

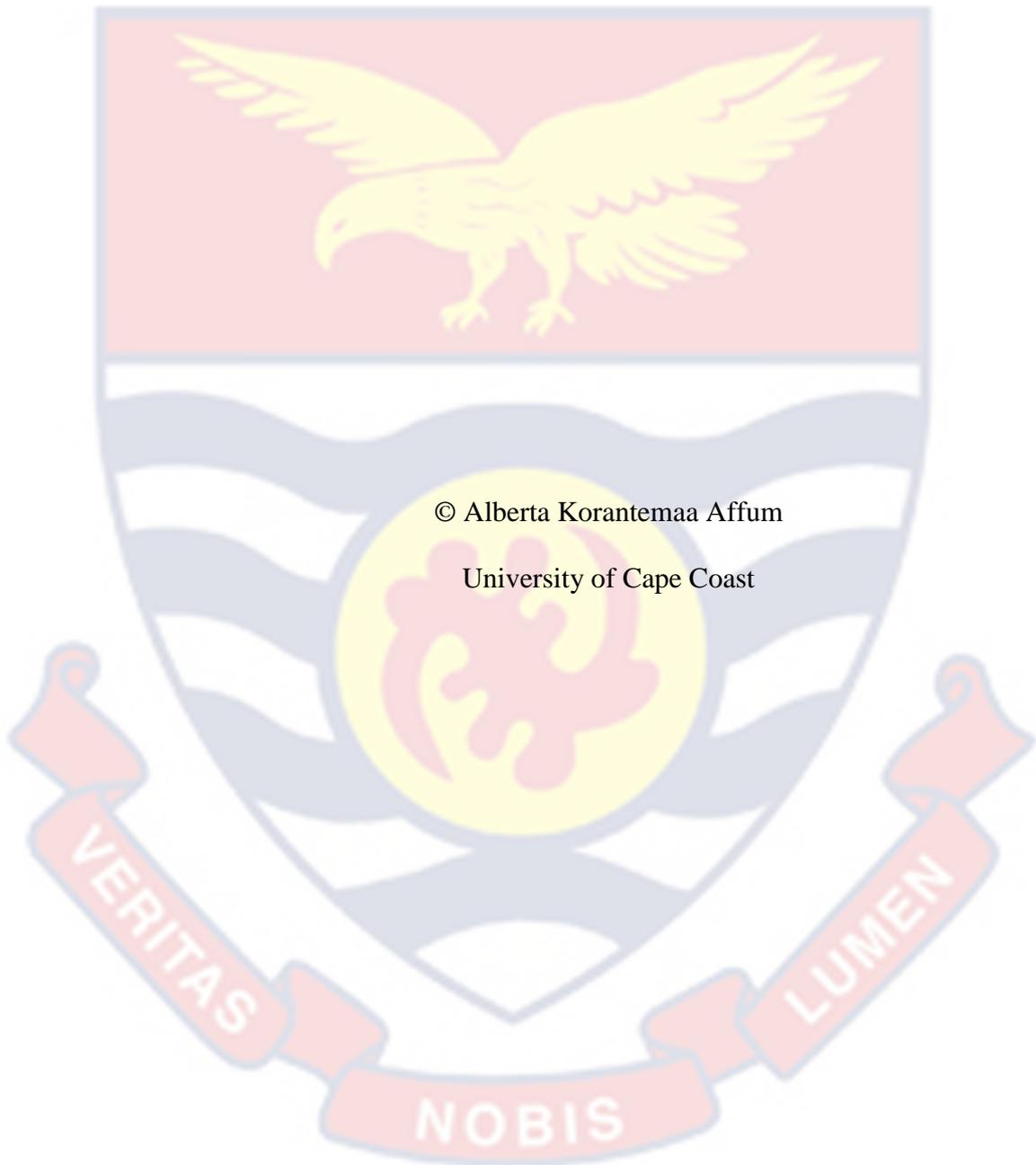
UNIVERSITY OF CAPE COAST



CORRÉLATION ENTRE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE DES
APPRENANTS DE FLE ET LES STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES
ADOPTÉES EN COMMUNICATION ORALE

ALBERTA KORANTEMAA AFFUM

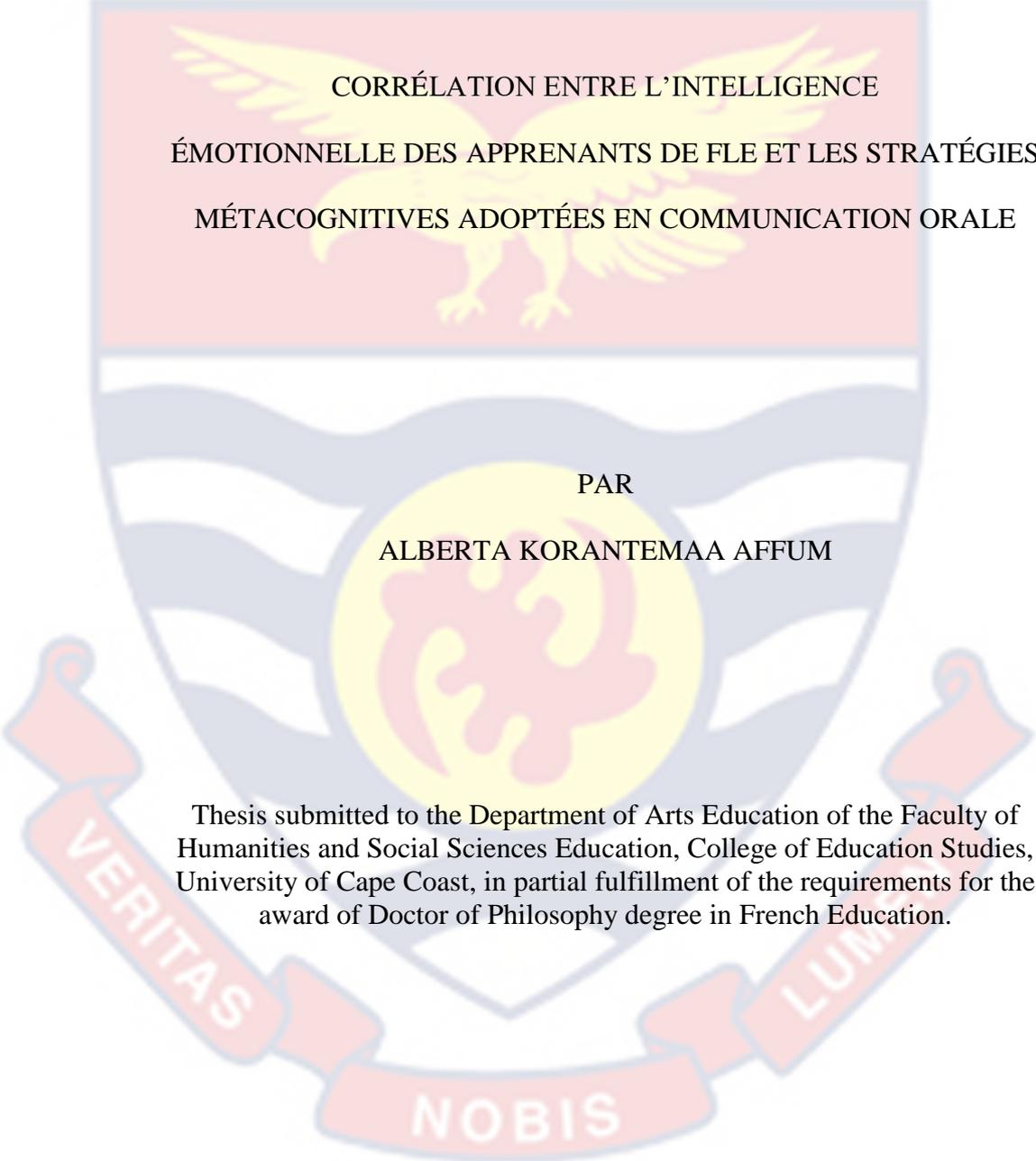
2022



© Alberta Korantemaa Affum

University of Cape Coast

UNIVERSITY OF CAPE COAST



CORRÉLATION ENTRE L'INTELLIGENCE
ÉMOTIONNELLE DES APPRENANTS DE FLE ET LES STRATÉGIES
MÉTACOGNITIVES ADOPTÉES EN COMMUNICATION ORALE

PAR

ALBERTA KORANTEMAA AFFUM

Thesis submitted to the Department of Arts Education of the Faculty of Humanities and Social Sciences Education, College of Education Studies, University of Cape Coast, in partial fulfillment of the requirements for the award of Doctor of Philosophy degree in French Education.

JUNE 2022

DÉCLARATION

Candidate's Declaration

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

Candidate's Signature: Date:

Name: Alberta Korantemaa Affum

Supervisors' Declaration

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

Principal Supervisor's Signature: Date:

Name: Professor Tsivanyo Kofi Yiboe

Co-Supervisor's Signature:  Date:

Name: Professor Edem Kwasi Bakah

RÉSUMÉ

Cette étude cherche à déterminer la corrélation qui existe entre l'intelligence émotionnelle des apprenants de FLE et leur choix de stratégies métacognitives en communication orale. Adhérant à la pratique d'apprentissage autorégulé où les apprenants prennent des étapes visées vers l'atteinte de leurs objectifs d'apprentissage, cette recherche explore l'enjeu entre l'intelligence émotionnelle des apprenants et les stratégies métacognitives qu'ils emploient avant, pendant et après une situation communicative orale en FLE. Elle adopte les méthodes mixtes concomitantes convergentes en se servant de deux questionnaires et un guide de séance de groupe. Les participants comprennent 196 apprenants choisis à travers l'échantillonnage aléatoire stratifié simple. Des analyses de corrélation indiquent a) une corrélation modérément positive entre l'identification, l'expression et la compréhension d'émotions et le choix d'interlocuteur mais une corrélation négligeable avec la préparation élaborée ; b) une corrélation modérément positive plus forte entre les compétences interpersonnelles et les stratégies métacognitives qu'entre les compétences intrapersonnelles et les stratégies métacognitives ; et c) une corrélation positive faible entre l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives post-communication orale. Des analyses de régression montrent que l'identification intrapersonnelle, l'écoute, la régulation et l'utilisation interpersonnelles atteignent de pertinence statistique dans leur prédiction des stratégies métacognitives en communication orale. Nous recommandons la présentation explicite des stratégies d'apprentissage dans le cursus de FLE au Ghana afin de faciliter leur usage par les apprenants et les enseignants de FLE.

ABSTRACT

This study aims to establish the correlation that exists between the emotional intelligence of students of French as a Foreign Language (FFL) and their choice of metacognitive oral communication strategies. Subscribing to the practice of self-regulated learning where students take targeted actions to attain their learning objectives, this study explores the interplay between learners' affective state (emotional intelligence) and the metacognitive oral communication strategies they employ before, during and after an oral communicative situation in FFL. This study adopts a convergent parallel mixed approach, with two questionnaires and a focus group discussion guide. The participants comprise 196 learners who were chosen through random stratified sampling. Correlation analyses indicate a) a moderate positive correlation between the identification, expression and understanding of emotions and the choice of interlocutor but a negligible correlation with elaborate preparation; b) a moderate positive correlation stronger between interpersonal competences and metacognitive strategies than between intrapersonal competences and metacognitive strategies; and c) a weak positive correlation between emotional intelligence and metacognitive strategies of post-oral communication. Regression analyses show that intrapersonal identification, interpersonal listening, regulation and utilisation attained statistical significance in their prediction of metacognitive oral communication strategies. In view of this, I recommend the explicit presentation of learning strategies in the FFL curriculum in Ghana in order to facilitate their use by learners and teachers of FFL.

MOTS-CLÉS

Intelligence émotionnelle

Stratégies métacognitives

Communication orale

Autorégulation

Français langue étrangère

KEY WORDS

Emotional intelligence

Metacognitive strategies

Oral communication

Self-regulation

French as a foreign language



REMERCIEMENTS

Nous voudrions adresser toute notre reconnaissance aux directeurs de cette thèse, Prof. Kofi Tsivanyo Yiboe et Prof. Edem Kwasi Bakah pour leurs conseils et encadrement avisés qui ont orienté notre réflexion durant toute la période de ce travail. Nous apprécions particulièrement l'indépendance qu'ils nous ont permis tout en aiguisant nos idées. Nous tenons à leur exprimer notre gratitude et profond respect.

Nos sincères remerciements vont également à Dr. Fiawoworm Kofi Fiagbe, à Dr. Paul Koffitse Agobia, et à Dr. Charles Edoh pour leurs encouragements et contributions judicieux qui ont enrichi ce travail. Nous les remercions de nous avoir tracé une piste académique qui nous ont donné accès à une plénitude d'information inestimable.

Nous remercions de même les chargés de cours et les maîtres de conférences de Department of French et de Department of Arts Education pour leur assistance lors de la collecte des données pour cette étude.

Nous voudrions exprimer de même notre gratitude aux étudiants de licence de Department of French et de Department of Arts Education qui ont participé à cette recherche. Ce travail ne se réaliserait pas sans leur coopération.

Nous sommes reconnaissants à notre famille, à nos collègues, à nos amis, principalement Elom Koffitse Azouma, et à toutes les personnes qui ont contribué d'une façon ou l'autre à l'aboutissement de cette étude.

DÉDICACE

À mes parents, Samuel et Juliana Affum.

À mes frères, Wofa Kwesi, E. K., Yaw et Kofi.

À ma sœur, Owusua.

À mon mari, Samuel Brefo.

À mes grand-mères, Comfort Korantemaa et Alberta Akyea.

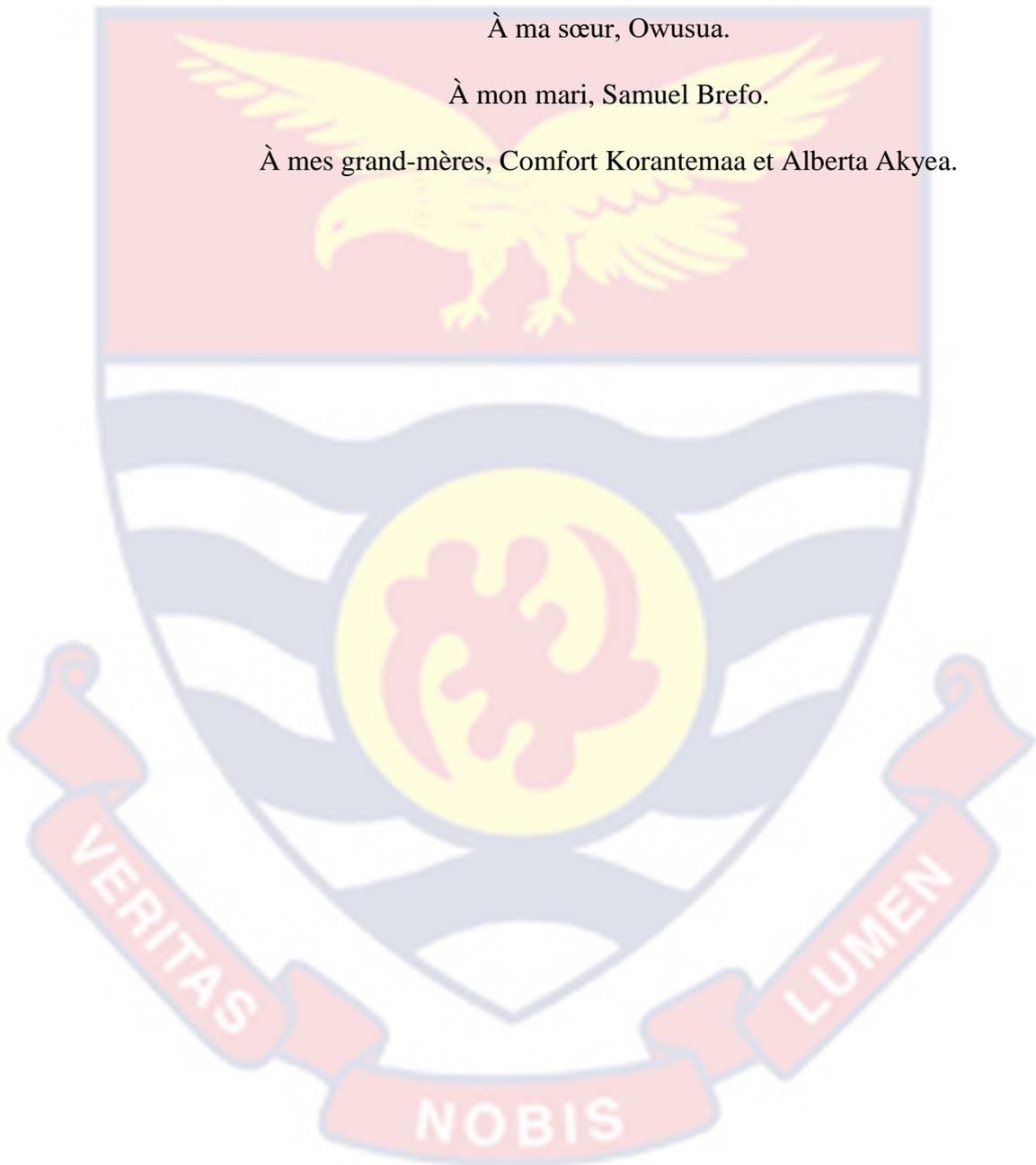


TABLE DES MATIÈRES

	Page
DÉCLARATION	ii
RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT	iv
MOTS-CLÉS	v
KEY WORDS	v
REMERCIEMENTS	vi
DÉDICACE	vii
TABLE DES MATIÈRES	viii
LISTE DES TABLEAUX	xiii
LISTE DES FIGURES	xvi
LISTE DES SIGLES	xvii
CHAPITRE UN : INTRODUCTION GÉNÉRALE	
Aperçu général	1
Problématique	6
Objectifs de recherche	9
Questions de recherche	9
Hypothèses de recherche	10
Pertinence de l'étude	11
Délimitation de l'étude	12
Limitations de l'étude	13
Définition des termes	14
Organisation de l'étude	15
Conclusion partielle	16

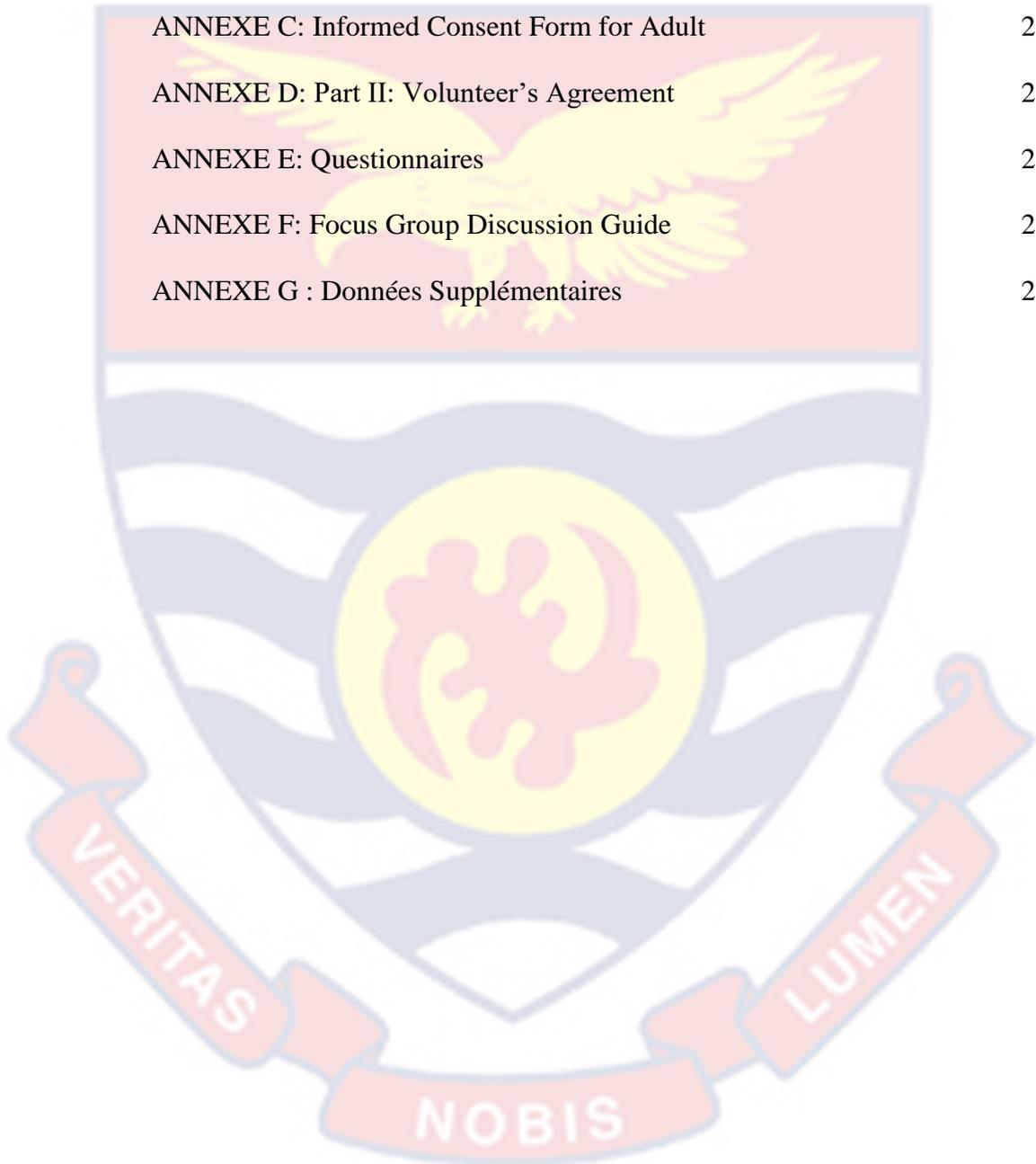
CHAPITRE DEUX : REVUE DE LA LITTÉRATURE

Introduction	18
Revue théorique	18
Théorie sociocognitive d'autorégulation d'Albert Bandura	18
Modèles d'autorégulation	22
Comparaison des modèles d'autorégulation de Zimmermann et Moylan (2009) de Efklides (2011)	41
Revue conceptuelle	50
Intelligence émotionnelle	51
Définition de l'IE	61
Modèles d'intelligence émotionnelle	61
Modèle pertinent à l'étude actuelle	64
Stratégies métacognitives en communication orale (SMECO)	67
Composantes des stratégies métacognitives en communication orale	74
Stratégies de pré-communication orale	74
Stratégies de péri-communication orale	76
Stratégies de post-communication orale	78
Déterminants du choix des stratégies métacognitives en communication orale	80
Interaction entre l'IE et les stratégies métacognitives en communication orale	81
Revue empirique	83
Conclusion partielle	96
CHAPITRE TROIS : MÉTHODOLOGIE	
Introduction	100

Conception de recherche	100
Population	105
Échantillonnage	107
Technique d'échantillonnage	108
Échantillon	110
Instruments de collecte de données	112
Instrument qualitatif	113
Instruments quantitatifs	117
Procédures de collecte des données	125
Traitement de données	126
Conclusion partielle	132
CHAPITRE QUATRE : RÉSULTATS ET DISCUSSION	
Introduction	134
Présentation et analyse de données	135
Stratégies métacognitives de pré-communication orale	135
Choix d'interlocuteur	135
Prise d'initiative	137
Choix de sujet de discussion	139
Rappel d'objectif de communication orale	142
Réaction au débit d'interlocuteur	143
Préparation de vocabulaire	146
Traduction mentale en français	149
Négociation de sens	150
Recours à la langue anglaise en cas de blocage	151
Apport des supports	153

Préparation émotionnelle	155
Influence de possibilité d'erreurs	159
Intimidation par interlocuteur plus compétent	163
Stratégies métacognitives de péri-communication orale	164
Stratégies métacognitives de post-communication orale	174
Réflexion postérieure à la communication orale en FLE	174
Écriture des erreurs ou des fautes	176
Autocorrection rétroactive	178
Réemploi des vocabulaire nouveau-appris	180
Justification de difficultés rencontrées	182
Justification de communication en FLE bien déroulée	184
Rétablissement émotionnel négatif	186
Rétablissement émotionnel positif	189
Monologue introspectif	190
Influence de l'intelligence émotionnelle sur les stratégies métacognitives	191
Discussion des résultats	200
Conclusion partielle	209
CHAPITRE CINQ : RÉSUMÉ, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS	
Introduction	211
Résumé	211
Présentation des résultats majeurs	219
Conclusions	224
Recommandations	226
Directions pour des études ultérieures	229

RÉFÉRENCES	233
ANNEXES	259
ANNEXE A: IRB Ethical Clearance	260
ANNEXE B: Informed Consent Form for Adult (Questionnaire)	261
ANNEXE C: Informed Consent Form for Adult	263
ANNEXE D: Part II: Volunteer's Agreement	265
ANNEXE E: Questionnaires	266
ANNEXE F: Focus Group Discussion Guide	272
ANNEXE G : Données Supplémentaires	274

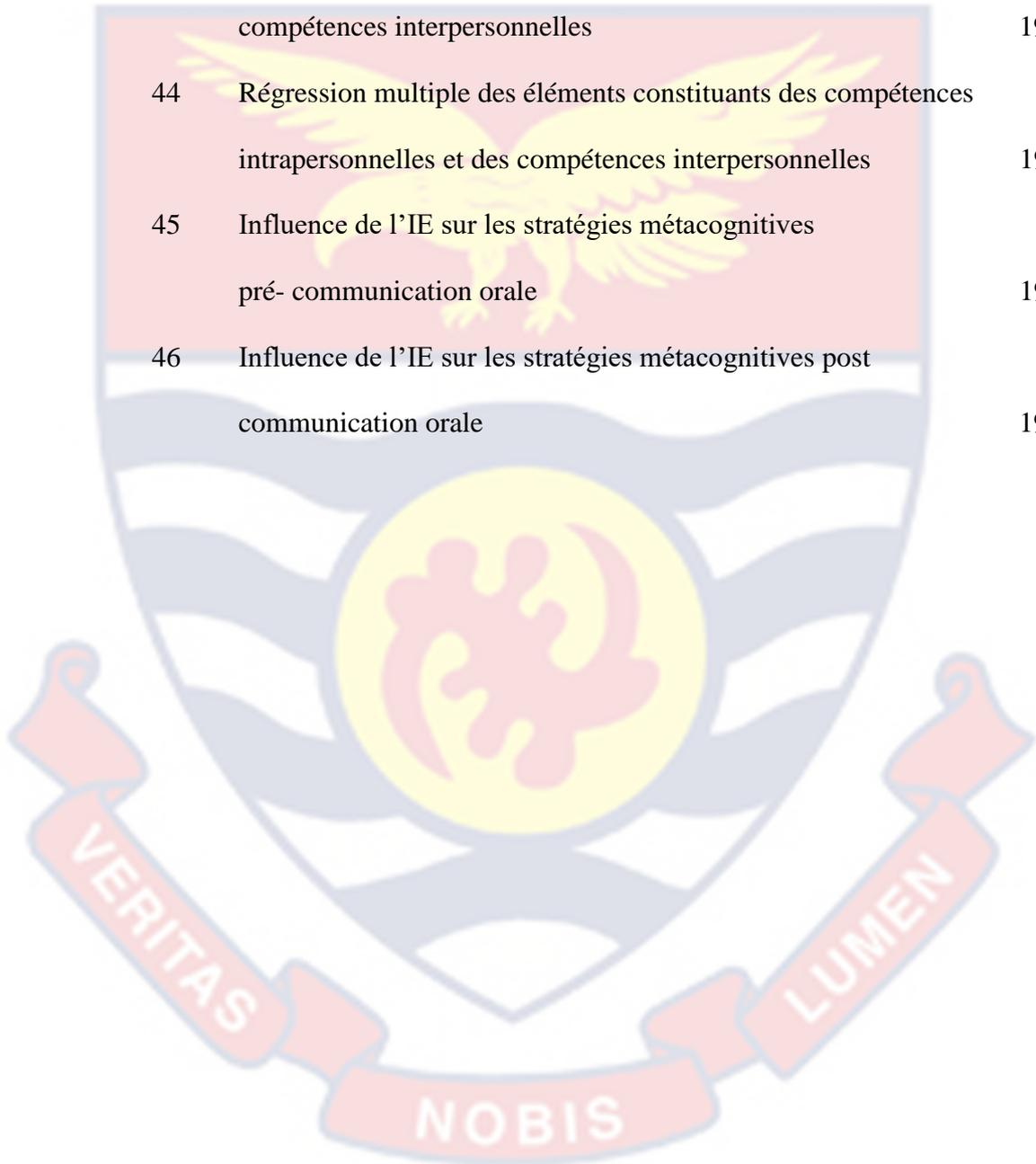


LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
1 Comparaison des modèles d'autorégulation selon Zimmermann et Moylan (2009) et Efklides (2011)	42
2 Définitions de l'intelligence	56
3 Trois approches scientifiques de l'IE	63
4 Description des facteurs et des facettes du modèle d'IE basé sur les traits	66
5 Visions du monde dans la recherche inspirée de Creswell (2014)	101
6 Composition de l'échantillon	112
7 Études inspirantes du guide de séance de groupe	115
8 Moyenne, écart type et consistance internes des sous-échelles de PEC et des facteurs d'hommes et de femmes	120
9 Moyenne, écart type et facteurs de l'OCSI	124
10 Analyse de données	128
11 Code de transcription	129
12 Choix d'interlocuteur	136
13 Prise d'initiative	138
14 Choix de sujet de discussion	140
15 Rappel d'objectif de communication orale	142
16 Réaction au débit d'interlocuteur	144
17 Préparation de vocabulaire	146
18 Traduction mentale en français	149
19 Négociation de sens	150

20	Recours à la langue anglaise en cas de blocage	151
21	Apport des supports	153
22	Préparation émotionnelle	155
23	Influence de possibilité d'erreurs	160
24	Intimidation par interlocuteur plus compétent	163
25	Normalité de l'intelligence émotionnelle	168
26	Normalité des stratégies métacognitives de communication orale	168
27	Homogénéité de variance au sein des variables	169
28	Descriptifs de l'intelligence émotionnelle totale et de ses sous-échelles	170
29	Descriptifs des stratégies métacognitives de communication orale des sous-échelles	171
30	Corrélation entre les échelles de l'intelligence émotionnelle et des stratégies métacognitives en communication orale	173
31	Réflexion postérieure à la communication orale en FLE	175
32	Écriture des erreurs ou des fautes	176
33	Autocorrection rétroactive	178
34	Réemploi de vocabulaire nouveau-appris	181
35	Justification de difficultés rencontrées	183
36	Justification de communication en FLE bien déroulée	185
37	Rétablissement émotionnel négatif	187
38	Rétablissement émotionnel positif	189
39	Monologue introspectif	191
40	Résumé du modèle de régression	192

41	Analyse de variance des stratégies métacognitives de communication orale	192
42	Coefficients du constant et d'intelligence émotionnelle	193
43	Régression multiple des compétences intrapersonnelles et des compétences interpersonnelles	194
44	Régression multiple des éléments constituant des compétences intrapersonnelles et des compétences interpersonnelles	195
45	Influence de l'IE sur les stratégies métacognitives pré- communication orale	196
46	Influence de l'IE sur les stratégies métacognitives post communication orale	199



LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1 Sous-fonctions principales de l'autorégulation	20
2 Phases et sous-processus de l'autorégulation. Adapté de Zimmerman & Moylan (2009)	24
3 Adaptation du modèle MASRL de Efklides (2011)	30
4 Étapes du processus émotionnel (Philippot, 2013)	59
5 Déterminants de métacognition de l'apprenant de langue étrangère	70
6 Modèle de l'interaction entre l'IE et les stratégies métacognitives en communication orale	82
7 Conception de recherche	105
8 Distribution des répondants par sexe	165
9 Distribution des répondants par tranche d'âge	166
10 Distribution des répondants par niveau d'étude	166
11 Distribution des répondants par niveau de début d'apprentissage de FLE	167
12 Nuage de points de l'intelligence émotionnelle et des stratégies métacognitives en communication orale	172

LISTE DES SIGLES

Sigle	Nom complet
ECI	Emotional Competence Inventory
EQ-i	Emotional Quotient Inventory
FFL	French as a Foreign Language
FLE	Français langue étrangère
IE	Intelligence émotionnelle
IELTS	International English Language Testing System
IRB	Institutional Review Board
LI	Langue première
LE	Langue étrangère
MAA	Modèle d'apprentissage autorégulé
MALQ	Metacognitive Awareness Listening Questionnaire
MASRL	Metacognitive and Affective Self-regulated Learning
MMA ³	Modèle métacognitif et affectif de l'apprentissage autorégulé
MSCEIT	Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test
OCSI	Oral Communication Strategy Inventory
PEC	Profile of Emotional Competence
PLSPQ	Perceptual Learning Style Preferences Questionnaire
RMM	Recherche par méthodes mixtes
SILL	Strategy Inventory for Language Learning
SMECO	Stratégies métacognitives en communication orale
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SSEIT	Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test

TEIQUE	Test of Emotional Intelligence Questionnaire
TEIQUE-SF	Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form
WCST	Wisconsin Card Sorting Test



CHAPITRE UN

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La préoccupation de cette recherche est d'étudier la corrélation qui pourrait exister entre l'intelligence émotionnelle des apprenants de français langue étrangère (FLE) et leurs stratégies métacognitives en communication orale. Des études comme Zafari et Biria (2014), Alavinia et Mollahosseini (2012), Hamaden et Ferhat (2018) et Perikova et Byzova (2019) attestent à une connexion existante entre les stratégies d'apprentissage employées par les apprenants et leur intelligence émotionnelle ; ainsi nous nous proposons d'entreprendre cette recherche en vue d'examiner la nature de la relation entre l'intelligence émotionnelle des étudiants de FLE à l'Université de Cape Coast et les stratégies métacognitives qu'ils adoptent en communication orale.

Aperçu général

Le plus souvent, les discussions portant sur l'enseignement/apprentissage de FLE tentent d'adresser le domaine affectif avec différents degrés de profondeur par diverses voies. Malgré le consensus des chercheurs comme O'Malley et Chamot (2001), Arnold (2006) et Oxford (2011) sur l'importance de l'affect pour l'appropriation d'une langue étrangère, il ne reste que partiellement exploré dû au fait qu'il couvre un terrain vaste d'attitudes, d'émotions, de valeurs, d'intérêts et de motivations (Hoque, 2017). Pourtant, si le domaine affectif est semi-découvert dans le champ d'appropriation de langue, le domaine psychomoteur l'est moins, lui qui comprend la perception, la réponse guidée, le mécanisme, la réponse complexe guidée, l'adaptation et l'origination (Hoque, 2017).

Selon la taxonomie des domaines d'apprentissage qui prône l'apprentissage holistique et tripartite, l'affect et l'activité physique sont aussi importants que le cognitif. Par extrapolation, l'état émotionnel de l'apprenant de FLE ainsi que ses actions sont aussi essentiels que les connaissances linguistiques qu'il acquiert. Pour le psychomoteur dans l'apprentissage de FLE, nous le concevons ici comme les activités et les actions conscientes et volontaires que l'apprenant de FLE performe comme manifestation physique de l'ensemble de ses compétences linguistiques au niveau de l'imitation, la manipulation et la précision (Moore cité dans Mubarok, 2019). En d'autres mots, l'apprenant de FLE entreprend différents types de mouvements qui expriment ses habiletés cognitives et affectives dans la langue cible, la langue française. Sans l'implication de cet aspect psychomoteur, l'évaluation des apprenants de FLE serait presque impossible si non totalement impossible. Évidemment, il faudrait que l'apprenant exhibe ses connaissances acquises à travers des activités qui montrent ce qu'il/elle connaît essentiellement.

L'apprenant de FLE est parti indispensable d'un partenariat mutuel qui existe entre lui et son enseignant de FLE, ainsi l'enseignement ne se fait pas sans la présence et la participation de l'apprenant ; de la même façon, l'apprentissage en classe de langue n'aboutit point sans le guidage de l'enseignant. Vu l'indispensabilité des rôles joués par l'enseignant et l'apprenant, il va sans dire que chacun d'eux ferait appel à certaines techniques afin d'accomplir son rôle. Dans le cadre de la didactique des langues, ces techniques ne constituent pas des actions aléatoires, plutôt des démarches informées par les données empiriques (Kyriacou, 2007). En plus, le fait de choisir des stratégies d'apprentissage dépend de plusieurs facteurs y

compris le genre, l'âge, le niveau d'autorégulation, le quotient intellectuel, l'intelligence émotionnelle, la personnalité, la perception et l'attitude de l'apprenant envers le contexte d'apprentissage. Dans la myriade de données disponibles sur l'enseignement et l'apprentissage de langues étrangères, chaque enseignant et apprenant d'une langue étrangère est censé choisir la méthode qui conviendrait à son style. Cet aspect stylistique et individuel montre la complexité de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères.

En guise de préparation pour former l'enseignant de langue étrangère à accomplir son rôle en tant que point de référence, guide, facilitateur et animateur de la classe de langue. Le professeur de langue étrangère est formé dans l'art et la science d'enseignement ; il a un guide ou un manuel qui le dirige à partir de la formation d'objectifs spécifiques d'une leçon jusqu'à l'évaluation de ces objectifs (Kyriacou, 2009). Il est bien muni pour le travail qu'il vise entreprendre : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Il possède et le quoi (le savoir) et le comment (la pédagogie). Ce professeur étudie la langue étrangère et comment l'enseigner, les défis à anticiper et comment les surmonter. Si l'enseignement d'une langue étrangère est une aventure si défiante, l'apprentissage d'une langue étrangère l'est plus. Comme toute aventure linguistique, il exige un plan stratégique pour que l'apprenant acquière un niveau standard de compétence dans la langue cible. Un plan stratégique dans ce cas implique des démarches conscientes que l'apprenant emploie pour faciliter son apprentissage de langue étrangère (Oxford, 2011 ; O'Malley et Chamot, 2001 ; Griffiths, 2008, 2013). Ceci pourrait poser de grands défis pour l'apprenant qui n'a suivi aucune formation dans l'art et la science d'apprentissage, comme l'a fait son partenaire, l'enseignant, dans le

domaine de la didactique. Au cours des dernières années, les recherches dans le cadre de l'enseignement/apprentissage se centrent plus sur l'apprenant et l'apprentissage que sur l'enseignant et l'enseignement (Hardan, 2013). Ceci provient du désir des chercheurs d'investiguer comment les apprenants apprennent et comment les aider à assumer un rôle plus actif dans leur apprentissage ainsi atteignant l'autonomie. Les résultats de ces études montrent que les apprenants qui réussissent à l'apprentissage d'une langue étrangère font usage de stratégies efficaces et que celles-ci pourraient s'apprendre (Rubin, 2005).

Parmi la pléthore de stratégies d'apprentissage classifiées sous les domaines cognitifs, métacognitifs et socio-affectifs (O'Malley et Chamot, 2001), l'on considère celles du domaine cognitif plus directes à l'apprentissage d'une langue étrangère que celles des aspects métacognitifs et socio-affectifs (Oxford, 2011). Or, les résultats d'autres études menées sur l'influence de la métacognition et du socio-affectif sur l'apprentissage des langues étrangères démontrent leur impact considérable pour l'apprentissage (Arnold, 2006). Aussi, le *Cadre commun européen de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001) admet l'importance des aspects social, affectif et métacognitif. Il tient le propos que l'apprenant de langue étrangère a besoin de quelques aptitudes, y compris le savoir-faire, le savoir-être, le savoir-apprendre, entre autres. Dans un sous-titre intitulé *savoir-être*, il maintient les facteurs qui agissent sur ce genre d'apprentissage.

L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur

personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité (Conseil de l'Europe, 2001, p. 84).

Comme but primordial de l'apprentissage de langues étrangères, la communication implique beaucoup plus que le lexique et la syntaxe. Hormis les éléments linguistiques, extralinguistiques et paralinguistiques de la langue cible, l'apprenant de langue doit être capable aussi de discerner des indices sociaux et émotionnels qui forment parties intégrales de la situation de communication. Et cela nous amène dans le domaine de l'intelligence émotionnelle. En plus de posséder une connaissance de ses facteurs intrapersonnels comme éucidés dans la citation ci-dessus, l'individu doit également être en mesure de comprendre l'état affectif de son interlocuteur afin de pouvoir adapter de façon continue son message ainsi que le codage de son message au sein de la situation communicative. Cette intelligence émotionnelle s'écarte de l'intelligence cognitive, le premier s'inscrivant au domaine affectif et le dernier au domaine cognitif. Selon Salovey (cité dans Otchere, 2014), l'intelligence émotionnelle n'est pas une entité monolithique. En d'autres mots, elle constitue un ensemble d'habilités que des individus pourraient avoir plus dans une dimension donnée et moins dans une autre dimension. Nous discuterons de l'intelligence émotionnelle de manière plus approfondie dans la revue de la littérature.

Dans le cadre du savoir-apprendre, le *Cadre commun européen de référence* (Conseil de l'Europe, 2001, p. 86) renchérit le besoin de conduire l'apprenant de langue étrangère vers l'autonomie à travers la connaissance de

ses forces et ses faiblesses, la capacité d'identifier ses propres besoins, de mobiliser ses autres compétences et d'organiser ses propres stratégies et procédures. Toutes ces actions en totalité forment des stratégies métacognitives que doit effectuer l'apprenant dans sa poursuite d'apprentissage d'une langue étrangère. Dans cette étude, nous cherchons à investiguer le lien entre l'intelligence émotionnelle qui est une des manifestations du savoir-être du domaine affectif et les stratégies métacognitives désignées par le savoir-apprendre.

Problématique

L'apprentissage d'une nouvelle langue est une entreprise tellement compliquée qu'elle ne s'accomplit par le simple fait de suivre des cours dans la langue visée. La plupart du temps, l'on pense que se positionner dans une salle de classe où la langue cible est parlée est une assurance d'appropriation de cette langue. Si cela était la réalité, tous les apprenants dans une classe de langue étrangère acquerraient des compétences linguistiques similaires dans la langue cible à la fin d'une période donnée. Le fait que ceci n'est pas du tout le cas nous indique qu'il existe d'autres facteurs qui s'impliquent dans l'apprentissage d'une langue.

Notre étude porte sur un cas particulier mais aussi très commun dans la situation où des apprenants ghanéens apprennent le français en tant que langue étrangère dans un milieu anglophone durant une période minimum de trois ans à un maximum de douze ans et plus. Ces apprenants ghanéens éprouvent des défis qui les empêchent de comprendre et de se faire comprendre lorsqu'ils communiquent oralement en langue française. Au cours du semestre, les apprenants de FLE à l'Université de Cape Coast se rendent compte tôt que la

langue française ne s'apprend pas aussi vite qu'ils spéculaient et nous nous demandons quelles démarches exécutent ceux-ci pour affronter le défi d'apprendre à communiquer en FLE en milieu anglophone. Nous sommes d'avis que bien qu'ils ne se trompent pas de leur but d'apprendre le FLE, ils n'ont point de plan ou de stratégie explicite pour parvenir à ce but, hormis le fait de suivre des cours de FLE. Évidemment, les leçons suivies uniquement en classe de FLE n'assurent pas une très haute compétence linguistique si l'on vise communiquer en langue française. Certains apprenants qui se rendent compte du besoin de s'autoréguler demandent à leurs professeurs ce qu'il faut faire pour vite s'appropriier le français, en d'autres mots des stratégies d'apprentissage pour approfondir leur capacité communicative dans la langue étrangère. À la fin de chaque semestre qui dure à peu près quatre mois, quelques apprenants acquièrent une plus haute compétence communicative dans la langue étrangère que les autres. Ainsi, nous nous demandons ce qu'ont fait de plus ces apprenants puisqu'ils suivaient les mêmes cours de FLE que leurs collègues. Sur ce, nous entreprenons cette recherche pour étudier les stratégies métacognitives (planification, implémentation et évaluation) qu'emploient ces étudiants et comment elles corrélient avec leur intelligence émotionnelle. Cela forme la base centrale de notre étude. De ce problème central découlent quatre sous-problèmes. Le premier sous-problème a affaire avec l'intelligence émotionnelle des apprenants de FLE et les types de stratégies de planification auxquels ils font appel afin de réguler leur communication orale en langue française. Le deuxième sous-problème concerne la manière dont ils implémentent ces stratégies et le troisième sous-problème porte sur les stratégies qu'ils adoptent pour évaluer l'efficacité du

processus d'implémentation. Le dernier sous-problème concerne l'influence que leur intelligence émotionnelle exerce sur les stratégies métacognitives auxquelles ils recourent.

Outre le problème de stratégies d'autorégulation des apprenants, il y a de même la question de lacune en matière des études entreprises au sujet de la corrélation entre l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives en communication orale dans l'apprentissage de FLE. Certes, il existe des travaux dans le contexte de l'apprentissage d'anglais en tant que langue étrangère (Alavinia & Mollahosseini, 2012 ; Sarvarian, Mirzaei & Jahed, 2016 ; Zohre, Masoud & Yadollah, 2018 et Alghorbany & Hamza, 2020). Toutefois, chaque langue étrangère a ses particularités linguistiques qui influencent les stratégies métacognitives à exploiter lors de la communication orale. Du parcours que nous avons fait au sujet de l'intelligence émotionnelle et des stratégies métacognitives dans l'apprentissage de langues étrangères, nous avons trouvé des publications en anglais sur la corrélation entre ces deux variables, mais pas dans le champ de la communication orale en tant qu'une compétence langagière. Ce phénomène est bien plus rare dans l'apprentissage de langues étrangères en contexte africain, y compris le Ghana. Sur ce, nous entreprenons cette étude dans notre cadre afin de confirmer ou infirmer la pertinence de la littérature actuelle portant sur ce sujet. Suite à cette observation, nous entreprenons cette étude pour investiguer les stratégies métacognitives en communication orale qu'emploient les étudiants de FLE à l'Université de Cape Coast et le lien que ces stratégies entretiennent avec leur intelligence émotionnelle.

Objectifs de recherche

Notre objectif majeur pour l'entreprise de cette étude est d'établir une relation possible entre les stratégies métacognitives en communication orale employées par les apprenants de FLE et leur intelligence émotionnelle. De cet objectif général se dégagent les objectifs spécifiques suivants :

1. examiner la corrélation qui existerait entre les niveaux de l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE à la phase préparatoire de communication orale ;
2. analyser la corrélation qui existerait entre les niveaux de l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE à la phase d'implémentation de communication orale ;
3. investiguer la corrélation qui existerait entre les niveaux de l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE à la phase d'évaluation de communication orale ; et
4. évaluer la mesure dans laquelle l'intelligence émotionnelle d'un apprenant de FLE influencerait ses choix de stratégies métacognitives en communication orale.

Questions de recherche

Afin d'aboutir à notre visée, cette étude se base sur les questions de recherche énumérées ci-dessous :

1. Comment les niveaux d'intelligence émotionnelle corréleront-ils avec les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE à la phase préparatoire de communication orale ?

2. Comment les niveaux d'intelligence émotionnelle corrèlent-ils avec les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE à la phase d'implémentation de communication orale ?
3. Comment les niveaux d'intelligence émotionnelle corrèlent-ils avec les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE à la phase d'évaluation de communication orale ?
4. Dans quelle mesure l'intelligence émotionnelle d'un apprenant de FLE pourrait-elle influencer ses choix de stratégies métacognitives en communication orale ?

Hypothèses de recherche

Nous tenons ces conjectures qui pourraient être validées ou rejetées selon les résultats de l'analyse de nos données.

1. **H₀** : Il n'y a aucune corrélation statistiquement significative entre les niveaux d'intelligence émotionnelle des apprenants de FLE et les stratégies métacognitives qu'ils emploient à la phase d'implémentation de communication orale.
H₁ : Il y a une corrélation statistiquement significative entre les niveaux d'intelligence émotionnelle des apprenants de FLE et les stratégies métacognitives qu'ils emploient à la phase d'implémentation de communication orale.
2. **H₀** : Les niveaux d'intelligence émotionnelle des apprenants de FLE n'exercent aucune influence statistiquement significative sur les stratégies métacognitives qu'ils emploient en communication orale.

H₁ : Les niveaux d'intelligence émotionnelle des apprenants de FLE exercent une influence statistiquement significative sur les stratégies métacognitives qu'ils emploient en communication orale.

Pertinence de l'étude

Gardner (1983), Goleman (1996) et Otchere (2014) prônent la présence incontournable de l'intelligence émotionnelle dans toutes entreprises individuelles et collectives. Ces chercheurs s'accordent sur le fait que disposant d'un haut quotient intellectuel pourrait servir de gage de succès, néanmoins un faible contrôle émotionnel ne fait qu'élargir le fossé entre les individus et leurs objectifs. À cet égard, l'étude actuelle sert primordialement à remplir la lacune d'information identifiée sur la question de corrélation entre l'intelligence émotionnelle des apprenants d'une langue étrangère et les stratégies métacognitives qu'ils emploient en communication orale dans la langue cible. Aussi, donne-t-elle l'occasion à l'enseignant de s'informer sur les diverses stratégies qu'emploient ses étudiants dans la surveillance de leur communication orale en langue française.

De même, les apprenants de français langue étrangère se rendent compte de leur intelligence émotionnelle ainsi que des stratégies métacognitives auxquelles ils font appel afin de réguler leur propre communication orale. De surcroît, ce travail sert de précédent pour d'autres études à entreprendre au sujet de la relation entre l'intelligence émotionnelle des apprenants de FLE et leurs stratégies métacognitives en communication orale.

Délimitation de l'étude

Notre étude se limite à l'espace géographique de Cape Coast dans la région centrale du Ghana. Ceci est dû au fait que le phénomène à étudier était identifié chez les apprenants de français langue étrangère à l'Université de Cape Coast. Aussi, eu égard à l'étendue des stratégies d'apprentissage et toutes les possibilités et nuances de la personnalité des apprenants, nous nous limitons à la recherche des stratégies métacognitives employées chez ces étudiants. Nous faisons ce choix afin d'aboutir à une étude approfondie et bien détaillée d'un type de stratégies plutôt qu'une recherche superficielle de tous les types de stratégies d'apprentissage (stratégies cognitives, sociales, affectives, mémoriales et compensatoires) que l'on pourrait identifier chez les apprenants concernés.

De même, nous nous focalisons sur le champ de la communication orale en tant que l'une des compétences langagières car nous estimons qu'une langue, surtout étrangère, s'apprend primordialement pour être parlée avant d'être écrite. En d'autres termes, il existe des stratégies métacognitives dans les domaines d'autres compétences langagières, à savoir l'expression écrite, la compréhension orale et écrite, toutefois nous ciblons les stratégies métacognitives en communication orale dans l'apprentissage de français langue étrangère. Ainsi, nous nous restreignons à deux variables : les stratégies métacognitives en communication orale et l'intelligence émotionnelle. Nous employons l'intelligence émotionnelle comme variable car elle est une représentation de l'aspect affectif tombé dans l'oubli dans la didactique de français langue étrangère. Notre préférence provient aussi du fait

que l'intelligence émotionnelle ouvre notre portée dans la psychologie d'apprentissage de français langue étrangère.

Limitations de l'étude

Lors du déroulement de l'étude, nous nous rendons compte de quelques facteurs qui influencent sa validité et sa fiabilité. Le premier et plus marquant est la tendance des répondeurs à sous-estimer ou à surestimer leurs caractéristiques face aux propositions données dans les questionnaires. Étant conscient du fait que cette limitation ne peut pas être entièrement résolue, nous tâchons néanmoins d'insister que les répondants soient aussi objectifs que possible dans leurs réponses et de les rassurer de l'anonymat dans la collecte et l'analyse de données.

Une autre limitation est la validité écologique des questionnaires à employer étant donné qu'ils étaient développés et validés avec un public d'une culture différente de la nôtre. Ces différences sont évidentes au niveau du questionnaire sur les stratégies métacognitives vu qu'elles ne sont pas explicitement enseignées aux étudiants qui forment notre public, ainsi les rendant moins familiers aux termes et expressions associés à la métacognition. Le même souci s'applique au questionnaire sur l'intelligence émotionnelle. Nous nous proposons de faciliter la compréhension des propositions fournies dans les deux instruments de collecte de données chez les participants ciblés. Ceci les aiderait à faire des choix informés en matière des éléments présentés dans les questionnaires.

Nous admettons de même le problème de généralisation des résultats obtenus, ainsi que des conclusions tirées de cette étude. Eu égard à nos variables de choix, l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives

en communication orale, de même qu'au public duquel nous tirons notre échantillon, il se peut que nos résultats et conclusions ne soient nettement applicables à d'autres contextes d'apprentissage de langues étrangères.

Définition des termes

Les termes à définir dans cette étude sont les stratégies d'apprentissage, les stratégies métacognitives, l'intelligence émotionnelle et la communication orale. Oxford (2016, p. 13) définit les stratégies d'apprentissage comme ... *the learner's plan of action for finding or following the desired track through experience, study, or by being taught*. En d'autres termes, elles consistent l'ensemble de moyens mis en œuvre par l'apprenant selon son expérience, son étude ou ce qu'on lui a appris afin de trouver ou cheminer une piste désirée. L'apprenant d'une langue étrangère emploie des actions spécifiques, comportements ou techniques afin d'améliorer son apprentissage.

Pour ce qui est des stratégies métacognitives, elles comportent la réflexion au processus d'apprentissage, la planification pour l'apprentissage et l'auto-évaluation après l'achèvement d'une activité ou d'une tâche d'apprentissage (O'Malley & Chamot, 2001). Une stratégie métacognitive est donc une entreprise consciente qui commence même avant l'apprentissage lui-même, dure tout au long de ce dernier et continue après que l'apprentissage s'est terminé. L'habilité de prévoir, d'anticiper, de planifier et de contrôler son propre apprentissage d'une langue étrangère peut être enseignée à l'apprenant qui se surveille de façon inadéquate.

De même, nous tâchons de définir l'intelligence émotionnelle. Il y a plusieurs définitions de l'intelligence émotionnelle selon les divers points de

vue tenus par de différents érudits ; mais pour cette étude, nous utilisons la conception de Petrides, Sanchez-Ruiz, Siegling, Saklofske, et Mavroveli, (2018) qui définissent l'intelligence émotionnelle basée sur les traits comme la description de nos perceptions par rapport à notre monde émotionnel : ce que sont nos dispositions émotionnelles et à quel point nous nous croyons capables en termes de la perception, la compréhension, la gestion et l'utilisation de nos propres émotions et celles des autres.

Enfin, nous définissons le terme de communication orale selon l'acception de Prabavathi et Nagasubramani (2018, p. S30) qui le conçoit comme le transfert d'information du destinataire au destinataire à l'aide des éléments verbaux et visuels. Les éléments verbaux ici désignent les outils linguistiques (mots) alors que les éléments visuels font référence aux mouvements corporels des locuteurs, tous qui œuvrent en concert pour véhiculer le message d'un émetteur à un interlocuteur.

Organisation de l'étude

Cette étude s'organise en cinq chapitres. Le premier chapitre introduit l'aperçu général de l'étude, la problématique, les objectifs, les questions et les hypothèses de recherche. Il discute de même la pertinence de l'étude aux différents acteurs, la délimitation et les limitations de l'étude ainsi que les termes à définir.

Le second chapitre présente le cadre théorique comprenant la théorie sociocognitive d'autorégulation de Bandura (1991) et les modèles d'autorégulation de Zimmermann et Moylan (2009) et de Efklides (2011). Il élabore les concepts d'intelligence émotionnelle, de stratégies métacognitives

et de communication orale. De même discute-t-il les enjeux parmi ces trois concepts dans l'enseignement et l'apprentissage de langues étrangères.

Le second chapitre présente aussi la revue des études antérieures entreprises au sujet des stratégies métacognitives d'apprentissage d'une langue étrangère et de sa corrélation avec l'intelligence émotionnelle dans la communication orale.

Le troisième chapitre s'occupe de la méthodologie de l'étude, y compris la conception, le public, la technique d'échantillonnage, les caractéristiques de l'échantillon, les instruments de collecte et d'analyse de données, et les procédures par lesquelles nous menons cette recherche.

Le quatrième chapitre comporte la présentation des données recueillies sur le terrain et l'analyse de ces données. Dans ce même chapitre, nous vérifions nos hypothèses de départ à partir des traitements statistiques de même que répondre à nos questions de recherche en fonction des résultats et de la revue de la littérature faite auparavant. Cette partie comporte aussi les défis auxquels nous nous sommes heurtés lors de l'étude.

Le cinquième chapitre consiste d'un résumé général de l'étude avec des conclusions et recommandations dérivées des résultats de l'étude. Il inclut aussi des suggestions pour diriger ou éclairer des futures études plus approfondies afin de pouvoir adresser certaines limitations de la présente étude.

Conclusion partielle

Ce premier chapitre est une entrée en matière pour exposer les considérations fondamentales qui sous-tendent cette étude. Celles-ci comprennent l'aperçu général de l'étude, la problématique, les objectifs que

nous visons atteindre à partir de cette étude, les questions de recherche auxquelles nous visons répondre, les hypothèses de départ à affirmer ou infirmer, la pertinence de l'étude, les délimitations géographique, démographique et conceptuelle de l'étude, les limitations, la définition des termes clés (les stratégies d'apprentissage, les stratégies métacognitives, l'intelligence émotionnelle et la communication orale) et finalement la répartition du travail entier. Le chapitre suivant présente le cadre théorique pertinent au domaine de l'étude ainsi que les concepts et les travaux antérieurs connexes.



CHAPITRE DEUX

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Introduction

Cette section se divise en trois parties, à savoir la revue théorique qui caractérise la théorie de base et les modèles, la revue conceptuelle qui discute les concepts pertinents, et la revue empirique qui discute les études portant sur notre problématique. Nous abordons ce chapitre avec une explication des préceptes de la théorie sociocognitive d'autorégulation comme le stipule Bandura (1991, 2001), puis des modèles d'autorégulation de Zimmerman et Moylan (2009) et de Efklides (2011). Ceci fait, nous enchaînons avec les modèles d'intelligence émotionnelle et celui qui s'applique à notre étude. Nous discutons aussi les stratégies d'apprentissage de langues étrangères en mettant en exergue les stratégies métacognitives en communication orale. Au niveau de la revue empirique, nous élaborons des travaux antérieurs qui incluent mais ne se limitent pas aux études faites au sujet de l'intelligence émotionnelle des apprenants de langues étrangères, et leur usage des stratégies métacognitives en communication orale. Enfin, nous examinons quelques études portant sur la relation entre l'intelligence émotionnelle et les stratégies d'apprentissage de langues étrangères.

Revue théorique

Théorie sociocognitive d'autorégulation d'Albert Bandura

La théorie sociocognitive d'autorégulation est une branche de la théorie sociocognitive. En ce qui concerne la théorie sociocognitive, l'être humain est un agent qui a la capacité d'agir de manière consciente pour s'assurer la qualité de son humanité. Il y aboutit à travers l'intentionnalité, la

prévision, l'autorégulation par l'influence auto-réactive, l'autoréflexion sur ses propres capacités, la qualité de son fonctionnement, et le sens et l'objectif qu'il attribue à ses poursuites dans la vie (Bandura, 2001). La théorie sociocognitive stipule trois modes de l'agence humaine qui sont : l'agence personnelle directe, l'agence par proxy qui veut que d'autres personnes agissent de sa part vers l'atteinte des buts désirés, et l'agence collective exécutée par la coordination sociale et l'effort interdépendant. Cette étude s'intéresse plus au premier et au troisième modes de l'agence humaine suscités compte tenu des points suivants :

1) l'apprenant en tant qu'être humain est censé se rendre compte de ses forces et faiblesses afin de planifier la démarche qu'il vise instituer pour assurer du succès dans son apprentissage de la langue étrangère (ceci concerne la métacognition), et,

2) l'apprenant se trouve dans le cadre social de la classe de langue étrangère et d'autres situations de communication hors de cette classe. Ainsi la participation d'autres individus tels que l'enseignant et d'autres apprenants en tant qu'interlocuteurs est nécessaire, surtout en communication orale, exigeant une certaine mesure d'intelligence émotionnelle.

Pour élaborer l'agence personnelle directe, Bandura (1991) stipule trois sous-fonctions principales de l'autorégulation. Elles sont l'auto-surveillance de son comportement, de ses déterminants et de ses effets, le jugement de son comportement vis-à-vis des standards personnels et des contextes environnementaux, et l'auto-réaction affective. Ces sous-échelles de l'autorégulation sont représentées dans la Figure 1 ci-dessous.

Auto surveillance de
comportement-
déterminants et effets

Jugement de
comportement vis-à-vis
des standards
personnels et contextes
environnementaux

Auto réaction affective

Figure 1 : Sous-fonctions principales de l'autorégulation

D'après ces idées, l'être humain possède des capacités de réflexion et de réaction de soi qui lui servent dans la régulation de ses pensées, ses émotions ou ses sentiments, sa motivation et ses actions. L'autoréflexion aide l'individu à générer des standards pour réguler son comportement. Hormis cette habilité, il exerce la réaction de soi en adoptant des standards issus de sa relation avec son entourage. Par extrapolation, il va sans dire que l'apprenant de langue étrangère possède lui aussi certaines capacités avec lesquelles il essaie de se réguler dans son apprentissage. Si l'individu ne possède pas les capacités requises pour diriger sa propre motivation et son propre comportement, il sera question d'arpenter ses capacités afin d'augmenter l'efficacité de l'autorégulation (Bandura, 1986) car il ne suffit pas d'avoir des intentions ou des désirs. Ceci se renchérit par Wagener (2011) qui stipule qu'il ne suffit pas de savoir les stratégies efficaces mais surtout comment les employer.

En d'autres termes, il est correct d'avoir une connaissance des stratégies utiles, mais il est mieux d'avoir le savoir-faire ou le mode

d'application. Il faudrait que ces intentions, désirs, et connaissances se traduisent en faits afin d'atteindre le but prévu. La théorie sociocognitive de Bandura étant une explication du comportement humain a engendré d'autres concepts et modèles d'autorégulation dans l'apprentissage. Parmi ceux-ci, nous pouvons citer Dignath et Büttner (2008), Zimmerman et Moylan (2009), Sitzmann et Ely (2011), Efklides (2011), Boekaerts (2011) et Hadwin, Järvelä, et Miller (2011). Dans la présente étude, notre intention est d'examiner deux modèles d'autorégulation à savoir ceux de Zimmerman et Moylan (2009) et de Efklides (2011). Nous choisissons ces deux modèles car ils mettent en exergue le processus métacognitif et sa relation avec les facteurs personnels de l'individu (apprenant). Nous retenons d'eux les caractéristiques désirables qui portent sur notre étude pour en créer un modèle qui serait plus propice aux variables, l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives en communication orale, qui forment la base de l'étude.

Cette démarche d'analyse conceptuelle s'adopte pour les raisons suivantes :

- 1) les modèles d'autorégulation sont façonnés compte tenu de l'apprentissage en tant que concept général, or notre étude se trouve particulièrement dans l'apprentissage de langues étrangères ;
- 2) les modèles choisis ont des convergences et des divergences sur la métacognition et l'émotion que nous voulons mettre ensemble dans notre modèle ;
- 3) Notre modèle considère des stratégies métacognitives spécifiques à la communication orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ce qui ne figure pas dans les modèles d'autorégulation à examiner.

Modèles d'autorégulation

Dans cette section, nous visons comparer et contraster deux modèles d'autorégulation de l'apprentissage à savoir Zimmerman et Moylan (2009) et Efklides (2011) pour en dégager les facteurs concernant la métacognition et l'émotion. Nous tenons d'abord à expliquer le terme d'autorégulation. Pour définir l'autorégulation dans l'apprentissage, Zimmerman et Schunk (2013) le considèrent comme les pensées, les sentiments et les actions que suscite l'étudiant de façon systématique vers l'aboutissement de ses objectifs. Pour eux, l'autorégulation n'est pas un état ou un fait isolé, plutôt c'est un processus continu de séries de faits influencées par les émotions et la réflexion. Zimmerman (2002) poursuit la même conception de l'autorégulation en disant que :

Self-regulation is not a mental ability or an academic performance skill; rather it is the self-directive process by which learners transform their mental abilities into academic skills. Learning is viewed as an activity that students do for themselves in a proactive way rather than as a covert event that happens to them in reaction to teaching. Self-regulation refers to self-generated thoughts, feelings, and behaviors that are oriented to attaining goals (Zimmerman cité dans Zimmerman, 2002, p. 65).

De la citation précédente, l'autorégulation ne consiste ni d'une capacité mentale ni d'une habilité de performance académique, plutôt c'est un processus d'auto-direction où l'apprenant traduit ses capacités mentales en habilité académique. L'apprentissage dans ce cas n'est pas une réaction éventuelle de l'enseignement mais une activité proactive. Cette position

souligne le fait que l'apprentissage n'est pas une activité passive ou inconsciente plutôt c'est une activité très consciente, délibérée et active. De son côté, Efklides (2011) désigne l'apprentissage autorégulé comme la fixation de ses buts par rapport à l'apprentissage et la prise de positions nécessaires pour que les buts fixés soient atteints. Cette idée de l'apprentissage autorégulé que tient Efklides (2011) est identique à celle de Panadero et Alonso-Tapia (2014) qui sont d'avis que l'apprentissage autorégulé soit le contrôle que les étudiants exercent sur leur propre cognition, leur comportement, leurs émotions et leur motivation à travers des stratégies personnelles afin d'aboutir aux objectifs qu'ils se sont fixés. Pour Hadwin et Oshige (2011), l'apprentissage autorégulé prend en compte le comportement stratégique et métacognitif, la motivation et la cognition dirigés vers un objectif.

Dans toutes les définitions de l'apprentissage autorégulé que nous avons élucidées, nous en remarquons quelques traits de similarité. Tout d'abord, il faut une volition personnelle de se fixer un but ou un objectif d'apprentissage que l'on vise atteindre. Puis, il faut une démarche consciente et intentionnée pour contrôler le processus de régulation tout en considérant ses propres états cognitifs, affectifs et sociaux. Les différences identifiées entre ces définitions se trouvent dans le degré d'emphase associé aux caractéristiques d'autorégulation plutôt que dans des idées divergentes. En d'autres termes, au fond, elles se fondent sur une base unique qui considère l'apprentissage autorégulé comme une décision et une action personnelle pour diriger son propre apprentissage vers un but ; en forme, elles se diffèrent dans leur choix de mots et l'attention qu'elles accordent à certains facteurs de

l'autorégulation qui incluent la cognition, le contrôle, la motivation, les émotions, le comportement, les pensées et les actions. Examinons à ce point de façon systématique les deux modèles d'apprentissage autorégulé (Zimmerman & Moylan, 2009 ; Efklides, 2011) et par la suite juxtaposons leurs stipulations.

Modèle d'apprentissage autorégulé de Zimmerman et Moylan (2009)

Le modèle d'apprentissage autorégulé de Zimmerman et Moylan (2009) énumère trois phases cycliques du processus d'autorégulation qui comprennent les phases de préméditation, de performance et d'autoréflexion. Chaque phase à son tour comporte aussi des sous-processus comme représentés dans la Figure 2 ci-après.

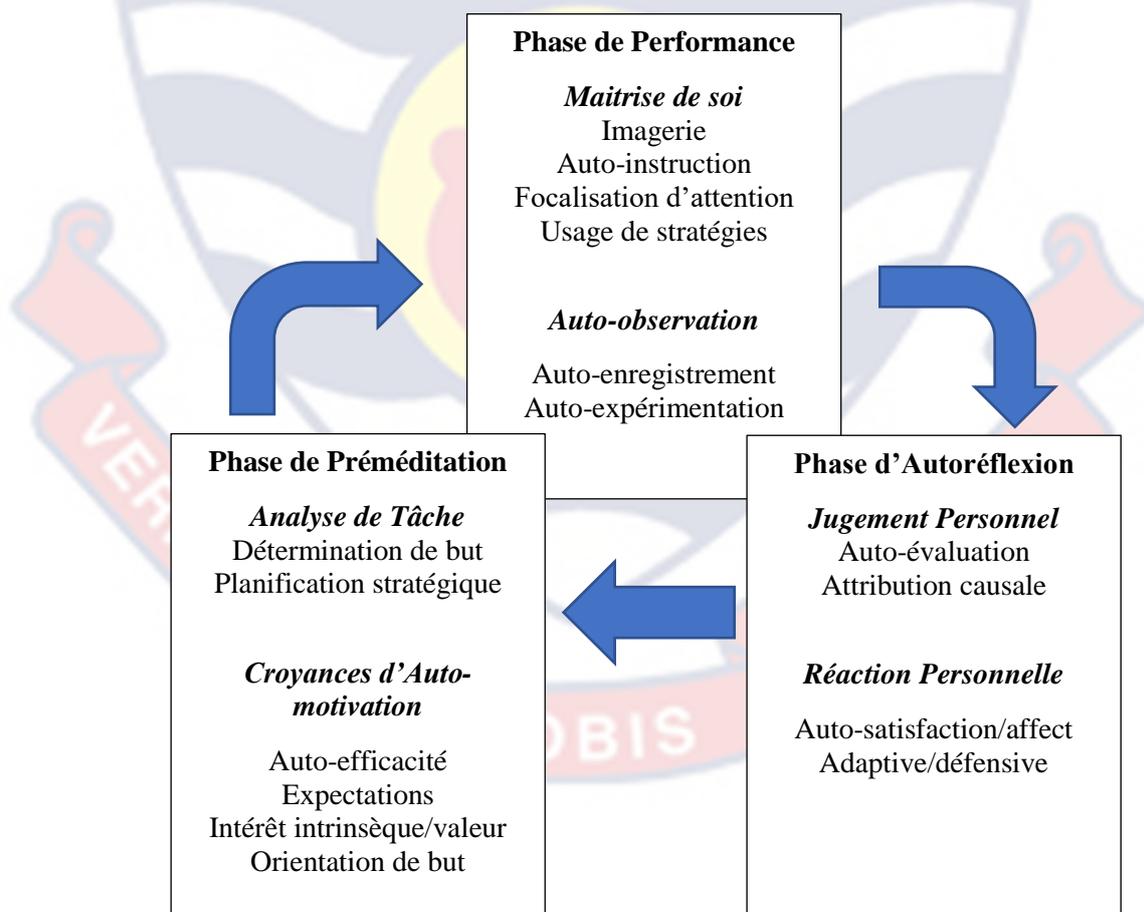


Figure 2 : Phases et sous-processus de l'autorégulation. Adapté de Zimmerman & Moylan (2009)

Le processus d'autorégulation selon le modèle de Zimmerman et Moylan (2009) se déclenche par la phase de préditation. À la phase de préméditation, quelques processus et croyances se produisent chez l'individu. Ces processus se regroupent sous deux catégories : l'analyse de la tâche et l'auto-motivation. L'analyse de tâche concerne la création ou la détermination de son but et de la planification stratégique. Être en position de savoir ce que l'on veut faire est une étape primordiale et indispensable au processus d'autorégulation. L'apprenant qui manque d'objectif pour son propre apprentissage est considéré comme quelqu'un qui prend un train sans aucune idée de sa destination. Dans la classe de langue, le but général est d'acquérir l'habilité de communication dans la langue cible. C'est-à-dire, être capable de communiquer dans la langue que l'on apprend. Il est fort possible que certains apprenants en classe de langue ne partagent pas cette expectation générale du groupe classe ou plus précisément de l'enseignant ou de l'école (Boekaerts & Niemivirta, 2000). Dans ce cas, l'auto-motivation serait difficile à identifier chez ces apprenants. Ainsi le processus d'autorégulation est déjà menacé dès le début. L'auto-motivation provient des croyances que tient l'apprenant de l'apprentissage, comme ses croyances d'auto-efficacité à propos de sa capacité personnelle d'apprendre, ainsi que ses attentes pour son apprentissage (Bandura, 1997). Les apprenants qui se motivent de manière intrinsèque auront plus de tendance à s'autoréguler que ceux qui se laissent motiver par des facteurs externes.

À la deuxième phase du modèle d'autorégulation, la phase de performance, il y a deux catégories : la maîtrise de soi et l'auto-observation. La maîtrise de soi est le rassemblement de méthodes ou de stratégies

spécifiques choisies dans la phase de préméditation. Les méthodes de maîtrise ou de contrôle de soi incluent l'usage de l'imagerie et de l'auto-instruction, la focalisation d'attention et l'utilisation de stratégies. Par exemple, en apprenant le mot *enfant*, un anglophone pourrait former l'image de *infant* ou il peut adopter une stratégie d'association du mot *enfant* avec d'autres mots associés avec les jeunes. Une autre stratégie serait de s'éloigner pour mieux focaliser son attention. Pour ce qui est de l'auto-observation, il n'exige pas seulement de l'auto-surveillance mais en plus de l'auto-enregistrement pour se rendre compte des événements personnels, et de l'auto-expérimentation, pour en savoir les causes de ces événements. Par exemple, l'apprenant qui se rend compte qu'il apprend mieux en équipe qu'en solitude pourrait formuler des hypothèses pour expliquer ce phénomène personnel et par la suite les tester à travers une expérience personnelle. L'auto-surveillance est une forme implicite de l'auto-observation où l'on veille à son fonctionnement personnel, comme un francophone qui fait un contrôle de la fréquence avec laquelle il omet le morphème d'inflexion « s » des verbes anglais au singulier (work « s »).

À la dernière phase, la phase d'autoréflexion, il y a deux processus : le jugement personnel et la réaction personnelle. Une manifestation du jugement personnel est l'auto-évaluation où l'apprenant compare sa performance à un certain standard qui peut être sa performance précédente, la performance d'autrui ou un standard de performance absolu. Le jugement personnel se manifeste aussi dans l'attribution causale. Ceci concerne les croyances à propos de ses faillites ou de ses succès, comme une note obtenue dans un test de rédaction. Attribuer une mauvaise note à une incapacité fixe peut être

démotivant pour l'apprenant car cela implique que ses efforts subséquents pour avoir une meilleure note dans un autre test seraient inefficaces. Il vaut mieux attribuer un échec à des processus contournables comme l'usage inapproprié d'une stratégie, afin d'épargner la motivation car cela implique que l'usage d'une autre stratégie pourrait apporter du succès. Suite au jugement personnel, l'apprenant éprouve des sentiments selon les résultats du jugement qu'il fait de sa performance, et cela concerne la réaction personnelle. Pour ce qui est de la réaction personnelle, il est question de l'autosatisfaction et des émotions positives liées à sa performance. L'augmentation de l'autosatisfaction est motivante alors que sa diminution sape les efforts successifs d'apprentissage (Schunk, 2001). Les réactions personnelles de l'apprenant pourraient être défensives ou adaptives. Ces réactions défensives font référence aux efforts de protéger son estime de soi à travers le retrait ou la tendance d'éviter des occasions d'apprentissage ou de performance. Ceci se voit au cas où l'apprenant s'abstient de parler en classe de langue étrangère en vue d'éviter la moquerie ou l'embarras. Dans une autre situation, l'apprenant choisit de ne pas passer un examen ou un test pour éviter le résultat possible d'une mauvaise note. Au contraire, les réactions adaptives comprennent des actions remédiantes pour augmenter l'efficacité de sa méthode d'apprentissage, ou modifier une stratégie inefficace d'apprentissage.

Cette conception de l'autorégulation est cyclique du fait que les réflexions personnelles sur ses efforts précédents influencent les processus successifs de préméditation qui à leur tour agissent sur la performance. Au cas où l'apprenant manque d'autosatisfaction dans son apprentissage, il pourrait adopter une position défensive vis-à-vis de son auto-efficacité ainsi réduisant

ses efforts subséquents dans l'apprentissage. Donc les mauvais résultats le démoralisent de plus, et le cycle continue. Ceci nous indique que les phases avec leurs sous-processus sont interdépendantes étant donné qu'elles interagissent l'une sur l'autre, l'une sur les autres, les autres sur l'une et les autres sur les autres. Ce lien intégral indique aussi que chaque pensée, émotion, action et réaction pourrait influencer le processus d'autorégulation, et par la suite, la fin attendue.

En ce qui concerne la Figure 2, nous remarquons que la phase de préméditation comporte non seulement le positionnement et l'orientation du but mais aussi les sous-processus d'autoréflexion comme l'estime de soi, les émotions, la valeur et l'intérêt intrinsèque. Il va sans dire que l'apprenant qui cherche à améliorer son apprentissage est d'abord d'un état affectif qui le prédispose à penser à son apprentissage d'une manière plutôt proactive que réactive. Cette disposition peut aussi surgir d'une réaction adaptative suite à des résultats indésirables de son premier cycle d'apprentissage. Ce type d'apprenant saura planifier son prochain cycle d'apprentissage de manière stratégique. Il se tâchera de chercher de l'aide soit chez son enseignant, ses collègues ou faire une recherche personnelle sur les stratégies et leur implémentation efficace. Ceci mène à l'utilisation de stratégies, l'auto-expérimentation, la focalisation d'attention, l'imagerie et l'auto-surveillance. Selon les résultats marqués, l'apprenant s'auto-évalue et cherche à attribuer des causes probables à sa réussite ou à son échec. Quel que soit la nature des résultats, l'apprenant a le choix de réagir de façon adaptative ou de façon défensive ; son choix étant influencé par son estime de soi, ses sentiments, sa valeur et l'intérêt qu'il attribue à la matière qu'il apprend. La réaction

défensive se fait remarquer au moment où l'apprenant se distancie des situations d'apprentissage alors que la réaction adaptative se marque par la volonté de recommencer un nouveau cycle, étant muni des causes possibles de son échec préalable. Pour ce qui est des résultats désirables, l'apprenant en obtient de l'autosatisfaction qui agit sur ses émotions et son estime de soi, ainsi il devient plus motivé pour recommencer un nouveau cycle d'apprentissage actif.

Modèle métacognitif et affectif de Efklides (2011)

Nous procédons au modèle d'apprentissage autorégulé de Efklides (2011) appelé *Metacognitive and affective self-regulated learning* (MASRL). Comme son nom le suggère, le modèle MASRL est centré sur les aspects métacognitifs et affectifs dans le processus d'autorégulation. Ce modèle prône l'interaction et les effets mutuels qui existent parmi la métacognition, la motivation et l'affect dans l'autorégulation. Il propose que ces interactions satisfassent deux modes d'autorégulation à savoir l'autorégulation haute-basse (descendante) et l'autorégulation basse-haute (ascendante).

Les interactions parmi la métacognition, la motivation et l'affect se montrent à deux niveaux : au niveau macro qui est général et au niveau micro qui est spécifique à la tâche en question. Le niveau macro s'adresse aux caractéristiques personnelles de l'individu y compris ses connaissances métacognitives, sa disposition à aboutir à un but et ses croyances d'auto-efficacité ; c'est donc le niveau du personnel. Le niveau micro s'occupe des caractéristiques de la tâche à effectuer y compris le contexte d'apprentissage par exemple en ligne ou hors-ligne, la connaissance de la tâche, la

disponibilité et compréhension des consignes ; c’est donc le niveau d’intégration de tâche et du personnel.

D’après Efklides (2011), les deux modes d’autorégulation – de haut en bas et de bas en haut – se déterminent par la suprématie qu’un niveau exerce sur l’autre. C’est pour dire que dans l’autorégulation de haut en bas, le niveau du personnel influence le niveau de tâche × personnel. Dans ce cas, les caractéristiques personnelles influencent la manière dont la tâche concernée serait effectuée. Dans l’autorégulation de bas en haut, le niveau de tâche × personnel domine le niveau du personnel. Cela veut dire que la tâche concernée influence les inclinaisons personnelles de l’individu comme sa motivation, ses émotions et l’effort qu’il investira en accomplissant la tâche. Considérons la représentation graphique du modèle MASRL dans la Figure 3.

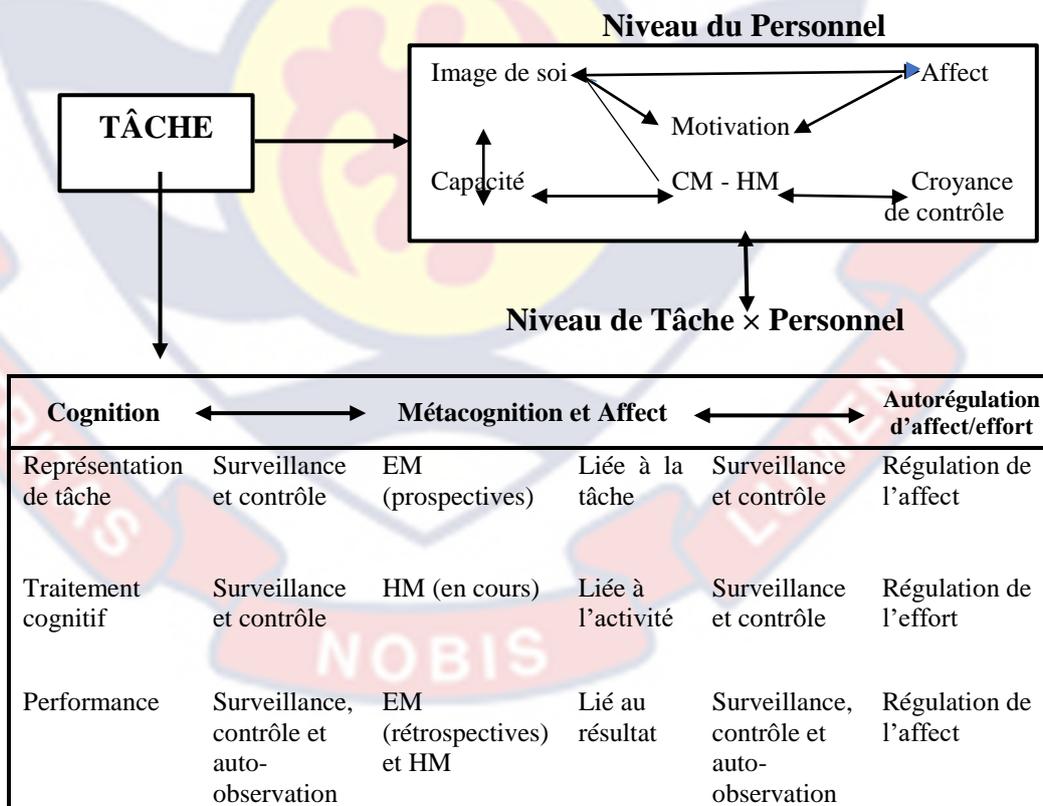


Figure 3 : Adaptation du modèle MASRL de Efklides (2011)

*CM= connaissances métacognitives ; HM= habilités métacognitives ; EM= expériences métacognitives

D'après Panadero (2017), le modèle MASRL cherche à établir le chaînon manquant entre l'autorégulation d'apprentissage et la métacognition, qui est la régulation de la cognition. De la Figure 3, le modèle MASRL présente l'interaction explicite parmi trois éléments : la tâche, le niveau du personnel et le niveau intégré de tâche et du personnel. Nous discutons ces éléments respectivement en commençant par l'élément de tâche. La tâche, comme entendue dans le modèle MASRL, se définit selon le contexte d'apprentissage, les objectifs d'enseignement/apprentissage et les caractéristiques d'une tâche donnée, à savoir sa nouveauté, sa complexité, les idées conceptuelles qui la sous-tendent, le mode de présentation, entre autres. Avec ces nuances d'une tâche, il est fort possible que la conception et la compréhension de la tâche et de ses exigences chez l'apprenant soient différentes de celles conçues par l'enseignant dans les objectifs d'instruction. L'apprenant chargé d'effectuer un travail, y apporte des traits personnels qui sont indépendants de la tâche actuelle mais qui l'influencent néanmoins. Ces traits personnels qui se regroupent sous le niveau du personnel du modèle MASRL comprennent l'image de soi, l'affect, la motivation, la capacité, les connaissances métacognitives, les habilités métacognitives et la croyance de contrôle de l'apprenant.

Le deuxième élément du modèle MASRL est le niveau du personnel qui se préoccupe de la cognition, la métacognition, la volonté, et les facteurs motivationnels et affectifs de l'apprenant. La cognition représente les capacités et les compétences de l'individu. La métacognition, de son côté, se présente sous deux formes : les connaissances métacognitives et les habilités métacognitives. Les connaissances métacognitives comportent les savoirs que

l'individu possède à propos de sa personne et d'autres personnes, des tâches, des buts, des stratégies et de ses croyances sur la cognition, la mémoire et d'autres processus cognitifs. De même, elles font référence à sa compréhension des concepts d'intelligence et de connaissance. Les habilités métacognitives consistent par ailleurs des stratégies d'apprentissage que l'apprenant emploie d'habitude pour diriger sa cognition et son apprentissage, y compris la planification, l'auto-surveillance, l'usage de stratégies cognitives et l'auto-évaluation. La volonté désigne les perceptions et les croyances de contrôle et d'action chez l'apprenant.

Le niveau du personnel contient encore les facteurs motivationnels et affectifs qui se manifestent sous forme d'attentes, d'attitudes et d'émotions comme l'intérêt, la peur, l'angoisse, la honte et la fierté que l'on éprouve envers son apprentissage. Ces caractéristiques sont la constitution psychologique de l'individu propre à lui. Ils sont donc subjectifs et déterminent les décisions que prendra l'apprenant face à une tâche, et ainsi la régulation de haut en bas. Pourtant, une décision quelconque peut être modifiée, changée ou annulée selon les expériences subjectives que l'apprenant subit lors de la réalisation d'une tâche (Efklides, 2011). Par exemple, un apprenant de FLE qui s'était persuadé de la facilité d'une tâche intitulée « Décrire quelqu'un » pourrait changer d'avis et même abandonner à cause des difficultés qu'il affronte en accomplissant la tâche. Et c'est là la régulation du bas en haut qui se voit au niveau de tâche × personnel, le troisième élément du modèle MASRL.

Le niveau de tâche × personnel se déclenche lorsque l'apprenant commence à faire le travail ; les décisions portant sur sa faisabilité et comment

le faire ayant été déjà prises au niveau du personnel. Le niveau de tâche × personnel peut se dérouler selon le but et la planification fixés au niveau du personnel. Au cas où le plan pour la réalisation d'une tâche se tient comme prévu, l'autorégulation est sous le contrôle du niveau du personnel. Comme illustré dans la Figure 3, ce processus se déroule sous trois phases, à savoir la phase de représentation de tâche, la phase de traitement cognitif et la phase de performance. Ces trois phases opèrent sous quatre fonctions : la cognition, la métacognition, l'affect et la régulation de l'affect et de l'effort.

La phase de représentation de tâche se base sur le besoin de délimiter les spécificités de la tâche donnée. Une évaluation préliminaire de la tâche amène à la formulation d'objectifs et à la planification concernant la tâche actuelle. Cette phase est la phase préparatoire et force est de reconnaître qu'elle constitue la mise en train avant que le travail sur la tâche ne commence.

Il existe deux types de traitements par lesquels la représentation de tâche se déroule. Ils sont le traitement automatique et le traitement analytique. Le traitement automatique consiste d'une série de processus déclenchée par une réaction automatique évoquée par la familiarité, le plus souvent de manière inconsciente (Scott & Dienes, 2010). Dans ce cas, l'apprenant sans la moindre planification pour le travail actuel commence à le faire dès qu'il lui est présenté. Dans le traitement automatique, la représentation de tâche est un fait spontané et intuitif, accompagné par une compréhension instantanée. Ce type de traitement se voit dans la situation où l'apprenant considère la tâche présentée comme facile, familière et très compréhensible. L'apprenant dans ce cas ressent des réactions affectives et des expériences subjectives incorporant

ses expériences métacognitives. Les expériences métacognitives de facilité et de familiarité ressenties par l'apprenant impliquent un traitement aisé. Elles évoquent chez l'apprenant une attente de succès vis-à-vis la tâche du moment. L'état affectif de l'apprenant pendant la représentation automatique reste neutre ou plus ou moins positif avec peu d'exertion ou d'effort. Cela indique que le traitement automatique n'exige pas de régulation explicite de l'affect et de l'effort. En d'autres termes, il y a une surveillance automatique d'émotions et d'effort sans régulation consciente.

Nous nous accordons sur ce point jusqu'à un certain niveau car il y a des moments où l'apprenant veille à ses émotions même si celles-ci sont positives. Par exemple, si un apprenant considère facile et familière une tâche qui lui est présentée et il se rend compte de ses expériences métacognitives de facilité et de familiarité, il peut faire en sorte que ses sentiments positifs ne l'amènent pas à commettre des erreurs évitables. Dans ce cas, il s'agit d'un apprenant qui est avancé dans la surveillance de ses émotions et qui est au courant des fautes que l'on risque de commettre à cause de l'outrecuidance. Cet apprenant essaiera de se calmer comme une façon de réguler son état affectif, ayant reconnu cette émotion « dangereuse » qui est l'issue d'un affect positif. Cette activité est plus ou moins consciente car elle dépend de la capacité de l'apprenant à observer et à juger ses propres émotions. Elle dépend aussi de la longévité du temps que l'apprenant se surveille : des heures, des jours, des semaines, des mois ou des années. Ces deux critères pourraient déterminer la capacité observatrice de l'apprenant à se surveiller et à se contrôler afin de modérer son état affectif vers une bonne résolution de la tâche actuelle. Ainsi, nous estimons qu'un apprenant peut réguler ses émotions

pendant un traitement automatique même si elles sont positives. Nous enchainons maintenant avec le deuxième type de traitement pendant la phase de représentation de tâche, le traitement analytique.

Pour ce qui est du traitement analytique, il y a une interruption cognitive causée par la nouveauté de la tâche, sa complexité, l'augmentation de la charge cognitive ou le manque d'information ou de connaissance (Alter et al., 2007). Il s'agit d'une série de processus déclenchée par le sens d'un manque de compréhension et de réponses correspondant aux exigences de la tâche présentée (Efklides, 2001 ; 2002a). Dans cette condition, l'on voit une discordance entre les caractéristiques de la tâche et la connaissance pré-acquise que possède l'apprenant de ladite tâche. Et c'est cette discordance qui exige le traitement analytique et l'effort nécessaires pour la préparation à exécuter la tâche. Lors de cette étape préparative, l'apprenant perçoit la tâche comme difficile et incompréhensible. Ses expériences métacognitives s'envahissent par une impression de difficulté qui indique un sentiment de faillite dans la construction de sens. Dans cette situation, l'état affectif de l'apprenant risque de prendre un tour négatif. Cependant, d'autres émotions comme la surprise, l'intérêt, la curiosité ou l'anxiété pourraient surgir dans cette circonstance. L'apprenant à ce point évalue le taux d'exertion qu'il lui faut pour entamer et aboutir à la tâche. Là, il ne s'agit pas d'un affect neutre, mais plutôt d'un affect qui peut tourner soit au pôle négatif soit au pôle positif.

Pendant le traitement prospectif analytique, l'apprenant investit plus d'affect et d'effort. Il régule ses émotions (positives ou négatives) et les connaissances qu'il faut pour aboutir au travail donné. À supposer que l'apprenant arrive à faire sa tâche, son affect devient de plus en plus positif, ce

qui à son tour l'amène à mieux apprécier le lien entre l'effort et la réussite (Erez & Isen, 2002). Par contre, si l'apprenant n'arrive pas à surmonter sa difficulté malgré ses efforts, il risque d'être démoralisé par des émotions négatives telle que l'anxiété. Par la suite, il lui faut une technique de régulation d'affect comme la détente ou la réévaluation émotionnelle (Dillion, Ritchey, Johnson, & LaBar, 2007). Toutefois, il se peut que la régulation consciente de ses émotions influencerait de manière adverse le traitement de la tâche. À la phase préparatoire de représentation de tâche, l'on ne peut trop emphatiser la nécessité d'un état affectif positif étant donné que l'affect agit sur le traitement cognitif qui concerne l'activité propre de faire la tâche. En d'autres termes, le traitement dit cognitif démarre lors de l'activité de résolution du travail donné.

Il est nécessaire à ce point de ne pas confondre le traitement cognitif avec les traitements automatique et analytique. Le traitement cognitif commence après les traitements automatique et analytique car ces derniers ont lieu à la phase initiale de représentation de tâche où l'apprenant juge de la facilité ou difficulté du travail actuel. Le traitement cognitif peut découler soit du processus automatique soit du processus analytique selon le type de traitement préparatoire initié à la phase de représentation de tâche. Pour le traitement cognitif qui suit le processus non-analytique, l'exécution de la tâche est rapide et coulante sans le moindre effort. L'état affectif reste neutre ou positif et il ne nécessite pas de régulation consciente d'effort. En ce qui concerne le cas où la représentation de tâche s'est faite de manière analytique, il y a une grande probabilité d'interruption du traitement cognitif et de l'occurrence d'erreurs. C'est-à-dire que pendant le traitement cognitif

analytique, l'apprenant est plus susceptible de subir des pauses dans la mémoire de travail et de commettre des erreurs.

Anderson, Greeno, Reder et Simon (2000) distinguent trois grandes voies mémorielles de la cognition d'après la culture cognitiviste. Elles sont la mémoire sensorielle, la mémoire de travail et la mémoire à long terme. La mémoire sensorielle capte des sons et des images de l'environnement, la mémoire de travail garde des données temporaires et la mémoire à long terme représente le stockage central de la cognition. Selon Paas, Van Gog et Sweller (2010), la mémoire de travail traite l'information soit avant qu'elle ne soit stockée dans la mémoire à long terme soit après qu'elle y a été stockée. Par rapport au traitement de nouvelles informations, la mémoire de travail est limitée en capacité et en durée. C'est-à-dire qu'elle peut contenir un nombre restreint de nouvelles données pour un temps limité. Sans la répétition de maintenance, ces données tombent dans l'oubli.

L'interruption cognitive peut surgir de différentes situations causales. L'une de ces situations inclut le manque de schémas tout-fait dans la mémoire. Ces schémas constituent des collections de connaissance sur un sujet donné. Labasse (2016) définit un schéma comme « une structure de données pour représenter les concepts génériques stockés en mémoire ». L'absence ou l'insuffisance d'une connaissance organisée ou d'un schéma concernant la tâche peut engendrer un conflit de réponses (Touroutoglou & Efklides, 2010). Ce conflit est causé par l'incertitude que ressent l'apprenant lors du processus cognitif de choisir le schéma qui correspond aux traits de la tâche du moment.

Une autre occurrence qui pourrait interrompre le traitement cognitif se présente sous forme de restrictions dans la mémoire de travail. Ces restrictions

gènèrent la surcharge cognitive qui dépasse les capacités de la mémoire de travail d'un individu. Comme déjà mentionné, la mémoire de travail agit comme l'unité centrale de traitement et peut traiter un nombre restreint de données. Ceci implique que lorsqu'un individu se force ou est forcé de traiter un taux d'information qui excède la capacité de sa mémoire de travail, il se trouve dans un état mental de surcharge cognitive. Et cela peut interrompre le processus cognitif dans la mémoire de travail.

Aussi, lors de l'assemblage de schémas de la mémoire à long terme à la mémoire de travail, des erreurs pourraient subvenir dans le traitement cognitif analytique. La surveillance de la surcharge cognitive et/ou l'interruption du traitement cognitif enclenchent tout d'abord un sens de difficulté chez l'apprenant. Ces deux ont aussi la tendance d'amener l'apprenant à juger l'effort et le temps qu'il lui faudrait pour compléter la tâche. Tous ces éléments causatifs y incluent le sentiment de connaître, le jugement d'apprentissage ou la détection d'erreur constituent les expériences métacognitives fondées sur la surveillance du traitement cognitif. Les expériences métacognitives à leur tour donnent lieu aux décisions de contrôle conscientes que l'apprenant prend vers l'usage des stratégies cognitives et/ou l'usage des habilités métacognitives pour guider et réguler le traitement cognitif. Autrement dit, les expériences métacognitives que subit l'apprenant pendant le traitement cognitif analytique le conduisent à la prise des décisions délibérées en vue de diriger le traitement cognitif à travers l'emploi des stratégies cognitives (comme la répétition, la traduction, l'inférence et la prise de note) et métacognitives (comme la planification, l'attention dirigée, l'attention sélective, l'auto-surveillance et l'auto-évaluation).

Pendant ce temps, la surveillance du conflit affligeant le traitement cognitif enclenche des réactions affectives qui peuvent être de nature positive ou négative selon la rapidité et le taux de progression du traitement cognitif ainsi que des émotions comme l'intérêt, la colère, la peur, l'excitation (Ainley, Corrigan, & Richardson, 2005), la curiosité, la surprise ou l'anxiété. Naturellement, lorsque l'apprenant réussit à un traitement cognitif dans un temps relativement court, il éprouve des sentiments positifs ; cependant lorsqu'il passe beaucoup de temps à réaliser la tâche mais n'arrive pas toujours à l'achever de façon complète, il ressent des émotions non-positives. Hormis l'état affectif de l'apprenant au moment de la surveillance du traitement cognitif, il se rend compte aussi d'une augmentation dans son activité physiologique comme l'éveil et l'exercice de son effort sous forme de l'activité cognitive active. Bref, l'apprenant régule son affect et son effort le cas échéant. Nous procédons à la phase terminale du modèle métacognitif et affectif de l'apprentissage autorégulé selon Efklides (2011). C'est la phase de performance.

La phase de performance s'enclenche après le traitement cognitif de la tâche. Elle se manifeste lorsque le résultat du traitement cognitif se reflète dans le comportement et l'accomplissement de l'apprenant ainsi que dans les effets de sa performance sur l'environnement. Le traitement cognitif s'étant terminé et la réponse produite, des expériences métacognitives liées au résultat du traitement cognitif s'activent. Ses expériences métacognitives surveillent la réponse qui est l'issue du traitement cognitif. Elles incluent l'estimation de la justesse de la réponse produite, le sentiment de confiance et le sentiment de contentement (Efklides, 2002a, 2002b). L'estimation de la justesse de la

réponse produite est une approximation de l'exactitude de la réponse obtenue du traitement cognitif alors que le sentiment de confiance provient de l'estimation de justesse de la réponse et aussi du sentiment de difficulté. Pour ce qui est du sentiment de contentement, il entretient une liaison avec les deux expériences métacognitives antérieures (préméditation et performance) en évaluant le degré auquel les exigences du but fixé ont été appliquées.

Lors de la surveillance du résultat du traitement cognitif, l'état affectif de l'apprenant pourrait être positif, comme le plaisir envers la tâche, ou négatif comme l'anxiété au cas où l'apprenant découvre des erreurs. Dans le dernier cas, il faut un retour à la phase de traitement cognitif accompagné d'une régulation consciente, de l'affect et de l'effort. Cela dit, lorsque les expériences métacognitives et l'état affectif de l'apprenant lui indiquent que le produit du traitement est comme attendu, le traitement cognitif se termine et l'individu commence à s'observer par rapport à sa performance.

L'auto-observation permet l'évaluation explicite de l'exactitude de la réponse et ainsi de l'accomplissement de l'apprenant. Il peut y avoir une réaction externe selon la performance réalisée. Hormis l'auto-observation, l'apprenant effectue l'autoréflexion de ses expériences métacognitives et affectives pendant et après le traitement cognitif. Il y réfléchit à propos de sa tâche et de son contexte et essaie de faire l'attribution. Suivant l'évaluation interne et externe de sa performance, l'apprenant éprouverait des sentiments positifs ou négatifs comme la fierté ou la honte. De toute façon il faudrait une régulation de l'affect afin de maintenir ou d'augmenter la performance à long terme.

Comparaison des modèles d'autorégulation de Zimmermann et Moylan (2009) de Efklides (2011)

Ayant discuté les deux modèles d'apprentissage autorégulé de Zimmerman et Moylan (2009) et de Efklides (2011), nous enchainons avec une amalgamation des stipulations de ces deux modèles sous-tendant notre étude. Les facteurs sous considération comprennent (a) la base théorique, (b) la structure, (c) les grandes parties et les éléments constitutants, (d) l'interaction entre la (méta)cognition et l'émotion, (e) l'ascendance ou descendance de la régulation, (f) l'automatisme et (g) le contexte. Afin de faciliter le travail de juxtaposition entre les deux modèles en question, le modèle d'apprentissage autorégulé de Zimmermann et Moylan (2009) devient désormais le MAA alors que le modèle métacognitif et affectif de l'apprentissage autorégulé selon Efklides (2011) soit le MMA³. Les critères de comparaison entre le MAA et le MMA³ se résument dans le Tableau 1 ci-après.

Tableau 1 : Comparaison des modèles d'autorégulation selon Zimmermann et Moylan (2009) et Efklides (2011)

Critères	MAA	MMA ³
Base théorique	Théorie socio-cognitive de Bandura (1986)	Théorie socio-cognitive de Bandura (1986)
Structure	Structure tripartite de phases cycliques et continues	Structure tripartite de niveaux interactifs et holistiques
Parties majeures	<ul style="list-style-type: none"> • Phase de préméditation • Phase de performance • Phase d'autoréflexion 	<ul style="list-style-type: none"> • Tâche • Niveau du personnel • Niveau de tâche × personnel
Interaction entre la (méta)cognition et l'émotion	<ul style="list-style-type: none"> • Autosatisfaction/affect • Prise de position adaptative ou défensive 	<ul style="list-style-type: none"> • Métacognition et affect • Autorégulation d'affect et d'effort
Ascendance et descendance de l'autorégulation	Inexistant	Bidirectionnelle entre le niveau du personnel et le niveau de tâche × personnel
Automaticité	Détermination et orientation des buts liés au processus ou au résultat	Approche automatique ou analytique selon la familiarité ou la nouveauté de tâche
Contexte	Régulation de son environnement	Influence des caractéristiques de tâche et des traits personnels

Débutons la comparaison du MAA et du MMA³ avec le premier critère qui porte sur la base théorique des modèles concernés. La base théorique indique la théorie de source sur laquelle s'est façonné le modèle et à partir de laquelle le modèle conceptualise ses postulats. Le MAA et le MMA³ se fondent sur la théorie sociocognitive comme proposée par Bandura (1986). Selon Efklides (2011), l'historique des modèles d'autorégulation se trouve dans la tradition de la théorie sociocognitive. L'idée d'autorégulation dans l'apprentissage se voit dans la majorité de concepts de la théorie sociocognitive à savoir l'auto-efficacité, l'auto-surveillance, l'auto-réaction affective et l'auto-évaluation. Zimmerman et Moylan (2009), du fait de la

perspective sociocognitive, expliquent l'intersection entre les processus métacognitifs des apprenants et leurs croyances de motivation. Hormis sa fonction de théorie parente pour les modèles d'autorégulation, la théorie sociocognitive sert aussi d'inspiration théorique pour notre travail. Ayant établi la base théorique du MAA et du MMA³, procédons à leur architecture.

La structure du modèle dans ce cas prend en compte sa forme générale et ses répartitions majeures. Le MAA est un modèle à structure tripartite avec des phases cycliques continues. Il se divise en trois phases cycliques avec une phase de départ et une phase terminale qui enclenche un nouveau cycle d'autorégulation. Ces phases cycliques sont les phases de préméditation, de performance et d'autoréflexion. De son côté, le MMA³ se manifeste sous forme d'une structure tripartite pas en phases mais en niveaux. Il se divise en trois parties majeures qui sont la tâche, le niveau du personnel et le niveau de tâche × personnel. Ces trois divisions entretiennent un lien interactif et non cyclique contrairement à ce qui est témoigné chez le MAA. Elles agissent comme des pièces de puzzle qui se reconstituent pour former une image totale et complète, un tout. Elles s'interpénètrent en identité et en fonction du début jusqu'à la fin du système d'autorégulation. Celles-ci diffèrent des phases cycliques qui agissent dans la mesure où chaque phase quoi qu'indépendante en soi collabore et participe à une relation d'interdépendance avec les autres phases afin que l'autorégulation soit réalisée. Nous continuons avec les éléments constitutifs du MAA et du MMA³.

Le MAA et le MMA³ tous les deux fonctionnent à travers des sous-processus ici appelés *éléments constitutifs*. Selon Puustinen et Pulkkinen (cités dans Panadero, 2017), les modèles d'autorégulation opèrent en trois

phases de base à savoir (a) la phase préparatoire qui comprend l'analyse de tâche, la planification, l'activation et la spécification d'objectifs ; (b) la phase de performance où s'exécute la tâche propre accompagnée par la surveillance et le contrôle de l'évolution de la performance ; et (c) la phase d'évaluation où l'apprenant réfléchit à, régule et s'adapte pour d'autres performances à venir. Ses trois phases de base s'identifient explicitement dans le MMA avec ses phases cycliques de préméditation, de performance et d'autoréflexion.

En revanche, l'on constate un autre cas avec le MMA³ où bien qu'il présente quelques traces de phases de préparation et de performance ne fait pas mention d'une étape d'évaluation. Néanmoins, dans la phase de performance au niveau de tâche × personnel du MMA³, il y a la surveillance, le contrôle et l'auto-observation liés au résultat de la performance. D'une certaine mesure, ces éléments pourraient indiquer une étape d'évaluation quoi qu'au sens non-traditionnel. Ceci indique que le MMA³ considère l'évaluation comme partie intégrale de la performance, raison pour laquelle elle ne constitue pas en elle-même une phase en tant que telle. Ce trait distinctif entre les deux modèles d'autorégulation amène à une implication didactique dans la mesure où l'implémentation d'une intervention d'autorégulation suivant le MAA donnerait l'occasion à l'apprenant et au chercheur/enseignant de surveiller, de contrôler, de juger et d'ajuster le déroulement de chaque phase d'autorégulation. Pour implémenter une intervention taillée sur le MMA³, il sera question d'une approche plus holistique étant donné la nature intégrale de ses sous-processus. Enchaînons avec l'interaction entre la (méta)cognition et l'émotion dans le MAA et le MMA³.

Dans l'apprentissage autorégulé, la métacognition et l'émotion occupent une place majeure. De son origine, la métacognition est la cognition de la cognition (Flavell, 1979). Elle se définit selon Efklides (2011) comme une représentation de la cognition fondée sur l'information obtenue de la fonction de surveillance qui informe la fonction de contrôle au cas où la cognition dysfonctionne. Zimmerman et Moylan (2009) expliquent la métacognition comme la connaissance, la compréhension et la régulation de sa pensée. Des deux définitions présentées, la métacognition représente le phénomène qui désigne la conscience du fonctionnement de sa propre cognition et le contrôle que l'on y exerce. Maintenant pour définir ce que c'est que l'émotion, considérons comment Sander (2013, p. 16) la définit.

L'émotion est un processus rapide, focalisé sur un événement et constitué de deux étapes : (1) un mécanisme de déclenchement basé sur la pertinence qui (2) façonne une réponse émotionnelle multiple (i.e., tendance à l'action, réaction autonome, expression et sentiment).

La citation ci-dessus présuppose que l'émotion est subjective selon la situation qui se présente à l'individu à un moment donné avec des éléments contextuels particuliers qui pourraient être physiologiques ou psychologiques. Elle fait mention de même d'une première étape de déclenchement et d'une deuxième de réponse émotionnelle composée. L'établissement d'un lien entre la (méta)cognition et l'émotion se voit chez les deux modèles selon leur façon propre de les concevoir ; car alors que le MAA met l'emphase sur la partie « méta » de la métacognition, le MMA³ se centre sur la « cognition ». En

d'autres mots, le MAA met en exergue la fonction de contrôle et le MMA³, les processus cognitifs qui subissent le contrôle.

En ce qui concerne l'émotion, les deux modèles n'en font bien mention qu'en sa forme générique soit l'affect qui englobe le sentiment, l'humeur et l'émotion. Le MAA établit un lien entre la métacognition et l'émotion au niveau de la dernière phase d'autorégulation, la phase d'autoréflexion. L'apprenant ayant conclu sa tâche subit l'auto-réaction où il ressent l'autosatisfaction après s'être jugé sur sa propre performance. La satisfaction pourrait amener à la prise de décision de continuer à s'appliquer aux tâches suivantes, c'est-à-dire recommencer un nouveau cycle d'autorégulation. Au cas contraire, l'insatisfaction pourrait amener à la prise de position défensive pour ne plus subir le mécontentement.

Du côté du MMA³, le lien entre la métacognition et l'émotion se démontre au niveau du personnel mais surtout au niveau de tâche × personnel. Le MMA³ stipule des catégories de métacognition soit la connaissance, les habilités et les expériences métacognitives qui entretiennent une relation avec l'affect. Au niveau de tâche × personnel, l'apprenant est en situation de réguler son effort et son affect en même temps dès l'étape de représentation de tâche vers le traitement cognitif pour aboutir à l'étape de performance. De cette façon, l'apprenant éprouve des émotions qui influencent de manière positive ou négative sa façon de représenter la tâche actuelle, ses processus de traitement cognitif et ainsi sa performance au bout du compte. Nous passons au phénomène d'ascendance et de descendance de l'autorégulation du MAA et du MMA³.

La notion d'ascendance et de descendance de l'autorégulation s'explique de différentes façons selon la fonction que lui accorde l'auteur de tel ou tel modèle d'autorégulation. C'est aussi appelé l'autorégulation haute-basse (descendante) et l'autorégulation basse-haute (ascendante). D'après le MMA³ (Efklides, 2011), l'autorégulation haute-basse se dirige par le niveau du personnel, où les traits subjectifs de l'individu comme son concept de soi, son affect, sa motivation et ses croyances de contrôle déterminent ses objectifs par rapport à l'accomplissement d'une tâche présentée.

Cependant dans l'autorégulation basse-haute, le niveau de tâche × personnel détermine l'action de l'individu. Cela implique que pendant le déroulement de la tâche, l'apprenant se confronte à certaines caractéristiques désirables ou indésirables qui pourraient redéfinir sa démarche de départ. Ainsi, le degré de surveillance et de contrôle qu'arrive à effectuer l'apprenant *en ligne* (pendant l'action de faire la tâche) évoque des sentiments de difficulté ou de facilité qui agissent sur ses traits personnels (par exemple, sa motivation, son affect, ses expériences métacognitives, son concept de soi). Il arrive qu'un apprenant entame une tâche par l'autorégulation haute-basse mais change d'orientation vers l'autorégulation basse-haute à cause des expériences et des émotions qu'il éprouve au cours de l'accomplissement de la tâche. Bref, l'autorégulation descendante s'informe par les particularités subjectives de l'apprenant et l'autorégulation ascendante, par les particularités subjectives de la tâche présentée.

Du MAA de Zimmerman et Moylan (2009), la notion d'ascendance/descendance d'autorégulation ne s'implique pas ; car selon Panadero (2017) la forme cyclique du MAA suggère déjà la possibilité de

changement ou de modification d'une quelconque variable (soit l'auto-efficacité) dans un nouveau cycle d'autorégulation ; ce changement ou modification étant informé par les décisions prises à la phase d'autoréflexion. Ces décisions prises pourraient indiquer une répétition ou une discontinuation du cycle d'autorégulation. Bien que ces éléments du MAA s'apparentent au phénomène d'ascendance/descendance d'autorégulation, Zimmerman et Moylan (2009) préfèrent tout de même l'éviter dans leur MAA. Nous poursuivons avec le concept d'automaticité dans les deux modèles.

Qui dit automaticité dans l'apprentissage autorégulé dit l'exécution d'une stratégie sans la surveillance métacognitive explicite (Zimmerman & Moylan, 2009). C'est la situation où l'apprenant arrive à utiliser une stratégie métacognitive de manière inconsciente. Pour que l'apprenant atteigne l'automaticité, il lui faut de l'apprentissage et de la pratique. À ce point, il est essentiel de distinguer le savoir métacognitif de la pratique métacognitive qui est l'application que l'on fait de son savoir métacognitif. Il va de soi que le premier ne constitue pas en lui-même de la métacognition mais qu'il en est une partie fondamentale. En d'autres termes, l'individu s'autorégule non à travers son savoir métacognitif mais par l'application qu'il en fait dans son apprentissage.

Les deux modèles d'autorégulation concernés s'accordent sur la possibilité de l'automaticité dans l'autorégulation. Cette automaticité se caractérise par la spontanéité et la fluidité engendrées par la familiarité. Pour le MAA et le MMA³, l'automaticité n'est plus efficace lorsque l'apprenant se confronte à un nouveau travail ou à une nouvelle tâche dont les caractéristiques n'évoquent pas chez lui un sens de familiarité. Dans ce cas

l'apprenant éprouve un sentiment de difficulté et doit alors recourir à l'approche analytique accompagnée par la surveillance métacognitive explicite.

Prenons les deux cas d'un apprenant de français langue étrangère qui se présente à ses collègues en classe de FLE et dans une autre situation se présente à un francophone ou à un français natif hors de sa classe. Dans le premier cas, l'apprenant et ses collègues ont appris les mêmes termes et expressions de présentation de soi alors que dans le deuxième cas, l'interlocuteur de l'apprenant ayant mieux maîtrisé la langue française pourrait faire intervenir quelques termes et expressions qui risquent de rendre plus difficile la situation de communication. Dans le premier cas, l'on pourrait parler de l'automatisme tandis que dans le deuxième, il s'agit d'un effort plus analytique et explicite.

L'automatisme bien qu'étant un concept commun du MAA et du MMA³ assume des acceptions différentes dans les deux modèles. Dans le MAA, l'automatisme concerne la détermination d'objectifs d'apprentissage et met en exergue l'objectif lié au résultat par comparaison à l'objectif lié au processus d'apprentissage. Le MAA suggère une alternation entre ces deux moyens de spécification d'objectif. Pour ce qui est de l'automatisme dans le MMA³, il est question de la familiarité ou de la nouveauté de la tâche présentée à l'apprenant. Par conséquent la familiarité de la tâche exige une approche automatique de résolution et la nouveauté, une démarche analytique. Nous terminons la comparaison des modèles avec le dernier facteur, le contexte.

Par *contexte* nous entendons les éléments internes (personnels) et externes (environnementaux) qui pourraient influencer l'autorégulation. Les éléments personnels incluent l'âge de l'apprenant, son image de soi, sa motivation, ses croyances de contrôle entre autres. Les éléments environnementaux comprennent la société et sa culture, l'atmosphère de l'école et de la classe, les supports pédagogiques, les caractéristiques de l'enseignant et d'autres membres de la classe, la matière, la tâche et l'intervention sur l'autorégulation entre autres. Tous ces éléments affectent l'autorégulation à divers degrés d'intensité.

Le phénomène de contexte est sous-entendu dans le MAA et le MMA³ qui le considèrent plus comme un processus qu'un but en soi. Le MAA prend en compte la régulation de son environnement à la phase de performance afin d'aboutir à ses buts d'autorégulation. De son côté, le MMA³ tient compte des caractéristiques de la tâche en interaction avec les traits subjectifs de l'individu au niveau du personnel ainsi qu'avec l'action de s'engager à la tâche au niveau de tâche × personnel. Certes les deux modèles ne négligent pas l'impact du contexte sur l'autorégulation.

Revue conceptuelle

À cette étape de notre étude, nous explicitons les concepts clés pertinents à notre travail. Ceux-ci incluent l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives en communication orale. Nous entamons cette partie en précisant les modalités de l'intelligence émotionnelle et l'importance qu'elle apporte à l'étude actuelle. Ceci terminé, nous poursuivons avec le domaine des stratégies d'apprentissage en nous attardant sur les stratégies métacognitives en communication orale. Nous terminons la revue conceptuelle

avec la présentation d'un modèle convenable à l'intelligence émotionnelle et aux stratégies métacognitives en communication orale.

Intelligence émotionnelle

« Tout apprentissage a une base émotionnelle », dit un adage souvent attribué au savant grec Platon du cinquième siècle B. C. Certes, ce dire de l'aspect affectif de l'enseignant, de son apprenant et du groupe classe est bien véridique, mais il souffre d'expression partielle, insatisfaisante et incomprise, voire négligée. Lors de l'apprentissage et de l'enseignement en classe, les acteurs (enseignant, apprenant, groupe classe) y ressentent une plénitude de divers sentiments comme la joie, la peur, la honte, la fierté, l'insécurité, la confiance, la surprise, la tristesse, le dégoût et la colère ; ces sentiments, de façon directe et indirecte, agissent sur le déroulement de l'enseignement/apprentissage et en déterminent son efficacité et son degré et durée d'impact.

Dans cette partie de notre étude, nous allons exposer ce que c'est que l'intelligence émotionnelle – pourquoi est-elle nécessaire, et comment se définit-elle selon les conceptions de différents auteurs. Nous essayons de décortiquer le terme en vue d'une reconstruction de sa signification. Nous allons aussi examiner les différents modèles de l'intelligence émotionnelle proposés en mettant en exergue celui dont se rapproche notre étude. De même, nous allons voir les facteurs qui pourraient influencer l'intelligence émotionnelle d'un individu, et comment celle-ci s'implique dans l'apprentissage d'une langue étrangère, dans notre cas le français.

L'intelligence émotionnelle est un concept qui s'est développé en théorie dans le champ d'étude psychologique. Elle est considérée comme

théorie distincte souvent opposée à l'intelligence intellectuelle. Sa genèse peut se tracer dès l'antiquité où des philosophes et scientifiques prônent l'intellect et la raison au détriment de l'émotion et des sentiments. Nous aurions voulu élaborer l'historique de l'intelligence émotionnelle, mais plusieurs travaux satisfont à ce besoin (voir Fernandez-Berrocal & Extremera-Psicothema, 2006 ; Furnham, 2012 ; Ghoudani & Lopez-Zafra, 2014 ; Dhani & Sharma, 2016). Ainsi, nous préférons élucider pourquoi ce terme est si important surtout pour notre étude.

De son origine psychologique, des recherches sur l'intelligence émotionnelle se sont répandues de manière interdisciplinaire comme dans les domaines de la neurologie, la médecine, la didactique, le tourisme, l'administration et la linguistique. Pour expliquer l'importance de l'intelligence émotionnelle à notre étude, nous nous inspirons de deux scénarios que nous offre le neuroscientifique, Antonio Damasio, dans son ouvrage, *Descartes' error : Emotion, reason, and the human brain* (1994).

Le premier scénario concerne le cas de Phineas Gage. C'était un jeune homme de belle disposition, athlétique, discipliné, respectueux et paisible. Il était le préféré de ses supérieurs, ses collègues et ses subalternes. À la suite d'un accident d'explosion à son lieu de travail, il subit une lésion profonde à la tête. Il guérit en deux mois, mais malheureusement Gage n'était plus Gage. Il était guéri au niveau physiologique mais son affect était toujours endommagé. La lésion cérébrale ayant atteint quelques régions des cortex préfrontaux, lui fait subir une radicalisation de personnalité autrefois agréable. Il devint dès lors impulsif, irrévérent, irascible, de mauvais jugement et grossier. Il perdit son emploi, son focus et enfin sa vie à l'âge de trente-huit ans.

Le deuxième scénario porte sur le cas de « Elliot », un homme qui avait réussi sa profession, intelligent et responsable en tant que père et mari. Il fut diagnostiqué d'une tumeur cérébrale qui nécessita une intervention chirurgicale. Les dégâts de sa condition médicale le laissent un homme toujours intelligent et calme mais désormais irresponsable, impulsif et indécis. Par conséquent, il fut congédié et divorcé deux fois. Afin de prouver son statut de handicapé qui le qualifierait de bénéficiaire de prestations d'invalidité, il subit plusieurs tests neuropsychologiques qui attestaient à son intellect supérieur. Malgré sa performance impressionnante sur les différents tests, il y avait toujours un énorme écart entre la prise de bonne décision dans les situations qui lui étaient proposées au laboratoire et sa prise de décision dans sa vie réelle.

La question donc se pose : Pourquoi est-ce qu'on entame la discussion de l'intelligence émotionnelle avec ces deux scénarios ? Comme réponse, nous dirons que ces scénarios nous offrent l'occasion d'établir l'intelligence émotionnelle à base neurologique, lui accordant un certain niveau de véracité aux fondements scientifiques. Le problème identifié dans les deux cas porte sur des lésions cérébrales au niveau du lobe préfrontal qui contrôlent le fonctionnement de l'affect (le sentiment, l'émotion, l'humeur) chez l'individu. Ces genres de lésion pourraient détériorer les processus cognitifs tout comme les processus émotionnels (Liu, Fu & Fu, 2009). Selon la neuroscience-affective (Izard, 2011 ; Pessoa & Pereira, 2013 ; Murray, Holland, et Kensinger, 2013), l'intellect et l'émotion interagissent chez l'individu. L'importance de l'intelligence émotionnelle se trouve dans le rôle adaptatif qu'il joue dans le fonctionnement humain comme la sensibilité aux émotions des

autres et de ses propres émotions, la conscience de son état émotionnel, la gestion de stress, le maintien de bonne humeur et l'ouverture d'esprit (Takšić, 2002). Des recherches interdisciplinaires ont été entreprises au sujet de l'intelligence émotionnelle, y compris dans les domaines de l'hôtellerie (Kővári, 2016 ; Koc, 2019), d'enseignement (Sylvestre, Fiori, Vesely, Tormey, 2017 ; Agarwal, Gupta, Chandra, 2020), d'apprentissage (Ismaili & Mustafai, 2016 ; Aliasin & Abbasi, 2020) et d'administration (Asare, 2016 ; Supramaniam & Singaravelloo, 2020).

Selon Otchere (2014), il existe autant de définitions de l'intelligence émotionnelle que d'auteurs qui ont écrit là-dessus ; ces définitions différant en matière de portée et de profondeur. Il y en a qui lui accordent une vue plutôt bornée en la considérant comme concept monolithique ou homogène, et d'autres qui la prennent comme concept hétérogène et donc l'élargissent pour englober tant de traits et de compétences, et encore d'autres qui prennent leurs positions entre les deux extrémités. Autrement dit, certaines définitions de l'intelligence émotionnelle sont étroites et restreintes alors que d'autres incluent une gamme de caractéristiques qui estompent les bornes du concept de l'intelligence émotionnelle, ce qui risque de le rendre flou.

Cette polémique définitionnelle nonobstant, Rensburg (2005) renchérit que la préoccupation de toute conception de l'intelligence émotionnelle est de savoir comment les gens perçoivent, comprennent et dirigent les émotions aux fins de prédiction sociale et efficacité personnelle. Ainsi, définir l'intelligence émotionnelle comme l'emploi de ses émotions de façon intelligente (Boyatzis & Sala, 2004, p.149) ou encore la capacité de gérer effectivement les émotions (Geher & Renstrom, 2004) se dit en termes générales vu la simplicité et la

provision inadéquate de détails nécessaires pour amener l'on à savoir en quoi consiste réellement cette intelligence émotionnelle. Pour combler cette faille, Houssonlogé (2012) stipule que :

L'intelligence émotionnelle c'est celle du cœur. Elle permet d'identifier et gérer ses émotions pour les utiliser positivement. Pouvoir développer son intelligence émotionnelle, c'est maîtriser ses pulsions et pouvoir différer la satisfaction de ses désirs, maintenir un équilibre émotionnel, être empathique et entretenir des relations harmonieuses avec les autres, savoir se motiver et faire preuve de persévérance malgré les difficultés à affronter (p. 2).

L'explication que nous offre Houssonlongé de l'intelligence émotionnelle renvoie aux critères délinés auparavant par Rensburg (2005) pour une définition dite de l'intelligence émotionnelle, soit la perception, la compréhension et la direction des émotions aboutissant aux succès social et personnel. D'autres auteurs comme Monteil (2017) voudrait décortiquer les mots qui constituent ledit terme soit « intelligence » et « émotionnelle ». Selon lui :

La définition de l'« **Intelligence Emotionnelle** » peut sembler surprenante car le concept mêle deux notions que l'on a habituellement coutume d'opposer. On y trouve d'un côté le mot « **intelligence** » qui désigne la capacité de raisonnement et d'analyse et d'un côté le mot « **émotion** » qui désigne les réactions primaires difficilement contrôlables survenant suite à l'occurrence d'un

événement bien précis ou dans certaines situations (Monteil, 2017, p. 1 - 2).

Les propos de Monteil (2017) nous rappellent non seulement le fait que la définition séparée des constituants d'un terme donné aide à une compréhension primordiale du terme mais plus important le fait qu'elle restreint le plus souvent les connotations que l'on pourrait déduire de la combinaison des constituants. Cette observation nonobstant, nous nous rendons compte aussi de l'apport que pourrait amener la dénotation ou sens littéral du terme surtout pour une connaissance initiale. Dans cette optique tentons-nous d'élucider ce que c'est que l'intelligence. Il va de soi qu'il existe tant de définitions de ce mot selon des perspectives d'évolution, de la philosophie, de la psychologie, de la neurologie, de l'informatique entre autres, mais considérons quelques-unes présentées dans le Tableau 2 ci-après.

Tableau 2 : Définitions de l'intelligence

Ordre chronologique d'étude	Définition / Conception
Binet & Simon (1905)	Le jugement, sinon appelé le bon sens, le sens pratique, l'initiative, la faculté de s'adapter aux circonstances.
Wechsler (1944)	La capacité d'un individu d'agir en fonction d'un but, de penser rationnellement et de faire face de manière efficace à son environnement
Ramos-Ford & Gardner (1997)	Une compétence ou un ensemble de compétences qui permet à l'individu de résoudre des problèmes ou de créer des produits de conséquence pour un milieu culturel donné.
Legg & Hutter (2007)	La compétence d'un agent d'atteindre des buts dans un vaste spectre d'environnements.
Wissner-Gross & Freer (2013)	L'intelligence est une force (F) qui agit afin de maximiser la liberté d'action au futur.

De ce que l'on conçoit comme « intelligence », surtout dans les quatre premières explications, nous notons des caractéristiques communes telles que

l'individu, la compétence/la capacité, la faculté, les buts/les problèmes et l'environnement/les circonstances. Afin d'en déduire une conception inclusive (des cinq définitions/explications en question), l'intelligence serait la capacité d'un individu d'organiser des aptitudes vers la surmonte d'obstacles et la création d'opportunités tout en gardant l'option de modification. Ceci implique que l'individu doit être capable de rassembler les savoirs et les expériences (personnelles ou d'autrui) essentiels afin de circonvenir les défis sans perdre le libre arbitre de faire un autre choix dans l'avenir. Ayant défini l'intelligence, nous passons à la définition d'« émotionnelle », comme l'autre mot constituant du terme « intelligence émotionnelle ».

Comme l'intelligence, l'émotion est un terme privilégié de bon nombre de définitions multidisciplinaires, bien qu'il soit un mot plutôt banal « compris » par tout le monde. Beaucoup de littératures tendent vers une compréhension neuro-physio-psychologique de l'émotion (Damasio 1994 ; Lelord & André, 2001 ; Desprats-Péquinot, 2004 ; Nugier, 2009 ; Rey-Debove & Rey, 2013 ; Del Olmo, 2015). De la richesse de définitions disponibles sur l'émotion, Kleinginna & Kleinginna (1981) concluent leur analyse de quelques quatre-vingt-dix définitions avec ces mots :

L'émotion résulte d'un ensemble d'interactions complexes entre des facteurs subjectifs et objectifs, la médiation de neurones ~ systèmes hormonaux, qui peuvent (a) donner lieu à des expériences affectives telles que des sentiments d'excitation, de plaisir/déplaisir; (b) générer des processus cognitifs conduisant à percevoir des informations comme émotionnellement pertinentes, des évaluations, des processus d'étiquetage; (c) activer des

ajustements des composants physiologiques dans certaines conditions ; et (d) conduire à un comportement qui est souvent mais pas toujours expressif, dirigé vers un but et adaptatif (Kleinginna & Kleinginna, 1981, p. 355).

La définition ci-dessus est une synthèse de définitions examinées par Kleinginna et Kleinginna (1981). Elle fait sortir cinq critères de ce qui est considéré « émotion ». La synthèse fait mention de l'interaction des facteurs externes (environnementaux) et internes (personnels) de l'individu, l'évocation des sentiments positifs ou négatifs, l'évaluation et la classification émotionnelle à travers des processus cognitifs ainsi que l'activation des réactions physiologiques et comportementales. De sa part, Sanders (2013) énumère les quatre composantes suivantes dites de l'émotion.

L'émotion est un processus rapide, focalisé sur un événement et constitué de deux étapes : (1) un mécanisme de déclenchement basé sur la pertinence qui (2) façonne une réponse émotionnelle multiple (i.e., tendance à l'action, réaction autonome, expression et sentiment) (p. 23).

Dans cette citation-ci, l'on met en relief les caractéristiques suivantes de l'émotion : elle est un processus rapide qui se centre sur un stimulus donné, se déclenche via un mécanisme sélectif, n'est pas unitaire, est capable d'inciter l'action, est autonome, expressif et sentimental. La Figure 3 adoptée de Philippot (2013) représente le processus émotionnel.

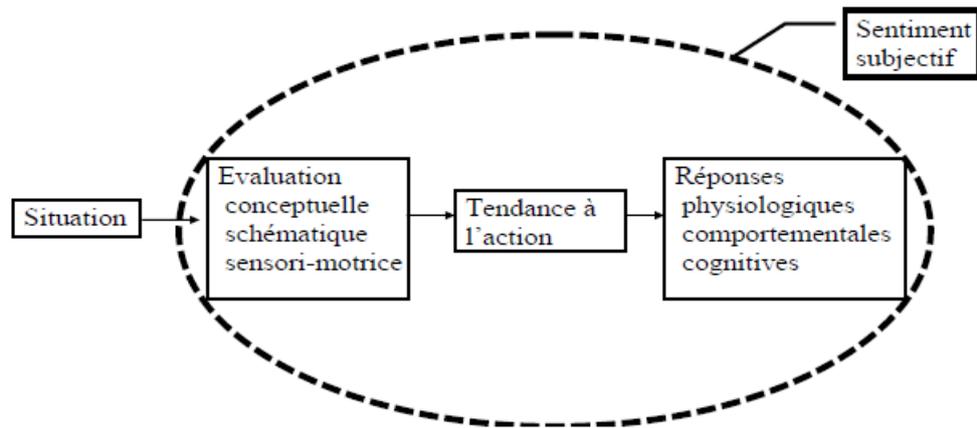


Figure 4 : Étapes du processus émotionnel (Philippot, 2013)

La Figure 4 nous présente deux phénomènes majeurs qui sont les phénomènes externes et les phénomènes internes. Ceux de nature externe se voient à l'extérieur de l'individu et les internes se déroulent au sein de l'individu. De la Figure 4, « situation » représente tout stimulus ou phénomène externe dans l'environnement d'un organisme (dans ce cas l'individu) qui suscite des réactions internes chez lui. Cette situation déclenche à l'intérieur de l'individu une évaluation émotionnelle. Leventhal et Scherer (1987) postulent cinq dimensions fondamentales de l'évaluation émotionnelle (nouveau, valence, rapport aux buts, potentiel de maîtrise et accord avec les normes) à trois niveaux cognitifs (sensorimoteur, schématique et conceptuel). La nouveauté signifie la familiarité, la soudaineté et la prévisibilité de la situation rencontrée. La valence (positive/négative) regarde si la situation est plaisante ou déplaisante, si elle doit être évitée ou confrontée. Concernant le rapport aux buts, l'individu considère la pertinence de la situation à ses besoins. Le potentiel de maîtrise parle de sa capacité de faire face à la situation. L'accord avec les normes est la concordance aux règles personnelles et sociales que l'individu tient à respecter.

Ces dimensions de l'évaluation émotionnelle opèrent à trois niveaux cognitifs selon l'abstraction et la complexité. Le niveau sensorimoteur comprend des mécanismes innés et automatiques par lesquels l'individu répond aux stimuli ; le niveau schématique comprend les expériences émotionnelles qui sont tracées dans la mémoire de l'individu et qui s'activent de manière non-volontaire ; le niveau conceptuel se compose des expériences émotionnelles élaborées qui s'activent de façon volontaire et consciente vers la régulation des réactions émotionnelles. Pour ce qui est des tendances à l'action, Frijda (1986, 2007) et Frijda et Parrott (2011) affirment qu'elles sont des états de préparation afin d'agir d'une manière quelconque face à une situation affrontée. Ils en énumèrent huit, soit l'approche positive (aimer/attirer), l'agression (attaquer), la panique (fuir), le jeu (l'attention, coordination du comportement moteur), l'inhibition (figer/fixer), le rejet (rejeter physiquement), la soumission (se soumettre) et la dominance (être fier/contrôler). Suite aux tendances à l'action, l'individu manifeste des réactions physiologiques, comportementales et cognitives. Celles-ci pourraient être sous forme de battements de cœur, des expressions faciales comme le sourire, de posture comme le croisement des bras et de focalisation ou fixation sur une situation spécifique. Le processus émotionnel se termine avec le sentiment subjectif qui est l'issue de la perception faite par l'individu des processus émotionnels qu'il subit. En d'autres termes, l'individu se sent selon la façon dont il perçoit les composantes de son processus émotionnel. Pour en finir, nous reprenons les propos de Philipot (2007) que :

... l'émotion est un phénomène foncièrement adaptatif qui inclut de manière prototypique (a) le décodage de toute situation en

termes de sa signification pour l'identité et les buts poursuivis par la personne, (b) l'organisation d'une réponse immédiate en mobilisant toutes les facettes nécessaires de l'individu et (c) un ensemble de réponses aux niveaux physiologiques, expressifs, comportementaux et cognitifs (p. 51)

Définition de l'IE

Pour ce qui découle des discussions et des définitions premièrement de l'intelligence et ensuite de l'émotion, nous reprenons les points essentiels pour arriver à une définition dite de ce que c'est que l'intelligence émotionnelle. L'intelligence émotionnelle serait la capacité intégralement adaptative d'un individu de se renseigner sur les particularités du processus émotionnel vers l'évaluation multidimensionnelle de toute situation et la mobilisation des dispositions nécessaires à la surmonte d'obstacles et à la création d'opportunités tout en gardant l'option de modification.

Modèles d'intelligence émotionnelle

La compréhension du concept d'intelligence émotionnelle s'est facilitée avec l'introduction des modèles qui stipulent leurs différentes conceptions de quoi il s'agit. Selon Cherniss (2010), il existe beaucoup de modèles de l'intelligence émotionnelle mais quatre modèles majeurs sont prédominants dans la discussion contemporaine à son sujet. Ils sont le modèle d'intelligence émotionnelle-sociale de Bar-On (1988, 2006), le modèle de Mayer, Salovey et Caruso (Mayer & Salovey, 1990, 1997), le modèle de Boyatzis et Goleman (Boyatzis & Sala, 2004) et l'intelligence émotionnelle basée sur les traits comme conceptualisée par Petrides et Furnham (2001). D'après Brackett, Bertoli, Elbertson, Bausseron, Castillo et Salovey (2013),

ces modèles se regroupent sous deux catégories d'approches scientifiques : les modèles basés sur la capacité et les modèles mixtes. Nous y ajoutons les modèles basés sur les traits en tant qu'une troisième catégorie distincte d'approche scientifique de l'intelligence émotionnelle.

Ces trois approches se distinguent sur deux plans fondamentaux : leur conceptualisation et leur mode d'évaluation. Au niveau de la manière dont ces modèles définissent et élaborent l'intelligence émotionnelle, les modèles basés sur la capacité conçoivent l'intelligence émotionnelle comme la capacité de percevoir et d'exprimer l'émotion, d'assimiler l'émotion dans la pensée, de comprendre et de raisonner avec l'émotion et de réguler l'émotion chez soi et chez d'autres (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000, p. 396). Les modèles mixtes la définissent comme la capacité de nous rendre compte de nos propres sentiments et ceux des autres afin de nous motiver et de gérer effectivement les émotions chez nous et chez les autres (Goleman, Boyatiz & Rhee, 2000).

En ce qui concerne les modèles de l'intelligence émotionnelle basée sur les traits, ils se conceptualisent comme une constellation des perceptions qu'un individu tient en fonction de sa constitution émotionnelle qui s'identifie au niveau de base de la hiérarchie de personnalité (Petrides, Pita, & Kokkonaki, 2007). En d'autres termes, ils considèrent l'intelligence émotionnelle comme un trait de la personnalité individuelle alors que celle basée sur la capacité la conçoit en tant qu'une capacité cognitive. Pour les modèles mixtes, il s'agit de la combinaison des compétences émotionnelles et des comportements sociaux positifs. L'autre distinction parmi les trois approches de l'intelligence émotionnelle se voit en fonction de leur mode d'évaluation ou de mesure. L'approche basée sur la capacité emploie souvent

des tests de performance, l'approche mixte emploie en général des tests à plusieurs notateurs alors que l'approche basée sur les traits fait usage des mesures d'auto-rapport ou d'auto-déclaration.

Néanmoins, Daus et Ashkanasy (2005) dans leur discussion des trois voies de recherche proposent qu'il faut une distinction entre les modèles d'intelligence émotionnelle et les instruments d'évaluation qu'ils emploient. Autrement dit, un modèle ne doit pas s'identifier nécessairement avec un instrument particulier puisqu'il pourrait aussi faire usage d'autres instruments d'évaluation sans dénigrer sa position et ses prétentions. Les caractéristiques des trois approches de l'intelligence émotionnelle susmentionnées se présentent dans le Tableau 3 ci-dessous selon les modèles adhérents, leurs conceptualisations de l'intelligence émotionnelle, les types d'instruments d'évaluation, les instruments spécifiques et leurs propriétés principales.

Tableau 3 : Trois approches scientifiques de l'IE

Approche	IE basée sur capacité	IE basée sur traits	IE mixte
Modèles	Mayer et al. (1997, 2016)	Petrides et Furnham (2001)	Goleman et al. (2013) Bar-On (2006)
Conceptualisation	Capacité cognitive	Trait de personnalité	Ensemble des compétences émotionnelles et des comportements sociaux
Types d'instrument d'évaluation	Test de performance	Test d'auto-rapport	Test à évaluateurs multiples
Instrument spécifique	Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)	Test of Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQUE)	Emotional Competence Inventory (ECI) Emotional Quotient Inventory (EQ-i)
Propriétés principales	Perception de l'émotion, facilitation de la pensée à travers l'émotion, compréhension des émotions et gestion des émotions	Bien-être, contrôle de soi, émotionnalité, sociabilité (conscience sociale, gestion des émotions de l'autrui, assertivité, adaptabilité, auto-motivation)	Conscience (conscience de soi, auto-évaluation, auto-confiance) Gestion (gestion de soi, transparence, optimisme, adaptabilité, initiative)

Modèle pertinent à l'étude actuelle

Les trois voies de conceptualisation de l'intelligence émotionnelle apportent toutes de différentes données qui contribuent à l'élaboration du terme. Le plus souvent, la tendance est de les traiter de voies parallèles plutôt que complémentaires comme le suggèrent Pérez-González, Saklofske et Mavroveli (2020) qui les considèrent comme constructions complémentaires. Les trois voies possèdent des forces et des faiblesses en fonction de leur conceptualisation et de leur mode d'évaluation ou de mesure ; néanmoins, pour ce qui est de cette étude, le modèle de l'intelligence émotionnelle basée sur les traits se choisit. Les lignes suivantes élaborent le bien-fondé de notre choix.

Tout d'abord, l'intelligence émotionnelle basée sur les traits se définit selon Petrides, Sanchez-Ruiz, Siegling, Saklofske et Mavroveli (2018) comme la description de nos perceptions par rapport à notre monde émotionnel : ce que sont nos dispositions émotionnelles et à quel point nous nous croyons capables en termes de la perception, la compréhension, la gestion et l'utilisation de nos propres émotions et celles des autres. Autrement dit, elle est une auto-description de certains aspects de sa personnalité, de sa connaissance émotionnelle, de ses états et ses réponses émotionnelles face à diverses situations personnelles et sociales de dimension émotionnelle. Nous choisissons ce modèle parce qu'il considère l'intelligence émotionnelle comme un trait de sa personnalité et pas comme compétence mentale ou cognitive. Pour nous, l'intelligence consiste de la manière de faire face à diverses situations selon ses tendances et ses croyances personnelles. Il ne

s'agit pas de sa connaissance de comment faire lorsqu'on se trouve dans des situations spécifiques ; puisque le fait de savoir se distingue du fait de faire ou d'agir. Nous sommes de l'avis que le modèle de l'intelligence émotionnelle basée sur les traits offre le second fait qu'il dépende de l'auto-évaluation.

Et cela nous conduit à notre deuxième raison pour notre choix de modèle d'intelligence émotionnelle. Ce modèle emploie en général le questionnaire comme instrument de mesure ou de collecte de données sur l'intelligence émotionnelle des personnes. Compte tenu des désavantages liés à ce type de mesure, nous le considérons préférable à l'autre possibilité dominante dans le domaine qui emploie les tests de performance. Les tests de performance mesurent la capacité des individus dans la perception d'émotion chez les autres et la régulation des émotions des autres. Ils évaluent donc la compétence émotionnelle des individus testés et pas nécessairement leur performance en tant que telle. Pour nous, une situation simulée se distingue d'une situation réelle où on éprouve des sentiments réels. En plus, le questionnaire prend en considération l'individualité et la pluralité des expériences émotionnelles et ainsi il n'y a pas de bonne réponse ou de mauvaise réponse ; mais il existe un continuum de scores totaux sous trois échelles : en dessous de la moyenne, la moyenne et au-dessus de la moyenne. Voilà les bases sur lesquelles nous faisons notre choix de modèle d'intelligence.

Le modèle de l'intelligence émotionnelle basée sur les traits se regroupe sous quatre facteurs d'ordre secondaire : le bien-être, le contrôle de soi, l'émotionnalité et la sociabilité. Ceux-ci se divisent en treize (13) facettes comme présenté dans le Tableau 4 adopté de Brasseur et Grégoire (2010).

Tableau 4 : Description des facteurs et des facettes du modèle d'IE basé sur les traits

Facteurs	Facettes	Description
Bien-être	Humeur positive	Humeur joyeuse, sensation de bien-être, de satisfaction
	Optimisme	Tendance à prendre la vie du bon côté
	Estime de soi	Bonne satisfaction de soi-même et de ses productions
Contrôle de soi	Régulation émotionnelle	Capacité de réguler ses émotions lorsqu'elles ne sont pas adaptées au contexte
	Maîtrise de l'impulsivité	Réflexion préalable à l'action, maîtrise de ses désirs
	Gestion du stress	Capacité à être efficace même dans les situations stressantes ou difficiles
Emotionnalité	Perception émotionnelle	Identification de ses propres émotions ainsi que celles d'autrui
	Expression émotionnelle	Description et expression de ses émotions et de celles d'autrui
	Empathie	Tendance à se mettre dans la peau d'autrui, à se décentrer
	Compétences relationnelles	Compétences à construire et maintenir des relations riches et profondes avec les autres
Sociabilité	Compétences sociales	Compétences à fonctionner en public, à s'exprimer, négocier et faire preuve de leadership
	Régulation des émotions d'autrui	Capacité à influencer les émotions d'autrui
	Assertivité	Capacité à exprimer de manière franche et directe ses besoins et ses désirs
Hors facteurs	Adaptabilité *	Flexibilité, capacité d'adaptation aux situations nouvelles
	Motivation intrinsèque*	Motivation interne, propre à la personne

*À noter : Ces deux facettes s'impliquent directement dans le score du trait global sans l'intervention d'aucun des facteurs.

Ayant discuté le modèle d'intelligence émotionnelle basée sur les traits, nous enchaînons avec l'autre concept de cette étude, les stratégies métacognitives en communication orale.

Stratégies métacognitives en communication orale (SMECO)

Avant d'entamer ce que c'est que les stratégies métacognitives en communication orale, il va falloir une compréhension tout d'abord des stratégies d'apprentissage de langues étrangères d'où sortent les stratégies métacognitives. Il faudrait aussi un éclaircissement sur la communication orale et ce qu'elle a à faire avec la métacognition ainsi qu'avec les stratégies métacognitives d'apprentissage de langues étrangères. L'étude des stratégies d'apprentissage de langues étrangères se trouve au sein de la psycholinguistique aussi appelée la psychologie du langage, un domaine interdisciplinaire consacré à l'étude des facteurs psychologiques et neurologiques qui permettent aux êtres humains d'acquérir, d'utiliser, de comprendre et de produire le langage (Balamurugan & Thirunavukkarasu, 2018).

Le terme de stratégies d'apprentissage de langues étrangères sortit avec le travail de Rubin (1975) qui effectuait une étude sur les démarches que suit le bon apprenant de langue afin d'aboutir à son apprentissage et maîtrise d'une langue étrangère. Dans la même veine, Cohen (2011) conçoit les stratégies d'apprentissage de langues étrangères comme des réflexions et des actions consciemment choisies et opérationnalisées par les apprenants de langue vers la réalisation d'une multiplicité de tâches dans la langue cible dès le niveau débutant au niveau avancé. De son côté, El Aouri (2013) les considère comme les plans, les processus mentaux et les actions conscientes et ciblées auxquels prend part l'apprenant lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Malgré la plénitude de définitions des stratégies d'apprentissage de langues étrangères, le consensus est que ces stratégies incluent des pensées et des

actions entreprises par l'apprenant vers l'aboutissement de ses objectifs langagiers. Néanmoins, il existe une polémique qui inclut mais ne se limite pas à la définition des stratégies, à la conscience/inconscience des stratégies, et à la classification ou la taxonomie de celles-ci (El Aouri, 2013 ; Dörnyei, 2005).

Dans la littérature, il existe deux taxonomies majeures de stratégies d'apprentissage de langues étrangères : O'Malley et Chamot (1990) et Oxford (1990, 2011), que Dörnyei et Ryan (2015) combinent pour en dériver quatre catégories. Ces catégories sont les stratégies cognitives (la manipulation ou transformation des éléments d'apprentissage comme dans la répétition, le résumé et l'usage d'images) ; les stratégies métacognitives (la réflexion au processus d'apprentissage qui comprend la planification avant de réaliser une tâche d'apprentissage, l'auto-surveillance au cours de la performance de la tâche d'apprentissage et l'auto-évaluation après la finition de la tâche d'apprentissage) ; les stratégies sociales (l'usage d'interactions sociales pour augmenter la fréquence de communication dans la langue apprise) et les stratégies affectives (l'exercice de contrôle sur les situations et les expériences émotionnelles qui déterminent la participation subjective de l'apprenant à l'égard de l'apprentissage de la langue visée).

Des quatre stratégies d'apprentissage de langues étrangères (stratégies cognitives, métacognitives, sociales et affectives) stipulées dans la catégorisation de Dörnyei et Ryan (2015), nous priorisons les stratégies métacognitives dans cette étude car elles nous amèneront à comprendre les stratégies métacognitives en communication orale. Les stratégies métacognitives s'impliquent dans toutes démarches entamées par l'apprenant avant, pendant et après une tâche d'apprentissage. Elles concernent la

métacognition de l'apprenant de langue qui fait référence à sa conscience et à ses réflexions au sujet de sa connaissance, ses expériences, ses émotions et son apprentissage dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues (Haukås, 2018). Autrement dit, l'apprenant se rend compte et pense mûrement à ce qu'il sait, ce qu'il subit, ressent et apprend à un moment donné.

Ceci indique que l'apprenant de langue étrangère a un plan d'action qu'il révisé et adapte en fonction de ses caractéristiques personnelles, des exigences de la tâche langagière qui lui est présentée et aussi des particularités de son contexte d'apprentissage. Les facteurs intrapersonnels incluraient la personnalité de l'apprenant, son âge, son genre, son intelligence émotionnelle, sa motivation, son répertoire et sa performance linguistiques, son style d'apprentissage, ses connaissances et ses expériences métacognitives. Les exigences de la tâche langagière désignent ce que doit accomplir l'apprenant comme la description, le compte rendu, la rédaction, le dialogue, l'écoute et la lecture. Finalement, les particularités du contexte d'apprentissage envelopperaient le genre de compétence langagière (compréhension orale et écrite, production orale et écrite, médiation orale et écrite, et l'interaction orale et écrite), la nature de la langue cible (sa grammaire, sa culture), les caractéristiques de la classe (ambiance, collègues, enseignants, emploi du temps, supports/ressources), les caractéristiques de l'école, du foyer et de la communauté. Les trois grands facteurs ou déterminants se relient dans la Figure 5 ci-après.

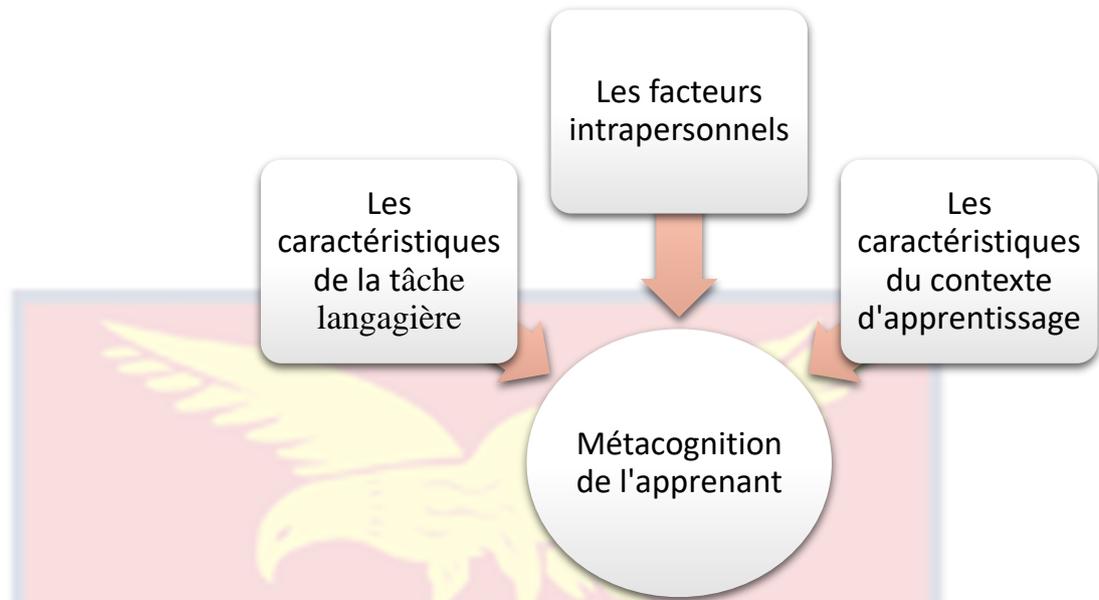


Figure 5 : Déterminants de métacognition de l'apprenant de langue étrangère

Le terme de métacognition est souvent lié à d'autres termes qui préconisent l'apprentissage centré sur l'apprenant, y compris l'autorégulation, l'auto-direction, l'autonomie de l'apprenant et l'apprentissage auto-dirigé. De ce qui découle de la discussion sur la métacognition, les stratégies métacognitives d'apprentissage de langues étrangères seraient l'ensemble de contemplations et d'actions qu'exécute l'apprenant de langue étrangère vers la performance des tâches langagières compte tenu de ses particularités intrapersonnelles, des exigences de la tâche langagière et de son contexte d'apprentissage. Toujours sur la voie d'une compréhension du terme de stratégies métacognitives en communication orale dans la sphère d'apprentissage de langues étrangères, nous nous plongeons dans la communication orale.

Pour mieux saisir le concept de communication orale, nous tentons une explication du terme de communication. Le terme *communication* est très commun dans tous les discours oraux ou écrits, formels ou informels, toutefois

il est très compliqué à expliquer ; ce qui n'est pas du tout étonnant étant donné que chacun croit le comprendre et ainsi ignore les nuances qui l'accompagnent. Dans le but de consolider la définition de la communication, il existe des modèles de la communication qui certes ne la saisissent pas dans son entièreté, mais facilitent jusqu'à un niveau la discussion de ce qui pourrait être identifié comme *communication*. Ces modèles la conceptualisent à partir des perspectives techniques, informatiques, organisationnelles, linguistiques ou psychosociologiques.

Néanmoins, nous tenons aux perspectives linguistiques, spécifiquement aux modèles de communication de Jakobson (1960) et de Hymes (1972) qui conçoivent la communication comme étant une situation d'échange d'information dans un/des code(s) commun(s) aux interlocuteurs dans un contexte donné. Fondcièrement, il y a deux formes de communication : la communication verbale et la communication non-verbale. La communication verbale signifie toute communication qui fait usage de langues alors que la non-verbale désigne toute transmission de message à travers des éléments extralinguistiques et paralinguistiques comme les gestes, les expressions faciales, la kinésique et la prosodie. La communication verbale se manifeste sous deux formes : l'oral et l'écrit. Selon Prabavathi et Nagasubramani (2018), la communication orale dénote le transfert d'information du destinataire au destinataire à l'aide des éléments verbaux et visuels. Cela indique que la communication orale fait appel aussi aux éléments non-verbaux qui facilitent le processus de codage (encodage et décodage) de messages entre interlocuteurs. Sur ce, nous définissons la communication orale dans le domaine d'apprentissage de langues étrangères comme une

situation d'échange de messages à vive voix entre interlocuteurs par le biais de la langue cible et des éléments non-verbaux dans un contexte donné.

Ayant précisé les termes de stratégies métacognitives et de communication orale, nous pouvons enfin définir les stratégies métacognitives en communication orale comme l'ensemble de contemplations et d'actions qu'exécute l'apprenant de langue étrangère afin de participer à une situation d'échange de messages à vive voix entre lui et son/ses interlocuteur(s) par le biais de la langue cible et des éléments non-verbaux compte tenu de ses particularités intrapersonnelles, des exigences de la tâche langagière et de son contexte d'apprentissage. Ces stratégies comprennent les stratégies qu'utilise l'apprenant pour faire face à des problèmes liés à la production et à la compréhension orale lors de l'accomplissement des tâches communicatives. À ce point, il est nécessaire d'insister sur la distinction entre les stratégies métacognitives en communication orale comme postulé dans notre étude, et d'autres termes comme les stratégies de communication orale et les stratégies de communication.

Le premier niveau de distinction porte sur le sous-domaine des stratégies d'apprentissage de langues étrangères sous lequel se positionnent les stratégies dites de *communication* ou de *communication orale*. Les stratégies de communication orale et les stratégies de communication, toutes les deux ne s'identifient point sous aucune des sous-domaines élaborés dans les trois taxonomies des stratégies d'apprentissage (O'Malley & Chamot, 1990 ; Oxford, 1990, 2011 ; Dörnyei & Ryan, 2015) qui sont prédominantes dans le domaine. Pour ce qui est des stratégies métacognitives en communication orale, elles se positionnent sous les stratégies métacognitives qui forment un

sous-domaine des stratégies d'apprentissage de langues étrangères. Nous pouvons donc parler des stratégies métacognitives en compréhension orale/écoute (Vandergrift, Goh, Mareschal, & Tafaghodtari, 2006 ; Janusik & Varner, 2020), en compréhension écrite/lecture (Alsheikh & Mokhtari, 2011 ; Sari, 2021) et en production écrite/rédaction (Farahian, 2017 ; Teng, 2020). Dans le même sens, l'on pourrait avoir des stratégies (soit cognitives, métacognitives, sociales ou affectives) d'apprentissage de langues étrangères dans toutes les compétences langagières (compréhension orale et écrite, production orale et écrite, médiation orale et écrite, et interaction orale et écrite).

Un autre niveau de distinction se voit au sujet des composants des stratégies métacognitives en communication orale. Alors que les stratégies de communication orale et les stratégies de communication se limitent à ce qui se passe pendant la situation communicative ou la tâche communicative, les stratégies métacognitives en communication orale englobent ce qui se passe avant, pendant et après la situation communicative ou la tâche communicative. Elles se concernent de ce que fait l'apprenant de langue étrangère comme préparation avant qu'il n'entame sa tâche communicative, l'auto-surveillance qu'il exerce pendant sa performance de cette tâche, et ce qu'il fait comme évaluation après l'avoir terminé. Le point de convergence pour les stratégies métacognitives en communication orale, les stratégies de communication orale et les stratégies de communication se trouve au moment où elles combinent les stratégies de compréhension orale et de production orale (écoute et parler). Ces trois termes s'accordent sur l'interaction mutuelle entre destinataire et

destinataire, et comment chacun d'eux se débrouille afin que l'objet de communication ou de la tâche communicative soit atteint.

Composantes des stratégies métacognitives en communication orale

Les stratégies métacognitives en communication orale se divisent en trois phases selon le processus d'autorégulation qui commence par la planification vers l'implémentation et se termine par l'évaluation. Sur ce, nous déduisons les stratégies de pré-communication orale (planification), les stratégies de péri-communication orale (implémentation) et les stratégies de post-communication orale (évaluation). Nous allons discuter ces trois répartitions respectivement.

Stratégies de pré-communication orale

Ces stratégies comprennent les contemplations et les actions qu'entreprend l'apprenant de langue étrangère avant d'amorcer une tâche communicative dans la langue cible. Ces stratégies incluent le choix d'interlocuteur (où l'apprenant a la possibilité de le choisir lui-même) en fonction de genre (féminin ou masculin), de la différence d'âge (jeune, plus âgé, de même âge), du niveau de compétence langagière (natif, non-natif, avancé, intermédiaire, élémentaire, débutant) et du bien-être (s'approcher des gens avec qui on se sent à l'aise ou éviter ceux qui nous rendent inconfortable). Elles portent aussi sur l'ordre d'initiation de la tâche communicative ; si l'apprenant initie la communication ou il laisse son interlocuteur prendre la parole et pourquoi agit-il ainsi.

Outre le choix d'interlocuteur, il est question de même du choix du sujet de communication. Cela comprend la préférence et la sélection de l'apprenant à propos des sujets à discuter. Par exemple, il se peut qu'un

apprenant de français langue étrangère préfère une tâche communicative sur « Parler de sa journée » à une tâche sur « Faire une commande au restaurant ». L'on se demande aussi si l'apprenant prépare les mots et les expressions qu'il emploiera pour accomplir son rôle d'interlocuteur et s'il prend en compte les propos et les répliques possibles de son interlocuteur lors de sa préparation de vocabulaire. Un autre point d'intérêt est si l'apprenant pense préalablement aux éléments (mots et expressions) de communication dans sa langue première/maternelle (L1) et/ou sa langue seconde (L2, que dans notre cas est généralement l'anglais) avant de les traduire en français. Une autre stratégie métacognitive est comment l'apprenant s'apprête-t-il pour la possibilité de blocage qui proviendrait soit de l'incompréhension soit du mal compréhension, et comment il planifie pour résoudre un tel blocage. Lors de sa planification avant de commencer la communication orale en langue étrangère, l'apprenant peut aussi préparer des ressources comme support au moment de blocage tout en se rappelant l'objectif de la tâche communicative actuelle. C'est très nécessaire que l'apprenant détermine son propre objectif pour la communication orale qu'il vise accomplir.

Hormis ces facteurs, il y a encore ceux qui concernent la préparation émotionnelle de l'apprenant pour la tâche communicative en français langue étrangère. Ils se présentent dans les questions suivantes : L'apprenant essaie-t-il de se calmer avant le commencement de la tâche communicative ? Décide-t-il de ne pas se laisser désorienter par ses erreurs, ses fautes ou le manque de vocabulaire ou ceux de son interlocuteur ? L'apprenant se prépare-t-il à ne pas être intimidé par un interlocuteur qui maîtrise mieux le français ? Comment se motive-t-il avant le début de la communication orale ?

Stratégies de péri-communication orale

Les stratégies que l'apprenant pourrait employer pour se débrouiller pendant des tâches communicatives comportent les stratégies de production orale et les stratégies de compréhension orale. Nakatani (2006, 2010) répartit les stratégies de production orale en huit facteurs. Le premier concerne le facteur socio-affectif où l'apprenant de langue étrangère essaie de contrôler son anxiété, de s'encourager et de risquer la commission de fautes. Le deuxième facteur porte sur la compétence de parler couramment la langue cible où l'apprenant veille au rythme, à l'intonation, à la prononciation, à la clarté de sa parole et à son choix de mots afin d'améliorer la compréhension chez son interlocuteur. Le troisième facteur parle de la négociation de sens avec son interlocuteur afin de soutenir la communication. Cela inclut la répétition et l'emploi d'exemples tout en observant la réaction de son interlocuteur pour vérifier s'il comprend ou pas.

Le quatrième facteur concerne le désir de l'apprenant de s'exprimer oralement dans la langue cible sans fautes. Ici, l'apprenant cherche à parler comme natif et veille à sa grammaire tout en s'autocorrigeant. Le cinquième facteur s'intéresse à la réduction et à l'altération du message afin d'éviter un blocage de communication. L'apprenant simplifie ses énoncés en utilisant des expressions familières même si celles-ci ne véhiculent pas au juste le sens qu'il voudrait communiquer. Le sixième facteur représente les stratégies non-verbales employées lors de l'expression orale. Celles-ci englobent les expressions faciales, les gestes et le contact oculaire que l'apprenant emploie pour aider son interlocuteur à saisir ce qu'il voudrait lui communiquer tout en gardant son attention. Ce genre de stratégie sert à la fois d'atout à l'apprenant

de langue étrangère qui manque de vocabulaire convenable au contexte actuel et aussi d'indices qui permettraient à son interlocuteur de deviner et de décrypter la partie du message qui s'avère difficile à comprendre.

Les éléments du septième facteur s'associent à l'abandon du message par l'apprenant de langue étrangère en communication orale. Ce groupe de stratégies s'implique souvent chez les apprenants de compétence langagière débutante ou élémentaire qui par manque de vocabulaire laissent tomber ou tronquent un message qu'ils souhaitent transmettre à leurs interlocuteurs. Une autre possibilité est de demander de l'aide chez son interlocuteur ou quelqu'un d'autre. En ce qui concerne le huitième et dernier facteur dans l'expression orale, il est question de la tentative de penser en langue étrangère plutôt qu'en langue première, un phénomène qui est plus commun chez les apprenants avancés dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les stratégies métacognitives qui se manifestent dans la communication orale comprennent de même un aspect de la compréhension orale ou de l'écoute. Celles-ci se divisent en sept groupes de stratégies y compris la négociation de sens pendant l'écoute (comme la demande de clarification et la paraphrase), l'assurance de la continuité de communication (à l'aide du rythme, de l'intonation, la prononciation de l'interlocuteur ; l'emploi de signes et sons d'encouragement), la focalisation sur des aspects essentiels du message (comme sur le sujet et le verbe), la déduction du sens général du message à partir du contexte et des phrases précédentes, la considération des signes non-verbaux, la traduction littérale en langue première, et la centralisation sur des mots individuels souvent au détriment de la compréhension générale du message.

Ayant explicité les stratégies métacognitives employées au niveau de l'expression orale et de l'écoute, nous sommes de l'avis que ces stratégies ne sont en elles-mêmes ni efficaces ni inefficaces dans la facilitation d'une tâche communicative. Il s'agit plutôt du contexte de communication orale dans laquelle elles s'introduisent ainsi que la fréquence avec laquelle elles se présentent dans ladite communication. Ceci parce que demander de clarification plusieurs fois nuit à la continuité de la communication. Aussi, cela interrompt les processus cognitifs de l'apprenant de langue étrangère qui essaie de la parler, ce qui pourrait le frustrer. De la même manière, un interlocuteur – apprenant de langue étrangère qui refuse de réduire ou le cas échéant d'abandonner un message qu'il n'est pas capable de coder pourrait rendre la communication difficile à supporter et pour l'émetteur et pour son interlocuteur.

Stratégies de post-communication orale

Ces stratégies concernent les contemplations et les actions qu'exécute l'apprenant de langue étrangère après avoir accompli une tâche communicative dans la langue cible. C'est aussi la phase d'évaluation de sa propre performance, de celle de son interlocuteur et de la communication entière. Dans ce cas, il s'agit de la réflexion au processus d'exécution de la tâche communicative où l'apprenant effectue l'écriture des fautes ou des erreurs commises par lui et son interlocuteur. Il est à noter qu'à cette étape, l'apprenant peut seulement se rendre compte des fautes et des erreurs qu'il reconnaît en tant que telle selon son niveau de compétence dans la langue cible. Les fautes et les erreurs écrites, l'apprenant se renseigne sur les formes

correctes tout en les révisant pour sa prochaine communication dans la langue étrangère.

Cette autocorrection pourrait porter sur l'accord, la concordance de temps, l'agencement de mots dans un énoncé, la prononciation, la régularité de l'usage des formules de politesse (tutoiement et vouvoiement), et l'emploi de vocabulaire hors contexte. Il est nécessaire de tenir compte du caractère « virtuel » de la communication orale où les énoncés pourraient s'enregistrer différemment chez les interlocuteurs. Par exemple, lorsqu'un apprenant de FLE pendant une tâche communicative sur les achats dit : « Donnez-moi deux kilos de riz, s'il vous plaît. », le mot « donnez » pourrait s'enregistrer chez lui comme « donnez », « donné » ou « donner » selon son niveau de maîtrise de la langue française.

Une autre stratégie post-communication orale est la recherche de vocabulaire qui leur ont échappé lors de la communication. Il est question aussi de raisons et de justifications qu'attribue l'apprenant aux fautes, aux erreurs et au manque de vocabulaire comme constaté dans la communication orale terminée. D'après le modèle d'autorégulation de Zimmerman et Moylan (2009), l'apprenant peut réagir de façon adaptative ou défensive au résultat de sa tâche. Ainsi, l'apprenant peut considérer sa performance de manière objective en reconnaissant ses forces et ses faiblesses et en s'encourageant d'une meilleure performance dans les tâches à venir.

Au contraire, l'apprenant pourrait surestimer ou sous-estimer sa performance et s'excuser des problèmes langagiers, ce qui mènerait à la démotivation, la médiocrité, le manque d'intérêt, voire l'apathie. Par la suite, l'apprenant se dispose de quelques stratégies pour gérer son état émotionnel

post-communication orale. Cela dépendrait du résultat de la communication, soit favorable soit défavorable. Dans le cas positif, l'apprenant subirait des émotions de contentement, de joie, d'excitation, de motivation et d'un sursaut de sa confiance en soi, d'un renouvellement de sa croyance en sa compétence et du désir d'exécuter une prochaine tâche communicative dans la langue cible. De même, l'apprenant s'adresse des mots d'encouragement et se félicite. Cependant au cas défavorable, il subirait des émotions de déception, d'embarras, de tristesse, de démotivation et d'une chute de sa confiance en soi, d'incertitude de sa compétence et de peur voire de la réticence et de la non-volonté de s'engager à une prochaine tâche communicative dans la langue cible. À ce point, l'apprenant est chargé du renforcement de son propre état émotionnel comme préparatif vers une tâche de communication subséquente. À la suite de l'explication des trois phases de stratégies métacognitives en communication orale, nous discutons les facteurs qui déterminent le choix de celles-ci.

Déterminants du choix des stratégies métacognitives en communication orale

Choisir une stratégie ou des stratégies métacognitives pour accomplir son rôle de destinataire/destinateur dans une situation communicative provient d'un ensemble de facteurs. Nous considérons l'individu qui participe à une situation communicative comme destinataire et destinataire à la fois, car tantôt il envoie un message en parlant à son interlocuteur, tantôt il reçoit et décode le feedback que lui envoie ce dernier. Force est de noter que même s'il s'agit d'un monologue ou d'un exposé, l'émetteur doit tenir compte de la rétroaction non-verbale que lui communique son interlocuteur ou son audience.

Les facteurs qui impactent le choix de stratégies métacognitives en communication orale sont identiques aux facteurs préalablement élaborés au niveau des déterminants de la métacognition d'un apprenant de langue étrangère. Pour récapituler, ils comportent les facteurs intrapersonnels, les facteurs liés à la tâche communicative et les facteurs liés au contexte d'apprentissage. Cela inclut parmi d'autres la connaissance que possède l'apprenant de ses savoirs, de ses expériences, des stratégies qu'il emploie et qu'il juge efficace, de la nouveauté et de la difficulté de la tâche communicative qui lui est présentée ainsi que des ressources d'apprentissage mises à sa disposition.

Interaction entre l'IE et les stratégies métacognitives en communication orale

L'influence réciproque entre l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives en communication orale consiste de la manière dont ces deux s'interpénètrent avant, pendant et après la communication orale. Lors de la discussion des modèles d'autorégulation selon Zimmerman et Moylan (2009) et Efkindes (2011), il était précisé que les deux modèles malgré qu'ils représentent et la métacognition et l'émotion, considèrent l'apprentissage au sens large alors que notre préoccupation est l'apprentissage de langues étrangères dans le domaine de la communication orale. En dépit de cela, les deux modèles exposent des perspectives qui prouveraient utiles à la construction du nôtre comme présenté dans la Figure 6.

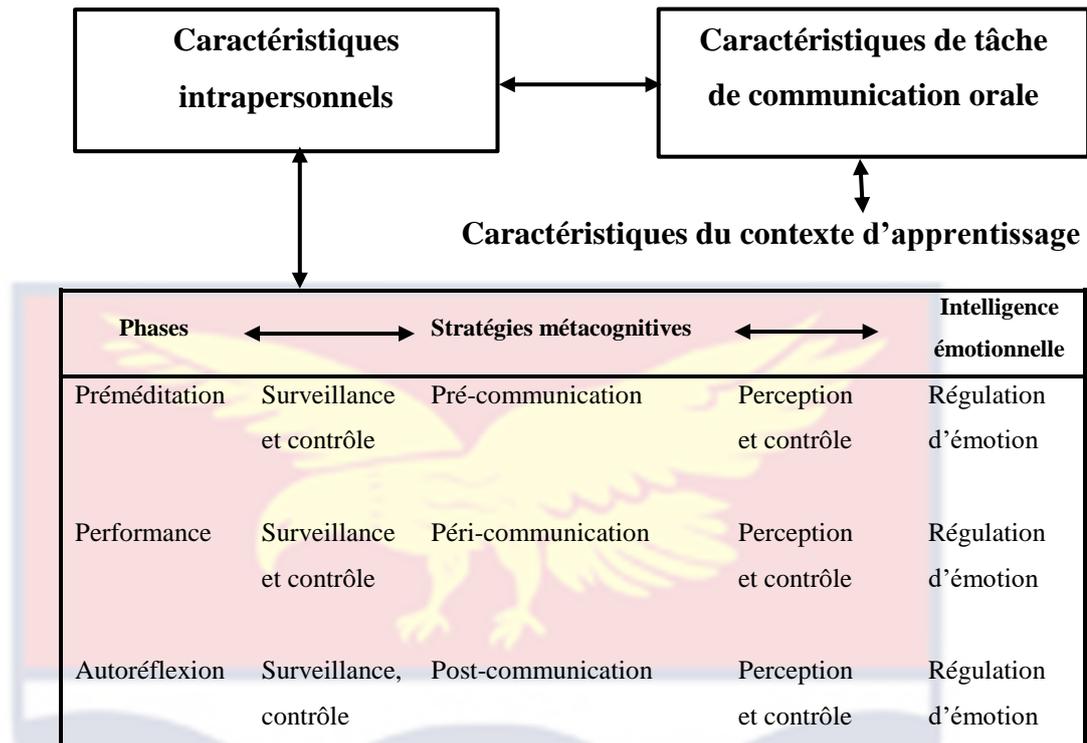


Figure 6 : Modèle de l'interaction entre l'IE et les stratégies métacognitives en communication orale

Le modèle désigné par la Figure 6 démontre la collaboration entre l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives vers l'achèvement d'une tâche de communication orale en langue étrangère. Il se répartit en trois variables interdépendantes : les caractéristiques intra-personnelles, les caractéristiques de la tâche de communication orale et les caractéristiques du contexte d'apprentissage. Le contexte d'apprentissage comprend les phases métacognitives qui correspondent non seulement aux stratégies métacognitives employées à chaque étape mais également à la régulation d'émotions ressenties à chaque phase. Ce modèle accorde une place explicite à la nécessité de réguler les émotions comme perçues chez les apprenants d'une langue étrangère qui participent à une communication dans cette langue. Cette partie met à terme notre revue conceptuelle et laisse la place à la revue empirique.

Revue empirique

Afin de bien situer le cadre de notre étude, nous avons consulté quelques recherches déjà entreprises au sujet de l'intelligence émotionnelle et des stratégies métacognitives en communication orale en classe de langue. Il paraîtrait qu'il n'y ait pas d'études sur la corrélation entre l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives en communication orale. Néanmoins, les unes qui s'apparentent à la nôtre en fonction de variables majeures sont incluses dans la revue de travaux antérieurs. Ces études comprennent Nakatani (2006), Khan (2010), Dewaele, Petrides et Furnham (2008), Hashemi et Ghanizadeh (2011), Alavinia et Mollahosseini (2012), Sarvarian, Mirzaei et Jahed (2016), Zohre, Masoud et Yadollah (2018), Alghorbany et Hamza (2020), et Roohani, Etesami et Mirzaei (2020). Les deux premiers travaux, Nakatani (2006) et Khan (2010), sont des études sur les stratégies communicatives qu'utilisent les apprenants de langue étrangère dans leur production orale. Les autres sont des études qui cherchent à établir le lien entre l'intelligence émotionnelle et d'autres variables telles que l'anxiété communicative, l'auto-efficacité et les stratégies d'apprentissage dans le champ d'apprentissage de langues étrangères. Nous procédons ainsi à la revue des études sur les stratégies communicatives.

Nakatani (2006) est une étude quantitative dont la préoccupation consiste à trouver des moyens fiables et valides pour obtenir de l'information sur la perception des apprenants concernant l'emploi de stratégies lors des tâches communicatives en anglais langue étrangère. Dans ce travail, le chercheur met à nu les polémiques portant sur le concept de stratégies communicatives. Avant de présenter ces idées divergentes, il avoue que des

stratégies communicatives sont de prime abord nécessaires pour l'apprenant dans l'encodage, la transmission et le décodage d'un quelconque message ; et que l'usage ou non usage de celles-ci influence de façon positive ou négative l'interaction. Les polémiques qui entourent le concept de stratégies communicatives proviennent premièrement de la perspective sur laquelle elles se définissent ; cette perspective étant soit de la perspective d'interaction soit de la perspective psycholinguistique.

La première perspective concerne l'interaction entre interlocuteurs et la négociation du sens tandis que la dernière se centre sur les activités qui visent la résolution des problèmes liés à la communication. Selon le chercheur, cette distinction pourrait déterminer les méthodologies de recherche ; c'est-à-dire les procédures et les instruments de collecte des données. Une autre polémique concernant le concept de stratégies communicatives se trouve au niveau de sa nomenclature. Nakatani (2006) préfère le nom *stratégies de communication orale* au terme générique de *stratégies communicatives*. Il définit les stratégies de communication orale comme les comportements stratégiques qu'en font usage les apprenants lorsqu'ils se heurtent contre des problèmes communicatifs lors des tâches interactionnelles. Ceci pourrait impliquer une prédisposition à la perspective psycholinguistique bien qu'elle ne soit pas explicitée dans l'étude. Cependant, Khan (2010, p. 79) est de l'avis que Nakatani (2006) emploie une approche ou une perspective plutôt intégrée, l'interaction-psycholinguistique, du fait de la présence des stratégies interactionnelles et des stratégies compensatoires dans le questionnaire que propose ce dernier. Nakatani (2006) vise trouver un instrument valide pour recueillir les stratégies de communication orale chez les apprenants de langue

étrangère. Ce questionnaire, *Oral Communication Strategy Inventory*, étant l'un des instruments choisis pour la collecte de données pour notre étude verra un décortilage au chapitre suivant sur la méthodologie de recherche.

Sur ce, nous avançons avec les résultats issus de la comparaison établie entre les apprenants de compétence basse et les apprenants de compétence élevée. Dans la même veine, abordons-nous les conclusions tirées de Nakatani (2006). L'étude selon les données conclut que les apprenants de compétence élevée font usage fréquent des stratégies de négociation de sens, de soutenance de continuité de conversation et de contrôle des facteurs affectifs. Quoique les apprenants de compétence langagière moins élevée se servent des stratégies positives susmentionnés, ils en usent de manière sporadique. Ainsi, le chercheur recommande dans les futurs programmes scolaires, l'introduction d'une formation explicite sur les stratégies positives d'interaction que les apprenants peuvent employer en langue étrangère.

Une autre étude sur les stratégies de communication orale s'entreprind chez Khan (2010) pour investiguer les stratégies de communication orale rapportées et les stratégies de communication orale employées lors de trois tâches de production orale. Comme Nakatani (2006), ce travail se centre sur les différences marquées chez les apprenants de compétence élevée et ceux de compétence moins élevée. Néanmoins, Khan (2010) se distingue du dernier sur le plan objectif en vérifiant le potentiel prédictif d'un questionnaire de stratégies de communication orale pour la performance orale. C'est-à-dire qu'il cherche à établir la correspondance entre les réponses cochées sur le questionnaire de stratégies de communication orale et les stratégies effectivement employées lors des tâches de production orale. Cette étude, étant

inscrite dans la recherche basée sur la tâche, met en évidence l'idée de l'usage varié de stratégies selon les particularités d'une tâche donnée. En d'autres termes, un apprenant de langue étrangère n'emploie pas les mêmes stratégies de communication orale dans toutes les situations de communication orale ; plutôt, il ou elle emploie les stratégies qu'il lui faut pour se débrouiller dans un contexte donné de communication orale. Pour ce qui est de la collecte des données, elle s'est accomplie en cinq sessions.

Dans la première session, 48 apprenants espagnols d'anglais langue étrangère (24 de compétence élevée et 24 de compétence moins élevée) ont rempli un questionnaire sur leurs données personnelles et ont subi un test de placement. Dans la deuxième session, les participants étaient enregistrés par vidéo pendant qu'ils effectuaient un test oral en pair. Dans la même session, un questionnaire sur les stratégies était introduit pour que les participants s'y familiarisent pour le remplissage dans les sessions subséquentes. De la troisième à la cinquième session, les participants effectuaient trois tâches de communication orale, à savoir une histoire en images, une description d'art et une tâche de remplissage d'information. Chaque tâche de production orale se suit par l'administration de questionnaire sur les stratégies et sur la réflexion. Le questionnaire sur les stratégies était destiné à vérifier la perception des participants sur les stratégies qu'ils avaient employées lors des trois tâches de production orale, et le questionnaire sur la réflexion pour vérifier les facteurs affectifs liés à la tâche soit l'anxiété, l'intérêt, l'auto-efficacité et la motivation ainsi que le niveau de difficulté de la tâche de production orale.

Les résultats obtenus de la recherche indiquent que parmi les trois tâches de communication orale, l'histoire en images était jugée la plus

familière, facile et courte par rapport à la tâche de remplissage d'information et la tâche de description d'art qui était jugée la moins familière et la plus difficile. Sur la question de la concomitance entre l'emploi perceptif des stratégies et l'emploi actuel des stratégies, les résultats montrent qu'au sens général, il existe une consistance entre les stratégies que les apprenants croient utiliser et celles qu'ils utilisent en réalité. Ainsi, au moins une moitié des stratégies sur le questionnaire que les répondants disent avoir employé reflète les stratégies qu'ils ont utilisé lors de l'accomplissement des trois tâches de communication orale. Cela indique néanmoins la présence de discrédance entre les stratégies réelles et les stratégies potentielles.

Sur la différence entre l'usage de stratégies chez les apprenants de compétence élevée et chez les apprenants de compétence moins élevée, l'on constate un résultat dans Khan (2010) qui contredit un résultat obtenu dans Nakatani (2006). Ce dernier rapporte une différence au niveau des stratégies employées par les apprenants de haut niveau et celles utilisées par les apprenants de niveau bas. Le premier, par contre, rapporte une similitude entre les stratégies employées par les apprenants de haut niveau et de niveau bas. Pour Khan (2010), la différence se voit plutôt au niveau des caractéristiques de la tâche à effectuer que de la compétence de l'apprenant. En d'autres termes, selon Khan (2010), la nature de la tâche détermine les stratégies qu'emploie l'apprenant, et non le niveau de sa compétence langagière. Sur le pouvoir prédictif du questionnaire de stratégies de communication orale pour la production orale, les données montrent que le questionnaire est un faible prédicteur de la production orale. Cela dit, l'étude a considéré la probabilité que les stratégies métacognitives nuisent à la communication orale tout

comme elles la facilitent, ce qui montre un lien non-linéaire et complexe entre les deux. Ayant achevé la revue des stratégies de communication orale, nous entamons celle des études impliquant l'intelligence émotionnelle.

La première que nous consultons pour mieux situer l'étude présente est Dewaele, Petrides et Furnham (2008). Elle cherche à établir les effets de l'intelligence émotionnelle basée sur les traits et des variables socio-biographiques sur l'anxiété communicative en langue première ainsi que sur l'anxiété en langue étrangère. Selon Petrides et Furnham (2000, 2001, 2003), l'intelligence émotionnelle basée sur les traits consiste d'un trait de personnalité qui enveloppe une constellation de tendances émotionnelles et d'images de soi. Elle s'identifie au dernier rang des hiérarchies de personnalité et s'évalue avec des questionnaires. Ce type d'intelligence émotionnelle se distingue de l'intelligence émotionnelle basée sur la capacité. Selon Siegling, Saklofske et Petrides (2014), la différence entre les deux concepts se trouve au niveau de la méthode de mesure et pas au niveau des éléments inhérents qu'ils stipulent.

Les variables socio-biographiques considérées dans Dewaele, Petrides et Furnham (2008) comprennent l'âge, le sexe, le niveau de formation, le nombre de langues connues, l'âge de commencement d'acquisition/apprentissage des langues connues, l'ordre d'acquisition/apprentissage, le contexte d'acquisition/apprentissage, la fréquence d'usage, la socialisation, le réseau d'interlocuteurs et la compétence auto-jugée. Les participants se composent de 464 individus multilingues qui parlent deux, trois ou quatre langues dans cinq contextes (des conversations avec amis, collègues, étrangers, par téléphone et en public). Ils étaient divisés

en trois groupes selon la mesure de leur intelligence émotionnelle basée sur les traits (basse, moyenne, haute).

Des analyses statistiques non-paramétriques montrent une régularité à travers les langues et les situations en question. Primo, il y a une correspondance marquante entre les mesures supérieures d'intelligence émotionnelle et les mesures inférieures d'anxiété communicative en langue étrangère. En d'autres termes, les participants qui ont plus d'intelligence émotionnelle éprouvent moins d'anxiété lors de la communication dans une langue étrangère. Secundo, les participants qui ont entamé l'apprentissage de langues seconde et troisième à un âge précoce subissent moins d'anxiété communicative en langue étrangère. Tertio, une instruction de langue étrangère restreinte uniquement à la salle de classe se lie à un haut niveau d'anxiété communicative en langue étrangère par comparaison à une instruction qui inclut l'usage périscolaire de la langue étrangère. Quarto, il y a un lien entre un bas niveau d'anxiété communicative en langue étrangère et sa connaissance de plusieurs langues, l'usage régulier d'une langue, sa socialisation intensive dans une langue, un vaste réseau d'interlocuteurs et une perception favorable de sa compétence dans une langue. Nous faisons référence à cette étude avec les considérations suivantes. En ce qui concerne les considérations conceptuelles, l'étude cherche à intégrer l'intelligence émotionnelle basée sur les traits dans le cadre d'apprentissage de langues étrangères, ce qui nous donne des éclaircissements sur la relation qu'entretient l'intelligence émotionnelle avec les langues appropriées.

Deuxièmement, elle combine des facteurs affectifs avec des éléments communicatifs (l'anxiété communicative et l'anxiété communicative en

langue étrangère), nous affirmant ainsi l'aspect affectif de l'usage d'une langue étrangère surtout dans la communication orale. Pour ce qui est des considérations méthodologiques, Dewaele, Petrides et Furnham (2008) suivent une voie quantitative en employant un questionnaire, précisément *Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form* (TEIQue-SF ; Petrides & Furnham, 2006) qui se rapproche du nôtre (*Profile of Emotional Competence – PEC* ; Brasseur, Grégoire, Bourdu & Mikolajczak, 2013) en fonction de sa base théorique. De plus, constatons-nous des analyses statistiques qui établissent une relation entre variables, ce qui constitue aussi notre objectif.

Ces similitudes nonobstant, Dewaele, Petrides et Furnham (2008) s'écartent de notre étude en fonction de l'implication d'autres variables comme le nombre de langues connues, l'âge de commencement d'acquisition/apprentissage des langues connues, l'ordre d'acquisition/apprentissage, le contexte d'acquisition/apprentissage, la fréquence d'usage, la socialisation et le réseau d'interlocuteurs. Cela dit, ces différences ne nous empêchent point d'en tirer d'information utile.

Une autre étude corrélatrice qui implique l'intelligence émotionnelle est Hashemi et Ghanizadeh (2011) dont son objectif consiste d'investiguer la relation qu'entretient l'intelligence émotionnelle des apprenants d'anglais langue étrangère avec leur sens de croyance d'auto-efficacité. Celle-ci découle de la prémisse dans la littérature que l'auto-efficacité s'influence par de nombreux facteurs y compris l'état émotionnel des individus. Pour éclairer les variables majeures de cette étude, l'auto-efficacité est un concept qui repose sur la théorie sociocognitive de Bandura (1986). Elle se définit dans Bandura

(1997) comme la croyance dans ses compétences d'organiser et d'actualiser des plans d'actions nécessaires pour aboutir à un but déterminé.

Hashemi et Ghanizadeh (2011) emploient le modèle mixte d'intelligence émotionnelle qui considère l'intelligence émotionnelle comme une intégration de compétences et d'habiletés émotionnellement et socialement interconnectées qui comprennent la compréhension de soi, la communication avec d'autres personnes et le succès avec lequel nous manions les exigences quotidiennes (Bar-On, 2000). Ce modèle d'intelligence émotionnelle préconise cinq répartitions : l'intra-personnel, l'interpersonnel, la gestion de stress, l'adaptabilité et l'humeur générale (Bar-On, 2006). L'étude est quantitative avec un public qui comprend les étudiants d'anglais langue étrangère de différentes universités en Iran. Les participants, 98 étudiants choisis par l'échantillonnage de commodité ou à l'aveuglette, ont complété deux questionnaires, l'un sur l'intelligence émotionnelle (test d'IE de Bar-On, 1997) et l'autre sur l'auto-efficacité des apprenants (*Learners' Self-Efficacy Survey*, Gahungu, 2009).

Les données affirment une relation statistiquement pertinente entre les deux facteurs en question, ce qui signifie que l'intelligence émotionnelle des apprenants a la tendance d'améliorer les croyances en leurs compétences d'organiser et d'exécuter un plan pour accomplir une tâche. De plus, des analyses de régression indiquent que parmi les composantes de l'intelligence émotionnelle, l'accomplissement personnel et la tolérance de stress sont prédicteurs positifs de l'auto-efficacité des apprenants. Cela implique que les individus qui arrivent à gérer leurs émotions débiles tiennent des croyances très positives à propos de leurs compétences.

Dans les études suivantes, nous abordons l'implication de l'intelligence émotionnelle dans le domaine d'apprentissage de langues étrangères. Alavinia et Mollahosseini (2012) est une étude qui cherche à vérifier l'existence d'un lien essentiel entre les échelles d'intelligence émotionnelle (l'intrapersonnel, l'interpersonnel, l'adaptabilité, la gestion de stress, l'humeur générale) et la planification, la surveillance et l'évaluation lors des tâches d'écoute en langue étrangère, dans leur cas, l'anglais. Les participants constituent 112 apprenants (72 femmes et 40 hommes) d'anglais langue étrangère de trois universités en Iran : l'Université d'Urmia, l'Université Urmia Azad et l'Université Salams Azad. Les instruments de collecte de données sont un test de compréhension orale et deux questionnaires, le questionnaire de Bar-On (1997) pour évaluer l'intelligence émotionnelle, et une adaptation du questionnaire de Ishler (2010) pour identifier les stratégies métacognitives qu'emploient les répondants lors des activités de compréhension orale.

Des analyses de corrélation avec le coefficient de corrélation de Pearson révèlent un lien positif entre l'intelligence émotionnelle et l'usage de stratégies métacognitives en compréhension orale. Plus précisément, nous notons les relations différenciées entre l'intrapersonnel, l'interpersonnel, l'adaptabilité, la gestion de stress, l'humeur générale (composantes d'intelligence émotionnelle) et la planification, la surveillance et l'évaluation, indicateurs des stratégies métacognitives. La surveillance est l'unique stratégie métacognitive à corrélérer avec toutes les composantes d'intelligence émotionnelle. La planification corrèle avec l'interpersonnel, l'adaptabilité et l'humeur générale. L'évaluation se lie uniquement à l'interpersonnel. Les

traitements de régression multiple indiquent que les composantes d'intelligence émotionnelle déterminent 14% de la variation au sein de la planification, 19% de la surveillance et 7% de l'évaluation.

Dans une autre étude concernant l'intelligence émotionnelle et la métacognition en compréhension orale, Sarvarian, Mirzaei et Jahed (2016) cherche à prédire l'intelligence émotionnelle sur la base des fonctions exécutives et la connaissance métacognitive chez les femmes. L'échantillon se compose de 182 étudiantes de lycée à Tehran, Iran. Elles étaient choisies par l'échantillonnage aléatoire à plusieurs degrés. Suivant les méthodes quantitatives, trois questionnaires (*Wisconsin Card Sorting Test (WCST)*, *Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test (SSEIT)* et *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)*) étaient utilisés pour obtenir les données. Le *Wisconsin Card Sorting Test (WCST)* de Heaton et al. (1993) est un test neuropsychologique destiné à l'évaluation de la capacité d'un individu de s'adapter au changement de stimuli en adoptant différentes stratégies de solution des problèmes le cas échéant. La version persane de *Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test (SSEIT)* comme traduite par Besharat (2005) a déterminé l'intelligence émotionnelle des répondants tandis que le *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)* de Vandergrift et al. (2006) a testé leur connaissance métacognitive en compréhension orale. Suite à des analyses de corrélation et de régression multiple, l'on constate que la combinaison linéaire des variables de fonctions exécutives et de connaissances métacognitives est responsable pour 39,9% de variation dans l'intelligence émotionnelle. Cela indique que quelques éléments de

l'intelligence émotionnelle peuvent être influencés par certaines composantes des fonctions exécutives et connaissance métacognitive.

Alavinia et Mollahosseini (2012) et Sarvarian, Mirzaei et Jahed (2016) sont deux études qui se rapprochent de la nôtre en fonction des variables fondamentales – l'intelligence émotionnelle et la métacognition. Toutefois, les trois études adoptent différents modèles de l'intelligence émotionnelle : la première suit le modèle basé sur la capacité, la seconde suit le modèle mixte et la nôtre suit le modèle basé sur les traits. En plus, quoi qu'elles portent sur la métacognition, les deux études travaillent dans le champ de la compréhension orale qui fait partie de la communication orale dont nous nous préoccupons. Par rapport à la méthodologie, les deux recherches se distinguent dans la mesure où Alavinia et Mollahosseini (2012) visent la corrélation tandis que Sarvarian, Mirzaei et Jahed (2016) visent la prédiction. Les résultats montrent d'abord une relation positive entre l'usage des stratégies métacognitives en compréhension orale et les scores d'intelligence émotionnelle, et ensuite l'impact de la métacognition sur l'intelligence émotionnelle.

Une étude de Zohre, Masoud et Yadollah (2018) investigate la relation entre l'intelligence émotionnelle et les compétences de production orale des apprenants d'anglais langue étrangère. Les participants de l'étude comprennent 96 apprenants, dont 48 hommes et 48 femmes, de niveau avancé sélectionnés de façon aléatoire de huit instituts de langues à Tehran, Iran. Cette étude emploie une approche corrélatrice de conception quantitative et non-expérimentale. Les instruments de collecte de données incluent la version persane du questionnaire d'intelligence émotionnelle de Bar-On (2000) et un test de production orale (IELTS) effectué sous forme d'entretien individuel.

Des analyses de corrélation montrent un coefficient de Pearson (0,588) qui indique la relation positive statistiquement pertinente entre l'intelligence émotionnelle et les notes de production orale qu'ont obtenues les apprenants de niveau avancé. Cela implique que plus un apprenant est émotionnellement intelligent, plus sa compétence de production orale est bonne. Cela dit, nous remarquons que les chercheurs se sont centrés sur les apprenants de niveau avancé sélectionnés selon leurs scores obtenus dans un test général de IELTS. Nous nous demandons si l'inclusion des apprenants de tous niveaux (inférieur, moyen, supérieur) aurait changé les résultats de l'étude.

Dans une étude identique, Alghorbany et Hamza (2020) trouvent une corrélation positive pertinente entre l'intelligence émotionnelle et les compétences de communication orale, le premier montrant un impact de 63% ($R^2= 0,635$) sur le deuxième. Cette fois-ci, les participants comprenaient les deux genres, soit 209 femmes et hommes qui étudient l'anglais en tant que langue seconde à l'Université de Utara Malaysia. Nous procédons au dernier travail qui met à terme la revue empirique du travail actuel.

Roohani, Etesami et Mirzaei (2020) s'occupent d'établir les associations qui existent parmi les styles d'apprentissage et les stratégies de communication orale chez les apprenants iraniens de l'anglais disposant de niveau élevé et bas d'intelligence émotionnelle. Les participants incluent 108 étudiants de licence (66 femmes et 42 hommes) de niveau intermédiaire dans l'apprentissage de l'anglais en tant que langue étrangère. Ils sont âgés de 18 à 25 ans. Les instruments de collecte de données consistent trois questionnaires, à savoir *Emotional Quotient Inventory (EQ-i)* de Bar-On (1997), *Oral*

Communication Strategy Inventory (OCSI) de Nakatani (2006) et *Perceptual Learning Style Preferences Questionnaire (PLSPQ)* de Reid (1987).

Des analyses de corrélation indiquent que les apprenants de haut niveau d'intelligence émotionnelle préfèrent utiliser des stratégies qui tendent vers la précision et la négociation de sens pendant la communication orale, toutefois, les résultats n'indiquent pas une relation statistiquement pertinente entre leur intelligence émotionnelle et leurs stratégies de communication orale. De l'autre côté, chez le groupe de niveau bas en intelligence émotionnelle, les résultats démontrent une relation statistiquement pertinente entre leur intelligence émotionnelle et leurs stratégies de communication orale. En outre, ce groupe d'apprenants préfère employer des stratégies orientées vers la recherche et la focalisation sur des mots spécifiques en communiquant à l'oral dans la langue cible, l'anglais. Il se peut que ces résultats présentent de prévision dans la mesure où ils nous indiquent ce qui nous attend comme résultats de notre étude, cependant nous nous rendons compte de quelques différences méthodologiques comme le choix et la précision de variables, l'emploi des méthodes mixtes dans notre cas, les instruments de collecte des données à employer et les méthodes d'analyse des données mixtes qui contribueraient à ouvrir une nouvelle perspective concernant la relation entre l'intelligence émotionnelle des apprenants de langues étrangères et leur usage de stratégies métacognitives en communication orale.

Conclusion partielle

La revue de littérature dans ce travail s'est répartie en trois thèmes à savoir la revue théorique, la revue conceptuelle et la revue empirique. D'après la discussion réalisée au sujet de la théorie sociocognitive d'autorégulation de

Bandura (1986) ainsi que des deux modèles d'autorégulation selon Zimmerman et Moylan (2009) et Efklides (2011), un individu qui se trouve dans un contexte d'apprentissage se fixe des buts spécifiques à lui selon sa personnalité, sa motivation, sa croyance en ses compétences, son affectif entre autres. Nous nous rendons compte que dans toute situation d'apprentissage et pour chaque tâche d'apprentissage, l'apprenant planifie de façon implicite ou explicite selon sa connaissance et ses habilités métacognitives, les démarches qu'il suivrait pour accomplir sa tâche. Il est aussi question de la régulation émotionnelle hormis la régulation intellectuelle pendant l'accomplissement des tâches d'apprentissage.

Étant donné que notre étude cherche à établir la corrélation qui pourrait exister entre l'intelligence émotionnelle d'un apprenant de français langue étrangère et son choix de stratégies métacognitives en communication orale, nous avons construit un modèle où s'impliquent ces variables, certes en nous inspirant des modèles de Zimmerman et Moylan (2009) et de Efklides (2011). Notre revue des concepts d'intelligence émotionnelle et des stratégies métacognitives en communication orale a éclairci des polémiques portant sur la définition et sur la classification de ces concepts, au moins pour ce qui est de cette étude. En ce qui concerne la revue des travaux antérieurs, nous tirons les conclusions suivantes.

D'abord, les apprenants de compétence élevée en communication orale emploient des stratégies qui s'inclinent vers la négociation de sens, l'assurance de continuité de communication et vers le contrôle de leurs états affectifs (Nakatani, 2006). Toutefois Khan (2010) n'abonde pas dans le même sens car selon ses résultats, il n'y a pas de différence entre les stratégies employées par

les apprenants plus compétents en communication orale et celles employées par les apprenants moins compétents. Pour lui, la différence provient plutôt des particularités de la tâche que doit effectuer l'apprenant de langue étrangère. Il poursuit en suggérant que les stratégies de communication orale peuvent faciliter le processus de communication tout comme elles peuvent l'obstruer.

Dans une autre discussion, Dewaele, Petrides et Furham (2008) concluent dans leur étude que les apprenants d'un niveau élevé d'intelligence émotionnelle sont moins susceptibles de subir l'anxiété communicative liée à la langue étrangère tandis que les apprenants d'un niveau bas d'intelligence émotionnelle subissent plus d'anxiété communicative en langue étrangère. En ce qui concerne la relation entre l'intelligence émotionnelle et les compétences métacognitives, Hashemi et Ghanizadeh (2011) ont trouvé une corrélation positive statistiquement pertinente entre les deux variables. Ce qui implique que les apprenants qui disposent d'un niveau supérieur d'intelligence émotionnelle se croient capables d'exécuter un plan d'action pour accomplir leurs tâches d'apprentissage.

En plus, l'intelligence émotionnelle entretient une relation positive avec l'usage de stratégies métacognitives en compréhension orale (Alavinia & Mollahosseini, 2012 ; Sarvarian, Mirzaei & Jahed, 2016). Elle corrèle de même avec la performance orale des apprenants de langue étrangère (Zohre, Masoud & Yadollah, 2018) ainsi qu'avec leurs compétences en communication orale (Alghorbany et Hamza, 2020). Finalement, l'intelligence émotionnelle entretient un lien positif statistiquement pertinent avec les stratégies de communication orale employées par les apprenants ayant un niveau bas en

intelligence émotionnelle alors que le lien positif remarqué chez les apprenants ayant un niveau élevé en intelligence émotionnelle n'atteint pas de pertinence statistique (Roohani, Etesami & Mirzaei, 2020). Ces conclusions qui relèvent de la littérature nous offrent des pistes pour éclaircir la place et la pertinence de notre étude ainsi que les nouvelles perspectives qui contribueront au domaine psycholinguistique. Le chapitre suivant présente la méthodologie de l'étude en explicitant les démarches suivies afin de collecter les données pour le traitement et l'analyse.



CHAPITRE TROIS

MÉTHODOLOGIE

Introduction

Le but de cette étude est de fournir plus d'information sur la problématique des stratégies métacognitives de communication orale utilisées par les apprenants de FLE et comment elles corrélerent avec leur intelligence émotionnelle. Ce chapitre porte sur les procédures que nous avons employées pour recueillir des données afin de répondre à nos questions de recherche de départ. Dans cette section, nous élaborons la conception de recherche, le public, l'échantillonnage, la taille d'échantillon, les instruments de mesure et le traitement des données.

Conception de recherche

Un travail de recherche s'enclenche souvent par une préoccupation ou un problème qui peut être étudié de diverses façons selon le point de vue qu'adopte(nt) le(s) chercheur(s). Ce choix influence évidemment les méthodes qu'utilisera(ont) ce(s) dernier(s) dans l'obtention et le traitement d'informations qui par la suite impactent les résultats et les conclusions finales. Il va de soi que la façon dont un problème est étudié est aussi importante que le problème étudié, si non plus important. Creswell (2014) élabore quatre points de vue/paradigmes ou dans ses mots « visions du monde » y compris le post positivisme, le constructivisme, le transformatif et le pragmatisme qui se présentent dans le Tableau 5 avec leurs caractéristiques.

Tableau 5 : Visions du monde dans la recherche inspirée de Creswell (2014)

Vision du monde	Caractéristiques
Post positivisme	<ul style="list-style-type: none"> • Détermination entre causes et effets • Réduction d'idées générales en variables discrètes • Observation empirique et mesure/évaluation • Vérification de théorie
Constructivisme	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension • Significations selon multiples participants • Construction sociale et historique • Génération de théorie
Transformatif	<ul style="list-style-type: none"> • Tournure politique • Orientation vers le pouvoir et la justice pour les marginalisés • Collaboration • Vise le changement
Pragmatisme	<ul style="list-style-type: none"> • Conséquences d'actions • Centration sur le problème • Pluraliste • Orientation vers la pratique dans le monde réel

La vision du monde que nous adoptons dans cette étude est le pragmatisme. De ses caractéristiques énumérées dans le Tableau 5, c'est un paradigme diversifié qui se centre sur le problème à rechercher et son application pratique dans le monde réel. Ceci découle de la philosophie pragmatique, un courant sorti au dix-neuvième siècle aux États-Unis et qui a comme porte-flambeaux Charles Sanders Peirce, William James, John Dewey et George Herbert Mead (Maxcy, 2003 ; Haack, 2009). En tant que paradigme de recherche, le pragmatisme se situe entre le post positivisme qui favorise les méthodes quantitatives et le constructivisme qui favorise les méthodes qualitatives en réconciliant les deux extrémités ainsi s'offrant comme une approche de recherche plus flexible et réfléchie (Kaushik & Walsh, 2019). Il privilégie l'usage des méthodes mixtes (Tashakkori & Teddlie, 2010 ;

Morgan, 2014a) puisqu'il ne souscrit entièrement à aucune approche méthodologique. Pour résumer ses principes, l'optique pragmatique se focalise sur le problème de recherche et comment l'étudier et/ou le résoudre en faisant appel à diverses méthodes d'enquête (qualitatives ou quantitatives) pourvu qu'elles se montrent utiles.

Alors, notre choix de plan/conception d'étude est la recherche par méthodes mixtes (RMM) que Johnson, Onwuegbuzie et Turner (cité dans Anadón, 2019, p. 107) définissent comme

... le type de recherche dans lequel un chercheur ou une équipe de chercheurs combine des éléments des approches de recherche qualitative et quantitative (par exemple, l'utilisation de points de vue qualitatifs et quantitatifs, la collecte de données, l'analyse, les techniques d'inférence) avec l'objectif général d'assurer l'ampleur et la profondeur de la compréhension et de la corroboration.

L'objectif général de la recherche par méthodes mixtes (RMM) comme indiqué dans sa définition justifie notre préférence de choix de plan de recherche par rapport aux plans de recherche qualitatif et quantitatif car ces derniers n'offrent pas l'occasion au chercheur d'hybrider des méthodes qualitatives comme quantitatives qu'il/elle estime utiles à l'obtention de données qui répondraient à son/ses question(s) de départ. Cependant, le plan qui privilégie la recherche par méthode mixtes (RMM) pourvoit au chercheur l'opportunité de collecter, de combiner, d'analyser et d'intégrer de différentes façons des données qualitatives et quantitatives vers une compréhension plus éclairée du phénomène concerné. En plus, la RMM donne la possibilité de compléter, de comparer ou de compléter les données qualitative et

quantitative ainsi enrichissant les résultats. Il existe une variation au niveau des types de recherche par méthodes mixtes. Nous en élucidons trois comme présentés dans Creswell (2014) y compris les méthodes mixtes concomitantes convergentes, les méthodes mixtes séquentielles explicatives et les méthodes mixtes séquentielles exploratoires. Dans le premier, des données qualitative et quantitative sont collectées et intégrées vers une analyse compréhensive du problème de recherche. Pour le deuxième type, le chercheur mène d'abord une recherche quantitative et analyse les résultats qu'il explique de manière plus approfondie à partir d'une recherche qualitative. Quant au troisième type, l'on débute avec une recherche qualitative afin d'obtenir des informations vers le développement d'une recherche quantitative.

Nous avons employé les méthodes mixtes concomitantes convergentes. Ces méthodes privilégient l'emploi équilibré d'instruments de données qualitatifs et quantitatifs de façon simultanée, l'analyse indépendante des données qualitatives et quantitatives et l'interprétation interdépendante des résultats (Creswell & Pablo-Clark, 2011). Le bien-fondé de notre choix réside dans nos questions de départ soit :

1. Comment les niveaux d'intelligence émotionnelle corrèlent-ils avec les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE à la phase préparatoire de communication orale ?
2. Comment les niveaux d'intelligence émotionnelle corrèlent-ils avec les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE à la phase d'implémentation de communication orale ?

3. Comment les niveaux d'intelligence émotionnelle corrèlent-ils avec les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE à la phase d'évaluation de communication orale ?
4. Dans quelle mesure l'intelligence émotionnelle d'un apprenant de FLE pourrait-elle influencer ses stratégies métacognitives en communication orale ?

Afin de pouvoir répondre aux première et troisième questions de recherche, il nous faut une méthode qualitative pour recueillir des données sur la relation entre l'intelligence émotionnelle des apprenants de FLE et les stratégies métacognitives qu'ils emploient avant et après la communication orale en langue française. Quant à la deuxième question de recherche, il est question d'une méthode quantitative pour obtenir l'information sur la corrélation entre l'intelligence émotionnelle des apprenants de FLE, et les stratégies métacognitives auxquelles ils font appel en communiquant en français. Pour ce qui est de la quatrième et dernière question de recherche, nous avons besoin de méthodes qualitatives et de méthodes quantitatives afin de pouvoir établir l'influence que l'intelligence émotionnelle d'un apprenant de FLE pourrait exercer sur ses stratégies métacognitives en communication orale. Les méthodes employées dans notre étude sont la séance de groupe (méthode qualitative) et le sondage (méthode quantitative).

Les instruments de collecte de données sont un guide de séance de groupe et deux questionnaires. Le guide de séance de groupe comprend des questions portant sur l'usage des stratégies métacognitives par les apprenants de FLE avant et après la communication orale en français. Comme premier questionnaire, nous adoptons *Profile of Emotional Competence* (PEC) de

Brasseur, Grégoire, Bourdu et Mikolajczak (2013). Il s'agit d'un inventaire des états, des sentiments et des actions qui déterminent l'intelligence émotionnelle de l'apprenant de FLE. Le deuxième questionnaire est *Oral Communication Strategy Inventory (OCSI)* comme développé par Nakatani (2006). *OCSI* est destiné à l'évaluation des stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE pendant leur communication orale en langue française. Cet instrument investigate les diverses stratégies métacognitives d'apprentissage utilisées par les apprenants de FLE pendant la communication en français. La Figure 7 récapitule la conception de recherche suivie.



Figure 7 : Conception de recherche

Population

La population dans le domaine de recherche fait référence à l'univers d'unités d'où se sélectionne l'échantillon (Bryman, 2012). Ces unités pourraient être des pays, régions, villes, entreprises, systèmes, objets, animaux

ou des individus qui partagent des traits identiques comme l'âge, le sexe, la fonction, la profession, le statut socio-économique, la religion, la race, les langues parlées, entre autres. La population ou encore le public de cette étude constitue les étudiants de licence qui apprennent le français en tant que langue étrangère à l'Université de Cape Coast. Spécifiquement, elle comprend les étudiants de première, deuxième, troisième et quatrième années de deux départements, à savoir *Department of Arts Education* et *Department of French*. Les étudiants de *Department of Arts Education* considérés pour cette étude incluent uniquement ceux qui poursuivent la pédagogie de FLE soit comme leur matière principale soit comme matière secondaire. Dans la même optique, cette étude prend en considération les étudiants de *Department of French* qui se sont inscrits et assistent aux cours de FLE. Cela exclut les étudiants qui apprennent le français de spécialité comme ceux de *Department of Tourism* et de *Department of Optometry*.

Le public cible se diversifie sur le plan culturel en ce qu'il consiste d'étudiants ghanéens et de non ghanéens. Ces étudiants de divers groupes ethniques poursuivent tous le FLE à l'université pour approfondir leur maîtrise de la langue française. De même, ils se regroupent sous quatre niveaux de base sur une échelle qui commence par la première année et se termine par la quatrième année. Hormis l'aspect culturel et le regroupement académique, le public varie aussi au niveau de compétence linguistique atteint par les étudiants en tant qu'individus. Pour ce qui est de leur niveau de compétence linguistique en communication orale, il couvre une étendue de débutant, élémentaire et intermédiaire. Ce public se choisit car il consiste d'étudiants qui apprennent le FLE à un niveau où ils sont censés être indépendants et

autodirigés dans leur apprentissage. Ce public est aussi sélectionné car il présente une hétérogénéité en termes de niveau d'étude, de sexe, de culture et de compétence linguistique ainsi que de niveaux variés d'intelligence émotionnelle et de choix différenciés de stratégies métacognitives en communication orale.

Échantillonnage

Ayant précisé la population pour cette étude, nous avançons à une étape également nécessaire au processus de recherche, l'échantillonnage. Certains travaux de recherche recueillent de données chez tous les membres d'une population alors que d'autres en choisissent quelques-uns pour l'étude (Blaikie, 2010). Il est souvent question d'un recensement ou d'un échantillonnage. Dans le premier cas, il s'agit d'une énumération de la population entière (Bryman, 2012) où chaque membre de la population participe à l'étude. Dans l'autre cas, il y a l'échantillonnage que Sarantakos (2013) définit comme le processus employé afin de tirer l'échantillon pour une étude. À ce niveau, une partie de la population est choisie afin de participer à une étude.

Il existe deux processus majeurs d'échantillonnage : l'échantillonnage probabiliste et l'échantillonnage non probabiliste. L'échantillonnage probabiliste est un terme général pour les techniques d'échantillonnage qui emploient des mécanismes de sélection aléatoire (Babbie, 2010). Parmi celles-ci, l'on pourrait citer l'échantillonnage aléatoire simple, l'échantillonnage systématique, l'échantillonnage aléatoire stratifié et l'échantillonnage aléatoire en grappes. De l'autre côté, l'échantillonnage non-probabiliste désigne toute technique dont l'échantillon n'est pas sélectionné par des moyens aléatoires

(Babbie, 2010). Quelques exemples des techniques non-probabilistes incluent l'échantillonnage à l'aveuglette, l'échantillonnage volontaire, l'échantillonnage au jugé et l'échantillonnage par quotas. La question de probabilité se pose étant donné le souci de représentativité et de généralisabilité des résultats d'une étude. Par consensus, des auteurs comme Blaikie (2010) et Babbie (2010) trouvent que l'échantillonnage probabiliste rend un échantillon plus représentatif de la population que l'échantillonnage non-probabiliste. Ainsi, nous éclairons la méthode d'échantillonnage adoptée dans cette étude.

Technique d'échantillonnage

La méthode préférée dans la sélection des participants pour cette étude est l'échantillonnage aléatoire stratifié simple. Cette forme d'échantillonnage comprend l'usage de deux types d'échantillonnage, à savoir l'échantillonnage aléatoire simple et l'échantillonnage stratifié. Selon Creswell (2014), l'échantillonnage aléatoire simple est une méthode de sélection des participants pour une étude où chaque participant dans la population cible retient la même opportunité d'être inclus, et la probabilité qu'un tel membre du public soit sélectionné n'affecte pas la sélection d'autres membres de ce public. En d'autres mots, l'échantillonnage aléatoire simple est de nature probabiliste, ce qui veut dire que le choix de l'échantillon se fait au hasard, sans que l'on anticipe les individus qui en feront partie. Chaque choix de participant est indépendant des autres.

Quant à l'échantillonnage stratifié, il s'agit encore d'une méthode probabiliste mais en plus, il est question de diviser le public selon des strates prédéterminées. Une strate est une catégorisation ou un groupe possédant des

caractéristiques similaires. Quelques exemples de strates incluent le sexe, l'âge, la nationalité, l'état civil, le niveau d'étude, la situation économique, entre autres. Dans notre cas, les strates concernées sont le sexe et le niveau d'étude. L'intention est d'inclure des apprenants de différents sexes et de niveaux d'étude qui forment le public car ceci nous permettrait de recueillir des données représentatives pour l'analyse statistique. En guise de donner une explication plus détaillée, Chauvet (2008) dit :

Dans le cas d'un tirage stratifié, la population est partitionnée en sous-populations appelées strates dans lesquelles des échantillons sont sélectionnés de façon indépendante. La variance est réduite par rapport à un tirage de même taille réalisé directement dans l'ensemble de la population si les strates ainsi constituées sont bien homogènes au regard de la variable d'intérêt. À l'intérieur de chaque strate, chaque échantillon est généralement sélectionné selon un plan de taille fixe. (Chauvet, 2008, p. 1)

En adaptant les points relevés de la citation précédente, à savoir la partition du public en sous-groupes, la détermination des variables d'intérêt, la délimitation des strates et le fixage des tailles pour chaque strate, le processus d'échantillonnage s'est accompli dans les étapes qui suivent, de l'étape de préparation au travail sur le terrain. Tout d'abord, le public était identifié, étant les étudiants de licence qui apprennent le français en tant que langue étrangère comme leur discipline principale ou secondaire à l'Université de Cape Coast.

Suite à la consultation du tableau d'échantillonnage dans Gill, Johnson et Clark (cités dans Taherdoost, 2017, p. 238), la taille d'échantillon obtenue était 196. Ensuite, il était question de diviser cet ensemble en sous-groupes

selon leur niveau d'étude, soit les première, deuxième, troisième et quatrième années. Puis les strates d'intérêt étaient déterminées, spécifiquement le sexe tout en retenant le niveau d'étude. Les strates spécifiées comportent les femmes, les hommes, les étudiants en première, deuxième, troisième et quatrième année d'étude. Les strates obtenues, les tailles d'échantillon pour chaque strate étaient déduites de l'échantillon total. Par conséquent la sous-taille d'échantillon selon le sexe était 108 femmes (55%) et 88 hommes (45%). La disparité entre l'échantillon par sexe s'explique par le fait qu'il y a plus de femmes dans la population d'origine que d'hommes. Quant aux quatre niveaux d'étude, les allocations étaient : 78 étudiants de première année (40%), 78 étudiants de deuxième année (40%), 12 étudiants de troisième année (6%) et 28 étudiants de quatrième année (14%). Encore, la disparité remarquée ici est un reflet de la population en question. Le processus de collecte de données sur le terrain est explicité dans la section ainsi intitulée.

Échantillon

Les participants de cette étude comprennent cent quatre-vingt-seize apprenants qui suivent des cours de FLE à différents niveaux d'études à l'Université de Cape Coast. Pour obtenir la taille d'échantillon, nous avons consulté le tableau d'échantillonnage pour un public donné comme présenté dans Gill, Johnson et Clark (cités dans Taherdoost, 2017, p. 238). Le calcul s'est effectué avec un public estimé de 400. Selon ledit tableau, la taille d'échantillon pour ce public est 196 à un niveau de confiance de 95 pourcents avec une marge d'erreur de 5 pourcents. Les 196 participants constituent les répondants pour les instruments quantitatifs de collecte de données. Ainsi, ils ont complété les deux questionnaires, le premier étant sur l'intelligence

émotionnelle et le deuxième sur les stratégies métacognitives en communication orale.

L'échantillonnage aléatoire simple stratifié est la méthode d'échantillonnage par laquelle des répondants aux instruments quantitatifs de collecte de données étaient choisis. Ce type d'échantillonnage est choisi afin d'assurer la représentativité uniforme sur le plan du sexe et du niveau d'étude. Cela indique que la taille d'échantillon consiste d'une distribution équivalente de femmes et d'hommes ainsi que de niveau d'étude. Précisément, 108 femmes et 88 hommes de tous les niveaux d'étude ont complété les questionnaires. Pour ce qui est de l'échantillonnage des participants destinés à la collection d'information qualitative, il s'agit dans ce cas aussi de l'échantillonnage aléatoire simple stratifié. Les strates de sexe et de niveau d'étude se maintiennent encore ici afin d'obtenir un échantillon représentatif du public en question. La taille d'échantillon pour la séance de groupe est six (6) participants. La constitution de cet échantillon est trois (3) femmes et trois (3) hommes représentant les niveaux d'étude. Ici, la question de représentativité se concerne plus de l'égalité en genre que d'équivalence selon les propriétés de la population. Ceci est nécessaire afin d'obtenir les deux sexes comme participants de la séance de groupe. La distribution des participants du sondage et de la séance de groupe se présente respectivement dans le Tableau 6.

Tableau 6 : Composition de l'échantillon

Critères	Méthode qualitative	Méthode quantitative
	Séance de groupe	Sondage
Sexe		
Féminin	3	108
Masculin	3	88
Total	6	196
Niveau d'étude		
1 ^{ère} année	2	78
2 ^{ème} année	2	78
3 ^{ème} année	1	12
4 ^{ème} année	1	28
Total	6	196
Totalité de participants	6	196

Instruments de collecte de données

Dans la conception de recherche déjà élaborée, notre étude suit la recherche par méthodes mixtes. Ainsi, nous avons employé la séance de groupe, une méthode qualitative et le sondage, une méthode quantitative. L'instrument qualitatif est un guide de séance de groupe alors que les instruments quantitatifs comprennent deux questionnaires, l'un sur l'intelligence émotionnelle et l'autre sur les stratégies métacognitives en communication orale. Le choix de la méthode mixte pour cette étude provient non seulement de la question de préférence mais surtout de nécessité. Il était nécessaire de faire intervenir la méthode qualitative afin de collecter des données à analyser principalement pour répondre aux première et troisième questions de recherche, comme indiquées dans la conception de recherche. Ces questions portent sur l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives aux niveaux pré-communication orale et post-communication

orale. En ce qui nous concerne, il n'existe pas d'instrument de mesure pour ces deux phénomènes ; ce qui a nécessité la préparation du guide de séance de groupe. Nous allons d'abord élaborer le développement et la structure du guide de séance de groupe et ensuite le développement, la structure et les propriétés psychométriques des questionnaires choisis pour la collecte de données.

Instrument qualitatif

Guide de séance de groupe

Avant de décrire le développement et la structure du guide de séance de groupe, il est nécessaire d'expliquer tout d'abord ce que c'est qu'une séance de groupe. La séance de groupe, aussi appelée la table ronde, est une sorte d'entretien, disons en masse ; car il est question d'un entretien simultané de différentes personnes. Une caractéristique distinctive est que tantôt le chercheur agit comme l'entreteneur tantôt les entretenus prennent sa place. Ceci s'explique par le fait que dans une réunion d'entre huit et douze personnes, la discussion ira au-delà d'un simple questionnement par l'entreteneur pour éliciter des réponses chez les participants (Alami, Desjeux & Garabau-Moussaoui, 2009). À force d'un tour de rôle implicite, les participants posent des questions au chercheur et aux autres sujets soit pour l'éclaircissement d'un point soit pour vérifier la compréhension. Il va de soi que cet entretien interpénétrant exigera une finesse en organisation afin de ne pas perdre de vue l'objet de la réunion.

Le guide que nous avons utilisé pour mener la séance de groupe est un document préparé par le chercheur. Sa préparation a débuté avec la consultation et l'examen des études portant sur les stratégies métacognitives

dans les domaines de la compréhension orale, la compréhension écrite et la production écrite. Dans presque toutes ces études, l'on fait mention d'activités préliminaires qui précèdent le fait d'exécution de tâche et des activités postliminaires qui le suivent. Le Tableau 7 présente les études concernées, les compétences langagières, les langues premières (L1), les langues étrangères (LE), les activités pré-tâche, les tâches et les activités post-tâche.



Tableau 7 : Études inspirantes du guide de séance de groupe

Étude	Compétence langagière	L1	LE	Activités pré-tâche	Tâches	Activités post-tâche
Cross (2011)	Compréhension orale	Japonais	Anglais	Pré-écoute : prédiction et planification	Surveillance, écoute de vidéos actualités, identification de problèmes	Évaluation
Rastegar, Mehrabi Kermani & Khabir (2017)	Compréhension écrite	Persane	Anglais	Pré-lecture : stratégies globales de lecture, devinement du contenu du texte	Lecture : résolution de problèmes de lecture, relecture, pause et réflexion au texte	Stratégies de support en lecture, prise de notes, consultation de documents de référence
Ruan (2014)	Production écrite	Chinois	Anglais	Pré-rédaction : planification et organisation d'idées	Rédaction : génération de première ébauche, surveillance	Post-rédaction : révision et génération de version définitive

La consultation faite, nous façonnons notre guide de séance de groupe qui s'organise en trois étapes : l'étape introductive, l'étape discursive et l'étape conclusive. L'étape introductive contient l'accueil des participants, la réaffirmation de l'objectif de la séance et l'établissement de protocoles à suivre lors de la séance. L'étape discursive est en deux parties ; la première partie présente une discussion sur les stratégies métacognitives que les apprenants de français langue étrangère exécutent avant d'entamer une communication orale en français tandis que la deuxième partie s'occupe des stratégies métacognitives que ces derniers exécutent après avoir terminé la communication orale en français. Les thèmes discutés au niveau des stratégies métacognitives de pré-communication orale incluent mais ne se restreignent pas aux thèmes suivants :

- le choix d'interlocuteur(s),
- les sujets de discussion préférés,
- la préparation d'expressions françaises à utiliser,
- l'identification de son état émotionnel et celui de son interlocuteur,
- la régulation de son état émotionnel et celui de son interlocuteur,
- la préparation préalable d'un mode de traitement en cas de blocage en communication, et
- le lien entre son état émotionnel et ses stratégies à un moment donné.

Pour ce qui est des stratégies métacognitives post-communication orale, les thèmes suivants étaient décortiqués :

- la réflexion à la communication orale terminée,
- l'enregistrement mental et/ou l'écriture de fautes et d'erreurs commises par l'individu et par son interlocuteur,

- la recherche de mots et d'expressions qu'on n'a pas compris,
- la recherche de mots et d'expressions élusifs,
- les raisons et les justifications des difficultés ou des facilités de communication orale rencontrées,
- la décision d'emploi de nouveau vocabulaire dans une communication orale subséquente, et
- la perception et la régulation de son état émotionnel selon le résultat (favorable ou défavorable) de la communication orale en français.

Deux formes de questionnement étaient employées dans le guide de séance de groupe. Elles sont la forme transitionnelle et la forme probante. La première sert d'ouverture à la discussion d'un thème majeur indépendant alors que la deuxième, qui est dépendante de la première s'emploie pour poursuivre des points essentiels sortant de la discussion. Il faut mentionner ici que la séance étant de nature semi-directive a donné au modérateur-chercheur l'occasion de poser d'autres questions qui ne figuraient pas dans le guide de séance de groupe. Celles-ci incluent des demandes de clarification ainsi que des questions destinées à juxtaposer les réponses données entre participants vers l'identification des points convergents et divergents qui s'y trouvent. Finalement, l'étape conclusive présente la clôture de la séance, le rappel et la rassurance d'anonymat et de confidentialité. Nous procédons maintenant aux instruments quantitatifs.

Instruments quantitatifs

Questionnaires

Nos instruments de mesure quantitatifs constituent deux questionnaires administrés aux apprenants de français langue étrangère à l'Université de Cape

Coast. Ces questionnaires qui se nomment *Profile of Emotional Competence (PEC)* et *Oral Communication Strategy Inventory (OCSI)* comportent des questions personnelles et des affirmations préparées afin de trouver des réponses à nos questions de recherches. *PEC* évalue la capacité des apprenants de percevoir et de réguler leurs propres émotions et celles d'autrui face à différentes circonstances, pendant que *OCSI* vise à inventorier les faits des étudiants au sujet des stratégies métacognitives d'apprentissage qu'ils emploient pendant la communication orale en français.

Les deux questionnaires sont en langue anglaise afin de faciliter la compréhension chez les répondants. Nous nous sommes rendus compte qu'une version française des questionnaires rendrait l'exercice de remplissage plus pénible pour la majorité des répondants vu qu'ils ne possèdent pas la même maîtrise de la langue française. Par conséquent, cela pourrait influencer négativement les résultats que nous aurions obtenus sous des conditions plus favorables. Les questionnaires comprennent des affirmations à une échelle au choix de cinq options. Les répondants ont cinq (5) degrés à en choisir un (1) selon leur accord ou désaccord avec une proposition. De notre côté, nous avons ajouté une partie démographique aux questionnaires afin de mieux faire la comparaison entre les réponses données surtout en matière de sexe, de niveau d'étude, et de niveau de début d'apprentissage de FLE. Les paragraphes suivants présentent la description précise du processus de développement des questionnaires, leurs structures et propriétés psychométriques. Nous traitons en premier *Profile of Emotional Competence* suivi par *Oral Communication Strategy Inventory*.

Profile of Emotional Competence (PEC)

PEC ou le profil de compétence émotionnelle est un questionnaire développé par Brasseur, Grégoire, Bourdu et Mikolajczak (2013) afin de mesurer la compétence (intelligence) émotionnelle des individus. Ils définissent celle-ci comme les différences individuelles dans l'identification, la compréhension, l'expression, la régulation et l'usage de ses propres émotions et celles des autres. L'instrument se construit à partir du modèle de compétence émotionnelle de Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis (2009) qui se focalise sur l'intelligence émotionnelle basée sur les traits. Le questionnaire dans sa forme originelle avait une soixante-dizaine de propositions qui étaient réduites à cinquante à travers l'analyse de leurs qualités psychométriques. C'est-à-dire que les propositions de qualité psychométrique inférieure étaient éliminées, culminant dans la version finale du questionnaire qui comporte une cinquantaine de propositions (cinq items dans chacune des dix sous-divisions, soit l'identification intrapersonnelle, la compréhension intrapersonnelle, l'expression intrapersonnelle, la régulation intrapersonnelle, l'utilisation intrapersonnelle, l'identification interpersonnelle, la compréhension interpersonnelle, l'écoute interpersonnelle, la régulation interpersonnelle et l'utilisation interpersonnelle). Pour ce qui est des propriétés psychométriques de *PEC*, elles se résument dans le Tableau 8.

Tableau 8 : Moyenne, écart type et consistance internes des sous-échelles de PEC et des facteurs d'hommes et de femmes

Sous-échelle		Hommes (n = 404)		Femmes (n = 405)		α	Différences en genre t-test pertinence
		Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type		
Compétence émotionnelle intrapersonnelle	Identification	3,58	0,80	3,67	0,75	0,72	p=0,128
	Expression	2,93	0,88	3,14	0,86	0,73	p=0,001
	Compréhension	3,26	0,87	3,29	0,89	0,79	p=0,645
	Régulation	3,01	0,92	2,78	0,84	0,78	p=0,000
Compétence émotionnelle interpersonnelle	Utilisation	3,62	0,75	3,77	0,81	0,79	p=0,004
	Identification	3,46	0,82	3,65	0,77	0,83	p=0,001
	Écoute	3,58	0,83	3,93	0,68	0,73	p=0,000
	Compréhension	3,51	0,72	3,71	0,66	0,77	p=0,000
Scores de facteurs	Régulation	3,27	0,75	3,42	0,67	0,79	p=0,002
	Utilisation	3,07	0,84	2,87	0,83	0,81	p=0,001
	Compétence émotionnelle intrapersonnelle	3,28	0,62	3,33	0,62	0,90	p=0,255
	Compétence émotionnelle interpersonnelle	3,38	0,58	3,52	0,51	0,90	p=0,000
Score globale	Score globale de compétence émotionnelle	3,33	0,54	3,42	0,49	0,93	p=0,008

Le Tableau 8 est une adaptation d'un des tableaux présentant les valeurs psychométriques de *PEC* suite à des enquêtes entrepris avec divers échantillons où le questionnaire était employé comme instrument de mesure. Du Tableau 8, l'on remarque des valeurs acceptables de la cohérence interne ou de la fiabilité des sous-échelles de *PEC* comme représentées par les coefficients alpha de Cronbach partant de 0,72 à 0,93. Ces valeurs attestent à la consistance entre les deux facteurs de compétence émotionnelle intrapersonnelle et interpersonnelle, ainsi que parmi les sous-échelles classifiées sous ces deux facteurs. Étant donné son utilité pour des recherches cliniques et académiques, *PEC* a été employé dans plusieurs études comme Nozaki et Koyasu (2016), Aouani, Slimani, Bragazzi, Hamrouni et Elloumi (2019) et Min, Islam, Wang et Takai (2021) qui cherchaient à établir son efficacité chez des populations asiatiques et arabes. Discutons aussi le développement et les propriétés de l'autre questionnaire employé dans cette étude, *Oral Communication Strategy Inventory (OCSI)*.

Oral Communication Strategy Inventory (OCSI)

Oral Communication Strategy Inventory (OCSI) est un questionnaire développé par Nakatani (2006). Il est destiné à l'investigation de l'usage des stratégies de communication orale à travers une analyse de facteurs (une technique statistique basée sur l'analyse de coefficients de corrélation et sert à diminuer un grand nombre de variables à un nombre restreint de variables tout en gardant l'information obtainable chez le groupe original). Les stratégies de communication orale se focalisent particulièrement sur les comportements ciblés qu'exhibent des apprenants lorsqu'ils affrontent des problèmes de communication lors de la performance des tâches interactives. Le processus

de développement du questionnaire s'est abouti en deux étapes majeures. La première étape concerne la constitution et la réduction des éléments du questionnaire, et la deuxième étape se centre sur l'évaluation de la fiabilité et la validité du questionnaire dérivé. À la fin de la première étape destinée au développement du questionnaire, l'instrument final qui en résulte consiste d'un total de soixante (60) items en langue japonaise sur une échelle de Lickert. Trente-deux (32) des items examinent les stratégies d'expression orale lors de l'interaction tandis que vingt-six (26) items investiguent la compréhension orale.

Après l'étape de développement et de réduction d'items vient l'étape de vérification des propriétés psychométriques du questionnaire proposé. Les chiffres statistiques se présentent dans le Tableau 9. Pour ce qui est des trente-deux (32) items sur l'expression orale, la fiabilité comme déterminée par le coefficient alpha de Cronbach est 0,86. Ceci montre une grande cohérence interne avec une moyenne de 3,22 et un écart type de 0,97. Du côté des facteurs sur la compréhension orale, ils éprouvent une cohérence interne acceptable de 0,85 selon le coefficient alpha de Cronbach, une moyenne de 3,59 et un écart type de 0,96.

Suite à la présentation des indices de fiabilité, l'on examine aussi la validité de l'usage de *OCSI* pendant une tâche de communication réelle. La validité de *OCSI* s'établit à travers une validité de critère qui s'accomplit par une analyse de la corrélation entre *OCSI* et *SILL* (*Strategy Inventory for Language Learning*), un questionnaire développé par Oxford (1989) pour évaluer les stratégies qu'emploient les apprenants de langue seconde ou étrangère. L'analyse s'est accomplie en comparant les résultats des

participants comme obtenu avec *OCSI* et les résultats obtenus avec *SILL*. Les statistiques de corrélation de Pearson montrent une corrélation pertinente entre l'usage total des stratégies sur *SILL* et l'usage total des stratégies sur *OCSI* (stratégies d'expression orale – $r = 0,62$; stratégies de compréhension orale – $r = 0,57$). *OCSI* est adapté et adopté dans des études comme Yaman et Kavasoglu (2013), Chairat (2017) et Su (2021) vers l'investigation des stratégies employées dans la communication orale chez les apprenants de langue étrangère. Considérons le Tableau 9 pour un résumé des propriétés psychométriques de *OCSI*.

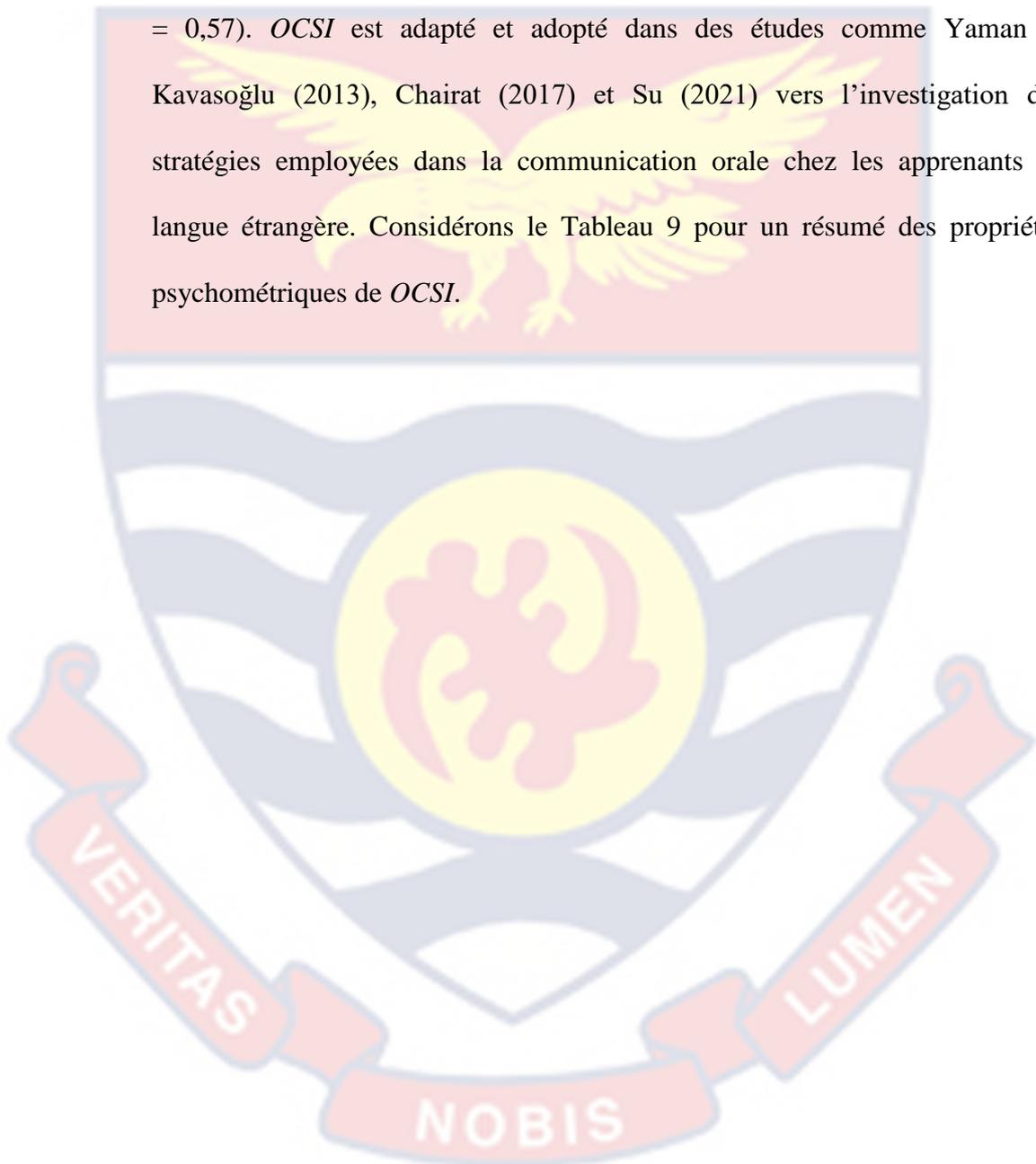


Tableau 9 : Moyenne, écart type et facteurs de l'OCSI

Stratégies	Facteur	Moyenne	Écart type	F	P
<i>Stratégies d'expression orale</i>	<i>Coefficient alpha de Cronbach = 0,86 ; Moyenne = 3,22 ; Écart type = 0,97</i>				
	Facteur 1 : Socio-affectif	3,30	1,06	8,676	0,005**
	Facteur 2 : Orientées à la fluidité	2,77	0,99	12,160	0,001**
	Facteur 3 : Négociation de sens	3,16	1,04	6,410	0,015*
	Facteur 4 : Orientées vers la précision	2,93	1,00	2,429	0,127
	Facteur 5 : Réduction et altération de message	4,11	0,94	1,371	0,248
	Facteur 6 : Stratégies non-verbales	3,39	1,08	3,524	0,067
	Facteur 7 : Abandon de message	3,44	1,10	0,718	0,402
	Facteur 8 : Essai de penser en français	3,14	1,22	0,041	0,840
<i>Stratégies de compréhension orale</i>	<i>Coefficient alpha de Cronbach = 0,85 ; Moyenne = 3,59 ; Écart type = 0,96</i>				
	Facteur 1 : Négociation de sens	4,10	0,89	0,172	0,680
	Facteur 2 : Maintenance de fluidité	2,68	0,97	7,504	0,009**
	Facteur 3 : Parcours	3,60	0,97	1,697	0,200
	Facteur 4 : Comprendre l'essentiel	3,55	0,93	0,432	0,515
	Facteur 5 : Stratégies non-verbales	4,11	0,94	3,451	0,070
	Facteur 6 : Écouteur moins actif	3,75	1,00	0,717	0,402
	Facteur 7 : Orientées aux mots	4,05	0,67	0,235	0,630

Procédures de collecte des données

Ayant obtenu de l'autorisation éthique auprès de *Institutional Review Board* de l'Université de Cape Coast, la lettre d'autorisation était présentée auprès des Chefs des départements concernés afin de collecter des données chez leurs étudiants. Conformément à la méthode mixte concomitante convergente, les données quantitatives et les données qualitatives étaient rassemblées afin de pourvoir des réponses à nos questions de départ.

Concernant le recueil quantitatif, un arrangement était fixé avec les membres exécutifs du Club de français en vue de donner au chercheur l'occasion de partager avec les étudiants les visés de la recherche mais principalement de demander leur participation comme répondants aux deux questionnaires. Les étudiants ont rempli selon leur niveau d'étude une fiche délimitant les places disponibles aux femmes et aux hommes. Ayant obtenu le nombre requis de femmes et d'hommes selon les quatre niveaux d'étude, les volontaires se sont écartés pour compléter les deux questionnaires dans une durée maximum de trente minutes. De prime abord, nous leur avons expliqué le déroulement de collecte des données, le temps disponible et leurs rôles en tant que répondants aux instruments de recherche. Les activités préalables étant achevées, les répondants ont premièrement rempli le questionnaire sur l'intelligence émotionnelle, *Profile of Emotional Competence (PEC)* avant de procéder à celui sur les stratégies métacognitives en communication orale, *Oral Communication Strategy Inventory (OCSI)*.

En ce qui concerne le recueil des données qualitatives, il était question de demander des volontaires à l'échantillon quantitative pour la séance de groupe. Cette fois encore, les volontaires ont complété une fiche selon leur

sexe et niveau d'étude. Ils ont aussi fourni leurs coordonnées qui nous permettraient de les contacter pour ladite séance de groupe. Les volontaires pour la séance de groupe ont fixé un rendez-vous précisant le lieu, la date et l'heure où elle se tiendrait.

Au temps convenu, le chercheur a agi comme animateur de séance en assurant les participants de la confidentialité des propos qu'ils tiendraient au cours de la séance. La discrétion était demandée aux participants de ne divulguer aucune information discutée pendant la séance de groupe. Ces activités préliminaires étant achevées, l'animateur a posé des questions à l'aide d'un guide et donné la parole aux participants pour réagir et donner leur avis sur les sujets discutés. Nous avons choisi cette technique de séance de groupe car elle nous a aidé à juxtaposer les idées des participants afin de mieux éliciter des informations par rapport à leur usage de stratégies métacognitives dans l'autorégulation. Au cours de la table ronde, l'animateur a pris des notes mais avec la permission des participants, la séance était enregistrée par audio afin de garder un cadre de référence fiable. La séance de groupe a duré soixante minutes trente-quatre secondes, ce qui a donné l'occasion aux participants de s'exprimer, de réagir et de consentir aux points relevés qui forment les données requises pour répondre aux questions de recherche.

Traitement de données

Suivant le type de recherches par méthodes mixtes par lequel nous menons cette étude, les méthodes mixtes concomitantes convergentes, nous avons récolté des données qualitatives et quantitatives que nous avons analysées et intégrées selon les exigences de chacune des questions de

recherche. Ceci est dû au fait que la première et la troisième questions de recherche exigent une analyse et une interprétation des données qualitatives obtenues avec le guide de séance de groupe. De son côté, la deuxième question de recherche se répond par une analyse et une interprétation des données quantitatives obtenues avec les deux questionnaires. Pour la quatrième question de recherche, il faut une analyse et une interprétation intégrée des données qualitatives et quantitatives afin d'y apporter plus de compréhension. De cette façon, la convergence des méthodes mixtes se voit au niveau de la phase de traitement à la quatrième question de recherche étant donné que les trois premières questions de recherche voient un traitement exclusif, soit qualitatif soit quantitatif. Ce tour d'événements remarqué dans l'adaptation méthodologique est corroboré par Johnson et Onwuegbuzie (2004) qui encouragent les chercheurs employant des méthodes mixtes de créer des plans de recherche plus complexes, spécifiques et adaptés qui répondent de manière efficace à leurs questions de recherche.

En parlant des méthodes plus propices pour répondre aux questions de recherche, nous élaborons comment l'analyse s'est déroulé pour chaque question de recherche. Le Tableau 10 résume les quatre questions de recherche et le type d'instrument employé pour la collecte de données. Il présente aussi la méthode d'analyse ou l'outil d'analyse par lequel chaque ensemble de données était traité. Finalement, le Tableau 10 présente la théorie ou le concept d'appui qui dirigerait la discussion des résultats obtenus pour chaque question de recherche.

Tableau 10 : Analyse de données

Question de recherche	Instrument de collecte de données	Analyse de données	Théorie/Concept d'appui
QR1. Comment les niveaux de l'intelligence émotionnelle corrèlent-ils avec les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE à la phase préparatoire de communication orale ?	Guide de séance de groupe	Analyse interactionnelle des thèmes	Métacognition Intelligence émotionnelle
QR2. Comment les niveaux de l'intelligence émotionnelle corrèlent-ils avec les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE à la phase d'implémentation de communication orale ?	Questionnaire	Coefficient de corrélation de Pearson	Métacognition Intelligence émotionnelle
QR3. Comment les niveaux de l'intelligence émotionnelle corrèlent-ils avec les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE à la phase d'évaluation de communication orale ?	Guide de séance de groupe	Analyse interactionnelle des thèmes	Autorégulation
QR4. Dans quelle mesure l'intelligence émotionnelle d'un apprenant de FLE pourrait-elle influencer ses stratégies métacognitives en communication orale ?	Questionnaires Guide de séance de groupe	Analyses de régression Analyse interactionnelle des thèmes	Autorégulation Intelligence émotionnelle

Tout d'abord, l'enregistrement audio de la séance de groupe est transcrit manuellement par le chercheur qui anime la séance. La transcription manuelle est préférée ici à la transcription par logiciel principalement en raison des langues utilisées pendant la séance. Premièrement, il y a l'anglais (ghanéen) qui a des prononciations et des locutions particulières que le logiciel aurait du mal à transcrire. Ce qui donnerait plus de travail au chercheur qui aurait à réviser et à corriger la transcription produite. C'est afin d'éviter ce contournement que nous avons choisi la transcription manuelle. Une autre raison pour ce choix est que bien que la séance de groupe soit déroulée en langue anglaise, certains participants se sont exprimés en langue nationale (*twi*), quoique ceci s'est produit rarement. Le chercheur a écouté l'audio enregistré pour réaliser une transcription orthographique dénaturisée puisque les seuls propos à modifier étaient ceux qui nuisaient à la compréhension. Le tableau 11 présente les codes de transcription qui ont facilité la réduction des données du format audio en format écrit.

Tableau 11 : Code de transcription

Notation	Définition
<i>Mot</i>	Un mot ou une phrase d'une langue autre l'anglais (langue employée dans la séance de groupe). Cela pourrait être en langue nationale ou en langue française.
(laughs) ou (laughter)	Rire
...	Pause
Tour	Un chiffre qui représente l'ordre de prise de parole par les membres de la séance de groupe
Propos	Les discours tenus par les membres de la séance de groupe
P1, P2	Identification générique des participants : Participant Un, Participant Deux, etc.
M	Modérateur
(mots)	Explication insérée par le modérateur pour faciliter la compréhension ou spécifier un contexte donné

La transcription était reproduite dans un tableau selon l'ordre de prise de parole par des participants individuels ainsi que les propos qu'ils ont tenus suite à la question posée par l'animateur. Selon Nili, Tate et Johnstone (2017) et Hitchcock et Onwuegbuzie (2020), le codage des données qualitatives pourrait incorporer la présentation et l'analyse amalgamée des contenus de nature verbale et non verbale (paralinguistique, proxémique, kinésique, chronémique, tactile, oculaire, olfaction et goût). Sur ce nous avons ajouté au contenu verbal, des éléments non verbaux paralinguistiques, proxémiques et chronémiques. Ces éléments sont des caractéristiques vocales qui peuvent être identifiées et analysées à partir d'un enregistrement audio. Par contre, d'autres éléments comme le tactile, la kinésique, l'oculaire, l'olfaction et le goût peuvent mieux être aperçus à partir d'un enregistrement vidéo.

En ce qui concerne les unités d'analyse, il s'agit de l'analyse des unités individuelles, de groupe et interactionnelles ; mais force est de noter que l'analyse des unités interactionnelles est priorisée dans notre analyse qualitative. D'après Cyr (2016) et Onwuegbuzie, Dickinson, Leech et Zoran (2009), le recueil des données dans une séance de groupe permet l'analyse de l'interaction du groupe au sujet de phénomènes intersubjectifs, ce qui aide à révéler et à établir le niveau de consensus auquel sont arrivés les participants du groupe tout en précisant qui, comment et pourquoi on prend une telle position face à un tel thème de discussion. Ce genre de traitement et d'analyse qualitatif compréhensif touche principalement la première et la troisième question de recherche, et partiellement la quatrième question qui exige une méthode mixte d'analyse.

Pour répondre à la deuxième question de recherche, il nous faut une analyse statistique des données quantitatives collectées avec les deux questionnaires. À cette fin, nous usons de la version 22 du logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Nous choisissons ce logiciel car il contient des outils d'analyse qui arrivent à exécuter l'exploration et la description des données, des analyses de corrélation ainsi que d'autres analyses plus complexes comme la régression. Aussi, il présente les résultats sous forme de sorties graphiques ou tabulaires qui simplifient leur interprétation.

De prime abord, les données sont codées dans le logiciel, suivi par la dérivation de descriptives des données avec des tableaux de fréquence et des figures mesurant la moyenne, l'écart type, la normalité, entre autres. Ce traitement primaire s'enchaîne par un traitement secondaire de corrélation, qui est effectué à l'aide du coefficient de corrélation de Pearson, un test de corrélation paramétrique. En ce qui concerne notre quatrième et dernière question de recherche, il est nécessaire que nous allions les données qualitatives et quantitatives afin de pouvoir l'adresser. Une analyse de régression linéaire était réalisée afin de trouver un modèle qui établirait à quel point l'intelligence émotionnelle d'un apprenant de FLE pourrait influencer les stratégies qu'il déploie pendant la communication orale. Avec le modèle résultant et les résultats des analyses qualitatives, nous menons une interprétation intégrée vers une compréhension inclusive de notre quatrième question de recherche. Cette analyse croisée (*cross-over analysis*) de Combs et Onwuegbuzie (2010) et Hitchcock et Onwuegbuzie (2020) favorise le croisement et le mélange des méthodes d'analyse qualitative et quantitative en

quantifiant les données qualitatives et en qualifiant les données quantitatives. Ce genre d'analyse contribue à la convergence des résultats comme évoqués par les questions de recherche.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons élaboré les démarches suivies pour collecter et traiter les données. Pour récapituler, nous avons entrepris cette étude d'un point de vue pragmatique en adoptant la recherche par méthodes comme la conception de l'étude. Compte tenu de la nature des questions de départ, les méthodes mixtes concomitantes convergentes étaient choisies pour mener la collecte et le traitement de données. Ainsi, les méthodes qualitative et quantitative de séance de groupe et de sondage étaient employées respectivement afin de collecter des données mixtes chez les participants échantillonnés par l'échantillonnage aléatoire stratifié simple. Les données mixtes obtenues étaient soumises à un traitement exclusivement qualitatif ou quantitatif ou mixte selon la tournure de la question de recherche concernée. Ceci fait, il faut qu'on reconnaisse les limitations de cette étude qui ont à faire non seulement à la généralisabilité des résultats obtenus du traitement des données, mais aussi à la validité écologique des questionnaires *PEC* et *OCSI*. Retenons le fait qu'ils sont tous les deux préparés et adaptés à une population outre la nôtre. Une nouvelle limitation s'identifie dans le phénomène de désirabilité où les répondants des questionnaires et les participants de la séance de groupe cherchent à ne pas s'écarter ou à ne pas être considérés comme écartés de la *norme* ; c'est le besoin d'être normal. Afin de réduire d'une certaine mesure l'impact de ces limitations sur la crédibilité de notre étude, nous avons restreint l'applicabilité de nos résultats à la population cible.

Aussi, le chercheur a expliqué aux répondants de façon compréhensible le contenu des questionnaires. Ces derniers aussi avaient demandé de clarifications auprès du chercheur sur des termes peu familiers rencontrés dans les questionnaires. Finalement, la question de conformité était adressée en établissant et en renchérissant l'individualité et l'indépendance de chaque répondant ou participant, où chacun est unique et n'a pas tort de s'exprimer de façon propre à lui.



CHAPITRE QUATRE

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Introduction

Cette étude a pour but d'investiguer la corrélation entre l'intelligence émotionnelle des apprenants de FLE et leurs stratégies métacognitives en communication orale. Dans ce chapitre, nous présentons les données recueillies, les analyses exécutées et les résultats obtenus. Aussi discutons-nous ces résultats par rapport à la littérature actuelle. La conception d'étude adoptée dans ce travail est la recherche par méthodes mixtes (RMM), spécifiquement la méthode mixte concomitante convergente qui permet le recueil de données qualitatives que nous avons récupérées à l'aide d'un guide de séance de groupe ainsi que de données quantitatives que nous avons rassemblées à partir de deux questionnaires, le profil de compétences émotionnelles et l'inventaire de stratégies de communication orale.

Ce chapitre s'accomplit en deux grandes étapes, soit la présentation et l'analyse des données qualitatives et quantitatives respectivement selon l'ordre des questions de recherches, et la discussion des résultats en tandem avec la littérature pertinente dans le domaine d'apprentissage de langues étrangères. Nous aboutissons à l'analyse à l'aide des traitements statistiques de corrélation et l'analyse interactionnelle thématique.

Présentation et analyse de données

QR1. Comment les niveaux d'intelligence émotionnelle corrèlent-ils avec les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE à la phase préparatoire de communication orale ?

Afin de répondre à notre première question de recherche qui concerne la corrélation entre l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives pré-communication orale, nous analysons d'abord les stratégies métacognitives que les participants en tant qu'apprenants de FLE exécutent avant la communication orale. Puis, nous analysons les niveaux de l'intelligence émotionnelle en relation avec ces stratégies impliquées.

Stratégies métacognitives de pré-communication orale

Choix d'interlocuteur

Comme première stratégie métacognitive de pré-communication orale, nous débutons avec le genre d'interlocuteur que choisit l'apprenant de FLE pour sa communication orale en langue française. Dans le tableau 12, les participants à une séance de groupe présentent leurs préférences sur la question d'interlocuteurs.

Tableau 12 : Choix d'interlocuteur

Tour	Locuteur	Propos
2.	P1	A francophone.
3.	M	A francophone?
4.	P1	Yea
5.	M	Okay ... Why?
6.	P1	It's because they know more of the French language, like the vocabulary. They are a bit advanced than me, so it would be best to get it from them
7.	P2	It's not necessarily a francophone but someone who is better than I am
8.	P3	I prefer someone who is better so that if I make a mistake, he or she can correct me. With someone who is already familiar with the language, he or she can easily correct you when you make mistakes
9.	P4	Both
12.	P5	A mixture. The minute I approach a francophone, I want to learn from them. And when I also meet somebody with the same level as mine, I want to speak it with that person so that we will learn together and make mistakes which will prompt us to go and research more
13.	P6	Okay ... for me, I prefer someone who is better than I am, but not all of them. There are some people who ... like when I'm talking to them, I feel intimidated because, some people when they are talking you can't even get what they are saying. So I prefer someone I'm close to; who can break it down slowly for me to understand

D'après le scénario présenté dans le Tableau 12, les participants spécifient et justifient le genre d'interlocuteur avec lequel ils préfèrent communiquer en français. Personnellement, les participants préfèrent s'exprimer en français avec des interlocuteurs qui maîtrisent mieux la langue qu'eux, que ce dernier soit natif ou non natif. Les raisons pour cette préférence incluent le désir d'apprendre de nouveau vocabulaire auprès d'eux et l'occasion d'être corrigé en cas de commission de fautes et d'erreurs. Néanmoins, P6 aborde le sujet d'intimidation associé à la communication orale en français avec certains interlocuteurs, précisément ceux qui

s'expriment mieux dans la langue et qui parle d'un débit rapide. Alors sa préférence se penche vers un proche qui a un débit agréable. En outre, le fait d'échanger avec un interlocuteur disposant d'une compétence langagière identique apporte l'occasion de pratiquer la langue française, ce qui pourrait engendrer la recherche autodirigée de fautes et d'erreurs commises. Le modèle d'apprentissage autorégulé de Zimmerman et Moylan (2009) propose qu'avant d'entamer sa tâche, l'apprenant évalue non seulement le devoir à faire mais aussi il s'évalue pour vérifier l'habileté dont il dispose pour y aboutir, ce qui fait référence à ses croyances d'auto-efficacité. C'est ainsi qu'un apprenant de FLE choisirait un interlocuteur qu'il juge capable de compléter adéquatement ses efforts lors de la communication orale en langue française. Cependant, la préférence pour un interlocuteur plus versé diminue du moment où l'apprenant de FLE aperçoit un affront ou une attaque possible à ses croyances d'auto-efficacité qui se lie à sa performance linguistique, dans ce cas, en français langue étrangère.

Prise d'initiative

Ayant déterminé le genre d'interlocuteur avec lequel les participants en tant qu'apprenants de FLE préfèrent échanger en langue française, nous abordons la question d'initiation de l'échange verbal. Le tableau 13 présente les réponses des participants au sujet du locuteur qui initie et dirige la conversation.

Tableau 13 : Prise d'initiative

Tour	Locuteur	Propos
22.	P2	I let that person lead
23.	P1	I usually take the lead
24.	P3	I do begin, but when it gets to some point, then I'm stuck
25.	M	Why do you usually take the lead?
26.	P1	The moment I start, I may make a mistake and the person will prompt me. So the more I'm doing the talking, the more the person is prompting me; but if the person talks more, I will just be grabbing things that I might not understand
27.	M	Oh, okay
28.	P1	Hmm ...
29.	M	So, why do you usually let the person take the lead?
30.	P2	Erhhhhh, ... as he said, if the person takes the lead, the person will be talking plenty, but I'm more concerned about learning something from the person, like new vocabulary

L'initiation d'un échange verbal en langue française est un des préparatifs métacognitifs de communication orale. L'initiateur de cet échange se trouve souvent chargé de la responsabilité d'introduire un sujet de discussion ainsi que d'établir et de maintenir le rythme de la conversation jusqu'à l'intervention de son interlocuteur. Les membres de la séance étaient divisés sur la question de prise d'initiative dans une conversation en langue française. Une moitié de quatre participants préfèrent initier et l'autre moitié se contentent de laisser initier leur interlocuteur. Ils avouent tous la possibilité de commettre une erreur ou de manquer de mots ou d'expressions qui pourrait constituer un blocage dans la communication. Efklides (2011) dans son modèle MASRL soulève la question de volonté d'un apprenant à qui se présente un devoir à accomplir. La volonté d'un apprenant a une liaison avec sa croyance de contrôle. Pour les participants inclinés vers l'initiation, leurs

interlocuteurs lançant la conversation leur donnent l'occasion de dire beaucoup de choses qu'ils risquent de ne pas tout comprendre, ce qui les amènent à considérer ce cas indésirable. Ces apprenants aimeraient plutôt initier la communication en langue française pour que leurs interlocuteurs suivent la direction et le rythme qu'ils ont pris. Par contre, pour les participants qui laissent leurs interlocuteurs amorcer le dialogue, cette occasion est un atout car ils auraient l'opportunité d'apprendre beaucoup d'expressions françaises auprès d'eux. Il serait facile de conclure que prendre l'initiative est un moyen plus actionnel que suivre l'initiative de son interlocuteur. Toutefois, nous sommes de l'avis qu'il existe trop de nuances et de possibilités qu'il serait erroné de faire une telle conclusion. La possibilité qu'un apprenant-initiateur se trouve bloqué lors de la communication orale (faute de vocabulaire français) est aussi présente que la possibilité qu'un apprenant-suiveur tient sa partie de l'échange jusqu'au bout. Il est donc clair que connaître assez de vocabulaire dans un champ donné est aussi important qu'initier un sujet de communication orale dans tel ou tel champ. Ce qui est sûr est que l'initiateur aussi bien que le suiveur dans une communication orale en langue française en profitent lorsque le sujet de discussion leur est familier. Ainsi, considérons le thème de choix de sujet dans la discussion suivante.

Choix de sujet de discussion

Une autre stratégie métacognitive de pré-communication orale qui suit l'identification de son interlocuteur, et la décision de celui qui entame l'échange, consiste de savoir sur quoi l'on vise échanger, en d'autres termes, ce que l'on compte discuter. Dans le tableau 14, les participants d'une séance

de groupe expliquent les nuances qui caractérisent le choix d'un thème de discussion.

Tableau 14 : Choix de sujet de discussion

Tour	Locuteur	Propos
32.	P2	Hmmm ...okay, personally, I don't like... I don't have a fixed topic to talk about. If I feel like if I meet this person and I feel like let me change to French, then we change and then we talk.
33.	M	So usually, what would it be about? If you were talking in French ?
34.	P2	It would depend on what we are talking about at the moment, but most times it is about academics
35.	M	For example, if you you're discussing something about going to see the doctor, would you like to discuss something like that in French or would you rather say it in English?
36.	P5	In French
37.	M	What topics are you uncomfortable discussing in French?
38.	P4	Maybe introducing a chairperson at a function
39.	P1	There is no specific ... It would depend on the particular situation and the topic
41.	P3	Yes, it depends on the question or the topic you find yourself in. Most at times, we the basic education students who are now learning French, ... most at times we find ourselves comfortable with the oral class presentation because no matter what, you will get something to say but whereby the person will ask you, 'Please, can you show me the direction to this place, it is more difficult so it depends on the situation

Pour ce qui est du choix de sujet de discussion, les participants en général n'ont pas de thèmes qu'ils peuvent identifier comme étant facile ou difficile à discuter en langue française. Cependant, l'on a soulevé des thèmes portant sur les affaires académiques et une visite chez le médecin comme relativement facile à discuter, et de l'autre côté, un thème comme

l'introduction du président d'une réunion ou d'une cérémonie comme relativement difficile. Le participant 3 au tour 41 exprime la facilité de l'exposé oral en classe par rapport à une situation spontanée où l'on est appelé à donner l'itinéraire à un endroit précis.

De cette remarque, nous déduisons que la classe offre une ambiance agréable où l'apprenant de FLE peut s'exprimer sur un thème qui aurait été déjà traité en classe et qui ne serait pas donc inconnu. Toutefois, se trouver dans une situation communicative hors de la classe même avec un connu s'éprouve la plupart du temps plus difficile à réaliser, étant donné la nouveauté de la situation de communication comme un nouveau thème, un environnement différent de son milieu naturel par exemple la salle de classe et un interlocuteur qui n'est pas un proche ou un collègue. Scott et Dienes (2010) suggèrent qu'un apprenant peut accomplir sa tâche de manière automatique et inconsciente étant donné que cette tâche lui soit familière. C'est-à-dire qu'une activité qu'on a réalisée soi-même ou à laquelle on a assisté à la réalisation devient plus facile à manier. De même, un apprenant de FLE qui a une fois participé ou assisté à une discussion sur un thème donné en langue française serait plus capable d'en parler par rapport à un thème qu'il ne rencontre que pour la première fois. Dans le dernier cas, il faudrait un processus analytique nécessité par la nouveauté de la tâche présentée. Ce type de traitement donne au devoir en question une tournure de difficulté puisque l'apprenant est obligé de s'efforcer au niveau cognitif, affectif et psychomoteur afin d'accomplir le devoir. Il va sans dire que ses efforts aboutiraient à une résolution qui se trouve sur une échelle de très faux à très correct. Le fait de se débrouiller dans

une conversation en langue française dépendrait aussi de son objectif d'y participer.

Rappel d'objectif de communication orale

Dans ce sous-titre, nous mettons en relief la stratégie métacognitive de pre-communication orale qui porte sur le fait de se rappeler la visée de son échange verbal en langue française. Bien que l'apprenant de FLE sache que c'est en communiquant que l'on apprend à communiquer en français, il n'est pas aussi évident que l'on le croirait de mettre cette notion véridique en pratique. Dans le tableau 15, les apprenants de FLE qui participent à une séance de groupe nous indiquent comment ils font intervenir la stratégie de se rappeler leur but de communication orale en FLE.

Tableau 15 : Rappel d'objectif de communication orale

Tour	Locuteur	Propos
73.	P1	I just jump into the conversation. The moment I meet you and we are talking
74.	M	So why do you usually do that?
75.	P1	The moment I meet you, I just want to speak it so that I'll be good with the speaking
76.	M	So, it's something you intentionally target ... ?
77.	P1	Yes
79.	P3	For we being students and then even with the French education that we do, whether you like it or not, if you don't want to speak the language, they'll tell you whether you like it or not, it is a must for you to learn it. So with that, it's like it has to happen naturally or unconsciously. Even we are not forcing; it should have happened that at the end of the day, whether you are correct or wrong, you have to try and speak some things unconsciously, but we are not putting in much effort

Cet extrait présente quelques réponses des participants de la séance de groupe sur la fréquence avec laquelle ils se rendent compte de leur intention de communiquer en langue française. Le groupe abonde dans le même sens

que l'essence de parler français est d'améliorer sa performance linguistique. Cependant, nous nous rendons compte à partir des réponses obtenues, de deux types de rappel d'objectif de communication en français ; l'objectif auto-formulé et l'objectif suivi.

Ce que nous entendons par l'objectif auto-formulé est la situation où l'apprenant lui-même détermine son objectif et cible des situations et des personnes pour y aboutir. Il s'auto-dirige dans sa quête en saisissant des opportunités de parler la langue française, et nous déduisons ceci du propos du participant (P1). En contraste, il y a l'apprenant à l'objectif suivi qui opère selon les visées de son programme d'étude, de son département, de ses professeurs, de sa leçon et de ses collègues.

Cet objectif « emprunté » fait engager l'apprenant à des activités organisées par les acteurs susmentionnés vers l'amélioration de la performance orale ; mais cela ne le conduit pas à créer d'autres occasions dans la poursuite d'une meilleure performance orale en langue française.

Réaction au débit d'interlocuteur

À certains moments de leur parcours d'apprentissage de FLE, les apprenants de FLE se trouvent « piégés » dans une situation de communication orale avec un interlocuteur qui parle d'un débit rapide. Ce phénomène souvent décontenance l'apprenant de FLE qui doit à la fois comprendre à grande vitesse les énoncés de son interlocuteur tout en formulant ses propres énoncés ou réponses. Les apprenants de FLE participant à une séance de groupe expliquent dans le tableau 16 la façon dont ils manœuvrent une telle situation.

Tableau 16 : Réaction au débit d'interlocuteur

Tour	Locuteur	Propos
14.	M	So for those who speak fast, do you tell them to slow down?
15.	P2	No, I just listen and then ... (laughs); yes, I just listen
16.	M	But if you don't understand, how will you reply to what they are saying?
17.	P2	Erhm ... sometimes I try, maybe ... definitely there will be one or two words that you would understand so you just have to find a way out and then try and understand
20.	P3	We being students, one way or the other, you know what you are looking for and the sacrifices you should make. Even though we need to make some adjustments when listening to rapid speakers and you can also grasp certain things, I would prefer the slow ones to the ones who speak fast

Dans cet extrait, il s'agit d'une discussion sur ce que fera l'apprenant de FLE au cas où son interlocuteur parle rapidement. Cette situation se produit souvent dans une conversation entre un locuteur avancé et un locuteur débutant. Dans son étude empirique sur les stratégies de communication orale déployées par les enseignants de FLE en formation dans une école normale supérieure, Agbo (2020) suggère que l'interlocuteur natif ou expert effectue certaines modifications linguistiques et paralinguistiques afin de faciliter la compréhension à son interlocuteur qui maîtrise moins la langue française. Celles-ci comprennent l'usage de vocabulaire simple, l'omission volontaire d'éléments grammaticaux comme les articles et les prépositions, et l'emploi d'un débit ralenti. Évidemment, il y aura des interlocuteurs experts qui n'exprimeraient pas cette considération à l'égard de leurs interlocuteurs novices.

Quelques débutants signaleront à leurs interlocuteurs de parler plus lentement alors que certains comme le participant (P2) ne le dira pas, surtout

s'il s'agit d'un interlocuteur non familier. De la part du participant (P3) qui répond de façon diplomatique, l'on pourrait apprendre quelque vocabulaire même auprès des locuteurs de débit rapide. Malgré cela, sa préférence s'incline vers des locuteurs de débit modéré et aucun participant ne s'est pas opposé en indiquant une préférence pour des locuteurs au rythme rapide.

Adopter un débit lent dans un échange verbal soit en langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère est désirable jusqu'à un certain niveau. Dans les deux premiers cas, il s'agit d'un locuteur dont le débit naturel est lent quel que soit le statut de la langue qu'il parle. L'on pourrait aussi avoir à faire avec un locuteur qui éprouve un manque momentané de vocabulaire approprié dans une langue qu'il maîtrise. Dans cette situation, le vocabulaire lui échappe et cela pourrait ralentir son débit. Cependant, lorsqu'on aborde le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'on considère souvent le débit ralenti comme marque d'incompétence, ce qui pourrait nécessiter un changement de code linguistique ou de langue (Agbo, 2020). Le débit trop ralenti surtout chez un débutant constitue de frein à la fluidité de l'échange verbal voire amène à un blocage. Guillemenot et Kuupole (2009) trouvent que les apprenants de français langue étrangère emploient des stratégies d'hésitation comme les pauses remplies d'« euh » et la répétition afin de contourner un blocage imminent dans la fluidité de la communication orale se déroulant en langue française. Le thème suivant décrit la façon dont les apprenants de FLE assemblent leur répertoire linguistique avant la communication orale.

Préparation de vocabulaire

Hors la question du débit désirable ou indésirable de son interlocuteur, l'apprenant de FLE pourrait de même anticiper quelques expressions utiles et communes qui lui serviraient dans différents contextes de communication orale en langue française. Faerch et Kasper (cités dans Kusuma, 2020) affirment que les apprenants de langue étrangère surtout ceux qui sont avancés sont capables de prédire des problèmes de communication orale et de les résoudre en avance avant d'entamer l'échange verbal prévu. Le tableau 17 nous offre les pratiques des apprenants de FLE au sujet de la qualité de leur préparation et de la manière dont ils l'implémentent avant d'entamer une conversation en langue française.

Tableau 17 : Préparation de vocabulaire

Tour	Locuteur	Propos
52.	P1	Mostly, I don't
53.	M	Mostly, you don't?
54.	P1	Yes, when the words come then I just try to fix them into my conversation, I don't prepare them
55.	P4	Hmm ... yeah, although sometimes you prepare certain things, it might not fit in the context
56.	P3	For exams, (oral) yes.
57.	M	But when you are communicating, normal communication?
58.	P3	Sometimes when you are communicating in class and you bring out a word and they will just be laughing at me <i>saah</i> and at the end of the day, I'll be like masa, the fact that you've laughed at me, you have to correct me
59.	P4	For some people, that's how they are; the least opportunity
60.	P2	Yes, sometimes I do. For instance, let's say we are discussing about someone going to see the doctor ... so the next thing I want to say, I'll just quickly construct it in my head and say it
61.	M	Okay ... but you don't jot it down that the next time I talk with somebody, I'll use these words?
62.	P2	Errhm, not really
63.	P6	I will prepare before going and I'll do some research
64.	M	Do you usually do research before a conversation in

 French?

 65. P6 Yes, I usually do research before communicating

Toujours sur les stratégies métacognitives qu'emploient les apprenants de FLE avant d'entamer la communication orale, les participants étaient questionnés sur la recherche préalable des expressions françaises qu'ils effectuent avant la communication orale en langue française. La majorité constituant cinq participants affirment de ne pas préparer des expressions françaises tandis qu'un seul participant (P6) avoue rechercher d'habitude des expressions françaises avant une communication orale. Néanmoins, lorsqu'il s'agit de l'examen oral où chaque apprenant de FLE se présente devant un jury pour effectuer des tâches de production orale, un autre participant (P3) affirme la préparation de vocabulaire.

Hormis la préparation explicite qu'un apprenant de FLE pourrait faire surtout pour se débrouiller dans des situations formelles comme l'examen oral, le participant (P2) introduit une autre forme de préparation implicite pas avant mais lors de la situation de communication. Cela consiste de formuler et de traduire sur-le-champ ses propos (réponse, question, clarification, ajout, etc.) en français en attendant son tour de parole dans une conversation. Une autre nuance de la préparation se présente par le P4 sur l'usage contextuel d'expressions préparées. Dans ce cas, il s'agit non seulement de la recherche de mots mais surtout de leur emploi approprié en contexte. Le P3 le corrobore en donnant un scénario où elle dit un mot qui a fait rire ses collègues.

Il y a aussi le cas dominant de non-préparation qui mène à l'extemporanéité où l'apprenant emploie dans son discours les expressions françaises qui lui vient en tête. Certes, l'avantage de cette improvisation est que l'apprenant arrive à réemployer des expressions qu'il a déjà apprises,

gardant ainsi en quelque sorte la continuité de la conversation. Cependant, une expression employée hors de contexte risque d'entraver le sens de son discours. S'il s'apercevra de sa faute ou non dépend d'abord de son interlocuteur qui le corrigera, ou de lui-même s'il demande à son interlocuteur d'affirmer le bon usage de l'expression employée ou encore s'il décide de le vérifier lui-même de sa propre recherche suite à la communication.

Ce qui est sûr est que l'idée de préparation d'expressions françaises avant de communiquer en français est pour la majorité des participants, une nouveauté surtout pour la conversation spontanée. Nous l'avons remarqué à partir de leurs réponses verbales et de deux observations non-verbales ; la première relève de la chronémique et la deuxième de la paralinguistique. Sur la chronémique, trois participants (P2, P3, P4) ont hésité entre trois et cinq secondes avant de donner leurs réponses à leur tour de parole. Parait-il que la réponse qu'a donnée le P1 dans deux secondes avait facilité la construction de leurs réponses. Par rapport à la paralinguistique, quatre participants (P1, P2, P3, P5) ont ri brièvement lorsque le P6 a admis faire des recherches avant d'entrer dans une conversation française. Le moment et la courte durée de ce rire pourrait indiquer un mélange inégal d'incrédulité et de questionnement interne sur leur préparation inadéquate.

En somme, nous avons remarqué les nuances suivantes sur la préparation de vocabulaire français pour la communication orale. Elles sont le manque de préparation qui exige de l'improvisation, la préparation (mentale) sur-le-champ, la préparation avec l'usage hors de contexte et la préparation explicite avec l'usage en contexte. Procédons au thème suivant pour une discussion approfondie de la préparation mentale.

Traduction mentale en français

Ce sous-titre reprend la préparation mentale sur-le-champ comme une stratégie métacognitive de pré-communication orale. Le fait de communiquer à l'oral dans une langue que l'on est encore en train de maîtriser exige l'emploi de stratégies métacognitives, comme formuler et traduire ses énoncés de façon silencieuse et introspective avant de les articuler. Le tableau 18 explicite ce phénomène en présentant les commentaires des apprenants de FLE qui participent à une séance de groupe.

Tableau 18 : Traduction mentale en français

Tour	Locuteur	Propos
43.	All P	Yes, yes
44.	M	Are you aware that, for instance you say, let me think about this before I say it in French? So it's intentional
45.	All P	Yes
46.	P4	It's a matter of calculation; one French lecturer told me that you can't be using <i>je</i> with <i>sont</i> . You have to analyse it to know that it is I am then you calculate <i>Je suis</i>
47.	M	Are there some cases where you just say it (in French) without thinking first in English?
48.	All	Sure, the ones that we are familiar with ... they just come

La tendance à traduire de l'anglais au français de manière mentale est un phénomène qui s'avère plutôt commun chez les apprenants de français comme l'atteste les réponses fournies par nos participants. Ici, le consensus est unanime qu'ils pensent à ce qu'ils souhaitent dire d'abord en anglais et puis effectuent une traduction probablement littérale ou mot à mot en français. Il est peut-être intéressant mais pas surprenant d'observer que les participants avouent dire spontanément des expressions françaises qui leur sont familières.

À force d'avoir dit quelques expressions françaises comme la salutation à maintes reprises, les participants arrivent au point où la traduction mentale n'est plus nécessaire. Une autre observation est que les participants en tant qu'apprenants de FLE se rendent compte du processus mental de traduction et même avouent le faire consciemment. Le thème suivant porte sur la stratégie métacognitive que les apprenants de FLE visent employer afin d'assurer la compréhension mutuelle dans une communication orale en langue française.

Négociation de sens

Étant donné que l'on se trouve bloqué lors d'une communication quelconque voire dans une langue que l'on prétend maîtriser, l'apprenant de FLE risque se heurter contre ce blocage en communiquant en langue française. Les apprenants de FLE qui participent à une séance de groupe nous disent dans le Tableau 19 comment ils se préparent à contourner le blocage en communication orale de FLE.

Tableau 19 : Négociation de sens

Tour	Locuteur	Propos
67.	P5	I plan that if I don't understand something, I'll let the person repeat it and explain then I'll also say it back
68.	P2	Somehow ...
69.	P1	It depends, sometimes on the person you are talking with ... when it is someone I'm familiar with, I can ask the person to repeat or explain; but if the person is above my level, I may not say anything
70.	M	But if you are comfortable with the person, do you usually plan to ask the person what he means?
71.	P1	Yeah, but if I'm not I'll only listen and go and research later

Dans l'objectif de se préparer pour une communication orale en langue française, il est fort nécessaire de penser à quoi faire au cas où l'on comprend mal quelques propos émis par son interlocuteur. Sur cette question, le

participant P5 a l'intention de demander à son interlocuteur de reprendre et d'expliquer le vocabulaire concerné, qu'il répètera à son tour. Le participant P1 partage cet avis mais seulement s'il est familier avec son interlocuteur. Avec une personne non familière, son intention est d'écouter simplement et de rechercher lui-même le vocabulaire incompris. Dans la discussion suivante, nous examinons la situation où les apprenants de FLE font intervenir une langue familière lors d'un blocage en communication orale

Recours à la langue anglaise en cas de blocage

L'apprenant de FLE qui formule une stratégie pour comprendre les énoncés de son interlocuteur doit forcément en formuler une autre pour articuler ses propres idées en langue française. Puisque le blocage se voit au niveau de la compréhension et de l'énonciation, il est fort probable que l'apprenant de FLE recoure à une langue qui lui est familière. Dans ce cas, la langue anglaise est la première qu'il fait intervenir. Dans le Tableau 20, les apprenants de FLE expliquent le rôle de l'anglais comme un facteur présent dans leur communication orale en langue française.

Tableau 20 : Recours à la langue anglaise en cas de blocage

Tour	Locuteur	Propos
117.	P5	When I get stuck in a French conversation, I normally go with English.
118.	M	Is it something you consciously do; that anytime I get stuck, I'll go with English or is it automatic?
119.	P3	I normally do it.
120.	P1	Most at times, I don't really plan what I'll do. Like when I start talking, because they know my level and they know where I'm at, anytime I get stuck they either automatically fix it there for me or I ask them for the word.

Cet extrait est une transcription d'une séance de groupe sur les stratégies métacognitives de pré-communication orale en français. Elles

incluent le genre de planification qu'effectuent les participants en tant qu'apprenants de FLE. Ici, il est question de savoir s'ils pensent à que faire si pendant la communication orale en français, ils manquent de vocabulaire français pour pouvoir articuler leurs pensées. Est-ce qu'ils prennent cela en compte lors de la préparation à la communication orale ? Des réponses offertes, l'impression générale est que les participants ne pensent pas en tant que tel à ce qu'ils feront en cas de blocage.

Au tour 117, le participant P5 admet recourir à l'anglais au cas de manque d'expression française pendant la communication orale. Il reconnaît le fait qu'il réagit ainsi face au blocage mais il n'a pas pu confirmer si cela consiste d'une réaction volontaire ou involontaire de sa part.

Au tour 120, le participant P1 admet qu'il se lance dans la communication orale en français et au fur et à mesure qu'il se trouve bloqué, son interlocuteur lui fournit le vocabulaire manquant. Nous nous demandons si vraiment les participants ne se préparent pas du tout au blocage ou s'ils s'attendent à ce que leurs interlocuteurs les secourent en cas de blocage ? Aucune de ces possibilités ne présente de situation désirable qui favorisera l'autorégulation de son apprentissage de FLE car dans la première, l'on risque d'échouer, faute de plan d'action, et dans la deuxième, l'on ne peut pas toujours compter sur son interlocuteur comme référence linguistique – cela est insoutenable.

Ceci nous fait penser à la perspective des interlocuteurs avancés qui se trouvent souvent chargés de la responsabilité d'articuler leurs pensées ainsi que celles de leurs interlocuteurs débutants, comment ils y aboutissent, et ce qu'ils ressentent à propos de cela. Nous avançons en discutant des supports

que les apprenants de FLE emploient afin d'accomplir leur communication orale en FLE.

Apport des supports

Le phénomène de blocage en communication orale chez l'apprenant de FLE soulève la question de l'usage qu'il fait des ressources disponibles pour promouvoir le bon déroulement de l'échange verbal. Hormis la propension de l'apprenant de FLE de compter sur son interlocuteur à lui fournir le vocabulaire français qui lui manque, nous demandons aux apprenants de FLE qui assistent à notre séance de guide ce qu'ils apportent comme supports à leur communication orale en langue française. Le Tableau 21 explicite leurs réponses.

Tableau 21 : Apport des supports

Tour	Locuteur	Propos
121.	M	Do you take along any resources (dictionary, google translator on devices, etc.) you plan to use during the conversation?
122.	P2	When I'm with my colleagues, I use the dictionary or google translator on my phone, but with the lecturers I don't do that.
123.	P4	I don't usually carry any item. If I'm fumbling with any pronunciation, I may just ask the person to help me.
124.	P3	I think you come across a friend or a course mate and maybe you are not in the same class and you are talking to him or her, I don't think at that moment you have to get a dictionary and find the word.
126.	P3	Maybe you just want to have a short conversation within some seconds, you don't need a dictionary. So if you get stuck, then the person could help you. Because I have one friend, she and I don't know the French too well. Sometimes she could call me on the phone and during the conversation we may switch to French. So when she gets stuck, I may give her the word, then she fixes it in then we continue. If I don't know it, then I'll be like my dear, let's continue with our English. Then we move on.

Cet extrait peut être considéré comme la suite de l'extrait précédente présenté dans le Tableau 20. Ici, la préoccupation est de déterminer si les participants en tant qu'apprenants de FLE portent des supports linguistiques comme dictionnaires de poche, dictionnaires numériques, *Google translator*, entre autres auxquels ils feront appel le cas échéant. Au tour 122, le participant P2 admet utiliser le dictionnaire et *Google translator* sur son téléphone portable seulement en compagnie de camarades mais pas avec ses professeurs. Les participants P3 et P4 n'en ont pas et donc ne l'utilisent pas même parmi les camarades.

Cette distinction entre le participant P2 et les participants P3 et P4 proviendrait du fait que le premier est dans sa quatrième année de licence alors que les derniers sont dans leur deuxième et première année respectivement. Nous pouvons ainsi expliquer cette distinction en disant que le participant en quatrième année a adopté par expérience l'usage des supports linguistiques dans ses tâches en FLE. D'un autre côté, nous ne nions pas d'ailleurs qu'un apprenant dans sa première ou deuxième année d'étude peut disposer aussi de ces supports linguistiques.

Nous voudrions postuler que l'on n'apprécie pas assez l'importance des supports linguistiques outre les livres et les documents de cours pour l'apprenant de FLE. Peut-être qu'il faudrait un sondage pour déterminer le pourcentage d'apprenants de FLE disposant de dictionnaires (en version papier et/ou en version électronique) et d'autres appuis comme *Google translator*. Nous ne pouvons pas ignorer la réticence du participant P2 d'utiliser ses supports linguistiques en échangeant avec ses professeurs. Il se peut que ce soit afin d'éviter la perte de temps auprès de ses supérieurs ou

quelque chose d'autre qui a affaire à ne pas exposer son manque de vocabulaire. Ayant traité des stratégies métacognitives pré-communication orale, nous procédons à la préparation émotionnelle que les apprenants de FLE effectuent avant d'entamer la communication orale en français.

Préparation émotionnelle

Parmi les stratégies métacognitives qu'implémente l'apprenant de FLE comme préparation à sa communication orale en langue française inclut la préparation de son état affectif. Dans le Tableau 22, les apprenants de FLE qui contribuent à une séance de groupe éclaircissent comment ils effectuent la préparation émotionnelle avant d'entamer une communication orale en langue française.

Tableau 22 : Préparation émotionnelle

Tour	Locuteur	Propos
80.	M	Okay ... so we are going to our emotions. How do you prepare emotionally? How do you prepare your emotional state before communicating in French? So that is the general question. So, do you try to be calm before beginning? Let's say for instance, you need to do a presentation in class, what emotional preparation do you do before you start, because maybe they expect you to speak in French. Or you meet your French lecturer and you know he'll speak French to you. So, do you do some sort of quick preparation before meeting him? Or it is just normal for you?
81.	P3	It's normal.
82.	P4	No, it's not.
83.	P1	For me, the moment you are there, you know that you are learning. So, you just put any (negative) emotion aside and learn
84.	P3	Most of us, or should I say, some of us are very ... how do we put it? Like, we are shy, very shy when it comes to certain things. If not this education that you've taken upon yourself and I'm told when you are doing education, it's a must for you because whether you like it or not, you'll stand in front of people and teach. Not long ago, I was asked to stand before the

- board and when he says something, I write. The kind of tension that took me within that period of time. And even at that point in time, whatever that I was writing was ... like my hands were shaking and it's not that maybe if I were to be asked to speak something like English, I wouldn't have been shivering or feeling uncomfortable. But because I'm not familiar with the (French) language, the first thing that came in mind was, "After all, how am I going to say the thing? So, I think if you are familiar with it, although there might be some kind of tension, you will be able to control it. With the controlling aspect, it is when it is your first time, but after your first time, you are good to go. But since you're not familiar with the language, most at times, it's a kind of ... headache.
85. P4 As she said, I think that sometimes, I'm afraid.
86. M You're afraid.
87. P4 Honestly speaking, because, the language, I'm not conversant with it. If I see my French teacher, I even try to dodge because I don't want any trouble whereby, he'll speak and then I'll be standing there looking at him. Because during our oral exams, I felt bad because I was told to introduce the chairperson of a party. How can I introduce the chairperson of a party? Meanwhile I'm not good in speaking it (the French language). So, our lecturer said, do I want to disgrace him? I was sad.
89. P4 But that one, the kind of attributes to add. I don't even know the language so how can I know which attributes to say?
90. P3 It's not that she doesn't know the attributes, but it has to do with the language
91. P4 Yes, because, if it were in English, the way I would have talked ... (laughter). Because when I did it in English, the English was flowing ... it was flowing
92. P6 If I'm learning, I don't care what people will say, both in class or what the lecturer will tell me, ...no. if you laugh at me or you mock me. But I'm aiming at being good in the language. So now if I speak the language, many people think that I'm from a francophone country, but that is not the case...though I'm closer to the border. If I'm speaking the language, I don't care. When I make a mistake, the lecturer will tell me, no, don't say it that way, say it this way. And I'll keep that in my mind.
93. P4 Sometimes too, when you go to class, because the lecturer is speaking in French and you don't

understand, you'll not even be able to get one word. By the time you leave the class, you are empty. How can you cope ?

Le tableau 22 nous présente un extrait de la transcription d'une séance de groupe sur comment les participants en tant qu'apprenants de FLE s'approprient émotionnellement avant de communiquer à l'oral en français. De cet extrait, nous dérivons les thèmes suivants qui correspondent aux sous-échelles de l'intelligence émotionnelle : l'identification, la compréhension, l'expression, la régulation et l'utilisation des états émotionnels. Dès les deux premières réponses, nous nous rendons compte d'un changement dans la dynamique du groupe où les participants arrivent à s'opposer directement, et puis se concilient.

Le désaccord reflète la stabilité de ses émotions face à une situation imminente de communication orale en français. Au tour 81, le participant P3 dit que son état émotionnel est normal mais le participant P4 l'oppose au tour 82. Nous sommes de l'avis que certaines personnes préfèrent ne pas parler de leurs émotions, ni de celles d'autrui surtout en groupe et encore moins s'il s'agit d'émotions négatives. La troisième réponse offerte par le participant P1 au tour 83 confirme d'une certaine mesure notre avis.

Des émotions considérées négatives sont ignorées voire réprimées afin d'adoucir l'impact qu'elles auraient sur le fonctionnement de l'individu. Il faut mentionner que le mot « négative » mis entre parenthèses au tour 83 est une insertion du chercheur car le commentaire dans lequel il se trouve suit le commentaire au tour 82 qui admet la présence d'émotions négatives avant d'aborder une conversation en langue française. Maintenant, par rapport aux sous-échelles en commençant par l'identification de ses émotions, les

participants P3 et P4 avouent dans les tours 84 et 86 des sentiments de timidité, de tension, de malaise et de peur qui en tout constituent un « genre de mal de tête » pour l'apprenant de FLE. Ici, nous remarquons que le désaccord entre les opposants se dissipe lorsque le P4 se penche sur le commentaire de P3 en donnant son propre commentaire. Nous nous demandons comment se déroulerait la situation si le P4 n'avait pas opposé le P3 vu que les autres participants étaient silencieux.

Nous observons aussi que les participants féminins étaient plus ouverts en décortiquant leurs états émotionnels que leurs homologues masculins. Ceci pourrait provenir du fait que de manière générale, les féminins expriment mieux leurs sentiments plus que les masculins selon la comparaison des tests d'intelligence émotionnelle entrepris entre les deux genres.

À part l'aspect générique, nous nous rendons compte aussi de l'apport du tempérament sur l'individu. Par exemple, un mélancolique serait plus incliné à ressentir la timidité, la peur et le malaise qu'un cholérique ou qu'un sanguin. Concernant la compréhension et l'expression d'émotions avant la communication orale en français, nous pouvons dire à partir des scénarios décrits par les participants P3 et P4 dans les tours 84 et 87 respectivement qu'ils reconnaissent ouvertement pourquoi ils ressentent de telles émotions. Pour eux, la raison primaire est la non-familiarité avec la langue française. En d'autres mots, ils deviennent timides, peureux et tendus lorsqu'il s'agit de discuter d'un sujet en langue française, toutefois discuter du même sujet en langue anglaise serait plus facile à exécuter.

Nous passons à la régulation et l'utilisation de ses émotions. Dans les propos des participants P1 et P6 aux tours 83 et 92 respectivement, il est

évident que ceux-ci arrivent à maîtriser leurs émotions d'appréhension de sorte qu'elles n'entravent pas leur communication orale en langue française. Bien qu'ils ne l'aient pas dit, nous pouvons déduire que les deux participants P1 et P6 emploient des émotions favorables comme la confiance afin de poursuivre les buts qu'ils se sont déterminés.

Nous ne pouvons pas ignorer cependant l'aveu de P6 de sa proximité à la frontière. Étant donné que le Ghana est limité de trois pays francophones, le Burkina Faso au nord, le Togo à l'est et la Côte d'Ivoire à l'ouest (et au sud, le golfe de Guinée), il n'est pas question de quel pays. Il se peut que sa proximité à une frontière francophone lui donne une certaine mesure d'ouverture voire familiarité avec la langue française. Cela dit, nous ne pouvons pas dire le même du participant P1 qui n'a fait aucune mention de résider près d'une frontière. Ainsi, ce serait présomptueux de conclure que le contact qu'a eu le participant P6 avec la langue française à travers la frontière francophone soit le bien-fondé de sa capacité de réguler ses émotions avant de communiquer oralement en français.

Aussi, nous ne pouvons pas terminer l'analyse de cet extrait sans examiner le rire au tour 91 par presque tous les participants. Malgré sa légèreté et sa courte durée de quatre secondes, ce rire est de nature humoriste grâce à la manière dont le participant P4 présente la juxtaposition entre son incapacité de parler le français et sa fluidité en anglais. Nous continuons avec la préparation émotionnelle, cette fois-ci concernant la possibilité d'erreurs.

Influence de possibilité d'erreurs

Étroitement liée à la préparation émotionnelle avant la communication orale en langue française est la perception de l'occurrence de fautes et d'erreurs

lors de l'échange anticipé. Le Tableau 23 explicite les propos des apprenants de FLE qui prennent part à une discussion en groupe concernant l'impact que la possibilité de commettre des fautes et des erreurs exerce sur leur état émotionnel et comment ils gèrent ce pressentiment.

Tableau 23 : Influence de possibilité d'erreurs

Tour	Locuteur	Propos
87.	P4	Honestly speaking, because, the language, I'm not conversant with it. If I see my French teacher, I even try to dodge because I don't want any trouble whereby he'll speak and then I'll be standing there looking at him.
94.	M	Do you decide not to be bothered by your errors/mistakes/want of vocabulary?
95.	P1	For me, when I'm speaking with someone I'm comfortable with, I'll speak. When I get to a point where I'm stuck, I'll put English there. Then the person will tell me how to say it in French. But if I'm uncomfortable with the person, I'll fumble and I'll be jumping and the person will know that I need help.
96.	M	You'll just leave that sentence and move on to another sentence?
97.	P1	I'll try to fix something there even though it doesn't fit
98.	P4	For me I won't do
99.	M	You won't speak at all?
100.	P4	Yes, I won't
101.	P3	No, but if you're trying to speak the language, you have to
102.	P3	With this, I think the answer is both yes and no. No, in the sense that I'll feel bad if for instance during an oral examination, where you need your marks to push you and you've gone to sit in front of a lecturer and you couldn't make any effort, with that you will surely feel bad. But I find myself in the company of my colleagues, I do not have any problem with that because I know that at the end of the day, I'll be corrected. But even in the presence of the lecturer whereby there's no assessment being taken, why should I feel bad? Me, I'll laugh especially when I know the lecturer, I'll laugh and I'll be like, 'Monsieur or Madame, am I correct? Because through that, you will be learning the language. So my dear, you saying you wouldn't speak at all, that one, you shouldn't do that
103.	M	Yeah, but she is saying what she usually does, so we are just coming out with the things we do
104.	P2	For me, when I'm speaking with colleagues who are much better than I am, I just ask them, how do we say this in

		French? Then I'll fix it in and just continue. But with the lecturers, when I'm talking and I'm stuck, they themselves realise that I need help, then they give me the word.
105.	M	And if they don't ?
106.	P2	I'll just be gesturing and throwing my hands and they'll ask me to sit.

Cet extrait présente les réponses des participants de la séance de groupe sur comment la possibilité de commettre des fautes et des erreurs ainsi que de manquer de vocabulaire agit sur leur état émotionnel. Nous inférons des réponses offertes qu'éprouver un sentiment de gêne par rapport à ses erreurs, ses fautes et son manque de vocabulaire avant d'entrer en conversation française dépend largement de celui avec lequel on parle, l'interlocuteur.

Pour les participants P1, P2 et P3, ils se sentent moins anxieux si leur interlocuteur est quelqu'un qui les met à l'aise. Ces gens pourraient inclure non seulement leurs collègues mais aussi quelques professeurs qu'ils connaissent. Ceci nous indique que l'ambiance qui domine un contexte de communication orale soit un examen oral, un cours de français ou une conversation entre collègues pourrait déterminer le niveau d'anxiété qu'éprouverait l'apprenant de FLE. Dans une ambiance favorable, l'apprenant se rassure de la possibilité d'appui lorsqu'il manque de vocabulaire.

Aussi, l'apprenant a la certitude que quel que soit la gravité de ses fautes et de ses erreurs, son interlocuteur ne le traiterait pas avec mépris mais avec un regard positif. Au tour 103, le participant P3 fait mention d'un contexte d'évaluation où un correcteur ou un ensemble de correcteurs attribue des notes à la performance d'un apprenant qui accomplit des tâches communicatives. Certes le contexte d'examen pourrait accentuer l'anxiété

chez l'apprenant de FLE, ce qui risque d'augmenter la fréquence des fautes et des erreurs voire du blocage. Étant donné que l'examineur ne cherche pas que l'apprenant de FLE échoue à l'examen, quelques mesures doivent être prises afin de le mettre à l'aise.

Bien sûr, l'apprenant de son côté est censé prendre des dispositions qui favoriseraient sa communication orale dans des contextes formels. En ce qui concerne le participant P4 dans les tours 87, 98, 100, l'expérience des émotions négatives comme l'anxiété l'amène à suivre la voie du bien-être, qui dans ce cas consiste d'éviter l'embarras en fuyant la situation de communication orale si possible. Ici, le fait d'anticiper l'occasion de fautes, d'erreurs et de manque de vocabulaire évoque chez l'apprenant de FLE une anxiété plus prononcée, plus gênante et plus obstructive car elle va jusqu'à diminuer sa confiance en soi.

L'apprenant déjà démoralisé par l'appréhension s'écarte de sa résolution jadis fixée et ses attentes de lui-même d'améliorer sa performance en communication orale. Ceci s'apparente à la régulation et à l'utilisation de ses émotions. Dans la hiérarchie de l'intelligence émotionnelle, pouvoir identifier et exprimer ses émotions est nécessaire et primordial, cependant il faut des processus plus complexes comme la régulation et l'utilisation émotionnelle, ce qui fait la différence au bout du compte. Nous avançons vers un autre aspect de la préparation émotionnelle effectuée par l'apprenant de FLE avant de communiquer en français. Ceci concerne la crainte de l'apprenant d'échanger avec un locuteur plus avancé.

Intimidation par interlocuteur plus compétent

Échanger à l'oral avec un interlocuteur qui maîtrise mieux la langue française apporte des profits ainsi que des inconvénients à l'apprenant de FLE. Dans le Tableau 24, les apprenants de FLE qui s'engagent à une séance de groupe nous révèlent la présence ou le manque d'intimidation qu'ils ressentent face à un interlocuteur qui parle couramment la langue française et la façon dont ils arrivent à garder le sang-froid.

Tableau 24 : Intimidation par interlocuteur plus compétent

Tour	Locuteur	Propos
107.	M	Do you try not to be intimidated by a more proficient interlocutor?
108.	P3	Is it a friend or a normal person?
109.	M	Let's say the person can speak it very well, whether friend or normal person.
110.	P3	I don't think I feel bad.
111.	M	But do you feel intimidated?
112.	P3	At first; but after I realized that I have to take it upon myself whether I like it or not I have to learn the language and speak it. Because at the end of the day, I'll have to transfer it to others. But if I feel intimidated, then that means there will be some kind of fear and that will not make me move ahead and confront others to get help from. So now I think that intimidation is very low.
113.	M	That means you have told yourself that you are not going to feel intimidated?
114.	P3	Yes, whether I get it wrong or not.
115.	P4	Sometimes, I do get intimidated but when the person speaks slowly to me, I just relax. But if the person speaks quickly, I get intimidated.

Hormis la gêne occasionnée par la possibilité de fautes, d'erreurs et du manque de vocabulaire, il existe aussi la gêne de parler avec un interlocuteur qui maîtrise mieux la langue française, que ce dernier soit familier ou pas. De cet extrait, nous remarquons que les répondants éprouvent de l'intimidation de différentes manières. Au tour 113, le participant P3 admet qu'il ressentait

auparavant le sentiment d'intimidation par rapport à la communication orale avec des locuteurs plus avancés mais, après avoir considéré l'importance de communiquer oralement à sa formation professionnelle, il s'est efforcé de maîtriser le sentiment d'intimidation. Maintenant il est moins intimidé qu'avant en choisissant de ne pas donner place à la peur.

Dans l'autre cas d'intimidation, le participant P4 au tour 115 explique qu'il est plus intimidé par un interlocuteur plus avancé qui parle avec un rythme rapide et moins intimidé par celui qui parle plus lentement. Là encore, nous pouvons observer l'absence de régulation et d'utilisation d'émotions, vu que c'est l'interlocuteur qui détermine la croissance et la décroissance du sentiment d'intimidation. Or l'intelligence émotionnelle d'un individu implique sa capacité de réguler ses propres émotions, et de les utiliser dans la prise de décision informée. À ce point, nous procédons à la présentation et à l'analyse des données portant sur notre deuxième question de recherche.

QR2. Comment les niveaux d'intelligence émotionnelle corrèlent-ils avec les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE à la phase d'implémentation de communication orale ?

Stratégies métacognitives de péri-communication orale

Nous débutons l'analyse de la deuxième question de recherche en présentant la distribution démographique de l'échantillon quantitatif. Lors du codage des données quantitatives dans le logiciel de traitement, le chercheur a dû exclure quatre fiches de questionnaire faute de réponses minimales fournies par les répondants. Ainsi, d'un total de 192 répondants, 102 sont féminins avec un pourcentage de 53% et 90 sont masculins avec un pourcentage de 47%. Par rapport aux tranches d'âge, 4 (2,1%) répondants ont moins de dix-

huit ans, 128 (66,7%) ont entre dix-huit et vingt-deux ans, 50 (26,0%) ont entre vingt-trois et vingt-sept ans, 9 (4,7%) ont entre vingt-huit et trente-deux ans et 1 (0,5%) répondant à plus de trente-cinq ans. En ce qui concerne les niveaux d'étude, 78 (40,6%) répondants sont dans leur première année de licence, 77 (40,1%) sont dans leur deuxième année, 11 (5,7%) sont dans leur troisième année et 26 (13,5%) sont dans leur quatrième année de licence. À propos des niveaux auxquels les répondants ont débuté leur apprentissage de FLE, 92 (47,9%) ont débuté le FLE à l'école primaire, 40 (20,8%) au collège ou J. H. S., 37 (19,3%) au lycée ou S. H. S. et 23 (12,0%) à l'école supérieure. Les figures 8, 9, 10 et 11 présentent respectivement les répartitions de l'échantillon quantitatif par sexe, tranche d'âge, niveau d'étude et niveau de début d'apprentissage de FLE.

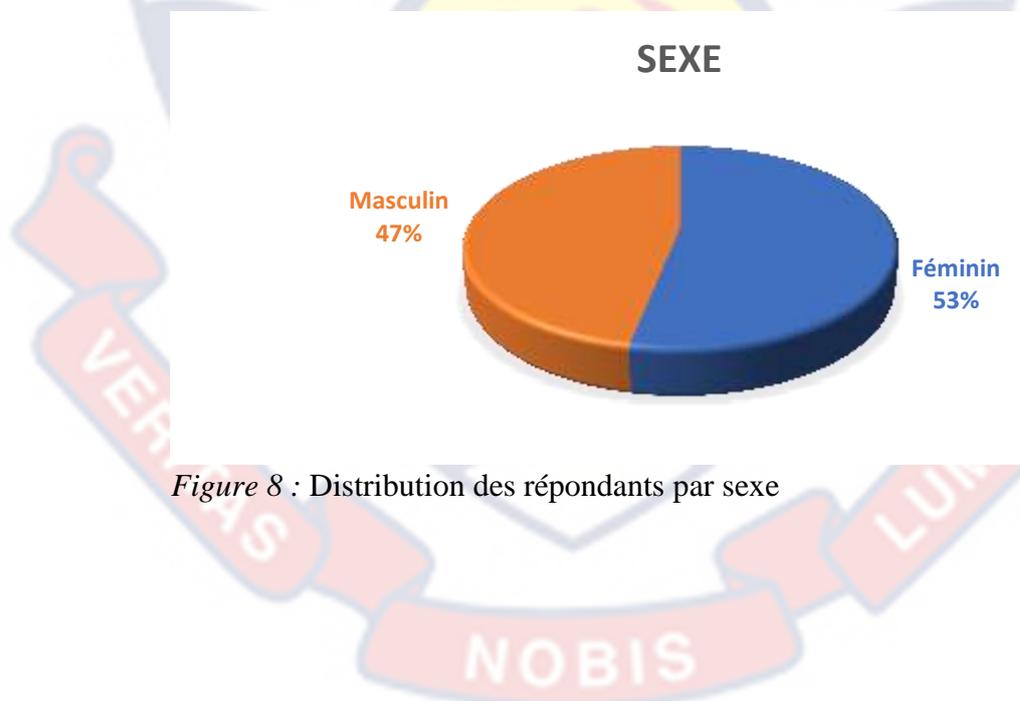


Figure 8 : Distribution des répondants par sexe

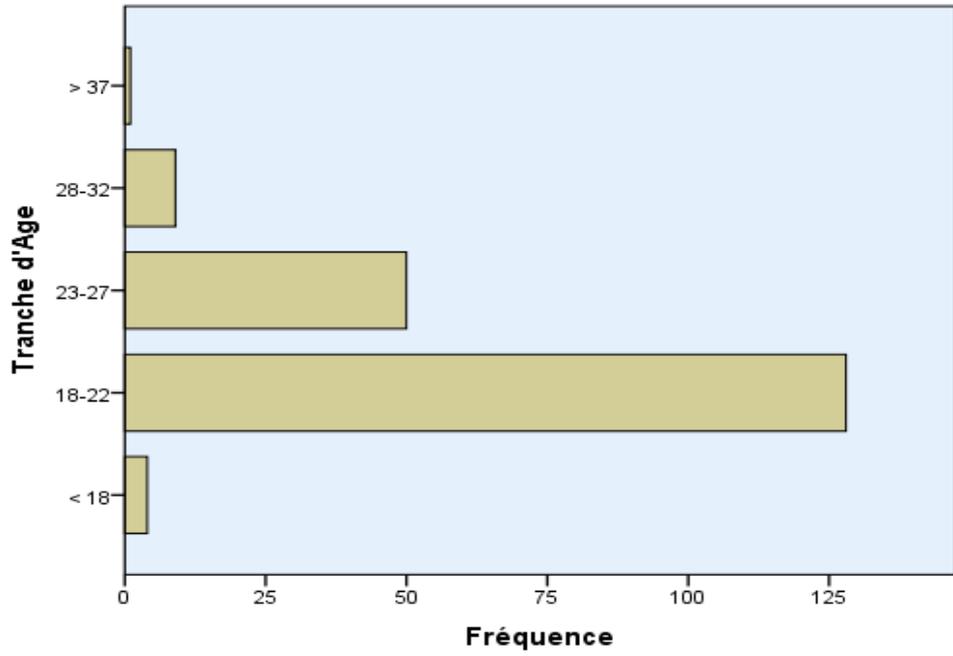


Figure 9 : Distribution des répondants par tranche d'âge

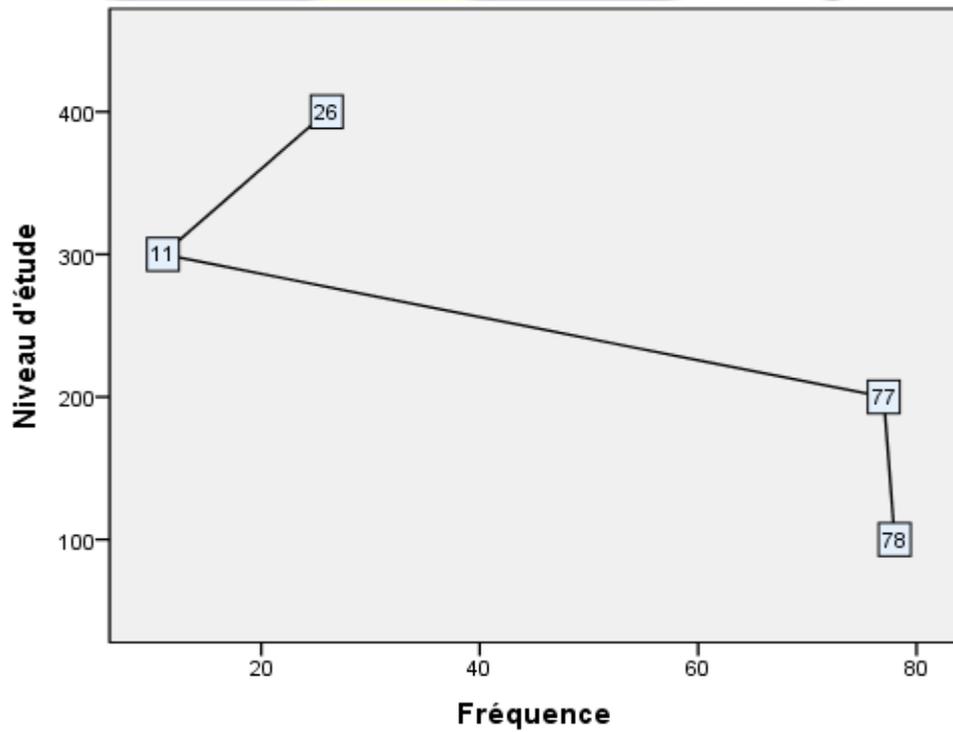


Figure 10 : Distribution des répondants par niveau d'étude

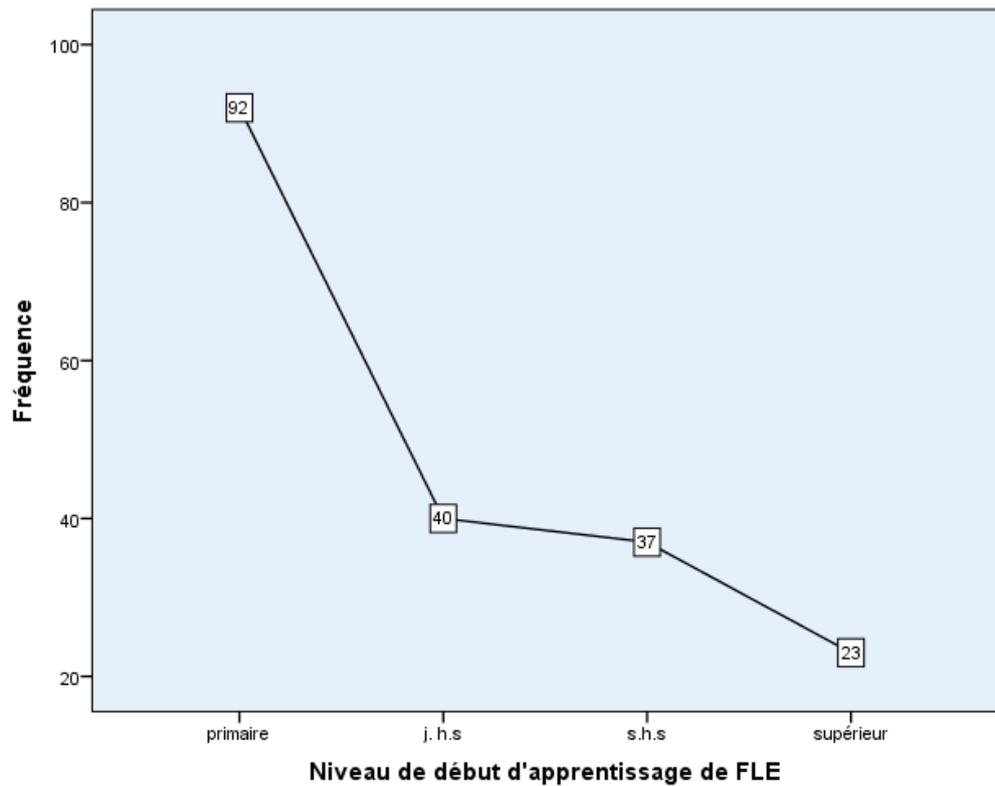


Figure 11 : Distribution des répondants par niveau de début d'apprentissage de FLE

Ayant présenté la distribution démographique de l'échantillon quantitatif, procédons à la présentation des résultats du test de corrélation entre les sous-échelles d'intelligence émotionnelle et celles des stratégies métacognitives en communication orale. Le traitement de corrélation statistique employé est le coefficient de corrélation de Pearson qui étant test paramétrique exige la satisfaction de quatre assomptions à savoir la distribution normale des données recueillies, l'homogénéité de variance, la mesure des données par intervalles et l'indépendance des données collectées auprès des participants individuels. La distribution de nos données est normale d'après le test de normalité de Kolmogorov-Smirnov et la confirmation du test de normalité de Shapiro-Wilk. Les résultats des deux tests indiquent que notre échantillon avec des valeurs de pertinence à $p > 0,05$ ne diffère pas d'une population normale (voir les Tableaux 25 et 26).

Tableau 25 : Normalité de l'intelligence émotionnelle

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistique	Df	Sig.	Statistique	Df	Sig.
Compétences intrapersonnelles	0,054	192	0,200*	0,990	192	0,228
Compétences interpersonnelles	0,061	192	0,075	0,988	192	0,110

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tableau 26 : Normalité des stratégies métacognitives de communication orale

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistique	Df	Sig.	Statistique	Df	Sig.
Stratégies d'expression orale	0,049	192	0,200*	0,992	192	0,356
Stratégies de compréhension orale	0,057	192	0,200*	0,987	192	0,085
Stratégies de communication orale	0,056	192	0,200*	0,990	192	0,215

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

La normalité de la distribution assurée, nous avons vérifié l'homogénéité de variance au sein des deux variables de corrélation, l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives en communication orale. Le statistique de Levene produit un résultat pertinent à $p > 0,05$, (sauf au niveau des compétences émotionnelles où l'on remarque une différence pertinente à $p = 0,047$ dans la variance) ce qui signifie un niveau d'égalité des variances au sein des deux variables (voir le Tableau 27). La troisième assumption des tests paramétriques est satisfaite comme nos variables d'intérêt se mesurent au niveau intervalle. Aussi, l'indépendance des données s'assure en ce que les participants avaient peu d'occasion de conférer entre eux lors de la complétion des questionnaires.

Tableau 27 : Homogénéité de variance au sein des variables

		Statistique de Levene			
		df1	df2	Sig.	
Stratégies d'expression orale	Basé sur la Moyenne	0,948	3	188	0,418
Stratégies de compréhension orale	Basé sur la Moyenne	1,137	3	188	0,335
Stratégies de communication orale	Basé sur la Moyenne	0,984	3	188	0,401
Compétences intrapersonnelles	Basé sur la Moyenne	1,216	3	188	0,305
Compétences interpersonnelles	Basé sur la Moyenne	1,848	3	188	0,140
Compétences émotionnelles	Basé sur la Moyenne	2,698	3	188	0,047

Ayant établi la normalité et l'homogénéité de variance de notre distribution, nous procédons avec la description d'autres propriétés statistiques des deux variables en question en commençant par l'intelligence émotionnelle comme présentée dans le Tableau 28 suivi par les stratégies métacognitives de communication orale comme données par le Tableau 29. Nos points d'intérêt consistent de la moyenne et de l'écart type.

Tableau 28 : Descriptifs de l'intelligence émotionnelle totale et de ses sous-échelles

Variable	Compétences intrapersonnelles	Compétences interpersonnelles	Compétences émotionnelles
Minimum	10,20	8,60	9,90
Maximum	21,60	21,20	21,40
Moyenne	15,970	14,808	15,389
Écart type	1,939	2,238	1,854
Asymétrie	-0,224	0,192	0,053
Aplatissement	0,308	0,339	0,808

Du Tableau 28, l'on remarque que les compétences intrapersonnelles avec une moyenne de 15,970 et un écart type de 1,939 disposent d'une variabilité relativement inférieure à la variabilité remarquée au niveau des compétences interpersonnelles avec une moyenne de 14,808 et un écart type de 2,238. Cela indique une plus grande représentativité au niveau de la moyenne des compétences intrapersonnelles qu'au niveau des compétences interpersonnelles ; ce qui implique que les réponses offertes par les répondants sur leurs compétences intrapersonnelles sont plus identiques par rapport aux réponses données sur leurs compétences interpersonnelles. Malgré ces différences de variabilité dans les deux sous-échelles, les compétences émotionnelles (intelligence émotionnelle) avec une moyenne de 15,389 et un écart type de 1,854 montrent un plus grand rapprochement des scores totaux obtenues par les répondants. Nous pouvons ainsi dire que les répondants partagent une similarité au niveau de leur intelligence émotionnelle suivie par leurs compétences intrapersonnelles et finalement leurs compétences interpersonnelles.

Dans le Tableau 29, nous remarquons qu'entre les deux sous-échelles des stratégies métacognitives de communication orale, les réponses des répondants montrent plus de rapprochement dans leurs stratégies d'expression

orale (moyenne = 3,526 ; écart type = 0,569) que dans leurs stratégies de compréhension orale (moyenne = 3,551 ; écart type = 0,649). Le total représenté par les stratégies métacognitives de communication orale donne une moyenne de 3,539 et un écart type de 0,571.

Tableau 29 : Descriptifs des stratégies métacognitives de communication orale des sous-échelles

Variable	Stratégies d'expression orale	Stratégies de compréhension orale	Stratégies de communication orale
Minimum	1,69	1,54	1,61
Maximum	4,88	4,88	4,86
Moyenne	3,526	3,551	3,539
Écart type	0,569	0,649	0,571
Asymétrie	-0,233	-0,191	-0,276
Aplatissement	-0,132	0,468	-0,055

Une comparaison des descriptives de l'intelligence émotionnelle et des stratégies métacognitives de communication orale indique que le premier a plus de variabilité (dispersion des réponses) alors que le dernier a plus de similarité (rapprochement des réponses). Comme cette partie de l'analyse des données concerne la corrélation entre l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives de communication orale, considérons les nuages de points dans la Figure 12.

La Figure 12 présente un nuage de points sur la nature et le degré de la corrélation entre l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives de communication orale.

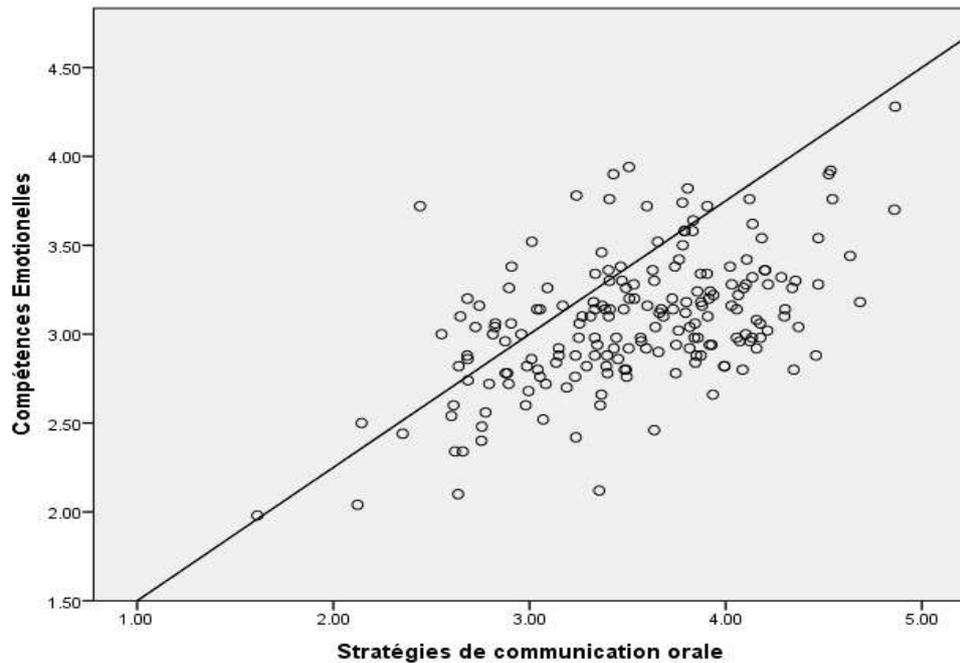


Figure 12 : Nuage de points de l'intelligence émotionnelle et des stratégies métacognitives en communication orale

La direction de la droite de régression indique une relation de nature positive entre les compétences (l'intelligence) émotionnelles. Le degré de la relation positive entre les deux variables est modéré. Cela implique qu'une augmentation de l'intelligence émotionnelle d'un apprenant montre une amélioration dans les stratégies métacognitives que celui-ci emploie pendant la communication orale en FLE. Afin de déterminer les spécificités de la relation entre les variables et leurs sous-échelles, nous poursuivons avec le test de corrélation de Pearson dont les résultats se présentent dans le Tableau 30. D'un survol initial, l'on remarque que les corrélations entretenues entre les variables et parmi leurs sous-échelles sont modérément positives à un intervalle de pertinence de $p < 0,01$.

Tableau 30 : Corrélation entre les échelles de l'intelligence émotionnelle et des stratégies métacognitives en communication orale

		Stratégies de compréhension orale	Stratégies d'expression orale	Stratégies de communication orale
Compétences intrapersonnelles	Corrélation Pearson	0,423**	0,479**	0,479**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000
Compétences interpersonnelles	Corrélation Pearson	0,418**	0,437**	0,455**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000
Compétences émotionnelles	Corrélation Pearson	0,473**	0,515**	0,525**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000

** . Corrélation est pertinente à 0,01 (bilatérale).

Nous entrons maintenant dans les détails de la corrélation entre les sous-échelles des deux variables. Les compétences intrapersonnelles et les stratégies de compréhension orale entretiennent une relation positive modérée avec un coefficient de corrélation de $r = 0,423$ et un coefficient de détermination de $R^2 = 0,179$. Cela veut dire que 17,9% de la variation dans les stratégies de compréhension orale s'explique par les compétences intrapersonnelles. De même, les compétences interpersonnelles entretiennent une relation positive modérée avec les stratégies de compréhension orale avec un coefficient de corrélation de $r = 0,418$ et un coefficient de détermination de $R^2 = 0,174$. Cela signifie que les compétences interpersonnelles expliquent 17,4% de la variation dans les stratégies de compréhension orale. Nous notons un phénomène identique où la somme des compétences émotionnelles explique 22,4% de la variation dans les stratégies de compréhension orale ($r = 0,473$; $R^2 = 0,224$).

Pour ce qui est des stratégies d'expression orale, les compétences intrapersonnelles ($r = 0,479$; $R^2 = 0,229$) constituent 22,9% de sa variation,

les compétences interpersonnelles ($r = 0,437$; $R^2 = 0,191$) en expliquent 19,1% et les compétences émotionnelles ($r = 0,515$; $R^2 = 0,265$) 26,5% de sa variabilité. Nous procédons aux stratégies de communication orale dont 22,9% de sa variation s'explique par les compétences intrapersonnelles ($r = 0,479$; $R^2 = 0,299$), 20,7% par les compétences interpersonnelles ($r = 0,455$; $R^2 = 0,207$) et 27,6% par les compétences émotionnelles ($r = 0,525$; $R^2 = 0,276$).

Nous observons une régularité au niveau des stratégies de compréhension orale qui corrént moins avec l'intelligence émotionnelle et ses sous-échelles que les stratégies d'expression orale. Cela pourrait impliquer que pendant la communication orale en langue française, l'apprenant de FLE fait plus attention à ce qu'il dit qu'à ce qu'il écoute de son interlocuteur. Néanmoins nous pouvons conclure que l'intelligence émotionnelle corrént positivement avec les stratégies métacognitives que les apprenants de FLE emploient lors de la communication orale en français. Nous procédons à notre troisième question de recherche.

QR3. Comment les niveaux d'intelligence émotionnelle corrént-ils avec les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE à la phase d'évaluation de communication orale ?

Stratégies métacognitives de post-communication orale

Réflexion postérieure à la communication orale en FLE

Sur les activités post-communication orale des apprenants de FLE, nous examinons les actions et les contemplations des apprenants après avoir accompli une communication orale dans la langue française qu'ils étudient en tant que langue étrangère. L'extrait présenté dans le Tableau 31 donne les

réponses des participants à la question qui interroge la réflexion qu'ils effectuent suite à la situation de communication orale.

Tableau 31 : Réflexion postérieure à la communication orale en FLE

Tour	Locuteur	Propos
129.	M	Do you reflect on the conversation you had in French?
130.	All P	Inaudible words of uncertain affirmation
131.	P2	Not really
132.	P1	For some two to three minutes after the conversation, I'll be playing it in my head, then that's it.
133.	M	So if you learnt any new words from the conversation, do you write them down?
134.	P3, P5, P6	Yeah, ...
135.	P1	Mostly I don't but when I'm having a conversation with another person, that word will pop up, then I'll use it.

D'une réaction initiale et en masse, les participants démontrent d'un ton bas et inaudible un genre d'incertitude ayant une teinte d'affirmation. Cependant, le participant P2 admet qu'il ne pense pas tellement à la communication orale terminée. Le participant P1 avoue de son côté qu'il y pense pour deux ou trois minutes après qu'il n'y pense plus. Parait-il qu'effectivement les participants réfléchissent de manière superficielle à la communication orale qui s'est déroulée en langue française, et à laquelle ils s'étaient engagés.

Évidemment, le fait de s'auto-évaluer dépasse un souvenir de courte durée. Sur la question d'écriture de nouveaux mots obtenus pendant la communication orale, les participants P3, P5 et P6 affirment qu'ils les écrivent, mais le participant P1 au tour 135 donne un avis contraire en disant qu'il ne les écrit pas mais que parfois il emploie plutôt ces mots nouveaux-

acquis dans une communication orale subséquente. Nous observons ici que la majorité des participants étaient passifs dans leurs réponses concernant l'activité de réflexion. Leur passivité impliquerait un intérêt faible dans le sujet, l'incertitude de ce que constitue la réflexion à une communication orale, ou l'idée que la réflexion comporte une action *inconsciente* qu'on ne peut pas, ne doit pas ou qu'on n'a pas besoin de discuter. Dans le Tableau 32, nous poursuivons la piste de l'écriture des éléments linguistiques tirés de la communication orale en FLE.

Écriture des erreurs ou des fautes

Les résultats visibles issus du processus de réflexion de la communication orale en FLE incluent parmi d'autres la prise de notes des erreurs et des fautes commises, l'autocorrection rétroactive et le réemploi de mots nouveaux-appris. Dans le Tableau 32, les apprenants de FLE qui prennent part à la séance de groupe énumèrent comment la prise de notes des erreurs et des fautes commises se manifestent dans leur cas.

Tableau 32 : Écriture des erreurs ou des fautes

Tour	Locuteur	Propos
136.	M	Do you note down the mistakes or errors you and your interlocutor committed? First of all, do you realise the mistakes that you make during the conversation?
137.	P2, P3, P5	I realise it
138.	P2	After the conversation, I will realise that I didn't say this well, I should have said it this way.
139.	M	So if it's the other person who made the mistake...?
140.	All P	(Laughter)...
141.	P5	Maybe the person is a native, so...
142.	M	What if the person is not a native?
143.	P5	That one I would know.
144.	P4	That one, I would not know.
145.	P2	In my head, I'm like they know so I don't think they make mistakes.

Le Tableau 32 est un extrait d'une séance de groupe avec des apprenants de FLE sur leurs stratégies métacognitives après avoir tenu une communication orale en langue française. La préoccupation était de savoir si ces derniers écrivent les fautes et/ou les erreurs qu'ils ou leurs interlocuteurs avaient commises lors de la communication orale. Bien que cette question soit relativement claire, le modérateur a dû la reformuler avec un exemple. Pourtant, l'on se rend compte que la question n'a pas toujours eu de réponse nette. Cela nous signifie que les participants, malgré qu'ils soient au courant de leurs fautes ne les documentent pas. Ici, nous tâchons de distinguer les fautes des erreurs puisqu'elles soient parfois employées de façon interchangeable. La faute est un manque alors que l'erreur est une opinion fautive ou une ignorance. La faute renvoie donc à un défaut d'action et l'erreur à un défaut de connaissance.

Lors de la communication orale dans une langue, la faute provient d'une situation d'inattention ou de la fatigue où l'individu est capable de s'autocorriger tandis que l'erreur remonte à la méconnaissance linguistique sans occasion d'autocorrection (De Val Traín, 2016). Nous pouvons ainsi déduire que les participants reconnaissent à un certain niveau leurs propres fautes linguistiques (surement pas leurs erreurs) mais celles de leurs interlocuteurs natifs se passent inaperçus.

L'idée que les natifs ou les francophones ne commettent pas de fautes linguistiques est identique à la perception que les anglophones ne commettent pas de fautes ou d'erreurs en s'exprimant en langue anglaise ; une perception qui est indubitablement fautive. Et c'est cette perception qui déclenche l'éclat de rire chez les participants car ils ne croient pas être dans la position

d'identifier des fautes et des erreurs chez leurs interlocuteurs surtout si ces derniers sont natifs ou francophones. Nous pourrions concevoir de cette circonstance comme une manifestation de l'insécurité linguistique dans la mesure où un apprenant de FLE sous-estime sa connaissance linguistique et l'usage qu'il pourrait en faire y compris détecter les fautes (et les erreurs) de ses interlocuteurs, qu'ils soient natifs ou non-natifs, à des fins d'autoapprentissage. À ce point, nous avançons à la correction des fautes identifiées dans la conversation française achevée.

Autocorrection rétroactive

Le deuxième résultat visible qui se produit de la réflexion postérieure à la communication orale en FLE est l'autocorrection rétroactive. Les apprenants de FLE qui contribuent à une séance de groupe offrent des réponses sur la question du type d'autocorrection qu'ils effectuent après avoir terminé un échange verbal en langue française. Leurs propos se présentent dans le Tableau 33.

Tableau 33 : Autocorrection rétroactive

Tour	Locuteur	Propos
146.	M	Do you find meanings of words you did not understand during the conversation?
147.	P6	Yes, I find the meanings and I use them.
148.	P1	The moment I don't understand a word, I let them explain so by the time I leave there, I already understand it.
149.	M	You want it at that point? But what if what the person said is not totally correct?
150.	P1	I'll take it like that.
151.	M	Do you try to find words/expressions in French that eluded you during the conversation?
152.	P1	When it's an expression, sometimes I will; but if it is just a word, I don't.
153.	All P	Sometimes, but not often
154.	P4	Sometimes when I make the mistakes, I know; but most at times, I don't.

L'extrait dans le Tableau 33 comporte les réponses des participants à l'interrogation sur les activités autocorrectives qu'ils effectuent post-communication orale en langue française. Il s'agit dans ce cas de leurs propres fautes, de celles de leurs interlocuteurs, des erreurs identifiées dans les propos de leurs interlocuteurs et des mots et expressions manqués chez eux et chez leurs interlocuteurs. Nous remarquons dans l'extrait qu'un seul participant, le participant P6 au tour 147, entreprend lui-même la recherche du sens des mots incompris après un échange verbal en français.

Il y a cependant quelques nuances de contraste identifiées dans les propos des autres participants. Elles signifient quand la correction est faite, qui l'a faite et quelle correction est jugée nécessaire à effectuer. La première concerne une nuance de temporalité (quand), la deuxième, une nuance d'agence (qui) et la dernière étant une nuance de perception de pertinence (quoi). La nuance de temporalité se voit au tour 148 où le participant P1 affirme préférer demander immédiatement l'explication d'un lexique incompris auprès de son interlocuteur. Ainsi, la correction se fait en même temps, donc il n'est pas question ici d'une rétroaction.

Au sujet de la nuance d'agence, l'interlocuteur est parfois appelé à fournir la signification d'un mot si cette explication soit précise ou pas (tours 148 et 150), et à d'autres moments l'apprenant-participant lui-même entreprend la recherche (tour 153) des expressions évasives mais pas des mots individuels. Concernant la nuance de perception de pertinence, l'apprenant-participant détermine les termes qu'il faut considérer et ceux qu'on peut ignorer (tour 152). Ici, il accorde la priorité aux expressions par rapport aux mots isolés. La situation d'autocorrection soulève une question essentielle :

Que faire si la plupart du temps l'apprenant de FLE commet des erreurs (qu'il ignore) pendant la communication orale en FLE ?

Hormis l'intervention de son interlocuteur, l'apprenant est responsable d'améliorer sa compétence et sa performance linguistique dans la langue française à travers l'apprentissage autodirigé, surtout en tant qu'apprenant qui suit des cours supérieurs. Il lui faut adopter des stratégies d'apprentissage de langue nécessaires pour étendre son répertoire linguistique (vocabulaire, règles grammaticales, prononciation, etc.) ainsi qu'accroître sa confiance en soi, ce qui lui permettrait d'engager dans une communication orale en français sans que la peur de commettre des fautes et des erreurs l'entrave. De ce qui découle de l'autocorrection rétroactive, nous poursuivons en interrogeant la mesure dans laquelle les participants-apprenants de FLE réemploient des termes qu'ils ont appris dans leurs conversations françaises antérieures.

Réemploi de vocabulaire nouveau-appris

Le troisième résultat de la réflexion postérieure à la communication orale en FLE est la réutilisation de vocabulaire français récemment appris par l'apprenant de FLE. Le Tableau 34 explicite les réponses des apprenants de FLE qui assistent à une séance de groupe sur le réinvestissement de nouveau vocabulaire dans des situations successives de communication orale en langue française.

Tableau 34 : Réemploi de vocabulaire nouveau-appris

Tour	Locuteur	Propos
159.	M	Do you plan to use the new words/expressions in subsequent discussions?
160.	P4	Even for the spelling, I wouldn't know and so that will not let me know the meaning of the word to be able to use it in another conversation.
161.	P5	Sometimes, but not really
162.	P2	I doubt it.
163.	P1	I don't write the words down so when I'm speaking it may not come in mind to use them, but when I'm writing, I may use them; but when I'm speaking, I don't really use them.
164.	M	It means your vocabulary for writing and speaking are different. So probably the writing would be better ?
165.	P1	Yes
166.	P4	Sometimes
167.	M	Is it the same for you?
168.	P3	Hmm, yes

À propos de la réutilisation de nouveau vocabulaire dans des situations subséquentes de communication orale en français, le consensus dérivé des réponses offertes par les participants (représentées dans le Tableau 34) montre que sa fréquence d'occurrence est minimale. Ce résultat n'est pas étonnant étant donné que la majorité des participants n'affirment ni documenter leurs difficultés linguistiques (fautes et erreurs) remarquées lors de la communication orale ni effectuer une autocorrection rétroactive. Les activités précurseurs donc n'étant pas accomplies, il serait improbable que la suite, le réemploi, soit réalisée. Hormis les mots et expressions français ratés faute de documentation des fautes et des erreurs linguistiques ainsi que de l'autocorrection rétroactive, il reste le vocabulaire obtenu du discours de son interlocuteur et des corrections faites par ce dernier pour soutenir le discours de l'apprenant de FLE.

Par rapport aux mots et expressions appris de l'interlocuteur, le participant P4 au tour 160 admet qu'il ne saurait pas les orthographier voire les réutiliser. Ceci s'apparente à la réponse du participant P5 au tour 161 où il fait parfois le réusage de vocabulaire, et à celle du participant P2 qui en doute.

Le phénomène est le même chez le participant P1 qui admet ne pas réutiliser les nouvelles expressions françaises en communication orale mais plutôt en rédaction. Cela serait dû au fait que la rédaction permet une plus longue durée de réflexion tout au cours de l'activité alors que dans la communication orale, le temps de réflexion est limité dans la mesure où l'apprenant de FLE est contraint de produire une réponse, une contribution ou une interrogation sur-le-champ sans trop tarder. Ainsi, il est intéressant de noter que le vocabulaire français acquis pendant la communication orale s'avère plus utile à l'expression écrite qu'à la communication orale. Nous nous interrogeons s'il en est de même dans la situation contraire où le vocabulaire appris à partir de la lecture ou de l'écriture serait employé à des fins de communication orale. Sur ce, nous procédons à une autre stratégie métacognitive qui est la justification des difficultés rencontrées par l'apprenant lors de la communication orale en français.

Justification de difficultés rencontrées

Après la conversation en langue française, l'une des stratégies métacognitives consiste non seulement à identifier quelles difficultés (blocage, vocabulaire élusif, fautes et erreurs) auxquelles l'on a fait face mais principalement pourquoi on a rencontré ce genre de difficulté. Dans l'extrait montré dans le Tableau 35, les participants offrent quelques raisons que pour eux sont à l'origine de leurs difficultés en communication orale. Ces raisons

incluent la préparation inadéquate pour la communication orale, la non-familiarité avec la langue française, le manque de vocabulaire et la lacune de connaissance des règles de conjugaison.

Tableau 35 : Justification de difficultés rencontrées

Tour	Locuteur	Propos
155.	M	What reasons/justification do you give yourself for the difficulties you encountered during the oral communication?
156.	P4	Maybe I didn't prepare well or maybe because I don't know the language.
157.	P1	It's lack of vocabulary and then conjugation, that's for me.
158.	P6	It's the same for me

Le participant P4 (tour 156) mentionne sans certitude que ses difficultés proviennent du fait qu'il ne s'est pas bien préparé à communiquer en langue française, et du fait qu'il n'est pas accoutumé à la langue française. Le phénomène de préparation à la communication orale est un processus inclusif exigeant des connaissances et des habilités métacognitives et affectives qui informeraient l'apprenant des particularités de sa personne, de la langue de communication (dans ce cas le FLE), des particularités de son interlocuteur ainsi que de la situation de communication orale. Ces éléments sans qu'on n'y prête attention risquent de faire échouer la communication orale en FLE. Une autre justification donnée par le participant 1 (tour 157) et confirmé par le participant P6 (tour 158) comme étant cause des défis liés à la communication orale a affaire au vocabulaire limité et aux problèmes de conjugaison.

Il va sans dire que sans ces deux éléments grammaticaux et lexicaux dans la communication orale en FLE, la communication n'est plus orale mais non-verbale avec des gestes et des mimes. Cette difficulté est la plupart du temps issue de la compétence linguistique de l'apprenant de FLE. Nous nous rendons compte que s'engager dans une conversation d'un sujet dont le lexique et la conjugaison requis dépasse le niveau de compétence linguistique de l'apprenant constitue une véritable justification des problèmes rencontrés dans la communication orale. Dans le cas contraire, nous examinons comment les participants justifient le déroulement positif d'une communication orale tenue en langue française.

Justification de communication en FLE bien déroulée

Le Tableau 36 est un extrait d'une séance de groupe où les participants partagent les explications qu'ils attribuent à une communication orale en FLE bien exécutée. Le consensus remarqué d'un coup d'œil (tours 193 et 194) indique qu'une communication tenue en langue française se passe bien grâce au sentiment de confort que l'apprenant de FLE ressent. Nonobstant, nous notons aussi deux autres raisons responsables pour le bon déroulement de la communication orale, soit la chance (tour 192) et la capacité de se préparer à la communication (tour 191). Le participant P2 au tour 192 fait premièrement mention de la chance suivie par le sentiment de confort qu'il élabore plus jusqu'à évoquant de l'affirmation chez les participants P3, P4, P5 et finalement chez le participant P1.

Tableau 36 : Justification de communication en FLE bien déroulée

Tour	Locuteur	Propos
188.	M	What reasons/justifications do you give yourself for the successful communication in French?
191.	P1	Because I've done some preparation and I've been able to apply it.
192.	P2	For me, I think it's by chance and because I also feel comfortable at that particular time. Because I've realised that when you feel comfortable, you can come out with vocabularies, but when you're tense, you forget your vocabulary and even the ones you know don't come.
193.	P3, P4, P5	Yes, yes
194.	P1	Actually, I made a similar observation, that the more I talk, the more okay I become with the talking.

Le rôle que joue la chance dans le succès de la communication orale en langue française reçoit peu d'attention comme témoigné dans les propos du participant P2. Nous pouvons juxtaposer ce phénomène de chance au phénomène de préparation et d'exécution des plans mentionnés par le participant P1 au tour 191. La chance implique une situation spontanée qui arrive sans qu'on y investisse d'effort. Ceci indique que ni l'apprenant de FLE ni son interlocuteur n'a quelque chose à faire avec le succès de la communication orale, ce qui les rend passifs. Au contraire, le fait de planifier et d'implémenter des stratégies et des décisions montre l'investissement actif de l'apprenant de FLE qui ne laisse pas le succès de sa communication orale à la merci de la chance. Certes, ceci soulève la question du genre et de la qualité de préparation effectuée par celui-ci. Étant donné la révélation des données analysées au niveau de la première question de recherche que les participants

(sauf le participant P6) ne se préparent pas à la communication orale, au moins pas de façon explicite, il faudrait une modification des stratégies qui dépendent moins de la chance.

Cependant la préparation implicite pourrait apporter du succès si l'apprenant de FLE arrive à bien implémenter les décisions subconscientes qu'il a prises avant d'entamer la communication orale en français. Ce qui est sûr c'est que la majorité des participants (P1, P2, P3, P4, P5) s'accordent sur le fait que l'aisance liée à la situation de communication orale les encouragent à faire sortir des expressions appropriées qui véhiculent le sens qu'ils souhaitent transmettre à leurs interlocuteurs. Le participant P2 avec l'affirmation des autres juxtapose l'effet du sentiment de confort à l'effet du sentiment de tension sur la communication orale. Pour eux, le confort aide le rappel de vocabulaire alors que la tension engendre l'oubli de vocabulaire, même ceux qu'ils connaissent déjà. Ayant examiné les justifications que les participants attribuent aux dénouements négatifs et positifs de la communication orale, nous procédons maintenant à la manière dont les participants gèrent leurs émotions suite à la communication orale en langue française.

Rétablissement émotionnel négatif

Le Tableau 37 présente un extrait d'une séance de groupe où les participants partagent les émotions qu'ils ressentent à la suite d'une communication orale en langue française mal déroulée. Nous observons un manque d'unanimité dans les avis partagés par les participants, vu que d'un côté, trois (participants P2, P3, P4) constituant une faible majorité avouent ressentir des émotions négatives comme l'inquiétude, l'anxiété, l'embarras et le découragement alors que de l'autre côté, deux participants (P1, P6) disent

qu'ils n'éprouvent pas d'émotions négatives. Peut-être qu'il n'est pas étrange de noter que les participants admettant des émotions négatives sont féminins tandis que ceux qui n'en éprouvent pas sont masculins. Cela n'indique non plus qu'il n'y aura pas de féminins qui n'éprouveraient pas d'émotions négatives ou qu'il n'y aura pas de masculins qui les ressentiraient. Hormis l'apport du genre, l'on pourrait considérer d'autres facteurs comme la personnalité de l'individu. Nous ne pouvons pas nier le fait que le sanguin se soucierait moins de ses fautes en communication orale que le mélancolique qui ruminerait ses fautes pendant une longue durée. Sur ce, nous nous restreignons dans l'analyse de personnalité des participants comme les données ne fournissent pas de détails là-dessus.

Tableau 37 : Rétablissement émotionnel négatif

Tour	Locuteur	Propos
170.	M	When a conversation does not go well, do you get worried, discouraged, anxious, not so bothered?
171.	P2	I get bothered and the whole of the day, I'll be thinking about it.
172.	P4	Honestly speaking, I get worried and discouraged.
173.	P1	Me I don't get bothered. I just laugh at my own mistakes. The more I feel unbothered, the more I remember to do it better in my next conversation.
174.	P3	I remember, sometime ago I really embarrassed myself ... <i>paaa</i> , seriously. And the whole day, I was very disturbed. But one way or the other, I encouraged myself that after all I'm still learning the French and mistakes are meant to be made. So, I became normal and at the end of the day, I rechanged the thing in the form...like I came across one of our mates and I brought up my own issue so that we laughed over it and after that I felt okay. Because the incident happened in the class.
175.	M	<i>Aaah</i> ...okay, so you were embarrassed in class?
176.	P3	Yes, though they saw it as normal, that I'm a beginner and at the end of the day we are all learning. But to me personally, I felt I should have done better. But some of them were like, it was okay, it was normal, I even did well. But to me, I wasn't ok with my performance. So; at the end of the day, I brought out the issue for us to laugh over it then later, I forgot it.
177.	P6	I take it normal.

Le participant P2 admet au tour 171 qu'il s'inquiète tout le reste de sa journée après avoir tenu une conversation française qui s'est mal déroulée. Le participant P4 abonde dans le même sens en citant qu'il s'inquiète et se sent découragé dans une situation pareille. Le participant P1 de son côté se distancie des deux premiers commentaires en disant qu'au lieu d'être gêné par la communication orale mal tournée, il se moque de ses propres fautes ; ce qui l'aide à ne pas les répéter dans sa prochaine conversation en langue française. À son tour, le participant P3 réconcilie les deux champs d'émotions éprouvées en racontant une anecdote sur une situation embarrassante qu'il a subie en classe et comment il l'a surmontée. À l'étape initiale, il ressent une émotion négative tout comme les participants P2 et P4, cependant À l'étape finale, il se moque aussi de sa faute comme le participant P1.

Chez le participant P3, l'on pourrait reconnaître la capacité d'exprimer ses émotions ouvertement mais l'on se rend compte qu'il n'a pas offert les détails de ce qui constituait l'embarras. Et cela nous indique que malgré qu'il se soit moqué de l'embarras, il le considère toujours embarrassant. Pour le participant P6 qui dit qu'il le trouve normal d'avoir une conversation française qui tourne mal, nous sommes de l'avis qu'il voulait à un certain niveau éviter un discours aussi long que celui donné par le locuteur précédent. Sur les émotions de gêne et d'embarras comme éprouvées respectivement chez les participants P2 et P3, il pourrait être question d'une déception en soi de n'avoir pas pu mener la conversation en français à une fin désirable. Contrairement, les émotions d'inquiétude et de découragement ressenties par le participant P4 représentent une peur et un manque de confiance dans sa capacité de bien mener une conversation en langue française. Ainsi dans un

cas, le participant croit qu'il aurait pu mieux mener la conversation française et dans l'autre cas, le participant croit qu'il n'aurait pas pu mieux faire. Continuons avec ce que ressentent les participants au cas où ils arrivent à bien mener une communication orale en langue française.

Rétablissement émotionnel positif

Une communication qui s'est bien déroulée en langue française peut évoquer des émotions largement positives chez l'apprenant de FLE qui y a participé. Dans le Tableau 38, nous présentons un extrait d'une séance de groupe sur l'état émotionnel des participants suite au dénouement positif d'une communication orale en français.

Tableau 38 : Rétablissement émotionnel positif

Tour	Locuteur	Propos
179.	P1	I feel excited and I can't wait to speak French again
180.	P2	Yes
182.	P1	I feel excited and after the conversation has ended, I'll still be playing it over and over again in my mind.
183.	P3	It's like when a teacher has been able to...uh...help his or her students and they passed and passed well. At the end of the day, the teacher will feel happy. Me the thing, I'm learning it and lo and behold, I've come across someone and I've been able to rattle it. Like ... <i>aah</i> , I will be glad.
184.	P4	Me, sometimes I don't know if I did well or not.
185.	P3	But sometimes if you used the right expressions, you would know
187.	P4	For me, I'm not sure.

Tous les participants sauf un admettent qu'ils ressentent de l'excitation, de la joie, de l'allégresse, de la satisfaction et de l'enthousiasme ou du désir ardent de communiquer encore en langue française. Le fait même d'en discuter les a rendus si euphoriques qu'ils ont tous tenté de parler à la fois

d'un ton élevé. Le participant P1 au tour 179 déclare qu'il devient excité et impatient de reparler en français, ce que le participant P2 confirme. Il poursuit au tour 182 en avouant qu'il répète à maintes reprises la situation de communication orale dans sa mémoire. Nous observons ici que la réminiscence de la situation de communication orale s'est produite lorsque le dénouement a été positif, cependant aucune mention n'est faite du rappel d'une situation de communication orale mal tournée.

Au tour 183, le participant P3 affirme qu'il devient content d'avoir pu communiquer de manière fluide en langue française. Parmi les réponses offertes par les participants, l'un d'eux (le participant P4 aux tours 184 et 187) exprime l'incertitude à propos de sa performance en communication orale. Nous remarquons ici qu'il ne partage pas l'euphorie exprimée par le groupe. Ne pas savoir si l'on a bien fait ou mal fait est un indice que l'on ignore ce qui est correct et ce qui est faux, qui renvoie à un niveau bas de compétence linguistique. Par rapport aux émotions qu'éprouvent les participants après la communication orale en français, nous les interrogeons sur leur introspection.

Monologue introspectif

Dans l'extrait présenté dans le Tableau 39, les participants de la séance de groupe partagent les mots d'approbation qu'ils se disent dans leurs discours internes à propos des émotions qu'ils ont ressenties après la communication orale en langue française. L'activité d'introspection a affaire à la situation où un individu ou dans notre circonstance l'apprenant de FLE s'auto-examine dans son intérieur à des fins soit de planification, de résolution de problèmes, de réflexion critique ou d'évaluation émotionnelle entre autres. Cette introspection peut se dérouler avec ou sans un discours interne ou encore un

monologue introspectif. Ici, l'individu se parle en vocalisant ses pensées intérieurement. Pour ce qui est de cet extrait, nous examinons les monologues introspectifs liés à l'auto-approbation. D'après leurs réponses, nous pourrions déduire que les participants emploient dans une certaine mesure le monologue introspectif pour s'auto-encourager. Ils emploient des locutions comme *bonne continuation, tu as bien fait (aujourd'hui), ça ira et je peux même mieux faire.*

Tableau 39 : Monologue introspectif

Tour	Locuteur	Propos
195.	M	What do you say to yourself concerning how the conversation made you feel? So this is what usually goes on in our head. When the conversation goes well, what are some of the things we usually say to ourselves. I'm sure we all talk to ourselves somehow.
196.	P1	I'll just say, 'Keep it up'.
197.	P3	For me, I'll just be happy within. And I'll say, 'Ah, 3nn3 de3, w'ay3ade3'. You've done well.
198.	P1	It shall be well
199.	P6	I can even do better.

QR4. Dans quelle mesure l'intelligence émotionnelle d'un apprenant de FLE pourrait-elle influencer ses stratégies métacognitives en communication orale ?

Influence de l'intelligence émotionnelle sur les stratégies métacognitives

Les données recueillies afin de répondre à notre quatrième question de recherche sont de nature quantitative et qualitative, que nous présentons respectivement. À l'aide des analyses de régression, nous dérivons un modèle comme le montre le Tableau 40.

Tableau 40 : Résumé du modèle de régression

Adjusted R				
Modèle	R	R Square	Square	Std. Error of the Estimate
1	0,525 ^a	0,276	0,272	0,48746

a. Prédicteurs : (Constant), Intelligence émotionnelle

Ce modèle présente les valeurs du coefficient (R) et du coefficient de détermination (R^2) du prédicteur, l'intelligence émotionnelle. Le coefficient (R) a une valeur de 0,525 qui démontre une relation modérée entre l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives en communication orale. La valeur du coefficient de détermination (R^2) étant 0,276 nous indique que l'intelligence émotionnelle explique 27,6% de la variation au sein des stratégies métacognitives en communication orale. Cela implique qu'il existe d'autres facteurs qui sont responsables pour 72,4% de la variation dans les stratégies métacognitives en communication orale. Un autre résultat des analyses de régression est l'analyse de variance comme illustré dans le Tableau 41.

Tableau 41 : Analyse de variance des stratégies métacognitives de communication orale

Modèle	Sum of		Mean		
	Squares	Df	Square	F	Sig.
Régression	17,217	1	17,217	72,459	0,000 ^b
Residual	45,146	190	0,238		
Total	62,364	191			

b. Prédicteurs : (Constant), Intelligence émotionnelle

Du Tableau 41, nous identifions un ratio F de 72,459 pertinent à $p < 0,01$ qui signifie simplement qu'au total, le modèle de régression prédit bien

les stratégies métacognitives en communication orale. L'analyse de variance nous indique que notre modèle a un bon degré de prédiction des stratégies métacognitives en communication orale. Cependant, nous voulons évaluer l'apport de notre prédicteur qui dans ce cas est l'intelligence émotionnelle. Le Tableau 42 donne les valeurs beta et les degrés de pertinence du constant et de l'intelligence émotionnelle.

Tableau 42 : Coefficients du constant et d'intelligence émotionnelle

Modèle	Unstandardized		Standardized		
	Coefficients		Coefficients		
	B	Std. Error	Beta	T	Sig.
1 (Constant)	1,047	0,295		3,551	0,000
Intelligence émotionnelle	0,810	0,095	0,525	8,512	0,000

a. Variable dépendante : Stratégies de communication orale

Selon les détails du Tableau 42, nous constatons que le constant possède une valeur beta (B ou b_0) de 1,047 pertinente à $p < 0,01$ et l'intelligence émotionnelle, une valeur beta (B ou b_1) de 0,810 pertinente à $p < 0,01$. Ceci implique que la valeur neutre des stratégies métacognitives en communication orale sans aucune influence est à 1,047 ; cependant leurs valeurs s'apprécient par 0,810 avec l'influence de l'intelligence émotionnelle. À partir de notre modèle de régression, nous pouvons faire une prédiction définie dans une équation avec les valeurs beta du constant et de l'intelligence émotionnelle. Ainsi, notre modèle serait :

Les stratégies métacognitives en communication orale = $b_0 + b_1$ Intelligence émotionnelle

$$= 1,047 + (0,810 \times \text{Intelligence émotionnelle})$$

Nous pouvons donc prédire à partir de cette équation que les stratégies métacognitives de communication orale d'un apprenant de FLE améliorent 0,810 fois son intelligence émotionnelle. Par conséquent, disposant d'un haut niveau d'intelligence émotionnelle peut engendrer l'usage des stratégies métacognitives supérieures en communication orale.

Bien que la totalité de l'intelligence émotionnelle exerce une influence significative sur les stratégies métacognitives en communication orale, l'on remarque à travers des analyses de régression multiple, des nuances de l'influence au niveau de ces sous-échelles (les compétences intrapersonnelles et interpersonnelles) par rapport à la compréhension et la production orale. Ces distinctions se présentent dans les Tableaux 43 et 44.

Tableau 43 : Régression multiple des compétences intrapersonnelles et des compétences interpersonnelles

Modèles	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		T	Sig.
	B	Std. Error	Beta			
a. Variable Dépendante : Stratégies d'expression orale						
1. (Constant)	1,019	0,305			3,342	0,001
Compétences intrapersonnelles	0,500	0,111	0,341		4,490	0,000
Compétences interpersonnelles	0,307	0,097	0,242		3,181	0,002
b. Variable Dépendante : Stratégies de compréhension orale						
2. (Constant)	0,968	0,358			2,702	0,008
Compétences intrapersonnelles	0,457	0,131	0,273		3,491	0,001
Compétences interpersonnelles	0,379	0,113	0,261		3,342	0,001

Tableau 44 : Régression multiple des éléments constituant des compétences intrapersonnelles et des compétences interpersonnelles

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Sig.
	B	Std. Error	Beta	T	
1 (Constant)	0,888	0,302		2,944	0,004
Identification interpersonnelle	-0,019	0,070	-0,019	-0,272	0,786
Identification intrapersonnelle	0,240	0,069	0,229	3,494	0,001
Compréhension intrapersonnelle	0,020	0,061	0,022	0,324	0,746
Compréhension interpersonnelle	0,107	0,072	0,104	1,502	0,135
Expression intrapersonnelle	0,008	0,061	0,008	0,128	0,898
Écoute interpersonnelle	0,136	0,059	0,161	2,294	0,023
Régulation intrapersonnelle	0,021	0,067	0,022	0,314	0,754
Régulation interpersonnelle	0,246	0,061	0,300	4,051	0,000
Utilisation intrapersonnelle	0,169	0,060	0,198	2,839	0,005
Utilisation interpersonnelle	-0,097	0,055	-0,131	-1,754	0,081

a. Variable dépendante : Stratégies de communication orale

Primo, les compétences intrapersonnelles exercent plus d'influence que les compétences interpersonnelles sur les stratégies métacognitives en compréhension et production orale. Secundo, les compétences intrapersonnelles et interpersonnelles prédisent plus les stratégies métacognitives en production orale que les stratégies métacognitives en compréhension orale. Tertio, une régression multiple des éléments des deux sous-échelles indique que seuls les éléments d'identification intrapersonnelle, d'écoute interpersonnelle, de régulation interpersonnelle et d'utilisation interpersonnelle atteignent la pertinence statistique dans leur association avec les stratégies métacognitives en communication orale. Cependant, la relation entretenue par l'écoute interpersonnelle atteint une pertinence statistique

uniquement avec l'expression orale mais pas avec la compréhension orale (voir le Tableau 44). Force est de reconnaître toutefois que cette prédiction concerne plus les stratégies métacognitives employées lors de la communication orale qu'aux stratégies métacognitives pré et post communication orale. Pour ce qui est de l'influence qu'exerce l'intelligence émotionnelle sur les stratégies métacognitives pré et post communication orale, nous avons recours aux données qualitatives comme précisées respectivement dans les Tableaux 45 et 46.

Le Tableau 45 présente les soumissions des participants d'une séance de groupe que nous examinons pour établir l'effet que l'intelligence émotionnelle d'un apprenant de FLE a sur les stratégies métacognitives qu'il emploie avant la communication orale en langue française.

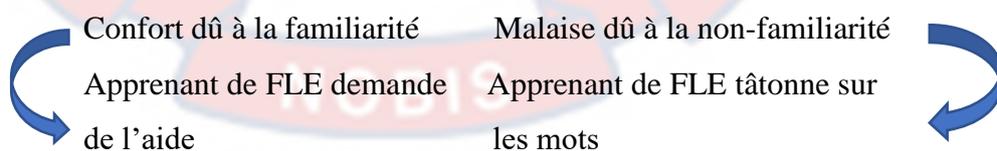
Tableau 45 : Influence de l'IE sur les stratégies métacognitives pré-communication orale

Locuteur	Propos
P1	For me, when I'm speaking with someone I'm comfortable with, I'll speak. When I get to a point where I'm stuck, I'll put English there. Then the person will tell me how to say it in French. But if I'm uncomfortable with the person, I'll fumble and I'll be jumping and the person will know that I need help.
P1	It depends, sometimes on the person you are talking with ... when it is someone I'm familiar with, I can ask the person to repeat or explain; but if the person is above my level, I may not say anything... I'll only listen and go and research later.
P3	At first; but after I realized that I have to take it upon myself whether I like it or not I have to learn the language and speak it. Because at the end of the day, I'll have to transfer it to others. But if I feel intimidated, then that means there will be some kind of fear and that will not make me move ahead and confront others to get help from. So now I think that intimidation is very low.
P3	Just as we said, if you are able to have a good conversation with another person, definitely, it will trigger you to do more with others. But whereby at the end of the day, you couldn't do well, you embarrassed yourself, you couldn't do anything. If care is not taken, you'll give up. You wouldn't feel like putting in another effort in another conversation

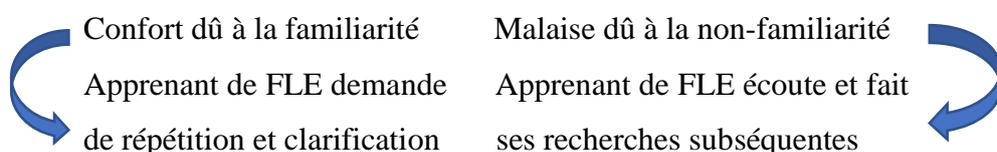
Les deux premiers propos du participant P1 décrivent l'influence des compétences interpersonnelles sur les stratégies métacognitives en communication orale tandis que les deux derniers propos du participant P3 décrivent l'influence des compétences intrapersonnelles sur les stratégies métacognitives en communication orale. Certes, les compétences intrapersonnelles et interpersonnelles ne sont pas mutuellement exclusives vu que l'intrapersonnel sous-tend les relations interpersonnelles. En d'autres mots, l'interpersonnel est né de la rencontre entre les intrapersonnels de deux ou plusieurs individus.

Dans la première situation, nous constatons que l'apprenant-participant est perceptif des moments où il ressent du confort ou du malaise avant la communication orale en langue française, ceci provenant de la présence ou de l'absence de familiarité avec son interlocuteur. Il arrive à exprimer ses sentiments (au moins à lui-même) et essaie de les réguler afin de les adapter au contexte. Si l'apprenant de FLE réussit à établir un équilibre émotionnel, il emploie des stratégies métacognitives plus directes et actives. Toutefois, dans le cas contraire, il adopte des stratégies passives et moins directes. L'effet résultant sur les stratégies métacognitives en communication orale se résume comme suit :

Expression orale (parler)



Compréhension orale (écoute)



Dans la même veine, Gholamzadeh et Assibpour (2021) découvrent à partir de leur étude empirique que l'intelligence interpersonnelle des apprenants de FLE leur permet de s'engager dans des situations communicatives en langue française avec leurs camarades, des interlocuteurs non-familiers et leurs enseignants de FLE. Cela les amène à adopter des stratégies comme la participation aux activités de groupe avec d'autres apprenants, que ces derniers soient plus compétents ou pas. En s'efforçant de s'engager plus dans des situations communicatives qui sont hors de sa zone de confort, l'apprenant de français langue étrangère arrive à un point où il se met à l'aise plus facilement dans des situations communicatives peu familières.

Ayant examiné comment les compétences interpersonnelles affectent les stratégies métacognitives en communication orale, voyons l'effet qu'ont les compétences intrapersonnelles à partir des propos tenus par le participant P3. Cet apprenant de FLE perçoit et exprime le sentiment d'intimidation face à la communication orale en langue française, ce qu'il s'efforce de gérer et de réduire. L'intimidation assujettie chez l'apprenant de FLE favorise par la suite l'investissement continu d'effort vers la préparation à la communication orale en langue française. La communication terminée, l'apprenant de FLE est toujours susceptible à l'influence de son intelligence émotionnelle sur ses stratégies métacognitives, que l'issue de la communication soit positif ou négatif. Le Tableau 46 présente des preuves à cet effet.

Tableau 46 : Influence de l'IE sur les stratégies métacognitives post communication orale

Locuteur	Propos
P1	For me, the fact that I'm learning comes first before anything. So the moment I approach someone or someone approaches me, I put any negative emotions aside and my learning comes first. So if I'm able to learn anything from the conversation, I'm okay.
P1	For me, it's your own cup of tea. Because what I'm learning is more important than your behaviour.
P2	For me I think, if a person looks down on you, it should push you to work harder to prove to the person that you can also be at the level that they are now
P3	That should be the solution. But at the end of the day, being a student, you may come across a facilitator who may look down upon you because you were not able to get something right. To the extent of not even trying to encourage you to do better. And when you find yourself with such a facilitator, how are you going to deal with it? At the end of the day, me I get mad at such people, but who are you to say that, ' <i>Adee a woyee ye no, woany3 ade3</i> ' (What you did was not right). And due to that it is killing me slowly ... And it is a problem that some of we students are dealing with.

Dans le Tableau 46 les participants d'une séance de groupe racontent ce qu'ils ressentent et comment ils réussissent ou pas à atteindre un équilibre émotionnel. À partir de leurs énoncés, nous examinons comment les stratégies métacognitives en communication orale sont affectées. Un parcours des énoncés émis par les participants-apprenants de FLE montre que chaque participant de sa propre manière cherche à maintenir un affect stable. Pour le participant P1, c'est de ne pas prêter attention aux événements et aux actions qui risquent de nuire à son bien-être, précisément son humeur positive, son optimisme et son estime de soi. Plutôt, il se centre sur ce qu'il peut apprendre de l'échange oral en langue française sans se soucier de son amour propre. Bien que ses propos donnent l'impression qu'il est nonchalant de tout affront

émotionnel, nous pouvons déduire qu'il choisit de prioriser l'acquisition de connaissance en restant optimiste.

Il en est de même chez le participant P2 où celui-ci, malgré qu'il perçoive la condescendance, décide de la considérer comme encouragement vers une meilleure performance dans la communication orale en langue française. Dans le cas du participant P3, il s'agit non seulement du bien-être mais aussi de l'assertivité surtout à l'égard d'un supérieur comme son facilitateur ou son enseignant. En dépit du fait qu'il avoue l'importance de s'encourager, il soulève cependant la question de comment communiquer directement et franchement ses sentiments à l'individu impliqué. Au cas où l'apprenant de FLE n'arrive pas à maintenir son bien-être après la communication orale, il éprouve de l'agitation qui pourrait entraver son usage des stratégies métacognitives comme préparatifs pour une communication orale subséquente en langue française. À ce moment, il se focalise sur ses émotions au détriment de sa performance dans l'échange verbal qui se déroule en langue française.

Discussion des résultats

Nous nous trouvons à la deuxième partie du chapitre où nous discutons des résultats tirés de la présentation et de l'analyse des données qualitatives et quantitatives obtenues. Nous y aboutons en évaluant les résultats par référence à la littérature actuelle sur la position théorique, et l'application pratique des associations identifiées parmi les sous-échelles de l'intelligence émotionnelle et les sous-échelles des stratégies métacognitives en communication orale.

La première question de recherche cherche à établir le lien entre les sous-échelles de l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives

pré-communication orale. Les participants de la séance de groupe identifient, et expriment des émotions d'intimidation, d'anxiété, de peur, de calme, de confort et d'inconfort qu'ils éprouvent avant d'entamer la communication orale en français. Ces émotions identifiées, qu'ils arrivent à les réguler ou pas selon la présence ou le manque de familiarité et à les utiliser, ont une relation avec les stratégies métacognitives employées en communication orale. Tahsildar et Kabiri (cités dans Cong & Li, 2022) ont identifié un lien inverse entre les émotions négatives et la communication orale en langue étrangère. Selon leurs conclusions, l'anxiété et la croyance d'auto-efficacité des apprenants de langue étrangère entravent leur attention sur la communication orale. Les apprenants de langue étrangère qui se trouvent sous l'emprise de ces mêmes émotions ont la tendance de surestimer la difficulté et les exigences d'une tâche communicative qui leur est présentée. En d'autres mots, l'apprenant peut considérer une tâche communicative comme trop difficile à cause du manque de confiance en soi ainsi qu'en ses habilités communicatives dans la langue cible, ce qui aggrave de plus en plus son anxiété de départ (Tuncer & Dogan cités dans Cong & Li, 2022).

Un autre résultat que nous tirons de l'analyse des données indique que bien qu'en général les participants préfèrent des interlocuteurs qui maîtrisent mieux la langue française, natif ou non natif, ils désirent ceux qu'ils connaissent et avec qui ils se sentent à l'aise. Ceci complète une affirmation de Dewaele, Petrides et Furnham (2008) que les gens aiment plus interagir avec leurs amis qu'avec des étrangers. Il en est ainsi afin qu'ils puissent mieux se laisser commettre des erreurs, et aussi employer des stratégies métacognitives comme la demande d'aide et de clarification de

même que la négociation de sens dans la communication prévue. Avec un interlocuteur non-familier comme son professeur, l'apprenant de FLE emploie différentes stratégies y compris, faire semblant de compréhension, écouter sans rien dire et parfois faire ses propres recherches après la communication.

Bakah, Fiagbe et Angmorterh (2016) ont découvert un résultat identique dans leur étude empirique sur l'impact du milieu d'énonciation sur l'usage des articles chez les apprenants de FLE. Dans leur travail, ils concluent que la présence de l'enseignant de FLE déconcerte les apprenants de FLE, ainsi provoquant plus d'erreurs chez ces derniers. De l'autre côté, ces apprenants ne commettent pas lesdites erreurs lorsqu'ils communiquent avec leurs collègues. Cette observation porte sur la perception des apprenants de FLE à propos de l'évaluation de leur performance dans le domaine de la communication orale en langue française.

Cela démontrerait aussi une situation de régulation émotionnelle inadéquate dans la mesure où l'apprenant de FLE n'arrive pas à contrôler ses sentiments d'appréhension entraînés par la non-familiarité et la gêne, ce qui s'implique dans ses choix de stratégies métacognitives. Le malaise qu'un apprenant de FLE éprouve avant la communication orale proviendrait de la préparation inadéquate. Cette préparation dont on parle inclut l'anticipation de vocabulaire, de gestion de blocage et l'apport de supports linguistiques (informatiques ou textuels).

Selon l'analyse de données, nous examinons une préparation nuancée qui est une progression débutant de l'absence de préparation qui exige de l'improvisation, la préparation instantanée, la préparation inapplicable au contexte et la préparation explicite applicable au contexte de communication.

Ces formes de préparation sont liées à la préparation émotionnelle que les participants admettent faire avant la communication orale en langue française. Alavinia et Mollahosseini (2012) confirment ceci en identifiant une corrélation entre la planification en tant que stratégie métacognitive et des sous-échelles de l'intelligence émotionnelle soit l'interpersonnel, l'adaptabilité et l'humeur générale. Par rapport au ciblage d'objectif, nous examinons deux groupes d'apprenants de FLE, le premier moins auto-motivé que le deuxième selon l'usage d'un objectif suivi ou d'un objectif auto-formulé.

L'auto-motivation en tant qu'une des facettes de l'intelligence émotionnelle basée sur les traits (Pétrides, Mikolajczak, Mavroveli, Sanchez-Ruiz, Furnham & Pérez-González, 2016) se lie à l'objectif d'apprentissage qu'adopte l'apprenant ; soit qu'il suit l'objectif du cours, du programme d'étude, de son professeur, de ses collègues entre autres, soit qu'il adapte l'objectif général à ses compétences et aux attentes qu'il a pour son propre apprentissage.

Efklides (2011) dans son modèle d'apprentissage métacognitif et affectif suggère la régulation de l'effort et de l'affect au niveau de la phase de représentation de tâche qui est identique à la phase de préméditation stipulée par Zimmerman et Moylan (2009) dans leur modèle d'apprentissage autorégulé. D'après ces derniers, un apprenant doit déterminer et orienter ses buts de sorte que ses buts travaillent en tandem avec ses attentes et son intérêt intrinsèque. Un constat majeur que nous relevons des analyses de données est que nos répondants emploient des stratégies métacognitives limitées lors de la communication orale en langue française. Les stratégies dont ils font preuve d'utiliser sont plus automatiques et instinctives qu'analytiques et ciblées. Ces

stratégies métacognitives en communication orale comprennent le choix d'interlocuteur familier, le choix de sujet de discussion familier, la non-préparation et la préparation instantanée de vocabulaire français, le fait de ne pas apporter des supports de communication, l'identification de son état émotionnel et celui de son interlocuteur, la régulation et l'utilisation inadéquate des émotions positives et négatives et des stratégies passives et non délibérées pour éviter ou surmonter le blocage. Étant donné l'usage relativement insuffisant des stratégies métacognitives efficaces par nos participants avant la communication orale, nous avons pu établir une corrélation positive modérée entre les stratégies métacognitives suscitées et l'identification, la compréhension et l'expression d'émotions ; pourtant l'on reconnaît une corrélation positive faible entre lesdites stratégies métacognitives en communication orale et la régulation et l'utilisation d'émotions.

Notre deuxième question de recherche se préoccupe de la corrélation qui existe entre les sous-échelles de l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives que les apprenants de FLE emploient lors de la communication orale en langue française. Les données analysées montrent une corrélation positive modérée entre l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives en communication orale (compréhension orale et production orale). Sur ce, nous rejetons notre première hypothèse nulle qui stipule qu'il n'y a aucune corrélation entre l'intelligence émotionnelle des apprenants de FLE et les stratégies métacognitives qu'ils emploient en communication orale de FLE.

Des études comme Alavinia et Mollahosein (2012) et Sarvarian, Mirzaei et Jahed (2016) ont aussi trouvé une corrélation positive entre l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives en compréhension orale ($n = 112, r = 0,30, \alpha < 0,01$; $n = 182, r = 0,632, \alpha < 0,01$). De même, les résultats obtenus chez Zohre, Masoud et Yadollah (2018) et Alghorbany et Hamza (2020) confirment une corrélation positive statistiquement pertinente entre l'intelligence émotionnelle et la production orale ($n = 96, r = 0,588, \alpha < 0,01$), et la communication orale ($n = 209, t = 20,154, \beta = 0,797$) respectivement. Ces deux études se sont toutes centrées sur l'association entre l'intelligence émotionnelle et l'expression orale des apprenants d'anglais langue étrangère.

Nous constatons cependant dans nos résultats que l'intelligence émotionnelle a moins de corrélation avec la compréhension orale ($r = 0,473, \alpha < 0,01$) par comparaison à la production orale ($r = 0,515, \alpha < 0,01$). Le même résultat est observé dans Roohani, Etesami et Mirzaei (2020) entre l'intelligence émotionnelle et les stratégies de compréhension orale (écoute) et de production orale (parler) comme utilisées par deux groupes d'apprenants : les apprenants d'intelligence émotionnelle supérieure et les apprenants d'intelligence émotionnelle inférieure. Les coefficients de corrélation entre l'intelligence émotionnelle et les stratégies de compréhension orale pour le groupe d'IE supérieure sont $r = 0,110, p = 0,439$ et pour le groupe d'IE inférieure, $r = 0,191, p = 0,159$.

Cependant, les coefficients de corrélation entre l'intelligence émotionnelle et les stratégies de production orale pour le groupe d'IE supérieure sont $r = 0,219, p = 0,119$ et $r = 0,343, p = 0,010$ pour le groupe d'IE

inférieure. Une explication possible du lien inférieur entre l'intelligence émotionnelle (intrapersonnel et interpersonnel) et la compréhension orale par rapport à la production orale serait que l'identification, la compréhension et la régulation d'émotions chez soi et chez son interlocuteur se focalise plus sur ce qui est dit pendant l'échange verbal que sur ce qui est entendu/écouté. Cela indique de même que l'interlocuteur qui fait l'écoute à un moment donné de l'échange verbal emploie une quantité restreinte de stratégies métacognitives. Ces stratégies métacognitives d'écoute incluent la soutenance de la communication avec des réponses verbales ou non-verbales de temps en temps, la négociation de sens, la maintenance de fluidité de la communication, le parcours des phrases, la compréhension de l'essentiel pour tirer le sens général et la focalisation sur les mots isolés. La tendance de considérer le parler comme plus actif que l'écoute étant donné sa nature implicite pourrait aussi expliquer la raison pour laquelle l'apprenant n'emploierait pas assez de stratégies métacognitives lors de l'écoute en attendant son tour de prise de parole. Il y a de même la possibilité qu'il n'y attache guère des émotions, ou qu'il ne fasse pas attention à celles-ci même si elles sont évoquées lors de l'écoute. Faute d'identification voire de reconnaissance, l'on ne peut pas parler de régulation et d'utilisation émotionnelle, ce qui déjà rabaisse la corrélation entre l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives de compréhension orale pendant un échange verbal en FLE.

Notre troisième question de recherche se centre sur la corrélation existante entre les sous-échelles de l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE après la communication orale. Cette étape constitue la phase d'évaluation ou d'autoréflexion

(Zimmerman & Moylan, 2009) où l'apprenant réfléchit à la communication orale tenue, comment elle s'est déroulée par rapport à la diction, au blocage, à la compréhension ou à la mauvaise compréhension, aux malentendus et à la négociation de sens. Il s'agit aussi d'examiner les causes de réussite ou d'échec de l'activité de communication orale et quoi faire pour avoir une meilleure expérience dans la communication orale successive.

Bien que l'autoévaluation soit l'objet à ce niveau, l'apprenant de FLE s'enrichit s'il évalue de même la communication entière ainsi que son interlocuteur. Des données analysées, l'on se rend compte que les participants-apprenants de FLE emploient une quantité très restreinte de stratégies de réflexion après avoir communiqué en langue française. À propos de la rétroaction, la majorité des participants recourent à leurs interlocuteurs pendant la communication orale pour la correction des fautes et des erreurs grammaticales et lexicales ainsi que la provision de vocabulaire manqué sans effectuer une rétroaction active eux-mêmes en entreprenant de la recherche sur le vocabulaire et les règles grammaticales faussés. Nous observons aussi que le fait de ne pas documenter les fautes et le nouveau vocabulaire acquis pendant ou après la communication orale rend l'autoréflexion difficile à entreprendre de façon efficace.

En ce qui concerne l'attribution des causes du dénouement (positif/négatif) de la communication orale, les participants nomment la familiarité avec son interlocuteur, la chance, la préparation ou dans le cas contraire le fait de ne pas être habitué à la langue française et l'inadéquation de connaissances et compétences linguistiques. Selon Efklides (2011), un apprenant régule son affect ou ses émotions après une tâche qui dans notre cas

est la communication orale en langue française. Les participants font mention des émotions qui régressent de la joie, l'incertitude, l'inquiétude, l'embarras au découragement.

Selon Finn (2010) et Efklides (2014), les individus associent des émotions ressenties comme la peine et du plaisir à leurs expériences passées, ce qui influencent leurs choix et décisions prospectives de répéter ces expériences ou de les éviter. Dans cette optique, l'apprenant de FLE selon les émotions qu'il éprouve et associe à sa communication orale précédente en langue française choisirait de répéter l'expérience ou pas. L'issue de la régulation émotionnelle donc effectuée à la phase d'évaluation ou d'autoréflexion est liée à la volonté de l'apprenant de FLE de se jeter encore une fois dans l'échange verbal en langue française.

Notre quatrième et dernière question de recherche concerne l'effet que les sous-échelles de l'intelligence émotionnelle pourraient avoir sur les stratégies métacognitives qu'utilisent les apprenants de FLE dans la communication orale. Les résultats des analyses de régression et des données qualitatives indiquent que l'intelligence émotionnelle impacte les stratégies métacognitives que les apprenants de FLE emploient avant, pendant et après la communication orale en langue française. En d'autres mots, la manière dont un apprenant de FLE perçoit, exprime, comprend, gère et utilise ses propres émotions et celle d'autrui influence les réflexions, les décisions ou choix et les activités qu'il mettrait en place pour planifier, exécuter et évaluer sa communication orale en langue française.

Par conséquent, nous rejetons notre deuxième hypothèse nulle qui déclare que l'intelligence émotionnelle d'un apprenant de FLE n'exerce

aucune influence sur les stratégies métacognitives qu'il exploite dans sa communication orale. Notre résultat complète les découvertes des études comme Alavinia et Mollahosein (2012), Zafari et Biria (2014), Perikova et Byzova (2019) et Andrienko, Chumak et Genin (2020) qui ont identifié l'influence de l'intelligence émotionnelle sur le choix de stratégies d'apprentissage de langue étrangère y compris les stratégies métacognitives dans la compréhension orale et la communication orale. Toutefois, des résultats différents obtenus chez Sarvarian, Mirzaei et Jahed (2016) indiquent que les connaissances métacognitives affectent l'intelligence émotionnelle d'un apprenant de langue étrangère. Cela impliquerait une influence mutuelle entre l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives étant donné la corrélation entre elles ainsi que les traits affectifs qu'elles partagent.

Conclusion partielle

Ce chapitre a vu la présentation et l'analyse des données qualitatives et quantitatives selon les quatre questions de recherche. Les résultats tirés ont été discutés en fonction des résultats obtenus dans des études antérieures. De même, les résultats de l'étude actuelle se sont juxtaposés à la position théorique de la littérature contemporaine concernant les deux variables d'intelligence émotionnelle et des stratégies métacognitives en communication orale. Les résultats obtenus de notre étude indiquent des corrélations positives entre l'intelligence émotionnelle de l'apprenant de FLE et ses stratégies métacognitives pré-communication orale, péri-communication orale et post-communication orale.

Les résultats montrent aussi que la corrélation établie entre l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives en communication

orale entraîne une influence mutuelle entre les deux variables. Dans le cinquième chapitre qui est le chapitre final de notre travail, nous présentons un survol du travail entier ainsi qu'une conclusion générale des résultats. De même, nous proferons des recommandations basées sur les résultats clés de notre étude en suggérant des pistes pour des études subséquentes.



CHAPITRE CINQ

RÉSUMÉ, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Introduction

L'objectif principal de notre étude consiste d'investiguer la corrélation qui pourraient exister entre l'intelligence émotionnelle des apprenants de FLE et les stratégies métacognitives qu'ils emploient avant, au cours de et après la communication orale en français langue étrangère. Dans ce chapitre nous récapitulons notre travail dans son entièreté en présentant un résumé des objectifs de notre étude, des questions et des hypothèses de recherche adressées, des points essentiels de la littérature revue, des méthodes de recherche employées et des formes de traitement des données adoptées ainsi qu'un exposé des résultats selon les questions de recherche. Le résumé terminé, nous présentons les conclusions et les recommandations par le biais des résultats de l'étude et leurs implications pour l'enseignement/apprentissage de français langue étrangère. Le chapitre se termine avec la suggestion des voies pour des recherches subséquentes.

Résumé

La motivation de la présente étude consiste à investiguer la corrélation qui pourrait exister entre l'intelligence émotionnelle en tant que trait psychologique et les stratégies métacognitives que les apprenants de FLE emploient dans la communication orale. Elle cherche à établir la relation entre la façon dont l'apprenant de FLE perçoit, exprime, comprend, régule et utilise ses émotions ainsi que celles d'autrui, et les activités qu'il met en place en guise de planifier, d'exécuter et d'évaluer sa communication orale en langue française. De cette visée majeure, les quatre objectifs de notre étude sont a)

d'investiguer le lien qui pourrait exister entre les sous-échelles de l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE à la phase préparatoire de communication orale, b) d'examiner la corrélation qui pourrait exister entre les sous-échelles de l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE à la phase d'implémentation de communication orale, c) d'analyser la relation qui pourrait exister entre les niveaux de l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE à la phase d'évaluation de communication orale, et d) d'évaluer la mesure dans laquelle l'intelligence émotionnelle d'un apprenant de FLE pourrait influencer ses choix de stratégies métacognitives en communication orale.

Quatre questions et deux hypothèses de recherche (qui correspondent aux deuxième et quatrième questions de recherche) guident cette étude.

1. Comment les niveaux d'intelligence émotionnelle corrèlent-ils avec les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE à la phase préparatoire de communication orale ?
2. Comment les niveaux d'intelligence émotionnelle corrèlent-ils avec les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE à la phase d'implémentation de communication orale ?
3. Comment les niveaux d'intelligence émotionnelle corrèlent-ils avec les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE à la phase d'évaluation de communication orale ?
4. Dans quelle mesure l'intelligence émotionnelle d'un apprenant de FLE pourrait-elle influencer ses choix de stratégies métacognitives en communication orale ?

La revue de littérature comprend l'explication de la théorie de base, l'examen des concepts clés et la critique des travaux pertinents précédemment effectués dans le domaine d'autorégulation. La théorie de base sur laquelle se penche cette étude est la théorie sociocognitive d'autorégulation de Bandura (2001) qui préconise la capacité de l'individu de garantir la qualité de sa vie via son propre effort, l'effort des autres et l'effort collectif de sa société. La théorie sociocognitive d'autorégulation engendre à son tour des modèles d'autorégulation dont nous avons choisi deux, soit le modèle d'apprentissage autorégulé de Zimmerman et Moylan (2009) et le modèle de l'apprentissage autorégulé métacognitif et affectif de Efklides (2011).

Le modèle d'apprentissage autorégulé présente l'autorégulation de l'apprenant en trois phases cycliques et continues qui sont les phases de préméditation, de performance et d'autoréflexion alors que le modèle de l'apprentissage autorégulé métacognitif et affectif la présente comme l'interaction entre le niveau des caractéristiques personnels et le niveau de tâche \times caractéristique. Nous avons comparé les deux modèles en fonction des variables de structure, des éléments constitutants, de l'interaction entre la (méta)cognition et l'émotion, de l'ascendance ou descendance de la régulation, de l'automatisme et du contexte. Cette comparaison sert de squelette pour notre modèle d'autorégulation en communication orale, le nôtre étant un modèle tripartite en forme continue qui démontre l'interaction entre trois éléments – les caractéristiques intrapersonnelles, les caractéristiques de la tâche de communication orale et les caractéristiques du contexte d'apprentissage, qui comprennent les phases et les stratégies métacognitives ainsi que l'intelligence émotionnelle.

Étant donné les concepts qui figurent dans notre modèle contextuel d'autorégulation, notre revue conceptuelle examine respectivement les concepts de l'intelligence émotionnelle et des stratégies métacognitives en communication orale. Afin de préciser ce que nous entendons par « intelligence émotionnelle », nous avons d'abord cité quelques définitions données par différents auteurs. Puis afin d'arriver à notre propre définition, nous avons choisi d'examiner indépendamment les termes d'intelligence et d'émotion(nelle) (Monteil, 2018).

Une définition de l'intelligence fut dérivée de celles postulées par des auteurs comme Binet (1905), Wechsler (1944), Ramos-Ford et Gardner (1997), Legg et Hutter (2007) et Wissner-Gross et Freer (2013). Ceci accompli, nous avons explicité l'émotion à l'aide des conceptualisations promulguées par Kleinginna et Kleinginna (1981), Frijda et Parrott (2011), Philippot (2013) et Sanders (2013). Les deux définitions dérivées étaient amalgamées pour obtenir une définition de l'intelligence émotionnelle. Par conséquent, nous la définissons comme la capacité intégralement adaptative d'un individu de se renseigner sur les particularités du processus émotionnel vers l'évaluation multidimensionnelle de toute situation et l'assemblage de comportements nécessaires à la surmonte d'obstruction et la création d'opportunités tout en gardant la possibilité de changement.

Dans cette étude, nous avons présenté trois modèles d'intelligence émotionnelle selon leur représentation générale et leur mode d'évaluation. Ils sont le modèle basé sur la capacité, le modèle basé sur les traits et les modèles mixtes. Nous avons adopté le modèle basé sur les traits, spécifiquement celui

de Petrides et Furnham (2001) qui considère l'intelligence émotionnelle comme un trait de la personnalité de tout individu.

De la même manière, vers la définition des stratégies métacognitives en communication orale, nous avons expliqué isolément et convergé les termes de stratégies d'apprentissage de langues étrangères, de stratégies métacognitives et de la communication orale. Les stratégies métacognitives en communication orale se définissent donc comme l'ensemble de contemplations et d'actions qu'exécute l'apprenant de langue étrangère afin de participer à une situation d'échange de messages à vive voix entre lui et son/ses interlocuteur(s) par le biais de la langue cible et des éléments non-verbaux compte tenu de ses particularités intrapersonnelles, des exigences de la tâche langagière et de son contexte d'apprentissage. Celles-ci incluent les stratégies de compréhension orale (écoute) et de production orale (parler) que l'apprenant emploie avant, pendant et après sa communication orale. Notre revue de littérature s'est terminée avec l'analyse des études antérieures entreprises au sujet des stratégies de communication orale, de la corrélation qui existe entre l'intelligence émotionnelle et d'autres variables comme les stratégies métacognitives ainsi que son influence sur ces dernières.

En ce qui concerne la méthodologie, notre conception de recherche est la recherche par méthodes mixtes qui a permis la collecte de toutes données requises pour pouvoir répondre aux questions de départ. Des variations disponibles, nous avons choisi et appliqué les méthodes mixtes concomitantes convergentes qui favorisent la collecte et l'analyse simultanées mais indépendantes des données qualitatives et quantitatives suivie d'une interprétation intégrée des résultats obtenus. La méthode qualitative employée

est la séance de groupe avec une guide de séance de groupe comme instrument de collecte de données et pour la méthode quantitative, le sondage avec deux questionnaires.

À travers la méthode d'échantillonnage aléatoire stratifié simple (une technique probabiliste), nous avons sélectionné un échantillon de 196 apprenants de FLE à *University of Cape Coast* selon les strates de sexe et de niveau d'étude. La taille d'échantillon s'est obtenue à l'aide du tableau de taille d'échantillon de Gill, Johnson et Clark (cités dans Taherdoost, 2017, p. 238) pour un public donné de 400 à un niveau de confiance à 95 pourcents et une marge d'erreur à 5 pourcents.

Les instruments de collecte de données incluent un guide de séance de groupe et deux questionnaires standardisés (un pour chacune des variables). Le guide de séance de groupe était développé par le chercheur qui a consulté des travaux portant sur les stratégies métacognitives employées par les apprenants de langues étrangères avant, lors de et après leurs tâches dans les compétences langagières de compréhension orale, de compréhension écrite et de production écrite ; ce afin d'en créer un pour la communication orale. Le guide de séance de groupe a servi d'outil d'investigation des deux variables ainsi que de la relation qu'elles entretiennent. En ce qui concerne les deux questionnaires, nous avons employé *Profile of Emotional Competence (PEC)* de Brasseur, Grégoire, Romain et Mikolajczak (2013) afin d'évaluer l'intelligence émotionnelle des participants, et *Oral Communication Strategy Inventory (OCSI)* de Nakatani (2006) pour inventorier les stratégies métacognitives que les apprenants de FLE usent lors de la communication orale (compréhension et production orale). Les participants ont répondu

respectivement à *PEC* et à *OCSI*, cependant six entre eux ont choisi de participer à la séance de groupe. Les données quantitatives obtenues étaient computées et traitées à l'aide de la version 22 du logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). De leur côté, les données qualitatives étaient transcrites à la main et examinées à travers l'analyse interactionnelle des thèmes.

L'analyse des données s'est accomplie en deux étapes. D'abord, les données étaient présentées et analysées par question de recherche ensuite les résultats étaient discutés par rapport à la littérature (théorique et empirique) contemporaine. Les données qualitatives étaient présentées sous forme de tableaux (qui démontrent les tours de parole, le participant impliqué, ses propos et des éléments para verbaux) intitulés par les thèmes d'analyse identifiés. De leur côté, les données quantitatives étaient traitées avec des outils statistiques descriptifs et inférentiels étant donné que les deux questionnaires fournissent des données à l'échelle ratio/intervalle. Les outils statistiques descriptifs employés comprennent les fréquences, la moyenne et l'écart type. Pour les outils statistiques inférentiels, il s'agit des nuages de points, du coefficient de corrélation de Pearson, et des analyses de régression simple et multiple.

Afin d'utiliser les outils statistiques inférentiels, il a fallu satisfaire aux postulats comme la loi normale et l'homogénéité de variance. Par exemple, le test de normalité de Kolmogorov-Smirnov était employé pour vérifier si la distribution des observations suit la loi normale, alors que le test de Levene a servi d'outil d'évaluation d'égalité de variance au sein de notre échantillon. Les résultats de ces tests ont permis la satisfaction des postulats

vers l'usage des tests paramétriques comme le coefficient de corrélation de Pearson et la régression.

En ce qui concerne les trois premières questions de recherche (dont la deuxième correspond à la première hypothèse), ils cherchent à investiguer la relation que pourrait entretenir les sous-échelles de l'intelligence émotionnelle avec les stratégies métacognitives aux phases préparatoire, d'implémentation et d'évaluation. Afin de répondre aux première et troisième questions de recherche, les thèmes tirés de l'interaction des participants de la séance de groupe furent analysés de façon inductive (basés sur les données assemblées) pour en tirer une conclusion.

Au sujet de la deuxième question, les points de nuage étaient dérivés des observations afin d'établir la nature (faible, modérée ou forte) et la direction (positive ou négative) de la relation entre les sous-échelles de l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives à la phase d'implémentation. Par la suite, le coefficient de corrélation de Pearson (r) était supputé pour les deux variables afin de déterminer la mesure précise et significative de la force du lien entre eux. Le coefficient de détermination (R^2) dérivé indiqua le pourcentage de la variation au sein des stratégies métacognitives (à la phase d'implémentation) dû aux sous-échelles de l'intelligence émotionnelle.

À propos de la quatrième question de recherche qui correspond à la deuxième hypothèse, la visée est d'évaluer à quel point les sous-échelles de l'intelligence émotionnelle prédisent les stratégies métacognitives en communication orale de FLE. Pour ce faire, des analyses de régression simple

et multiple étaient effectuées vers l'obtention de sorties d'ANOVA, d'un modèle de régression et des tableaux de coefficients.

Présentation des résultats majeurs

Le traitement et l'examen des données ont suscité des informations qui adressent nos quatre questions et deux hypothèses de départ.

Comment les niveaux d'intelligence émotionnelle corrèlent-ils avec les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE à la phase préparatoire de communication orale ?

L'apprenant de FLE au Ghana communique à l'oral dans sa ou ses langue(s) locale(s) et sa langue officielle, l'anglais, qu'il a acquis sur place et qu'il maîtrise, ce qui ne lui occasionne pas d'employer des stratégies dont il a besoin avant de communiquer en langue française. Avant de parler et d'écouter la langue française, il ressent des émotions qui le mène à la prise de certaines dispositions vers l'aboutissement de sa communication prévue et imprévue. Cela implique le niveau de précision qu'il exerce dans l'identification, l'expression/écoute et la compréhension de ses propres émotions et celles de son interlocuteur ainsi que la proportion dans laquelle il considère la valeur de ses observations et les utilise vers la régulation de ses émotions et la planification de sa communication orale.

L'identification, l'expression et la compréhension d'émotions positives (le calme et le confort) comme négatives (l'intimidation, l'anxiété, le malaise et la peur) sont associées à la préférence des interlocuteurs familiers – natifs ou non natifs – qui maîtrisent mieux la langue française. Ce afin de ne pas sentir exposé en cas de blocage ou de commission de fautes et d'erreurs. De même, le fait d'identifier, d'exprimer/écouter et de comprendre ses émotions

et celles de son interlocuteur a une liaison négligeable avec la préparation élaborée à la communication orale en FLE. Ces situations sont liées à la régulation et l'utilisation inadéquate des informations émotionnelles recueillies par soi-même. Une autre explication est le fait de ne pas être au courant des stratégies métacognitives qu'un apprenant de langue étrangère pourrait adopter et adapter vers la planification de sa communication orale en français en tant que langue étrangère. Ces stratégies incluent autodéterminer son objectif ou son but de communication orale en FLE, rassembler le vocabulaire récurrent, décider comment manier des blocages et apporter des supports linguistiques numériques ou textuels comme appuis communicationnels.

Comment les niveaux d'intelligence émotionnelle corrèlent-ils avec les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE à la phase d'implémentation de communication orale ?

Les résultats des analyses de corrélation attestent à une corrélation modérément positive parmi les sous-échelles de l'intelligence émotionnelle en tant que trait personnel (intrapersonnel et interpersonnel) de l'apprenant de FLE et les stratégies que ce dernier emploie pour réguler sa communication orale actuelle. Cela implique que le niveau de précision avec laquelle l'apprenant de FLE identifie, exprime/écoute, comprend, régule et utilise ses émotions et celles de son interlocuteur a un lien modéré avec la qualité des actions de régulation qu'il met en place pendant l'échange verbal en langue française. Ainsi, une évaluation, une régulation et une utilisation inadéquate des émotions remarquées sont liées à un usage inadéquat de stratégies métacognitives, et vice versa.

Quelques nuances de cette corrélation indiquent qu'en général, les compétences intrapersonnelles (identification, expression, compréhension, régulation et utilisation de ses propres émotions) corréleraient mieux avec les stratégies de communication orale par comparaison aux compétences interpersonnelles (identification, écoute, compréhension, régulation et utilisation des émotions d'autrui). Cela signifie que l'apprenant de FLE ferait mieux de veiller à son contrôle de soi et à son émotionnalité qu'à sa sociabilité dans les actions qu'il entreprend lors de la communication. Cela dit, il serait très malavisé de développer ses compétences intrapersonnelles au détriment des compétences interpersonnelles étant donné que la communication orale en FLE (débat, conversation, exposé) implique presque tout le temps un ou des interlocuteurs sans lesquels la communication devient un monologue.

En outre, les compétences intrapersonnelles et interpersonnelles entretiennent une liaison plus forte avec l'aspect de production (parler) de la communication orale qu'avec l'aspect de compréhension (écoute). Cette occurrence indique que pendant son tour de prise de parole, l'apprenant de FLE fait plus usage de l'évaluation, de la régulation et de l'utilisation émotionnelle que pendant ses moments d'écoute. Ceci pourrait être expliqué par la possibilité que l'apprenant de FLE devient moins actif en tant qu'écouteur, puisque celui qui prend la parole à un moment donné de la communication est censé s'écouter tout en jugeant des réactions (verbales, para verbales et non verbales) de son destinataire afin d'ajuster ses dires et ses manières de dire si besoin est.

Comment les niveaux de l'intelligence émotionnelle corrèlent-ils avec les stratégies métacognitives employées par les apprenants de FLE à la phase d'évaluation de communication orale ?

Le travail d'autorégulation n'est guère complet sans l'activité d'évaluation. C'est à cette phase que l'on juge de l'utilité des plans conçus, de l'efficacité des plans exécutés et de la réussite ou de l'échec de leurs implémentations, si vraiment ils ont abouti ou pas aux buts jadis déterminés. Hormis sa nécessité pour le jugement de la phase de planification et d'exécution, l'évaluation sert aussi de période d'autoréflexion où l'apprenant de FLE réfléchit aux éléments de sa démarche et prend des décisions là-dessus : d'ajuster, d'abandonner ou de maintenir. Certes, la prise de décision s'informerait par les caractéristiques personnelles de l'apprenant de FLE, par les caractéristiques de la tâche communicative subséquente et par les caractéristiques de son contexte d'apprentissage. L'apprenant de FLE à cette étape doit aussi reconnaître les raisons pour les choix qu'il fait à propos de sa subséquente communication orale en FLE.

Les résultats des analyses entreprises montrent que les apprenants de FLE n'utilisent pas grand nombre de stratégies métacognitives d'évaluation après avoir tenu une communication orale en langue française. La majorité des participants admettent demander du secours à leurs interlocuteurs pour effectuer la rétroaction sans vérifier eux-mêmes la correction qu'ils ont reçue. Par rapport à l'attribution causale, les apprenants considèrent la présence de familiarité avec son interlocuteur, la chance et la préparation comme raisons pour une communication orale en FLE bien déroulée. Dans ce cas, ils avèrent ressentir de la joie.

Dans la même logique, une communication orale en FLE qui s'est mal tournée est dû au fait de ne pas être acclimaté à la langue française, et une lacune de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire linguistiques en FLE. Cette situation leur laisse incertains, inquiets, embarrassés et découragés. Selon eux, un déroulement positif leur encourage à poursuivre une autre occasion de communication orale en FLE, cependant un déroulement négatif engendre la fuite de situations de communication orale en FLE à moins que la régulation émotionnelle s'effectue afin de prédisposer l'apprenant à reprendre la communication orale en FLE.

Dans quelle mesure l'intelligence émotionnelle d'un apprenant de FLE pourrait-elle influencer ses choix de stratégies métacognitives en communication orale ?

Le processus de communiquer à l'oral dans une langue dont la grammaire et le lexique nous échappent partiellement et qui nous laisse souvent avec le sentiment de vulnérabilité peut être une expérience plutôt éprouvante, surtout dans le cas où la communauté linguistique physique est essentiellement limitée à son professeur et à ses collègues de FLE. La décision donc de préméditer ou de planifier, d'exécuter et d'évaluer sa communication orale est plus d'un choix au hasard, cela devient une nécessité. Prendre une telle décision dépend de plusieurs facteurs. Parmi ces facteurs, on trouve l'intelligence émotionnelle, partie intégrale du système affectif de l'apprenant de FLE.

Des résultats de régression simple et multiple indiquent que l'intelligence émotionnelle d'un apprenant de FLE exerce en fait une influence statistiquement pertinente sur les stratégies métacognitives qu'il adopte dans

sa communication orale. L'on identifie cependant certaines variations au niveau de l'effet des sous-échelles de l'intelligence émotionnelle – les compétences intrapersonnelles et interpersonnelles – sur les composantes de la communication orale – la production et la compréhension orale. Le premier constat est que les compétences intrapersonnelles semblent exercer plus d'influence sur la production et la compréhension orale que les compétences interpersonnelles. L'on remarque aussi que les deux sous-échelles de l'intelligence émotionnelle affectent plus les stratégies métacognitives en production orale que celles employées dans la compréhension orale. Finalement, les éléments d'intelligence émotionnelle dont leur prédiction des stratégies métacognitives en communication orale atteint de pertinence statistique sont l'identification intrapersonnelle, l'écoute, la régulation et l'utilisation interpersonnelles. Toutefois, l'écoute interpersonnelle n'atteint pas de pertinence statistique au sujet de sa prédiction des stratégies métacognitives en compréhension orale.

Conclusions

Tout d'abord, nous nous rendons compte de la difficulté intrinsèque liée à l'évaluation objective de l'intelligence émotionnelle et des stratégies métacognitives en communication orale. L'usage de la recherche par méthodes mixtes a donné l'occasion d'investiguer ces variables, surtout celles liées aux phases de préparation et d'évaluation/autoréflexion à travers l'emploi des questionnaires ainsi que d'un guide de séance de groupe.

Nos investigations révèlent que les apprenants de FLE reconnaissent en fait les émotions qu'ils ressentent avant la communication orale en français en tant que langue étrangère, ce qui les amènent à préférer des interlocuteurs

familiers. Cependant le fait de choisir un interlocuteur avec qui on se sent à l'aise n'est pas en soi une panacée qui assurerait le succès de la communication orale en FLE. Il semblerait que la grande majorité de nos participants en tant qu'apprenants de FLE ne prennent guère en compte d'autres stratégies métacognitives préparatoires. Il en est de même pour les stratégies métacognitives d'évaluation où la paucité de celles-ci employées par les apprenants de FLE est évidente selon les résultats.

Concernant la relation et l'effet de l'intelligence émotionnelle sur l'efficacité des stratégies métacognitives, les résultats attestent que la régulation (contrôle/gestion) et l'utilisation des émotions pourraient occasionner l'usage de stratégies métacognitives plus efficaces à la communication orale en FLE. L'on pourrait aussi faire mention de la préséance constante des compétences intrapersonnelles par comparaison aux compétences interpersonnelles en matière de leurs relation et influence sur les stratégies métacognitives en communication orale. De plus, les compétences intrapersonnelles et interpersonnelles montrent plus d'affinité avec les stratégies métacognitives portant sur la production orale qu'avec celles qui touchent la compréhension orale.

En somme, cette étude a élaboré la nature, la direction et la mesure de la corrélation qui existe entre l'intelligence émotionnelle (compétences intrapersonnelles et interpersonnelles) et les stratégies métacognitives en communication orale (production et compréhension orale). La conception de l'étude, ses limitations, les résultats, les conclusions tirées et les recommandations faites aux intervenants concernés ainsi que les suggestions

pour des recherches postérieures tous servent de point de départ pour d'autres recherches dans ce domaine.

Recommandations

Aux apprenants de français langue étrangère

En fonction des résultats dérivés de notre recherche, nous encourageons les apprenants qui suivent des cours universitaires en FLE de veiller à l'influence de leurs états affectifs sur la communication orale en langue française. Au niveau tertiaire, l'on s'attend à ce que les apprenants se chargent de la régulation et de l'utilisation méliorative des émotions qu'ils ressentent concernant la production et la compréhension orale en FLE. Cela implique qu'ils ont à faire preuve d'un haut niveau d'intelligence émotionnelle afin qu'ils arrivent à identifier, comprendre et exprimer/écouter leurs émotions et celles de leurs interlocuteurs. Plus important que ces derniers est l'usage qu'ils en font à propos du contrôle de soi, de la gestion de stress, de l'auto-encouragement, de l'auto-motivation entre autres. Force est de reconnaître qu'à leur niveau, la tâche leur revient, pas à leurs parents ni à leurs enseignants de travailler sur leur propre santé émotionnelle afin que leurs émotions ne deviennent pas débilantes à la communication orale en FLE.

En plus, la régulation de soi ne se limite pas au seuil de l'affectif. Elle s'implique aussi dans la régulation du processus de sa communication orale de la phase de préméditation, à la phase de performance pour terminer à la phase d'autoréflexion. En raison du nombre restreint de stratégies métacognitives employées par nos participants, nous proposons aux apprenants de FLE de se renseigner sur les diverses stratégies métacognitives à adapter, surtout celles qui concernent la préparation/l'anticipation et l'évaluation de la

communication orale en langue française. Nous les encourageons d'en échantillonner et de les implémenter afin d'identifier et de modifier celles qui les conviennent en fonction de leurs traits personnels, de leur contexte d'apprentissage et des traits de la tâche communicative à accomplir.

Aux professeurs de français langue étrangère

Bien que notre étude ait porté principalement sur les apprenants de FLE, leur intelligence émotionnelle et leurs stratégies métacognitives en communication orale, les résultats ont quand même quelques apports pour ceux qui les enseignent. Tout compte tenu de la fragilité relative liée à l'action de s'exprimer en langues étrangères, l'on propose l'adoption d'une approche différenciée où le professeur apprécie les différences affectives de ses apprenants, surtout ceux qui n'arrivent pas à bien réguler leurs émotions négatives de timidité, de peur et d'anxiété entre autres. Puisque l'analyse des données indiquent que d'habitude la majorité des participants-apprenants de FLE se sentent intimidés lors de la communication orale avec leurs professeurs et ainsi évitent de telles situations, nous recommandons aux professeurs de FLE de prendre des dispositions qui mettraient à l'aise leurs apprenants. Créant une ambiance émotionnellement méliorative donne l'occasion à l'apprenant de FLE de s'exprimer librement sans se laisser inhiber par la peur d'évaluation de sa performance. Cela impliquerait aussi que les moyens d'évaluation en classe de FLE doivent encourager et soutenir l'apprentissage des apprenants et non pas le frustrer.

En ce qui concerne l'usage de stratégies métacognitives en communication orale, le professeur de FLE pourrait entreprendre ses propres recherches afin de pouvoir fournir des stratégies métacognitives correspondant

aux tâches communicatives qu'il proposerait à ses apprenants. Ces stratégies métacognitives porteraient sur les contemplations à faire, les dispositions à prendre et les activités à effectuer avant, pendant et après la tâche communicative proposée. Il va de soi que pour chaque tâche, les stratégies métacognitives à employer seraient uniques ainsi, elles doivent se tailler à la tâche en question.

Aux formateurs des enseignants de français langue étrangère

Bien qu'il soit vrai qu'aucune formation ne préparerait le professeur de français langue étrangère à pouvoir anticiper toutes les occurrences possibles qui pourraient avoir lieu en classe de FLE, le domaine affectif ne doit pas être l'un des éléments qui ne reçoivent pas de considération. Les professeurs en herbe qui poursuivent la formation dans les écoles normales supérieures se préparent en tant que guides aux apprenants qui s'immergent dans les eaux d'une langue étrangère, et donc d'une culture étrangère. Hormis les stratégies didactiques qu'ils emploieraient en classe de FLE, il leur faut de même des stratégies d'apprentissage de langue étrangère (affectives, métacognitives, cognitives, sociales, etc.) qu'ils enseigneraient à leurs apprenants vers le bon déroulement du processus de communication orale en FLE.

De surcroît, nous suggérons que la formation du professeur de FLE le prépare à être et à agir en tant que pédagogue progressif qui fonctionne en capacité de facilitateur et pas de détenteur de savoir. Bien que les théories contemporaines d'enseignement/apprentissage des langues étrangères préconisent l'enseignement centré sur l'apprenant, la pratique normale tend plus ou moins vers l'enseignement centré sur l'enseignant. Les raisons possibles incluent : les professeurs de FLE ne veulent pas ou ne savent pas

comment lâcher les rênes d'autonomie aux apprenants ; les apprenants ne sont pas prêts ou préparés à assumer la responsabilité de l'autonomie. De toute façon, l'autonomie de l'apprenant de s'autoréguler ne devrait pas être compromise et c'est aux formateurs qu'incombe la responsabilité de faire reconnaître aux professeurs cette dynamique complexe de *pouvoir* présente en classe de FLE.

À *National Council for Curriculum and Assessment (NaCCA)*

Les programmes d'étude conçus pour l'enseignement/apprentissage de français langue étrangère dans les institutions du premier et du deuxième cycles au Ghana prônent tous la priorité à la communication orale. En dépit de ce fait, les apprenants de FLE à l'université qui ont suivi des cours de FLE pendant au moins trois années à douze années au plus éprouvent toujours des difficultés à s'exprimer à l'orale en langue française. De la perspective des résultats de notre étude, nous recommandons que le NaCCA inclue des stratégies d'apprentissage de français langue étrangère dans les documents des programmes d'étude de FLE de façon explicite pour l'usage de l'apprenant. De l'autre côté, il pourrait y avoir un autre document comme le programme d'étude destiné aux apprenants de FLE où il élucide de façon claire les savoirs, le savoir-être, le savoir-faire et le savoir-apprendre correspondants. Ce document servirait d'éclaircissement aux apprenants de FLE à reconnaître de manière précise ce que l'on attend d'eux concernant la communication orale en langue française.

Directions pour des études ultérieures

Comme toutes études, la nôtre s'est adressée aux aspects qui répondent à nos questions de départ, précisément à la corrélation qui existe entre

l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives en communication orale de FLE. Néanmoins les résultats obtenus suscitent d'autres problématiques que seulement des études ultérieures peuvent investiguer.

Tout d'abord, des études postérieures pourraient s'intéresser au développement d'autres instruments de collectes de données selon la recherche par méthodes mixtes, particulièrement pour les stratégies métacognitives de pré-communication orale et de post-communication orale. Par exemple, cette étude a employé un guide de séance de groupe pour enquêter ces stratégies. Ce guide pourrait servir de référence pour le développement d'autres instruments comme un questionnaire qui donnerait l'occasion d'investiguer ces stratégies auprès d'un plus grand échantillon.

Aussi, notre analyse des données est restreinte principalement aux corrélations entre les sous-échelles majeures de l'intelligence émotionnelle (les compétences intrapersonnelles et interpersonnelles) et les deux composantes de la communication orale (la production orale et la compréhension orale). Ainsi, des études subséquentes pourraient aller plus loin en investiguant les corrélations détaillées qu'entretiennent les dix répartitions totales des compétences intrapersonnelles et interpersonnelles (qui concernent l'identification, la compréhension, l'expression/l'écoute, la régulation et l'utilisation de ses émotions et celles d'autrui) avec les quinze facteurs totaux des stratégies de production orale et de compréhension orale comme indiqués dans Nakatani (2006, 2010).

Étant donné que la population ciblée dans notre travail soit les étudiants de licence poursuivant des cours de FLE à l'université, il serait intéressant de reprendre une étude identique à d'autres niveaux d'éducation

soit à l'école primaire, au collège, au lycée ou à l'école des études avancées afin d'examiner le mode de corrélation entre l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives en communication orale de FLE auprès des apprenants à ces niveaux.

De plus, la conception et l'entreprise d'une recherche actionnelle à la pédagogie basée sur les tâches pourraient donner plus d'éclaircissement sur la corrélation entre l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives en communication orale ainsi que la manière dont les deux variables s'influencent mutuellement. Ici, la recherche peut être répartie en trois étapes où les participants subissent une formation sur l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives en communication orale de FLE à la première étape. À l'étape suivante, les participants exécuteront des tâches communicatives comme le jeu de rôle, l'exposé, le débat ou la conversation extemporanée. À l'étape terminale, la performance des participants sera jugée selon l'efficacité des stratégies employées avant, pendant et après la communication orale. Les résultats pourraient être juxtaposés à ceux des apprenants qui n'ont pas suivi la formation de départ afin d'établir les différences remarquées. Ce type de recherche pourrait aussi fournir plus d'information au sujet des genres de stratégies métacognitives (pré-, péri- et post-communication orale en FLE) qui se montrent efficaces dans la performance des tâches communicatives spécifiques.

Lors de l'analyse de données pour cette étude, nous avons soulevé une question qui cherche à savoir les stratégies métacognitives qu'adoptent les apprenants de haute compétence linguistique en FLE (francophones et non-francophones) dans la communication orale en langue française avec leurs

collègues qui maîtrisent moins la langue française, ainsi que comment ces stratégies utilisées sont influencées par leur intelligence émotionnelle.

Une des délimitations de notre étude est de considérer seulement les étudiants de licence qui suivent leurs cours de FLE au Ghana. Cela exclut donc ceux qui sont en année d'immersion dans un pays francophone ou en France et qui vivent une autre réalité différente de celle que vivent leurs collègues au Ghana. Ainsi, une étude ultérieure pourrait examiner la relation entre l'intelligence émotionnelle et l'usage des stratégies métacognitives en FLE chez ces apprenants de FLE en immersion.

De même, l'on pourrait entreprendre une étude longitudinale de la métamorphose enregistrée à propos de la corrélation entre l'intelligence émotionnelle et les stratégies métacognitives en communication orale de FLE des apprenants à l'école primaire voire à l'école maternelle jusqu'aux premier et deuxième cycles, ainsi que l'influence que les deux variables exercent l'une sur l'autre. Cette étude proposée pourrait prendre en considération les modifications qui se manifestent à chaque niveau d'étude selon les particularités de chaque étape de vie qui s'impliquent forcément dans l'apprentissage du FLE.

Finalement, eu égard au principe d'inclusion implémenté dans les écoles et les universités, il serait nécessaire de mener une étude identique au sujet des apprenants présentant des besoins particuliers surtout ceux ayant une déficience visuelle. Cela nous donnerait une indication des stratégies métacognitives qu'ils utilisent et peuvent adapter pour leur communication orale en français langue étrangère.

RÉFÉRENCES

- Agarwal, N., Gupta, R., & Chandra, G. (2020). Comparative assessment of emotional intelligence of prospective and working secondary teachers of Delhi-NCR. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(5), 7363–7375.
- Agbo, J. K. (2020). *Analyse des stratégies de communication orale des futurs enseignants en classe de français langue étrangère (FLE) à l'école normale supérieure de Somanya au Ghana*, Thèse de doctorat non publiée, Department of French, University of Cape Coast.
- Ainley, M., Corrigan, M., & Richardson, N. (2005). Students, tasks and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction*, 15(5), 433–447. Disponible sur <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.011>
- Alami, S., Desjeux, D., & Garabuau-Moussaoui, I. (2009). *Les méthodes qualitatives*. Paris:PUF.
- Alavinia P., & Mollahosseini, H. (2012). On the correlation between Iranian EFL learners' use of metacognitive listening strategies and their emotional intelligence. Canadian Center of Science and Education. *International Education Studies*, 5(6), 189–203.
- Alghorbany A., & Hamza, M. (2020). The interplay between emotional intelligence, oral communication skills and second language speaking anxiety: A structural equation modeling approach. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 26(1), 44–59.

Aliasin, S. H., & Abbasi, S. (2020). The relationship between Iranian EFL learners' emotional intelligence and metacognitive reading strategies use. *Journal of Language and Education*, 6(2), 31–43. Disponible sur <https://doi.org/10.17323/JLE.2020.9730>

Alsheikh, N. O., & Mokhtari, K. (2011). An examination of the metacognitive reading strategies used by native speakers of Arabic when reading in English and Arabic. *English Language Teaching*, 4(2), 151–160.

Alter, A. L., Oppenheimer, D. M., Epley, N., & Eyre, R. N. (2007). Overcoming intuition: Metacognitive difficulty activates analytic reasoning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136, 569–576.

Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : Implications pour la recherche « dite » qualitative *Recherches Qualitatives*, 38(1), 105–123. Disponible sur <https://dx.doi.org/10.7202/1059650ar>

Anderson, J. R., Greeno, J., Reder, L. M., & Simon, H. A. (2000). Perspectives on learning, thinking, and activity. *Educational Researcher*, 29(4), 11–13.

Andrienko, T., Chumak, N., & Genin, V. (2020). Emotional intelligence and acquisition of English Language oral communication skills. *Advanced Education*, 15, 66–73. Disponible sur <http://ae.fl.kpi.ua/article/view/201013>

Aouani, H., Slimani, M., Bragazzi, N. L., Hamrouni S., & Elloumi, M. (2019). A preliminary validation of the Arabic version of the “Profile of Emotional Competence” questionnaire among Tunisian adolescent athletes and nonathletes: Insights and implications for sports

psychology. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 155–167.

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4(144), 407–425.

Asare, J. (2016). Emotional Intelligence as an Essential Factor for the Successful Management and Financial Administration of Projects and Programs. *American Journal of Industrial and Business Management*, 6, 418–431. Disponible sur <http://dx.doi.org/10.4236/ajibm.2016.64038>

Babbie, E. (2010). *The practice of social research*. Belmont : Wadsworth.

Bakah, E. K., Fiagbe, K. F., & Angmorterh, P. M. (2016). Influence du cadre énonciatif sur l'emploi des articles à l'oral chez les apprenants de FLE. *Asemka: A Bi-Lingual Literary Journal of the University of Cape Coast*, 10, 134–151.

Balamurugan, K., & Thirunavukkarasu, S. (2018). Introduction to psycholinguistics: A review. *Studies in Linguistics and Literature*. 2(2), 110–113. Disponible sur <https://dx.doi.org/10.22158/sll.v2n2p110>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Decision Processes*, 50, 248–287.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.
- Bar-On, R. (1988). *The development of an operational concept of psychological well-being*. Thèse de doctorat inédite, Rhodes University, Afrique du Sud. Disponible sur <http://hdl.handle.net/10962/d1002437>
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory: Technical manual*. Toronto, ON: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotion Quotient Inventory. Dans R. Bar-On, & J. Parker (dirs.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25.
- Besharat, M. A. (2005). Schutte Emotional Intelligence Scale Validation. *The Journal of Psychological Science*, 4(16), 22–35.
- Binet, A., & Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année psychologique*, 11, 191–244.
- Blaikie, N. (2010). *Designing social research*. Cambridge: Polity Press.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. *Domain Specific Models and Research on Self-Regulation*. Part II, (417–480).

- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. Dans B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (dirs.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 408–425). New York, NY: Routledge.
- Boyatzis, R. E., & Sala, F. (2004). The Emotional Competence Inventory (ECI). Dans G. Geher (dir.), *Measuring emotional intelligence: common ground and controversy* (pp. 147–180). New York: Nova Science Publishers.
- Brackett, M. A., Bertoli, M. C., Elbertson, N. A., Bausseron, E., Castillo, R., & Salovey, P. (2013). Emotional intelligence: reconceptualizing the cognition-emotion link. Dans M. D. Robinson, E. R. Watkins, & E. Harmon-Jones (dirs.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 365–379). New York : The Guilford Press.
- Brasseur, S., & Grégoire, J. (2010). L'intelligence émotionnelle: Trait chez les adolescents à haut potentiel : Spécificités et liens avec la réussite scolaire et les compétences sociales. *Enfance*, 1, 59–76.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The profile of emotional competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PLoS ONE*, 8(5), e62635. Disponible sur <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.

- Chairat, P. (2017). *Oral communication strategies used by English major undergraduates during the internship program*. Proceeding of the International Conference on Literature, History, Humanities and Interdisciplinary (LHHISS-17) Bangkok (Thailand) July 11-12.
- Chauvet, G. (2008). *Echantillonnage Equilibré Stratifié*. Working Papers 2008-08, Center for Research in Economics and Statistics.
- Cherniss, C. (2010). Emotional Intelligence: Toward Clarification of a Concept. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 110–126.
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Combs, J. P., & Onwuegbuzie, A. J. (2010). Describing and illustrating data analysis in mixed research. *International Journal of Education*, 2, 1–23. Disponible sur <http://www.macrothink.org/journal/index.php/ije/article/viewFile/526/392>
- Cong, W., & Li, P. (2022). The relationship between EFL learners' communication apprehension, self-efficacy, and emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 13, 847383. Disponible sur <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.847383/full>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Le cadre commun européen de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Washington D.C Sage publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California, Thousand Oaks: SAGE.

Cross, J. (2011). Metacognitive Instruction for Helping Less-Skilled Listeners. *ELT Journal*, 65(4), 408–416.

Cyr, J. (2016). The Pitfalls and Promise of Focus Groups as a Data Collection Method. *Sociological Methods & Research*, 45, 231–259.

Disponible sur <https://doi.org/10.1177/0049124115570065>

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Avon Books.

Daus, C. S., & Ashkanasy, N. M. (2005). The case for the ability-based model of emotional intelligence in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 453–466.

Del Olmo, C. (2015). La dimension émotionnelle véhiculée par le cinéma dans l'enseignement - apprentissage du Français langue étrangère: Considérations sur la trilogie cognition-émotion-culture. Linguistique. Université Toulouse le Mirail. Disponible sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01127231>

Desprats Péquignot, C. (2004). Trauma à répétition: Un «moteur» pour la création = repeating trauma: “A mover” in creation. *Psychologie Clinique*, 18, 191–203.

De Val Traín, I. (2016). *La pédagogie de l'erreur dans l'apprentissage du FLE en contexte bilingue*. (Dissertation de licence inédite) Facultad de Educación, Universidad Zaragoza.

Dewaele, J-M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communication anxiety and foreign language anxiety. *Language Learning*, 58(4), 911–960.

- Dhani, P., & Sharma, T. (2016). Emotional intelligence: History, models and measures. *International Journal of Science Technology and Management*, 5(7), 189–201.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognitive Learning*, 3, 231–264.
- Dillon, D. G., Ritchey, M., Johnson, B. D., & LaBar, K. S. (2007). Dissociable effects of conscious emotion regulation strategies on explicit and implicit memory. *Emotion*, 7, 354–365.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge, Taylor & Francis. Disponible sur <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving: Metacognition, motivation, and self-regulation. Dans A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (dirs.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 297–323). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Efklides, A. (2002a). Feelings as subjective evaluations of cognitive processing: How reliable are they? *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 9, 163–184.

- Efklides, A. (2002b). The systemic nature of metacognitive experiences: Feelings, judgments, and their interrelations. Dans M. Izaute, P. Chambres, & P.-J. Marescaux (dirs.), *Metacognition: Process, function, and use* (pp. 19–34). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychology, 4*(6), pp. 6–25.
- Efklides, A. (2014). How Does Metacognition Contribute to the Regulation of Learning? An Integrative Approach. *Psychological Topics, 23*, 1–30.
- El Aouri, Z. (2013). Defining Language Learning Strategies: Implications for Research. *IOSR Journal of Humanities and Social Science, 13*(4), 50–54. Disponible sur <https://dx.doi.org/10.9790/0837-1345054>
- Erez, A., & Isen, A. M. (2002). The influence of positive affect on the components of expectancy motivation. *Journal of Applied Psychology, 87*, 1055–1067.
- Farahian, M. (2017). Developing and Validating a Metacognitive Writing Questionnaire for EFL Learners. *Issues in Educational Research, 27*(4), 736–750.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Special Issue on Emotional Intelligence: An Overview. *Psicothema, 18*, 1–6.
- Finn, B. (2010). Ending on a high note: Adding a better end to effortful study. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 36*, 1548–1553.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist, 34*, 906–911.

Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Frijda, N. H. (2007). *The laws of emotion*. New York: Psychology Press.

Disponible sur <https://doi.org/10.4324/9781315086071>

Frijda, N. H., & Parrott, W. G. (2011). Basic Emotions or Ur-Emotions? *Emotion Review*, 3(4), 406–415.

Furnham, A. (2012). Emotional intelligence. *Emotional Intelligence: New Perspectives and Applications*, 3–28. Disponible sur <https://dx.doi.org/10.5772/31079>

Gahungu, O. (2009). *Strategy use, self-efficacy, and language ability: Their relationship*. Germany: Lambert Academic Publishing.

Gardner, H. (1983). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Harper.

Geher, G., & Renstrom, K. L. (2004). Measurement issues in emotional intelligence research. Dans G. Geher (dir.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 3–19). New York: Nova Science Publishers.

Ghoudani, K., & Lopez-Zafra, E. (2014). *L'intelligence émotionnelle: concepts, modèles et applications dans l'éducation*. Disponible sur https://www.researchgate.net/publication/260058449_L'intelligence_emotionnelle_concepts_modeles_et_applications_dans_l'education

Gholamzadeh Alam, R., & Assibpour, M. (2021). L'intelligence émotionnelle, modérateur de l'effet de l'intelligence multiple sur l'apprentissage du français. Cas d'étude : Étudiants en licence de l'Université de Tabriz. *Recherches en langue française*, 2(4), 101–128.

Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2013). *Primal leadership: unleashing the power of emotional intelligence*: Harvard Business Press.

Goleman, D., Boyatzis, R. E., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory. Dans R. Bar-On, & J. D. A. Parker (dirs.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343–362). San Francisco: Jossey-Bass.

Griffiths, C. (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Guilleminot, C., & Kuupole, A. Z. P. (2009). *La fluidité dans la communication orale en FLE : Stratégies employées par des apprenants à l'Ecole normale au Ghana pour gérer l'organisation temporelle de leur discours oral*. Presses universitaires de Ouagadougou, 1–20. [hal-00491419](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00491419)

Haack, S. (2009). The Meaning of Pragmatism: The Ethics of Terminology and the Language of Philosophy. *Teorema*, 28(3), 9–29.

Hadwin, A., & Oshige, M. (2011). Self-Regulation, Coregulation, and Socially Shared Regulation: Exploring Perspectives of Social in Self-Regulated Learning Theory. *Teachers College Record*, 113(2), 240–264.

Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, coregulated, and socially shared regulation of learning. Dans B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (dirs.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65–84). New York: Routledge.

Hamaden, M., & Ferhat, L. (2018). *L'effet de l'intelligence émotionnelle sur le choix des stratégies d'apprentissage autorégulé chez les lycéens*. Thèse de master inédite, Département des Sciences Sociales, Université Abderrahmane mira de Bejaia. Disponible sur https://www.theses-algerie.com/5553922030106624/memoire-de-master/universite-abderrahmane-mira-bejaia/leffet-de-lintelligence-emotionnelle-sur-le-choix-des-strategies-dapprentissage-autoregule-chez-les-lyceens-etude-realisee-au-sein-des-lyceens-de-chemini-et-de-berchiche?size=n_10_n

Hardan, A. A. (2013). Language learning strategies: A general overview. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, (106), 1712–1726.

Hashemi, M. R., & Ghanizadeh, A. (2011). Emotional intelligence and self-efficacy: A case of Iranian EFL University students. *International Journal of Linguistics*, 3(1), 1–16.

Haukås, Å. (2018). Metacognition in Language Learning and Teaching. Dans Å. Haukås, C. Bjørke, & M. Dypedahl (dirs.), *Metacognition in Language Learning and Teaching* (pp. 11–30). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Heaton, R. K., Chelune, G. J., Talley, J. L., Kay, G. G., & Curtis, G. (1993). *Wisconsin Card Sorting Test (WCST) manual revised and expanded*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

- Hitchcock, J. H., & Onwuegbuzie, A. J. (2020). Developing Mixed Methods Crossover Analysis Approaches. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(1), 63–83.
- Hoque, E. (2017). Three domains of learning: Cognitive, affective and Psychomotor. *The Journal of EFL Education and Research (JEFLER)*, 2(2), 45–52.
- Houssonloge, D. (2012). L'intelligence émotionnelle, une des clés de la réussite scolaire. *Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique*, 3. Disponible sur <http://www.ufapec.be/nos-analyses/0312-intelligence-emotionnelle.html>
- Hymes, D. H. (1972). *Models of The Interaction of Language and Social Life*. New York: Holt, Reinhart and Winston Inc.
- Ishler, J. M. (2010). *The listening strategies of Tunisian university EFL learners: A strategy-based approach to listening to oral English texts*. Thèse de doctorat, Indiana University of Pennsylvania. Disponible sur https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download%3Fdoi%3D10.1.1.853.4151%26rep%3Drep1%26type%3Dpdf&ved=2ahUKEwjC4aibOf1AhUChlwKHXIKA2EQFnoECACQAQ&usg=AOvVaw2A6F12WeodLRpe2_yZwtl6
- Ismaili, M., & Mustafai, S. (2016). The role of emotional intelligence in decreasing the anxiety in language learning. *Global Journal of Information Technology: Emerging Technologies*, 7(2), 50–54.
- Izard, C. E. (2011). Forms and functions of emotions: Matters of emotion–cognition interactions. *Emotion Review*, 3, 371–378.

- Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. Dans T. Sebeok (dir.), *Style in Language* (pp. 350–377). Cambridge Massachusetts Institute of Technology Press.
- Janusik, L. A., & Varner, T. (2020). (Re)discovering metacognitive listening strategies in L1 contexts: What strategies are the same in the L1 and L2 context? *International Journal of Listening*, 1–12.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). *Mixed methods research: A research paradigm whose time has come*. Educational Research, 33, 14–26.
- Khan, S. (2010). *Strategies and spoken production on three oral communication tasks: A study of high and low proficiency EFL learners*. Thèse de doctorat inédite, Departament de Filologia Anglesa i Germanística, Universitat Autònoma de Barcelona). Disponible sur <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/32083/sk1de1/pdf>
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345–379. Disponible sur <https://doi.org/10.1007/BF00992553>
- Koç, S. E. (2019). The relationship between emotional intelligence, self-directed learning readiness and achievement. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(3), 672–688. Disponible sur <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/568>
- Kővári, E. (2016). *Don't worry, be emotionally intelligent: Hotel functional managers' trait emotional intelligence and its relation to task and contextual performance within organisational culture in Hungary*.

Thèse de doctorat, University of Derby. Disponible sur <http://hdl.handle.net/10545/614995>

Kaushik, V., & Walsh, C. A. (2019). Pragmatism as a research paradigm and its implications for social work research. *Social Sciences*, 8(255), 1–17. Disponible sur <https://doi.org/10.3390/socsci8090255>

Kusuma, I. I. (2020). Self-efficacy and communication strategies: Their contributions towards pre-service English teachers' speaking performance. *Asian EFL Journal*, 4, 66–85. English Language Education Publishing.

Kyriacou, C. (2007). *Essential teaching skills*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.

Kyriacou, C. (2009). *Effective teaching in schools: Theory and practice*. Cheltenham : Nelson Thornes Ltd.

Labasse, B. (2016). Le statut des schémas cognitifs dans la production et la réception discursives. *Pratiques*. Disponible sur <http://journals.openedition.org/pratiques/3163>

Legg, S., & Hutter, M. (2007). *A collection of definitions of intelligence*. Disponible sur <http://www.idsia.ch/~shane/intelligence.html>

Lelord, F., & André, C. (2001). *La force des émotions : Amour, colère, joie, ...*. Paris: Odile Jacob.

Leventhal, H., & Scherer, K. (1987). The Relationship of Emotion to Cognition: A Functional Approach to a Semantic Controversy. *Cognition and Emotion*, 1, 3–28. Disponible sur <https://doi.org/10.1080/02699938708408361>

Liu, Y., Fu, Q. F., & Fu, X. L. (2009). The interaction between cognition and emotion. Dans *Chinese Science Bulletin*, 54(22), 4102–4116.

Disponible sur <https://doi.org/10.1007/s11434-009-0632-2>

Maxcy, S. J. (2003). Pragmatic threads in mixed methods research in the social sciences: The search for multiple modes of inquiry and the end of the philosophy of formalism. Dans A. Tashakkori, & C. Teddlie (dirs.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp. 51–89). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. Disponible sur <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). *Emotional intelligence*. Baywood Publishing Co., Inc.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Dans P. Salovey, & D. J. Sluyter (dirs.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York, NY: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. Dans R. J. Sternberg (dir.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). New York: Cambridge.

Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nélis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles [Emotional Competence]*. Paris: Dunod.

- Min, M. C., Islam, M. N., Wang, L., & Takai, J. (2021). Cross-cultural comparison of university students' emotional competence in Asia. *Current Psychology*, *40*, 200–212. Disponible sur <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9918-3>
- Monteil, M. (2017). Qu'est-ce que l'intelligence émotionnelle ? Disponible sur <https://fr.linkedin.com/pulse/quest-ce-que-lintelligence-emotionnelle-marc-monteil>
- Morgan, D. (2014a). *Integrating Qualitative and Quantitative Methods: A Pragmatic Approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Mubarok, Z. (2019). Psychomotor domain of speaking activity in the English textbook for Malaysian primary school Grade 4. *Journal of Research on Applied Linguistics, Language and Language Teaching*, *2*(1), 31–38.
- Murray, B. D., Holland, A. C., & Kensinger, E. A. (2013). Episodic memory and emotion. Dans M. D. Robinson, E. Watkins, & E. Harmon-Jones (dirs.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 156–175). The Guilford Press.
- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *The Modern Language Journal*, *90*(2), 151–168. Disponible sur <https://www.jstor.org/stable/3876868>
- Nakatani, Y. (2010). Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication: A classroom study using multiple data collection procedures. *Modern Language Journal*, *94*(1), 116–136.

- Nili, A., Tate, M., & Johnstone, D. (2017). A Framework and Approach for Analysis of Focus Group Data in Information Systems Research. *Communications of the Association for Information Systems, 40*, 1–21. Disponible sur <https://doi.org/10.17705/1CAIS.04001>
- Nozaki, Y., & Koyasu, M. (2016). Can we apply an emotional competence measure to an eastern population? Psychometric properties of the Profile of Emotional Competence in a Japanese population. *Assessment, 23*, 112–123. Disponible sur <https://dx.doi.org/10.1177/1073191115571124>
- Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. *Revue électronique de Psychologie Sociale, 4*, 8–14.
- O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learner Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (2001). *Learning strategies in second language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. *International Journal of Qualitative Methods, 8*, 1–21.
- Otchere, E. D. (2014). *Music and emotion: A study of the relationship between musical preference and emotional intelligence*. Thèse de doctorat inédite, Department of Music, University of Cape Coast. Disponible sur <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui/handle/123456789/2842>
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System, 17*(2), 235–247.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: NewBury House.

Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, UK: Pearson Education.

Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. New York and London: Routledge.

Paas, F., Van Gog, T., & Sweller, J. (2010). Cognitive load theory: New conceptualizations, specifications, and integrated research perspectives. *Educational Psychology Review*, 22(2), 115–121.

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*. Disponible sur <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5408091/>

Pérez-González, J-C., Saklofske, D. H., & Mavroveli, S. (2020). Editorial: Trait Emotional Intelligence: Foundations, Assessment, and Education. *Frontiers in Psychology*, 11:608

Perikova, E. I., & Byzova, V. M. (2019). Identifying Emotional Intelligence and Metacognitive Awareness among University Students. *International Conference on Research in Psychology*. London – United Kingdom, 1–4. Disponible sur <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00608>

- Pessoa, L., & Pereira, M. G. (2013). Cognition-emotion interactions: A review of the functional magnetic resonance imaging literature. Dans M. D. Robinson, E. Watkins, & E. Harmon-Jones (dirs.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 55–68). The Guilford Press.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313–320.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39–57.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 552–569.
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M-J., Furnham, A., & Pérez-González, J-C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8, 335–341.
Disponible sur <https://doi.org/10.1177/1754073916650493>
- Petrides, K., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273– 89.

- Petrides, K. V., Sanchez-Ruiz, M. J., Siegling, A. B., Saklofske, D. H., & Mavroveli, S. (2018). Emotional Intelligence as Personality: Measurement and Role of Trait Emotional Intelligence in Educational Contexts. Dans K. Keefer, J. Parker, & D. Saklofske (dirs.), *Emotional Intelligence in Education*. The Springer Series on Human Exceptionality Springer, Cham. Disponible sur https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_3
- Philippot, P. (2013). *Emotion et psychothérapie : L'influence des émotions dans la société*. Wavre: Mardaga.
- Prabavathi, R., & Nagasubramani, P. C. (2018). Effective oral and written communication. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 29–32. Disponible sur <https://dx.doi.org/10.21839/jaar.2018.v3S1.164>
- Ramos-Ford, V., & Gardner, H. (1997). Giftedness from a multiple intelligences perspective. Dans N. Colangelo, & G. A. Davis (dirs.), *Handbook of gifted education* (pp. 54-66). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Rastegar, M., Mehrabi Kermani, E., & Khabir, M. (2017). The Relationship between Metacognitive Reading Strategies Use and Reading Comprehension Achievement of EFL Learners. *Open Journal of Modern Linguistics*, 7, 65–74. Disponible sur <https://doi.org/10.4236/ojml.2017.72006>
- Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21(1), 87–111.

- Rensburg, M. (2005). *The role of emotional intelligence in music performance anxiety*. Articles pour Magister Musicae. Department of Music, University of the Free State.
- Rey-Debove, J., & Rey, A. (2013). *Le Petit Robert*. Paris, France: Le Robert.
- Roohani, A., Etesami, R., & Mirzaei, A. (2020). Exploring Learning Styles and Oral Communication Strategies and their Relationship with Emotional Intelligence of EFL Learners. *Teaching English Language*, 14(2), 1–27.
- Ruan, Z. (2014). Metacognitive awareness of EFL student writers in a Chinese ELT context. *Language awareness*, 23(1-2), 76–90. Disponible sur <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2013.863901>
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41–51.
- Rubin, J. (2005). The expert language learner: A review of good language learner studies and learner strategies. *Expertise in Second Language Learning and Teaching*, 37–63. Disponible sur https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230523470_3
- Sander, D. (2013). Models of emotion: The affective neuroscience approach. Dans J. Armony, & P. Vuilleumier (dirs.), *The Cambridge Handbook of Human Affective Neuroscience* (pp. 5–54). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarantakos, S. (2013). *Social research*. New York: Palgrave Macmillan.
- Sari, M. (2021). The role of metacognitive strategies training in teaching English in Indonesian EFL classrooms. *Jurnal Inovasi Penelitian*, 1(9), 1825–1834. Disponible sur <https://doi.org/10.47492/jip.v1i9.359>

Sarvarian, Z., Mirzaei, H., & Jahed, Z. G. (2016). Prediction of emotional intelligence on basis of executive function and metacognitive awareness among females. *International Journal of Applied Behavioral Sciences (IJABS)*, 3(4), 1–8.

Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. Dans B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (dirs.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, 125–152. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Scott, R., & Dienes, Z. (2010). The metacognitive role of familiarity in artificial grammar learning: Transitions from unconscious to conscious knowledge. Dans A. Efklides, & P. Misailidi (dirs.), *Trends and prospects in metacognition research* (pp. 37–61). New York, NY: Springer.

Siegling, A. B., Saklofske, D. H., & Petrides, K. V. (2014). Measures of ability and trait emotional intelligence. *Measures of Personality and Social Psychological Constructs* (pp. 381–411). Chapter 14. Academic Press.

Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go. *Psychol. Bull.* (137), 421–442.

Su, Y-C. (2021). College students' oral communication strategy use, self-perceived English proficiency and confidence, and communication anxiety in Taiwan's EFL learning. *Education Studies*, 57(6), 650–669. DOI:10.1080/00131946.2021.1919677

- Supramaniama, S., & Singaravelloo, K. (2020). Emotional intelligence, job satisfaction and organisational performance in the Malaysian public administration. *Institutions and Economies*, 12(1), 77–98.
- Sylvestre, E., Fiori, M., Vesely, A., & Tormey, R. (2017). Les compétences émotionnelles dans l'enseignement: indispensables, insignifiantes ou contreproductives? Dans *Actes du IXe colloque QPES Relever les défis de l'altérité dans l'enseignement supérieur*, Grenoble, du 13 au 16 juin 2017. Disponible sur <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35654>
- Taherdoost, H. (2017). Determining sample size: How to calculate survey sample size. *International Journal of Economics and Management Systems*, 2, 237–239.
- Takšić, V. (2002). *The importance of emotional intelligence (competence) in positive psychology*. Paper presented at the 1st International Positive Psychology Summit, Washington, DC.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (dirs.). (2010). *Sage Handbook of Mixed Methods & Behavioral Research*. London: Sage.
- Teng, F. (2020). Tertiary-level students' English writing performance and metacognitive awareness: A group metacognitive support perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 551–568.
- Touroutoglou, A., & Efklides, A. (2010). Cognitive interruption as an object of metacognitive monitoring: Feeling of difficulty and surprise. Dans A. Efklides, & P. Misailidi (dirs.), *Trends and prospects in metacognition research* (pp. 171–208). New York, NY: Springer.

Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431–462.

Wagener, B. (2011). *Développement et transmission de la métacognition*. (Thèse de doctorat, Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines, Université d'Angers). Disponible sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00655416>

Wechsler, D. (1944). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore: The Williams & Wilkins Company.

Wissner-Gross, A. D., & Freer, C. E. (2013). Causal entropic forces. *Physical Review Letters*, 110(16), 168702. Disponible sur <https://doi.org/10.1103/PhysRevLett.110.168702>

Yaman, Ş., & Kavasoglu, M. (2013). The adaptation study of oral communication strategy inventory into Turkish. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 400–419.

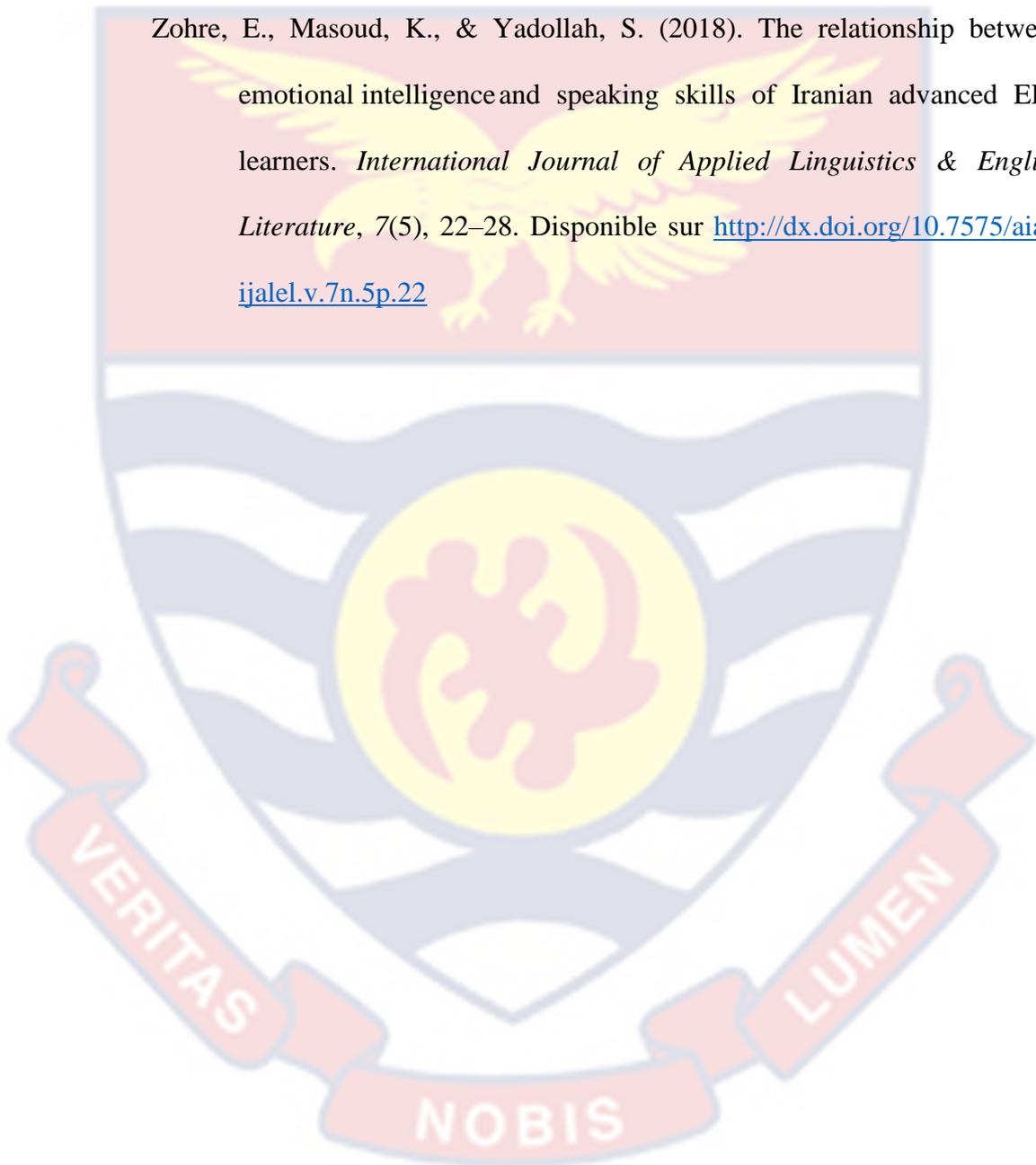
Zafari, M., & Biria, R. (2014). The relationship between emotional intelligence and language learning strategy use. *Procedia, Social and Behavioural Sciences* (98), 1966–1974, Elsevier Ltd.

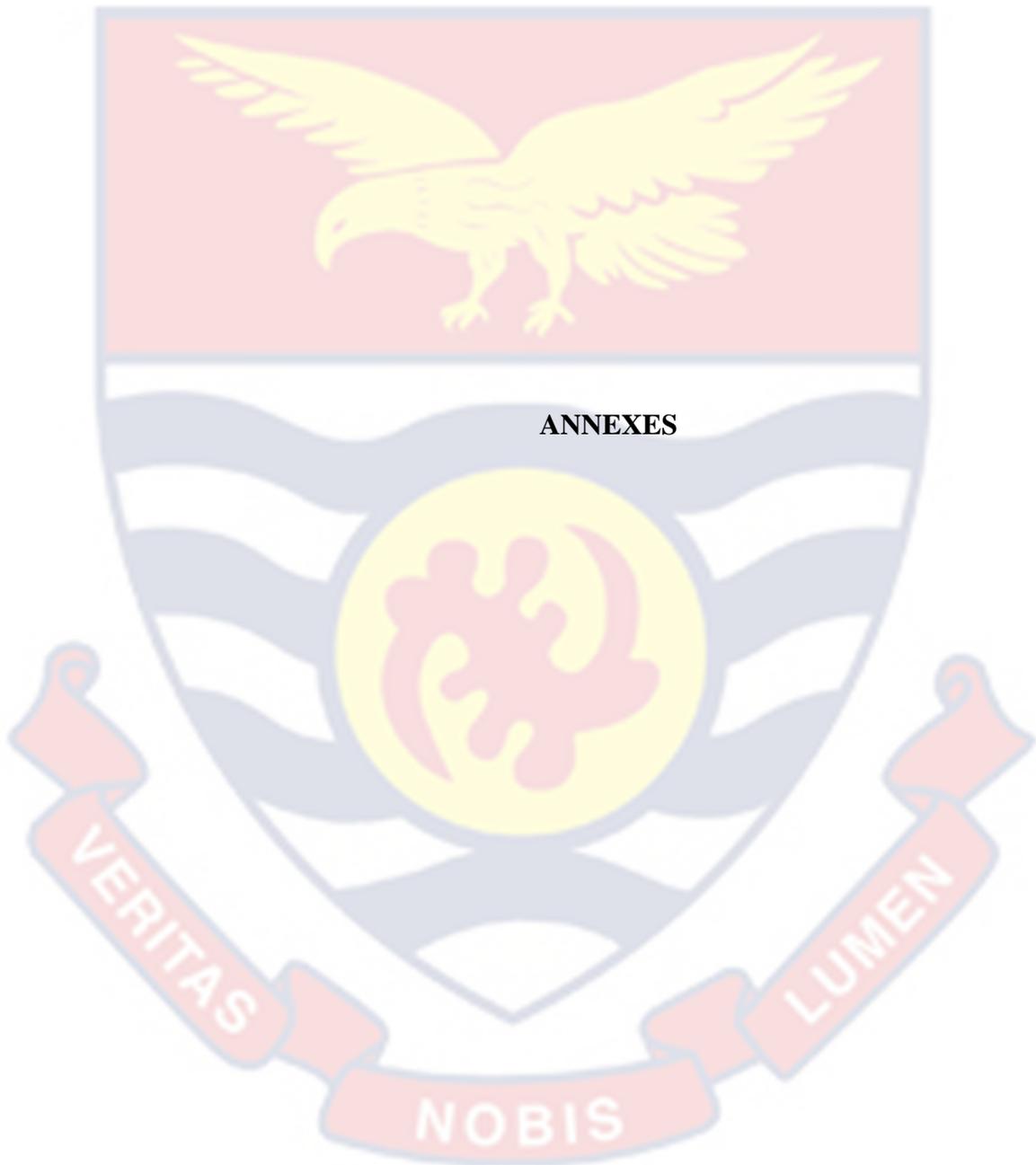
Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-Regulation: Where Metacognition and Motivation Intersect. Dans D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (dirs.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299–315). New York, N. Y.: Routledge.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (dirs.). (2013). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*, 282–301. Disponible sur <https://doi.org/10.4324/9781410601032>

Zohre, E., Masoud, K., & Yadollah, S. (2018). The relationship between emotional intelligence and speaking skills of Iranian advanced EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 7(5), 22–28. Disponible sur <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.5p.22>





ANNEXE A

IRB ETHICAL CLEARANCE

UNIVERSITY OF CAPE COAST

INSTITUTIONAL REVIEW BOARD SECRETARIAT

TEL: 0550093143 / 0508878309

E-MAIL: irb@ucc.edu.gh

OUR REF: UCC/IRB/A/2016/1027

YOUR REF:

OMB NO: 0990-0279

IORG #: IORG0009096

16TH JULY, 2021

Ms. Alberta Korantemaa Affum
Department of Arts Education
University of Cape Coast

Dear Ms. Affum,

ETHICAL CLEARANCE - ID (UCCIRB/CES/2021/31)

The University of Cape Coast Institutional Review Board (UCCIRB) has granted Provisional Approval for the implementation of your research titled **Metacognition and motion: A Correlative Study of French Language Learners' Emotional Intelligence and their Metacognitive Oral Communication Strategies**. This approval is valid from 16th July, 2021 to 15th July, 2022. You may apply for a renewal subject to submission of all the required documents that will be prescribed by the UCCIRB.

Please note that any modification to the project must be submitted to the UCCIRB for review and approval before its implementation. You are required to submit periodic review of the protocol to the Board and a final full review to the UCCIRB on completion of the research. The UCCIRB may observe or cause to be observed procedures and records of the research during and after implementation.

You are also required to report all serious adverse events related to this study to the UCCIRB within seven days verbally and fourteen days in writing.

Always quote the protocol identification number in all future correspondence with us in relation to this protocol.

Yours faithfully,



Samuel Asiedu Owusu, PhD
UCCIRB Administrator

ANNEXE B

INFORMED CONSENT FORM FOR ADULT (QUESTIONNAIRE)

PART I: INFORMATION SHEET

Title: *Metacognition and Emotion: A Correlative Study of French Language Learners' Emotional Intelligence and their Metacognitive Oral Communication Strategies.*

Principal Investigator: Alberta Korantemaa Affum

Address: Department of Arts Education, University of Cape Coast, Cape Coast

General Information about Research

These questionnaires seek to evaluate the emotional intelligence of students who learn French as a foreign language and their choice of metacognitive oral communication strategies. The data gathered will be used in a study to investigate the link between the emotional intelligence of students learning French as a foreign language and the metacognitive oral communication strategies they choose when interacting in French. The two questionnaires may be completed in about 30 minutes.

Procedures

To find answers to some of these questions, we invite you to take part in this research project. If you accept, you will be required to fill out two questionnaires which will be provided and collected by Alberta Korantemaa Affum.

You are being invited to take part in this survey because we feel that your experience as a student of French as a foreign language could provide much insight into the questions we seek to address through this research.

In the first questionnaire, you are likely to be asked questions about how you understand and regulate your own emotions as well as those of others with whom you interact. In the second questionnaire, you may be asked questions about the strategies you choose to use during an oral communication task in French.

If you do not wish to answer any of the questions included in the survey, you may skip them and move on to the next question. The questionnaire on emotional intelligence will be distributed first and collected, followed by the questionnaire on the metacognitive oral communication strategies. The

information gathered is considered confidential, and no one else except Alberta Korantemaa Affum will have access to your responses. The expected duration of the survey is about 30 minutes.

Possible Discomfort

You may be uncomfortable with certain questionnaire items relating to your understanding and regulation of your emotions and those of others. You are therefore encouraged to remain calm since there are no wrong answers given that each individual has unique emotions.

Possible Benefits

You have the benefit of being provided a copy of the results of your emotional intelligence questionnaire as well as that of the metacognitive strategies you choose to use in French oral communicative tasks. In addition, you may upon request be provided with a copy of the research report at the end of the study.

Confidentiality

We will protect information about you to the best of our ability. You will not be named in any reports. You are assured that only the investigator, principal and co-supervisors may access your research records.

Voluntary Participation and Right to Leave the Research

Participation in this research is voluntary, hence you reserve the right to choose to participate in this research or leave if you no longer feel the need to do so.

Contacts for Additional Information

To make any enquiries concerning this study, you may contact the principal investigator, Alberta Korantemaa Affum, on the telephone number, 0248487314 or via the email address, alberta.affum@stu.ucc.edu.gh

Your rights as a Participant

This research has been reviewed and approved by the Institutional Review Board of University of Cape Coast (UCCIRB). If you have any questions about your rights as a research participant you can contact the Administrator at the IRB Office between the hours of 8:00 am and 4:30 p.m. through the phones lines 0558093143/0508878309 or email address: irb@ucc.edu.gh

ANNEXE C

INFORMED CONSENT FORM FOR ADULT

(FOCUS GROUP DISCUSSION)

PART I: INFORMATION SHEET

Title: Metacognition and Emotion: A Correlative Study of French Language Learners' Emotional Intelligence and their Metacognitive Oral Communication Strategies.

Principal Investigator: Alberta Korantemaa Affum

Address: Department of Arts Education, University of Cape Coast, Cape Coast

General Information about Research

The aim of this focus group discussion is to gather information about the emotional intelligence of students who learn French as a foreign language and their choice of metacognitive oral communication strategies. The information obtained will be used in a study to investigate the link between the emotional intelligence of students learning French as a foreign language and the metacognitive oral communication strategies they choose when interacting in French. The discussion may be concluded in about 30 minutes.

Procedures

To find answers to some of these questions, we invite you to take part in this research project. If you accept, you will be required to take part in a discussion with 7 other persons with similar experiences. This discussion will be moderated by Alberta Korantemaa Affum.

You are being invited to take part in this discussion because we feel that your experience as a student of French as a foreign language could provide much insight into the questions we seek to address through this research.

You are likely to be asked questions about how you understand and regulate your own emotions as well as those of others with whom you interact before, during and after an oral communication task in French.

During this discussion, however, we do not wish you to tell us your personal experiences, but give us your opinion on the questions that we will pose to the group based on your personal experiences and your experience within your community. If you do not wish to answer any of the questions or take part in any part of the discussion, you may say so and keep quiet. The discussion will

take place on the premises of the University of Cape Coast and no one else but the people who take part in the discussion and myself will be present during this discussion. The entire discussion will be tape-recorded, but **no one will be identified by name on the tape**. Additionally, the tape will be backed up and kept in Google cloud storage for safe-keeping. The information recorded is considered confidential, and no one else except the investigator, principal and co-supervisors may have access to the tapes. The expected duration of the discussion is about 30 minutes.

Possible Discomfort

You may be uncomfortable with questions relating to your understanding and regulation of your emotions and those of others.

Possible Benefits

You may upon request be provided with a copy of the research report at the end of the study.

Confidentiality

We will protect information about you to the best of our ability. You will not be named in any reports. Some staff of the University of Cape Coast, including our supervisors and students may access your research records.

Compensation

You are assured of refreshment after the discussion.

Voluntary Participation and Right to Leave the Research

Participation in this research is voluntary, hence you reserve the right to choose to participate in this research or leave if you no longer feel the need to do so.

Contacts for Additional Information

To make any enquiries concerning this study, you may contact the principal investigator, Alberta Korantemaa Affum, on the telephone number, 0248487314 or via the email address, alberta.affum@stu.ucc.edu.gh

Your rights as a Participant

This research has been reviewed and approved by the Institutional Review Board of University of Cape Coast (UCCIRB). If you have any questions about your rights as a research participant, you can contact the Administrator at the IRB Office between the hours of 8:00 am and 4:30 p.m. through the phones lines 0558093143/0508878309 or email address: irb@ucc.edu.gh.

ANNEXE D

PART II: VOLUNTEER'S AGREEMENT

The above document describing the benefits, risks and procedures for the research title *Metacognition and Emotion: A Correlative Study of French Language Learners' Emotional Intelligence and their Metacognitive Oral Communication Strategies*, has been read and explained to me. I have been given an opportunity to have any questions about the research answered to my satisfaction. I agree to participate as a volunteer.

Volunteer's Name:

Volunteer's Mark/Thumbprint:.....

Date:

If volunteer cannot read the form themselves, a witness must sign here:

I was present while the benefits, risks and procedures were read to the volunteer. All questions were answered and the volunteer has agreed to take part in the research.

Witness's Name:

Witness's Mark/Thumbprint:

Date:

I certify that the nature and purpose, the potential benefits, and possible risks associated with participating in this research have been explained to the above individual.

Researcher's Name:

Researcher's Signature:

Date:

ANNEXE E

QUESTIONNAIRES

Metacognition and Emotion: A Correlative Study of French Language Learners' Emotional Intelligence and their Choice of Metacognitive Oral Communication Strategies

These questionnaires seek to evaluate the emotional intelligence of students who learn French as a foreign language and their choice of metacognitive oral communication strategies. The data gathered will be used in a study to investigate the link between the emotional intelligence of students learning French as a foreign language and the metacognitive oral communication strategies they choose when interacting in French. The two questionnaires may be completed in 30 minutes. Kindly provide the answers to the questions as faithfully as possible.

The Profile of Emotional Competence (PEC)

The questions below are designed to provide a better understanding of how you deal with your emotions in daily life. Please answer each question spontaneously, taking into account the way you would normally respond. There are no right or wrong answers as we are all different on this level. For each question, you will have to give a score on a scale from 1 to 5, with 1 meaning that the statement does not describe you at all or you never respond like this, and 5 meaning that the statement describes you very well or that you experience this particular response very often.

DEMOGRAPHICS

Kindly tick the option that applies to you.

Gender: M[] F[] Level of study: 100[] 200[] 300[] 400[]

Age range: below 18 [] Entry level in French language: Primary []

18 – 22 [] J. H. S. []

23 – 27 [] S. H. S. []

28 – 32 [] Tertiary []

33 – 37 []

above 37 []

	Never	Not often	Sometimes	Most times	Always
	1	2	3	4	5
1. As my emotions arise, I don't understand where they come from.					
2. I don't always understand why I respond in the way I do.					
3. If I wanted, I could easily influence other people's emotions to achieve what I want.					
4. I know what to do to win people over to my cause.					
5. I am often a loss to understand other people's emotional responses.					
6. When I feel good, I can easily tell whether it is due to being proud of myself, happy or relaxed.					
7. I can tell whether a person is angry, sad or happy even if they don't talk to me.					
8. I am good at describing my feelings.					
9. I never base my personal life choices on my emotions.					
10. When I am feeling low, I easily make a link between my feelings and a situation that affected me.					
11. I can easily get what I want from others.					
12. I easily manage to calm myself down after a difficult experience.					
13. I can easily explain the emotional responses of the people around me.					
14. Most of the time I understand why people feel the way they do.					
	1	2	3	4	5
15. When I am sad, I find it easy to cheer myself up.					
16. When I am touched by something, I immediately know what I feel.					
17. If I dislike something, I manage to say so in a calm manner.					
18. I do not understand why the people around me respond the way they do.					
19. When I see someone who is stressed or anxious, I can easily calm them down.					
20. During an argument I do not know whether I am angry or sad.					
21. I use my feelings to improve my choices in					

life.					
22. I try to learn from difficult situations or emotions.					
23. Other people tend to confide in me about personal issues.					
24. My emotions inform me about changes I should make in my life.					
25. I find it difficult to explain my feelings to others even if I want to.					
26. I don't always understand why I am stressed.					
27. If someone came to me in tears, I would not know what to do.					
28. I find it difficult to listen to people who are complaining.					
29. I often take the wrong attitude to people because I was not aware of their emotional state.					
30. I am good at sensing what others are feeling.					
31. I feel uncomfortable if people tell me about their problems, so I try to avoid it.					
32. I know what to do to motivate people.					
33. I am good at lifting other people's spirits.					
34. I find it difficult to establish a link between a person's response and their personal circumstances.					
35. I am usually able to influence the way other people feel.					
36. If I wanted, I could easily make someone feel uneasy.					
37. I find it difficult to handle my emotions.					
	1	2	3	4	5
38. The people around me tell me I don't express my feelings openly.					
39. When I am angry, I find it easy to calm myself down.					
40. I am often surprised by people's responses because I was not aware they were in a bad mood.					
41. My feelings help me to focus on what is important to me.					
42. Others don't accept the way I express my emotions.					
43. When I am sad, I often don't know why.					
44. Quite often I am not aware of people's emotional state.					
45. Other people tell me I make a good confidant.					
46. I feel uneasy when other people tell me about something that is difficult for them.					
47. When I am confronted with an angry person, I					

can easily calm them down.					
48. I am aware of my emotions as soon as they arise.					
49. When I am feeling low, I find it difficult to know exactly what kind of emotion it is I am feeling.					
50. In a stressful situation I usually think in a way that helps me stay calm.					

Oral Communication Strategy Inventory (OCSI)

Please read the following items, and choose a response, and write it in the space after each item. 1. Never 2. Rarely or not often 3. Sometimes 4. Mostly true 5. Always or almost always true of me

		Never	Not often	Sometimes	Most times	Always
<i>Strategies for Coping with Speaking Problems</i>		1	2	3	4	5
1.	I think first of what I want to say in my native language and then construct the English.					
2.	I think first of a sentence I already know in English and then try to change it to fit the situation.					
3.	I use words which are familiar to me.					
4.	I reduce the message and use simple expressions.					
5.	I replace the original message with another message because of feeling incapable of executing my original intent.					
6.	I abandon the execution of a verbal plan and just say some words when I don't know what to say.					
7.	I pay attention to grammar and word order during conversation.					
8.	I try to emphasize the subject and verb of the sentence.					
9.	I change my way of saying things according to the context.					
10.	I take my time to express what I want to say.					
11.	I pay attention to my pronunciation.					
12.	I try to speak clearly and loudly to make					

	myself heard.					
13.	I pay attention to my rhythm and intonation.					
14.	I pay attention to the conversation flow.					
15.	I try to make eye-contact when I am talking.					
16.	I use gestures and facial expressions if I can't communicate.					
17.	I correct myself when I notice that I have made a mistake.					
18.	I notice myself using an expression which fits a rule that I have learned.					
19.	While speaking, I pay attention to the listener's reaction.					
20.	I give examples if the listener doesn't understand what I am saying.					
21.	I repeat what I want to say until the listener understands.					
22.	I make comprehension checks to ensure the listener understands what I want to say.					
23.	I try to use fillers when I cannot think of what to say.					
24.	I leave a message unfinished because of some language difficulty.					
25.	I try to give a good impression to the listener.					
26.	I don't mind taking risks even though I might make mistakes.					
27.	I try to enjoy the conversation.					
28.	I try to relax when I feel anxious.					
29.	I actively encourage myself to express what I want to say.					
30.	I try to talk like a native speaker.					
31.	I ask other people to help when I can't communicate well.					
32.	I give up when I can't make myself understood.					
<i>Strategies for Coping with Listening Problems</i>		1	2	3	4	5
1.	I pay attention to the first word to judge whether it is an interrogative sentence or not.					
2.	I try to catch every word that the speaker uses.					
3.	I guess the speaker's intention by picking up familiar words.					
4.	I pay attention to the words which the speaker slows down or emphasizes.					

5.	I pay attention to the first part of the sentence and guess the speaker's intention.					
6.	I try to respond to the speaker even when I don't understand him / her perfectly.					
7.	I guess the speaker's intention based on what he /she has said so far.					
8.	I don't mind if I can't understand every single detail.					
9.	I anticipate what the speaker is going to say based on the context.					
10.	I ask the speaker to give an example when I am not sure what he / she said.					
11.	I try to translate into native language little by little to understand what the speaker has said.					
12.	I try to catch the speaker's main point.					
13.	I pay attention to the speaker's rhythm and intonation.					
14.	I send continuation signals to show my understanding in order to avoid communication gaps.					
15.	I use circumlocution to react to the speaker's utterance when I don't understand his / her intention well.					
16.	I pay attention to the speaker's pronunciation.					
17.	I use gestures when I have difficulties in understanding.					
18.	I pay attention to the speaker's eye contact, facial expression and gestures.					
19.	I ask the speaker to slow down when I can't understand what the speaker has said.					
20.	I ask the speaker to use easy words when I have difficulties in comprehension.					
21.	I make a clarification request when I am not sure what the speaker has said.					
22.	I ask for repetition when I can't understand what the speaker has said.					
23.	I make clear to the speaker what I haven't been able to understand.					
24.	I only focus on familiar expressions.					
25.	I especially pay attention to the interrogative when I listen WH-questions.					
26.	I pay attention to the subject and verb of the sentence when I listen.					

ANNEXE F

FOCUS GROUP DISCUSSION GUIDE

Metacognition and Emotion: A Correlative Study of French Language Learners' Emotional Intelligence and their Choice of Metacognitive Oral Communication Strategies.

The aim of this focus group discussion is to gather information about the emotional intelligence of students who learn French as a foreign language and their choice of metacognitive oral communication strategies. The information obtained will be used in a study to investigate the link between the emotional intelligence of students learning French as a foreign language and the metacognitive oral communication strategies they choose when interacting in French. The discussion may be concluded in about 30 minutes. Kindly answer the questions as faithfully as possible.

Introduction: Introduction of moderator, purpose of discussion, assurance of anonymity and confidentiality from moderator and participants.

Opening question: Please tell us your first name and the sort of preparation you make before communicating orally in French.

- A. Metacognitive oral communication strategies
(Pre-communication/Preparation phase)

Transition question: How do you prepare for oral communication in French?
(A native speaker, a non-native, any speaker?)

Probing questions: Before you enter a conversation, do you plan whom to interact with? Do you try to avoid speaking with certain people, for instance francophones or advanced speakers? Do you seek out proficient speakers? Do you let the other person begin or you take the lead? Why?

Transition question: What topics do you like to discuss when communicating orally in French?

Probing questions: Do you think of what you want to say in English before saying it in French? Do you avoid certain topics during a conversation? Do you prepare words that you intend to use in a discussion in French? Do you plan on what to do if you do not understand something your interlocutor will say? How often do you remind yourself of the purpose of the oral communication in French? Please give examples.

Transition question: How do you prepare emotional state before communicating in French?

Probing questions: Do you try to be calm before beginning? Do you decide not to be bothered by your errors/mistakes/want of vocabulary? Do you try not to be intimidated by a more proficient interlocutor? Do you plan what to do if you get stuck in a conversation? Do you take along any resources (dictionary, google translator on devices, etc.) you plan to use during the conversation?

B. Metacognitive oral communication strategies (Post-communication/Evaluation phase)

Transition question: What do you usually do after having an oral communication in French?

Probing questions: Do you reflect on the conversation you had in French? Do you note down the mistakes or errors you and your interlocutor committed? Do you find meanings of words you did not understand during the conversation? Do you try to find words/expressions in French that eluded you during the conversation? What reasons/justification do you give yourself for the difficulties you encountered during the oral communication? Do you plan to use the new words/expressions in subsequent discussions?

Transition question: How do you deal with your emotions after communicating in French?

Probing questions: When a conversation does not go well, do you get worried, discouraged, anxious, not so bothered? What do you say to yourself concerning how the conversation made you feel? When a conversation goes well, do you get excited, encouraged, eager to communicate again? What reasons/justifications do you give yourself for the successful communication in French? What do you say to yourself concerning how the conversation made you feel? How do your emotions affect your desire to have another conversation in French?

Conclusion: Thanking participants, reminder on anonymity and confidentiality, refreshment of participants.

ANNEXE G
DONNÉES SUPPLÉMENTAIRES

Tableau A1 : Corrélation entre les compétences intrapersonnelles et les stratégies métacognitives d'expression orale

		Stratégies d'expression orale	Socio- affectif	Fluidité	Négociation	Précision	Altération et réduction de message	Stratégies non verbales d'expression orale	Abandon de message	Réfléchir en français
Identification intrapersonnelle	Pearson Correlation	.378**	.350**	.324**	.302**	.243**	.253**	.176*	.169*	.082
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.015	.019	.256
	N	192	192	192	192	192	192	192	192	192
Compréhension intrapersonnelle	Pearson Correlation	.207**	.093	.508	.133	.178*	.320**	.134	.244**	.104
	Sig. (2-tailed)	.004	.198	.425	.066	.013	.000	.064	.001	.151
	N	192	192	192	192	192	192	192	192	192
Expression intrapersonnelle	Pearson Correlation	.197**	.222**	.126	.136	.098	.188**	-.003	.179*	.041
	Sig. (2-tailed)	.006	.002	.082	.060	.177	.009	.967	.013	.571
	N	192	192	192	192	192	192	192	192	192
Régulation intrapersonnelle	Pearson Correlation	.304**	.333**	.234**	.209**	.248**	.237**	.068	.122	.054
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.001	.004	.001	.001	.345	.093	.453
	N	192	192	192	192	192	192	192	192	192
Utilisation intrapersonnelle	Pearson Correlation	.427**	.321**	.325**	.283**	.375**	.329**	.147*	.248**	.229**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.043	.001	.001
	N	192	192	192	192	192	192	192	192	192
Compétences intrapersonnelles	Pearson Correlation	.479**	.414**	.335**	.335**	.365**	.425**	.165*	.309**	.167*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.022	.000	.021
	N	192	192	192	192	192	192	192	192	192

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tableau A2 : Corrélation entre les compétences intrapersonnelles et les stratégies métacognitives de compréhension orale

		Négociation de sens en compréhension orale	Soutenance de communication	Scanning	Compréhension	Stratégies non verbales de compréhension orale	Destinataire moins actif	Orienté vers des mots	Stratégies de compréhension orale
Identification intrapersonnelle	Pearson Correlation	.302**	.285**	.311**	.303**	.260**	.053	.304**	.353**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.466	.000	.000
	N	192	192	192	192	192	192	192	192
Compréhension intrapersonnelle	Pearson Correlation	.048	.167*	.033	.231**	.156*	.181*	.142*	.167*
	Sig. (2-tailed)	.512	.021	.645	.001	.031	.012	.049	.020
	N	192	192	192	192	192	192	192	192
Expression intrapersonnelle	Pearson Correlation	.123	.143*	.147*	.174*	.218**	.247**	.111	.201**
	Sig. (2-tailed)	.089	.047	.042	.016	.002	.001	.126	.005
	N	192	192	192	192	192	192	192	192
Régulation intrapersonnelle	Pearson Correlation	.224**	.252**	.129	.232**	.184*	.174*	.126	.252**
	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.074	.001	.011	.015	.081	.000
	N	192	192	192	192	192	192	192	192
Utilisation intrapersonnelle	Pearson Correlation	.296**	.350**	.238**	.252**	.313**	.229**	.288**	.365**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.001	.000	.000	.001	.000	.000
	N	192	192	192	192	192	192	192	192
Compétences intrapersonnelles	Pearson Correlation	.312**	.380**	.268**	.376**	.360**	.287**	.307**	.423**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	192	192	192	192	192	192	192	192

Tableau A3 : Corrélation entre les compétences interpersonnelles et les stratégies métacognitives d'expression orale

		Stratégies d'expression orale	Socio- affectif	Fluidité	Négociation	Précision	Altération et réduction de message	Stratégies non verbales d'expression orale	Abandon de message	Réfléchir en français
Identification interpersonnelle	Pearson Correlation	.225**	.174*	.077	.132	.137	.325**	.118	.232**	.124
	Sig. (2-tailed)	.002	.016	.286	.068	.058	.000	.103	.001	.088
	N	192	192	192	192	192	192	192	192	192
Compréhension interpersonnelle	Pearson Correlation	.337**	.277**	.240**	.205**	.235**	.263**	.119	.269**	.179*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.001	.004	.001	.000	.099	.000	.013
	N	192	192	192	192	192	192	192	192	192
Écoute interpersonnelle	Pearson Correlation	.354**	.209**	.284**	.258**	.292**	.334**	.141	.216**	.164*
	Sig. (2-tailed)	.000	.004	.000	.000	.000	.000	.050	.003	.023
	N	192	192	192	192	192	192	192	192	192
Régulation interpersonnelle	Pearson Correlation	.370**	.319**	.304**	.218**	.312**	.195**	.236**	.209**	.120
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.002	.000	.007	.001	.004	.096
	N	192	192	192	192	192	192	192	192	192
Utilisation interpersonnelle	Pearson Correlation	.216**	.192**	.211**	.111	.149*	.106	.202**	.071	.067
	Sig. (2-tailed)	.003	.008	.003	.124	.039	.142	.005	.331	.353
	N	192	192	192	192	192	192	192	192	192
Compétences interpersonnelles	Pearson Correlation	.437**	.341**	.332**	.269**	.330**	.346**	.245**	.280**	.186**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.010
	N	192	192	192	192	192	192	192	192	192

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tableau A4 : Corrélation entre les compétences interpersonnelles et les stratégies métacognitives de compréhension orale

		Soutenance de communication	Scanning	Compréhension	Stratégies non verbales de compréhension orale	Destinataire moins actif	Orienté vers des mots	Stratégies de compréhension orale	Négociation de sens en compréhension orale
Identification interpersonnelle	Pearson Correlation	.190**	.081	.161*	.171*	.215**	.131	.178*	.076
	Sig. (2-tailed)	.008	.262	.026	.018	.003	.071	.013	.293
	N	192	192	192	192	192	192	192	192
Compréhension interpersonnelle	Pearson Correlation	.240**	.244**	.313**	.276**	.127	.242**	.308**	.212**
	Sig. (2-tailed)	.001	.001	.000	.000	.079	.001	.000	.003
	N	192	192	192	192	192	192	192	192
Écoute interpersonnelle	Pearson Correlation	.294**	.192**	.264**	.278**	.209**	.209**	.310**	.231**
	Sig. (2-tailed)	.000	.008	.000	.000	.004	.004	.000	.001
	N	192	192	192	192	192	192	192	192
Régulation interpersonnelle	Pearson Correlation	.341**	.318**	.316**	.379**	.189**	.215**	.411**	.402**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.009	.003	.000	.000
	N	192	192	192	192	192	192	192	192
Utilisation interpersonnelle	Pearson Correlation	.263**	.139	.176*	.170*	.095	.097	.216**	.172*
	Sig. (2-tailed)	.000	.054	.015	.018	.190	.182	.003	.017
	N	192	192	192	192	192	192	192	192
Compétences interpersonnelles	Pearson Correlation	.393**	.286**	.357**	.372**	.241**	.257**	.418**	.326**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000
	N	192	192	192	192	192	192	192	192

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tableau A5 : Corrélation entre les compétences émotionnelles et les stratégies métacognitives de communication orale

		Stratégies de compréhension orale	Stratégies de communication orale	Stratégies d'expression orale
Compétences intrapersonnelles	Pearson Correlation	.423**	.479**	.479**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	192	192	192
Compétences émotionnelles	Pearson Correlation	.473**	.525**	.515**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	192	192	192
Compétences interpersonnelles	Pearson Correlation	.418**	.455**	.437**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	192	192	192

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

