant la possibilité aux étudiants d'acquérir du vocabulaire et de comprendre des concepts grammaticaux.
- Les auditeurs se montrent actifs dans leur processus de téléchargement et d'écoute en étant capables de consulter les podcasts à n'importe quel moment et quel lieu.
- L'utilisation de la plateforme Google Classroom améliore les résultats de l'apprentissage des étudiants et aide les apprenants à accéder au sens global de la signification.
- Les rétroactions et les évaluations apportées aux étudiants leur permettent de se corriger pendant le processus de l'écoute.
- Les étudiants ont appris à relever des indices et à les exploiter pour construire le sens de ce qui leur est donné à écouter.

Conclusion

Effectivement, les apprenants ont eu la possibilité de comprendre un document sonore. Ce nouvel outil pédagogique qui permet aux apprenants de langue de travailler selon leur rythme, de les exposer à une autonomie, à une langue authentique semble en même temps libérer les enseignants des tâches répétitives.

L'emploi du podcasting constitue un apport important dans le traitement pédagogique en terme d'accès répété à la plateforme Google classroom et de gestion des interactions pédagogiques telles que la réécoute, pause, ralenti et le traitement immédiat de la réponse de l'étudiant. Les étudiants se sentent toujours familiarisés avec l'utilisation de la plateforme Google Classroom. Également, ils trouvent que l'apprentissage basé sur la technologie à l'aide des supports d'application peut être intéressante suite aux ressources d'apprentissage.

L'usage des podcasts permet aux apprenants de devenir maîtres de l'enregistrement. En écoutant le fichier, l'apprenant a la capacité de le relancer, ce qui lui donne l'occasion de réécouter les passages qui lui posent problèmes. l'apprenant peut le remettre en marche, peut C'est lui qui décide de sa vitesse, des pauses et non plus l'enregistrement ou l'enseignant qui se doit en classe d'assigner une progression générale adaptée à l'ensemble des apprenants et ceci dans le cadre d'un horaire limité. Avec les podcasts, il est question d'une gestion de l'écoute par l'apprenant qui travaillera à son rythme, dans une grande autonomie et en s'impliquant fortement dans la tâche.

En somme, l'autonomie joue un rôle essentiel dans l'apprentissage. Être un apprenant autonome, c'est être capable de définir ses objectifs, de choisir ses supports et ses techniques de travail et même d'évaluer ses résultats. C'est celui qui, sur le plan langagier, arrive à prendre conscience de ses représentations de la langue, à les enrichir à la lumière des découvertes actuelles et à développer une certaine conscience langagière.

Recommandations de la recherche

A partir des résultats obtenus de cette recherche, on peut présenter les recommandations suivantes:

- 1- La nécessité d'accorder la priorité à l'oral et les apprenants doivent être entraînés à des écoutes régulières
- 2- Il est nécessaire de bénéficier les nouvelles technologies pour aider les apprenants à bien écouter et à bien communiquer;
- 3- La nécessité de développer l'autonomie chez les élèves.
- 4-La nécessité de veiller à la construction de la compétence lexicale car la méconnaissance du lexique constitue une difficulté essentielle pour accéder au sens.

Suggestions de la recherche

En fonction des résultats, on peut proposer les recherches suivantes:

1. Utiliser le podcasting pour le développement des compétences de la prononciation chez les étudiants du cycle secondaire;
2. L'utilisation de livres audio pour la compréhension orale auprès des étudiants de la section de français à la faculté de pédagogie.

3. Utiliser le podcasting pour réduire l'anxiété des apprenants pendant la pratique de l'oral.
4. Mener des recherches pour développer l'autonomie en apprentissage chez les apprenants.

Références

- Adinda,D. et Marquet, P. (2017).“Les stratégies d’accompagnement vers l’autonomie : le cas d’une formation hybride de réorientation des néo-bacheliers à l’université”, *Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur*, 33(2) |
- Ahmed Samhodi. (2017). *L'effet de l'utilisation de web 2 pour développer quelques compétences lexicales chez les étudiants de la faculté de pédagogie*. Thèse de maîtrise. Faculté de pédagogie, Université de Quéna.
- Alfa, R. (2020). Using Podcast as Authentic Materials to Develop Students' Speaking Skill, *JELLT*, 4(1). 65–74.
- Alhawiti; A. (2014). La compréhension orale de la langue française dans le contexte universitaire saoudien. Thèse de doctorat. Université de Lorraine,.
- Allen, N. (2017). *Verbalisation de stratégies de compréhension orale dans des projets d'écoute en français langue d'enseignement par des élèves du 3e cycle du primaire*. Thèse de doctorat, Université du Québec à MONTRÉAL.
- Badrinathan, V. (2017). Autonomie de l'apprenant en français : quel rôle pour les techniques théâtrales ? *Synergies Espagne n° 10* - p. 139-152
- Badufle, G. (2013). Outils Web Gratuits, Web App: Applications, Outils, Logiciels gratuits pour travailler en ligne dans votre navigateur. Tiré de: [https:// www. weboutils. blogspot.com](https://www.weboutils.blogspot.com).eg
- Bailly, S. (2017). La plateforme Lansad : un outil innovant pour une transition vers l'autonomisation des apprenant.es et des enseignant.es de langues à l'université. *Actes du 3e colloque international de l'ATPF*, 254-274.
- Bakshs, H. & Pourhosein, A. (2021). Investigating the effect of podcasting on Iranian intermediate EFL learners' listening comprehension skill. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14(2), 247-281.
- Baquero, F.,J. (2015).L'utilisation de quelques outils web 2.0 et la création de tâches actionnelles comme stratégie d'accompagnement dans le

processus d'enseignement/ apprentissage de FLE. *Folios* (42). P.189-210

Barbot, M-J. & Camatarri, G.(1999). Autonomie et apprentissages. Paris : PUF.

Bélanger, N. et Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). *Éducation et sociétés*, 29, 173-191.

Brudermann, C. et Pélissier, C. (2016). Accompagnement du développement de l'autonomie d'apprentissage en cours de langue à l'ère du Web 2.0 : Retour d'expérience. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 33-56.

Brachet, C. (2006). *L'appropriation des podcasts par les médias traditionnels : quels enjeux pour la production de contenus médiatiques ?* Repéré à : http://www.observatoire-omic.org/colloque-icic/pdf/brachet3_1.pdf.

Butt, A. (2021). *Le développement de la compréhension orale par live-listening en laboratoire de langues*. Mémoire de maîtrise, Université Grenoble Alpes.

Caena, F, et Redecker, Ch. (2019) « Aligning Teacher Competence Frameworks to 21st Century Challenges: The Case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu) ». *European Journal of Education* 54, no 3

Catoire, P. (2017). *Entraîner à la compréhension orale en anglais avec l'outil numérique: Les apports du baladeur et des stratégies*. Thèse de doctorat. Université Paris Descartes.

Cığerci, F. M. & Gultekin, M. (2017). Use of digital stories to develop listening comprehension skills. *Issues in Educational Research*, 27(2), 252-268.

Ciekanski; M. (2019). Comment l'enseignant peut-il guider les élèves vers l'autonomie ?. CNESCO, Conférence de Consensus

Coskun, H. (2013). *L'auto apprentissage et l'autonomie de l'apprenant de FLE*. Thèse de Maîtrise, Université de Hacettepe Institut des Sciences Sociales.

Dejean-Thircuir, C. & Mangelot, F. (2014). Apports et limites des tâches web 2.0 dans un projet de télécollaboration asymétrique. *Revue Canadienne de l'Apprentissage et de la Technologie*, vol. 40(1).

Depover, C., Quintin, J.-J. & Strebelle, A. (2013). Le Web 2.0, rupture ou continuité dans les usages pédagogiques du Web? *Éducation et francophonie*, 41(1), 173–191

- Díez, M. & Richters, M., (2020). Podcasting as a tool to develop speaking skills in the foreign language classroom *The EUROCALL Review*, Volume 28, No. 1
- Duquette, L. (2002). Analyse de données en apprentissage d'une L2 en situation d'autonomie dans un environnement multimédia. *ALSIC*, 5(1), 33-53.
- Elsayed Elgendy (2017). *Efficacité d'un programme basé sur les cartes mentales électroniques pour développer les compétences de la compréhension auditive en français auprès des étudiants de la faculté de pédagogie*. Thèse de maîtrise, Université de Zagazig.
- Famose J-P. Margnes E. (2016). *Apprendre à apprendre, La compétence clé pour s'affirmer et réussir à l'école*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Faramazi, S., Tabrizi, H.& Chalak, A. (2019). The effect of vodcasting tasks on EFL listening comprehension progress in an online program. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1263-1280.
- Farkas, M. (2013). Mobile learning: the teacher in your pocket. Dans t. A. Peters et l. Bell (dir.), *The handheld library: Mobile technology and the librarian* p: 31-45. Available at: <http://pdxscholar.library.pdx.edu>
- Ferroukhi, K. (2009). La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie. *Synergies Algérie*, 4, 273-280.
- Ghenname, M. (2015). Le web social et le web sémantique pour la recommandation de ressources pédagogiques. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. Thèse de doctorat, Université Jean Monnet- Saint-Etienne.
- Guichon, N. (2012). Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues. Paris : Didier.
- Hanafy, A (2020). *Emploi de l'approche interactionnelle assistée par le web 2.0 et le développement de l'expression orale en FLE*. Thèse de maîtrise, Faculté de pédagogie, Université d'Assiout.
- Holec, H. (1983) "L'autonomisation des apprenants en structure institutionnelle", Bulletin CILA 38. Pp39-48.
- Hosny, R. (2020). Utilisation des contes numériques interactifs élaborés à la lueur de la pédagogie inversée pour développer les compétences de la compréhension orale chez les étudiants du département de français à la faculté de pédagogie. *Research in language teaching*, Vol 1 (13)..147-242

- Indahsari, D. (2020). Using podcast for EFL students in language learning. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 5(2), 103-108.
- Julié, K. et Perrot, L. (2008). Enseigner l'anglais, Paris : Hachette éducation.
- Kandeel, R. (2018). L'utilisation des jeux autonomes dans un dispositif hybride pour développer l'apprentissage de la compréhension orale en français langue étrangère *Porta Linguarum* 30, p.89-102
- Karima Mohammad (2022). Student-Generated Podcasting for Enhancing EFL Student-Teachers' Oral Performance and Lowering their Oral Communication Apprehension. *Journal of faculty of education of Fayoum*. 16(8)
- Kim, H.(2013). Autonomisation des apprenants dans un environnement d'apprentissage nomade en langues : quels enjeux ? *Les Langues modernes*. n° 4. Pp. 95-103
- Koundi, R. et Mellal-Khénifra (2021) Apprentissage social, motivation et autonomie des apprenants. *Revue SSDL*, N°1. 1-34
- Kumps, A., Temperman, G. et De Lièvre, B. (2020). « Développer des compétences réceptives en langue maternelle à partir de cercles collaboratifs d'écoute », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 43 , 115-134.
- Laberge; C. (2020). Effets d'une séquence de prise de conscience des processus d'écoute menée auprès de personnes peu scolarisées ou peu alphabétisées apprenant le français Mémoire université Laval
- Laila Abdel Khalek. (2021). *L'apprentissage collaboratif établi sur certains outils du Web 2 pour développer quelques compétences de l'écriture créative auprès des étudiants de la section de français à la faculté de pédagogie*. Thèse de doctorat, Université de Tanta.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2012). Pistes d'enseignement de la compréhension orale. *Québec français*, (164), 54–56.
- Lan, Y.- et Liao, C.-Y. (2018). The effects of 3D immersion on CSL students' listening comprehension. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(1), 35-46
- Le, B, (2015). « L'autonomisation des apprentissages du français : enjeux et perspectives », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 12-1 |
- Lecoin, I. (2018). « *L'autoformation en français langue seconde : un accompagnement multiforme pour lier l'autonomisation des apprenants à la médiatisation des apprentissages* » Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal

- Leory, Ch. (2016). La compréhension orale en français langue étrangère: l'oreille de l'apprenant: quelle (s) perception (s), quelle (s) restitution (s)?. Faculté de lettres et des langues et des arts, Université de Gent.
- Mangenot F. et Soubrié T. (2014). Le web social au service de tâches d'écriture. *Recherches* n° 60, p. 89-109.
- Mangione, E: (2017). La métacognition, un outil pour développer l'autonomie des élèves?. Mémoire de maîtrise, Université Grenoble Alpes.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2014). Enseigner les langues vivantes: <http://eduscol.education.fr/enseigner-langues-vivantes>
- Mohamed Abdel-Hamid. (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. *Association éducative pour l'enseignement des langues*, 6 (1), 34-89.
- Mohamed Gomaa (2019). Utilisation des podcasts pour développer les compétences de la production orale en français 2e langue étrangère chez les étudiants du cycle secondaire. *Revue de la faculté de pédagogie de Sohag*, (68).3449-4388
- Mohamed Saad (2022). *Programme proposé dans l'enseignement de FLE basé sur le Web2.0 et son effet sur le développement des compétences de l'expression écrite créative chez les étudiants de la 1 ère année secondaire*. Thèse de maîtrise, Faculté de pédagogie, Université d'Aswan.
- Naglaa Ramadan. (2018). *Effet de l'utilisation de web 2 en didactique de Fle sur le développement de quelques compétences grammaticales chez les élèves du cycle secondaire technique commercial*. Thèse de maîtrise, Faculté de Pédagogie, Université de Sohag.
- Nissen, E. et Henze, K. (2013). Favoriser l'autonomie et la créativité à travers une démarche par projets intégrant le numérique. *Les langues modernes, Apprendre à s'autoformer en langues: approches créatives et outils numériques*, (4), 129-141.
- Normand, C. et Pereiro, M. (2013). Apprenti-professeur de langues: du contrôle à l'autonomisation. *Etudes en didactique des langues*, (22), 35-47.
- Olusola T. Faboya1 et Bola .J Adamu, (2017). Integrating Web 2.0 Tools into Teaching and Learning Process through Mobile Device Technology in Nigerian Schools: Current Status and Future Directions. *International Journal of Education and Research* Vol. 5 No. 5, 113-124

- Özaydın, H: et Saraç F. (2021). Problèmes rencontrés en compréhension orale dans l'enseignement à distance Cas de l'Université de Tekirdağ Namık Kemal. *Synergies Turquie* n° 14 - p. 47-61
- Pharand, J. & Lafontaine, L. (2012). Les élèves écoutent-ils lorsque j'enseigne ? *Québec français*, (164), 61–63.
- Peltier, C. (2016). Usage des podcasts en milieu uni- versitaire : une revue de la littérature. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(1-2), 17-35.
- Perez, M. (2019). *Technology-enhanced listening: How does it look and what can we expect?* Dans N. Arnold & L. Ducate (dir.), *Engaging language learners through CALL*(p. 141-178). Sheffield, UK : Equinox.
- Peris, E.-M. (2009). *L'éducation pour l'autonomie : un nouveau modèle*. Dans P. Liria , & L. Lacan (dir.), *L'Approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 101-118). Editions Maison des Langues.
- Poteaux, N. (2015). Le développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues et cultures étrangères : Le cas de l'Université de Strasbourg, *CAHIERS DE L'ILOB*, Vol. 7,
- Razafitsiarovana, C. et al.(2012). Mieux comprendre à l'oral et à l'écrit pour mieux communiquer. Madagascar livret, 4.
- Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Nouvelle édition revue et augmentée. Ed. Ophrys
- Roland, N. (2013) Baladodiffusion et apprentissage mobile : approche compréhensive des usages étudiants de l'Université libre de Bruxelles. *Sticef*, vol. 20, Pp. 465-493, en ligne sur www.sticef.org
- Roland, N. et Emplit, Ph. (2015). Enseignement transmissif, apprentissage actif : usages du podcasting par les étudiants universitaires. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 31(1)
- Roussel, S., & Tricot, A. (2015). Effet de l'élaboration d'hypothèses sur la compréhension de l'oral et sur les stratégies d'autorégulation de l'écoute en langue seconde : une étude empirique. *Alsic*, (Vol. 18, n° 1).
- Sancler, J. (2012). Le podcast, un outil favorisant les compétences orales en FLE, *Synergies Venezuela*, n° 7 pp. 55-65.
- Sayadi, M., & Mashhadi Heidar, D. (2018). The impact of using podcasts on Iranian autonomous /non-autonomous EFL learners' listening comprehension

- ability at pre-intermediate level. *International Journal of Research in English Education* (IJREE), 3(3), p.72-82.
- Socket, G. (2012). Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (15)2
- Soleiman, R. (1996). *Efficacité du programme proposé pour le développement de certaines compétences auditives chez les étudiants des facultés de pédagogie, section de français*. Thèse de maîtrise, Faculté de Pédagogie. Université de Mansourah
- Sudre, F. (2017) Utiliser le podcast dans l'apprentissage des langues *Revue de Hiyoshi Langue et littérature françaises*. No.65,p.1- 33
- Taha, H. et Soleiman, R. (2011). Impact de l'usage d'Internet sur le développement de la compréhension orale chez les étudiants de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag. *Études en curricula et méthodes d'enseignement*. 171, 23-65.
- Taha, H. et Soleiman, R. (2013). Des exercices interactifs en ligne pour développer l'autonomie d'apprentissage et la compréhension de cours de la didactique du FLE. *Revue des Études Arabes en Education et Psychologie*, 40 (4)- ,(289-330)
- Touré, M. (2014). La place de l'autonomie de l'apprenant dans la conception des formations ouvertes et à distance en Afrique de l'Ouest. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 11(3), 22-37.
- Tütünlü, B. (2011). Changing teacher beliefs and attitudes towards autonomous learning. Dans D. Gardner (dir.), *Fostering autonomy in language learning*(p. 161-165). Gaziantep, Turquie: Zirve University. Available at : http://ilac2010.zirve.edu.tr/Fostering_Autonomy.pdf
- Wang S. et Vasquez C. (2012), "Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us?", *CALICO Journal*, 29(3), Pp412-43
- Yoestara, M. & Putri, Z. (2018). Podcast: An alternative way to improve EFL students' listening and speaking performance, *Englisia*, 6 (1) 15-26
- Zghaibeh, R. (2019). La chanson française comme outil didactique : pour un nouvel enseignement / apprentissage de l'oral en classe de FLE en Syrie. Thèse de doctorat. Université Paul Valéry - Montpellier III,..
- Zoghalmi, N. (2015). La compréhension de l'anglais oral (L2) : processus cognitifs et comportements stratégiques, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, 3.

Programme proposé utilisant
des Podcasts pour développer

مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية