UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

# VERBALISATION DE STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION ORALE DANS DES PROJETS D'ÉCOUTE EN FRANÇAIS LANGUE D'ENSEIGNEMENT, PAR DES ÉLÈVES DU 3E CYCLE DU PRIMAIRE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION
EXTENSIONNÉ DE
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PAR
NANCY ALLEN

AOÛT 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

*Avertissement*

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteure, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteure concède à l'Université du Québec en Outaouais une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteure autorise l'Université du Québec en Outaouais à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entrainent pas une renonciation de la part de l'auteure à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteure conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont elle possède un exemplaire.

沈黙は耳に聞こえるものなんだ。僕はそのことを知る
(J'ai découvert que l'on peut entendre le silence.)
— **Haruki Murakami** 海辺のカフ

# REMERCIEMENTS

Les premiers remerciements sont adressés à mon comité de direction. Je remercie chaleureusement Lizanne Lafontaine et Ginette Plessis-Bélair pour leur précieux temps et leurs commentaires éclairants. Lizanne, tu m'as aidée à trouver la motivation pour terminer rapidement ce périple. Quant à toi, Ginette, ton œil de lynx (!) et ta bienveillance m'ont accompagnée dans ce projet. Merci mesdames !

D'autres remerciements s'adressent à des personnes bien spéciales qui ont su accompagner mon développement personnel et sans lesquelles je n'aurais pu véritablement comprendre le sens de la résilience. Merci à Judith Émery-Bruneau et à Johanne April, deux femmes extraordinaires qui m'ont soutenue dans les moments sombres de ce projet. Vos conseils et votre écoute ont été formateurs, mais aussi réconciliateurs. Mille mercis !

Merci aussi à Jean-François de Pietro, à Tom Berryman et à Stéphanie Demers de m'avoir insufflé le désir de produire une recherche près de mes valeurs et de celles des milieux. Votre guidage a été éclairant et inspirant.

Je remercie aussi mon comité évaluateur : Roxane Gagnon, Judith Émery-Bruneau et Thomas Berryman pour leur temps et leurs conseils. Votre relecture a permis d'enrichir ce projet et la qualité de vos commentaires est précieuse.

Merci aux élèves qui m'ont généreusement offert de leur temps, aux enseignants qui ont accepté que je m'immisce dans leur quotidien et aux organismes subventionnaires

qui m'ont permis d'écrire assidument (Fonds de Recherche du Québec Société et Culture, Consortium outaouais pour la recherche en persévérance et réussite scolaires, Centre de recherche interuniversitaire pour la formation et la profession enseignante du réseau des Universités du Québec, Fonds institutionnel de développement de la recherche et de la création de l'Université du Québec en Outaouais).

Merci aussi à mes collègues et à mes proches d'avoir accompagné si patiemment mon écriture. Viviane, sans toi j'aurais difficilement pu apprendre à voir le verre à moitié plein ! Éli, Martine et Lucie : votre écoute et votre joie de vivre m'ont permis de me développer et de me connaitre à travers nos discussions. Dominique T., nos échanges sur la recherche ont été très éclairants et m'ont permis de voir autrement le rapport à l'autre. David L., nos échanges épistolaires numériques ont été inspirants et m'ont souvent permis de penser à d'Autres ! Merci aussi à toutes les généreuses personnes qui m'ont offert des lieux pour créer et pour m'évader : Émilie, Bernard et Suzanne, le plus petit des gestes signifie parfois énormément. Pour terminer, mes plus chers remerciements vont à Jean-Philippe, qui m'a permis de persévérer et de croire en moi, et à ma famille qui m'a encouragée à poursuivre ce projet sans en comprendre tous les revers. Écrire à temps complet représente de nombreux sacrifices. À tous et à toutes, merci pour votre patience et votre soutien !

# AVANT-PROPOS

Cette recherche doctorale se veut un apport aux savoirs actuels entourant les connaissances de six élèves de la sixième année du primaire québécois en ce qui concerne leur compréhension orale en contexte de français langue d'enseignement. Que ce soit dans les travaux de recherche ou dans les écrits professionnels, les informations qui aident à mettre en lumière les données épistémiques et pragmatiques convoquées dans la compréhension orale en langue d'enseignement sont ténues. De leur côté, les documents ministériels qui guident l'enseignement de la compréhension orale en prescrivant des savoirs, des connaissances et des stratégies à enseigner à chacun des niveaux scolaires offrent des indications sur les attentes concernant les acquis des élèves à la fin de leurs parcours au primaire. Ces documents sont entérinés par des comités d'experts composés de chercheurs universitaires, de conseillers pédagogiques et aussi de praticiens de l'enseignement. En raison des informations lacunaires qui explicitent le fonctionnement de la compréhension orale en langue d'enseignement, ce sont donc ces documents à savoir, le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS], 2006) et la *Progression des apprentissages en communication orale* (PDA, MÉLS, 2011) qui ont servi de guides à l'analyse d'une partie des données de cette recherche qui a souhaité décrire les stratégies de compréhension orale verbalisées par les élèves participants à cette recherche, qu'elles soient métacognitives ou personnelles.

Les données recueillies durant l'année scolaire 2014-2015 ont dévoilé certains écueils, notamment au regard des correspondances entre les stratégies de compréhension orale verbalisées par les élèves et les prescriptions ministérielles en

vigueur. Elles ont également révélé que les élèves peuvent s'exprimer sur leur compréhension orale si on leur en laisse la chance. Les informations recueillies montrent aussi que, même si les élèves ne verbalisent pas les stratégies attendues, ils en nomment d'autres qui, elles, permettent de penser la compréhension orale surtout comme une compétence non disciplinaire, ce qui rejoint d'ailleurs les prescriptions ministérielles. En effet, même si les propos exprimés par les élèves s'écartent souvent des attentes qui se retrouvent dans le PFÉQ et dans la PDA, leurs connaissances touchent les autres matières scolaires. Comme la compréhension orale est une compétence disciplinaire dans l'enseignement du volet « Communiquer oralement », mais aussi une compétence non disciplinaire avec celle titrée « Communiquer de façon appropriée », les verbalisations des élèves nous apprennent que l'enseignement de la compréhension orale et des stratégies qui l'entourent mériterait d'être considérées voire intégrées à l'enseignement des autres matières.

Cette recherche exploratoire a donc un caractère hybride. Pour mettre en lumière un concept dont les assises reposent dans diverses disciplines, que l'on pense à la psychologie, à la linguistique, à l'audiologie ou aux sciences cognitives, il a fallu tisser une toile entre les connaissances issues de chacune de ces disciplines, se les approprier pour ensuite en rendre compte dans le contexte de cette thèse, à savoir les sciences de l'éducation. Les verbalisations des élèves au sujet de leur compréhension orale ont montré qu'ils sont conscients que la compréhension orale n'est pas exclusive à un contexte scolaire. Ces informations ont bonifié les résultats présentés dans cette thèse. Ainsi, les données recueillies répondent-elles à la question de la recherche, mais en soulèvent-elles aussi bien d'autres qui, à leur tour, sauront enrichir les connaissances encore en friche de la compréhension orale.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ..... v
AVANT-PROPOS ..... vii
LISTE DES FIGURES ..... xvii
LISTE DES TABLEAUX ..... xix
LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES ..... xxi
RÉSUMÉ ..... xxiii
INTRODUCTION ..... 1
CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE ..... 5
1.1 Problèmes identifiés dans les recherches portant sur l'enseignement de l'oral ..... 11
1.1.1 Deux types de compréhension orale : au quotidien et en contexte scolaire ..... 13
1.2 Les pratiques d'enseignement de la compréhension orale ..... 16
1.2.1 Compréhension orale et compréhension écrite : quelles différences ? ..... 18
1.2.2 Considérations liées à l'enseignement de la compréhension orale en langue d'enseignement et en langue seconde ..... 21
1.3 Le volet oral du *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉLS, 2006) et de la *Progression des apprentissages au primaire, compétence communiquer oralement* (MÉLS, 2011) ..... 24
1.3.1 La compréhension orale dans les documents ministériels ..... 27
1.4 L'enseignement des SMCO en langue d'enseignement au troisième cycle du primaire ..... 30
1.5 Les élèves ..... 37
1.5.1 Les élèves réguliers ..... 38
1.5.2 Les élèves éprouvant des difficultés ..... 39

1.5.3 Instaurer des situations métacognitives de compréhension orale ..... 41
1.6 L'évaluation de la compréhension orale ..... 47
1.7 La question de recherche ..... 50
CHAPITRE II
CADRE THÉORIQUE ..... 53
2.1 La compréhension orale ..... 54
2.1.1 Entendre ..... 59
2.1.2 Écouter ..... 60
2.2 La compréhension orale en langue seconde ..... 62
2.2.1 Deux modèles pour l'enseignement de la compréhension orale en langue seconde ..... 64
2.2.2 L'enseignement de stratégies lors de l'apprentissage d'une langue seconde ..... 66
2.2.3 La compréhension en lecture : quels liens avec l'enseignement de la compréhension orale ? ..... 68
2.2.4 L'enseignement de stratégies de lecture en langue d'enseignement ..... 71
2.3 La métacognition ..... 72
2.4 Le concept de « stratégie » ..... 75
2.4.1 Les stratégies cognitives ..... 76
2.4.2 Les stratégies métacognitives ..... 77
2.5 Les stratégies personnelles de compréhension orale (SPCO) et les autres stratégies ..... 88
2.6 Projet d'écoute ..... 89
2.6.1 Le genre informatif ..... 92
2.6.2 La prise de notes dans des projets d'écoute ..... 94
2.7 L'oral réflexif pour enseigner des stratégies de compréhension orale ..... 95
2.8 Synthèse des choix du cadre théorique ..... 98
2.9 Les objectifs de la recherche ..... 99
CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE ..... 103
3.1 Type de recherche choisi ..... 104
3.2 Participants de l'étude de cas multiples ..... 105

3.2.1 Le recrutement de la classe ..... 105
3.2.2 La sélection des élèves ..... 107
3.3 Présentation des divers types d'étude de cas ..... 109
3.3.1 Stake ..... 110
3.3.2 Yin ..... 111
3.3.3 Merriam ..... 112
3.3.4 Le rôle de la chercheure ..... 116
3.3.5 Le rôle des participants ..... 117
3.4 Méthode de collecte des données ..... 118
3.4.1 Les méthodes, instruments et outils de collecte de données ..... 119
3.5 Traitements et analyse des données ..... 137
3.5.1 Premier mouvement d'analyse : l'analyse de contenu par catégories conceptualisantes ..... 139
3.5.2 Deuxième mouvement d'analyse : le récit scolaire des élèves ..... 141
3.6 Considérations éthiques de la recherche ..... 145
3.7 Synthèse des choix méthodologiques ..... 145
CHAPITRE IV
RÉSULTATS ..... 149
4.1 Récit scolaire des élèves ..... 150
4.1.1 Les cas répondant au profil 1 : élèves qui verbalisent surtout des SMCO issues des documents ministériels ..... 153
4.1.2 Les cas répondant au profil 2 : élèves qui verbalisent des SMCO issues des documents ministériels et plusieurs SPCO ..... 153
4.1.3 Le cas répondant au profil 3 : élève qui verbalise surtout des SMCO issues des documents ministériels et plusieurs SPCO ..... 154
4.2 Stratégies personnelles de compréhension orale ..... 155
4.3 Description des SMCO et des SPCO verbalisées par les élèves du profil 1 : élèves qui verbalisent surtout des SMCO issues des documents ministériels ..... 157
4.3.1 Description des SMCO verbalisées par les élèves du profil 1 lors de l'entretien de sélection ..... 157

4.3.2 Descriptions des SMCO verbalisées par les élèves du profil 1 lors du projet d'écoute 1 : utilisation de la verbalisation à haute voix sans rappel ..... 159

4.3.3 Descriptions des SMCO verbalisées par les élèves du profil 1 lors du projet d'écoute 2 : utilisation de la verbalisation concomitante à la tâche ..... 162

4.3.4 Descriptions des SMCO verbalisées par les élèves du profil 1 lors du projet d'écoute 3 : utilisation de la verbalisation à haute voix rétrospective assistée ..... 164

4.3.5 Description des SPCO verbalisées par les élèves du profil 1 lors de l'entretien de sélection ..... 167

4.3.6 Description des SPCO verbalisées par les élèves du profil 1 lors du premier projet d'écoute ..... 169

4.3.7 Description des SPCO verbalisées par les élèves du profil 1 lors du deuxième projet d'écoute ..... 171

4.3.8 Description des SPCO verbalisées par les élèves du profil 1 lors du troisième projet d'écoute ..... 173

4.3.9 Bilan des descriptions pour les trois élèves du profil 1 : liens avec les documents ministériels ..... 173

4.3.10 Description des notes issues des grilles d'écoute des élèves du profil 1 et recueillies à la suite des projets d'écoute ..... 176

4.4 Description des SMCO verbalisées par les élèves du profil 2 : élèves qui verbalisent des SMCO issues des documents ministériels et plusieurs SPCO ..... 181

4.4.1 Description des SMCO verbalisées par les élèves du profil 2 lors de l'entretien de sélection ..... 181

4.4.2 Descriptions des SMCO verbalisées par les élèves du profil 2 lors du projet d'écoute 1 : utilisation de la verbalisation à haute voix sans rappel ..... 182

4.4.3 Descriptions des SMCO verbalisées par les élèves du profil 2 lors du projet d'écoute 2 : utilisation de la verbalisation à haute voix concomitante à la tâche ..... 183

4.4.4 Descriptions des SMCO verbalisées par les élèves du profil 2 lors du projet d'écoute 3 : utilisation de la verbalisation à haute voix rétrospective assistée ..... 184

4.4.5 Description des SPCO verbalisées par les élèves du profil 2 lors de l'entretien de sélection ..... 185

4.4.6 Description des SPCO verbalisées par les élèves du profil 2 lors du premier projet d'écoute ..... 186

4.4.7 Description des SPCO verbalisées par les élèves du profil 2 lors du deuxième projet d'écoute ..... 187

4.4.8 Description des SPCO verbalisées par les élèves du profil 2 lors du troisième projet d'écoute ..... 188

4.4.9 Bilan des descriptions pour les deux élèves du profil 2 : liens avec les documents ministériels ..... 190

4.4.10 Description des notes issues des grilles d'écoute des élèves du profil 2 recueillies à la suite des projets d'écoute ..... 191

4.5 Description des SMCO verbalisées par l'élève du profil 3 : élèves qui verbalisent surtout des SMCO issues des documents ministériels et plusieurs SPCO ..... 195

4.5.1 Description des SMCO verbalisées par l'élève du profil 3 lors de l'entretien de sélection ..... 196

4.5.2 Descriptions des SMCO verbalisées par l'élève du profil 3 lors du projet d'écoute 1 : utilisation de la verbalisation à haute voix sans rappel ..... 196

4.5.3 Descriptions des SMCO verbalisées par l'élève du profil 3 lors du projet d'écoute 2 : utilisation de la verbalisation à haute voix concomitante à la tâche ..... 197

4.5.4 Descriptions des SMCO verbalisées par l'élève du profil 3 lors du projet d'écoute 3 : utilisation de la verbalisation à haute voix rétrospective assistée ..... 197

4.5.5 Description des SPCO verbalisées par l'élève du profil 3 lors de l'entretien de sélection ..... 198

4.5.6 Description des SPCO verbalisées par l'élève du profil 3 lors du premier projet d'écoute ..... 198

4.5.7 Description des SPCO verbalisées par l'élève du profil 3 lors du deuxième projet d'écoute ..... 199

4.5.8 Description des SPCO verbalisées par l'élève du profil 3 lors du troisième projet d'écoute ..... 200

4.5.9 Bilan des descriptions pour l'élève du profil 3 : liens les documents ministériels ..... 200

4.5.10 Description des notes issues des grilles d'écoute recueillies pour l'élève du profil 3 à la suite des projets d'écoute ..... 202
4.6 Atteinte des objectifs de recherche ..... 210
CHAPITRE V
DISCUSSION ..... 213
5.1 Retour sur les verbalisations à haute voix ..... 214
5.1.1 Les verbalisations au sujet de la prise de notes dans les projets d'écoute ..... 216
5.1.2 Des verbalisations spécifiques à chacun des élèves ..... 221
5.2 Explicitation des différences entre l'écoute scolaire et l'écoute du quotidien ..... 224
5.3 La compréhension orale et l'enseignement des stratégies de compréhension orale en langue seconde ..... 226
5.4 En réponse à la question de recherche ..... 230
5.5 Pistes pour développer la compréhension orale des élèves ..... 233
5.5.1 Enseigner des stratégies de compréhension orale à tous les élèves ..... 234
5.5.2 Utiliser les stratégies de compréhension orale dans plusieurs disciplines ..... 236
5.5.3 Apport de l'oral réflexif pour développer les connaissances et les habiletés métacognitives des élèves dans des projets d'écoute ..... 240
5.6 Limites de la recherche ..... 242
CONCLUSION ..... 247
ANNEXE A
CANEVAS DE PRISE DE NOTES DANS LE JOURNAL DE BORD ..... 255
ANNEXE B
EXEMPLES DE QUESTIONS DE L'ENTREVUE OUVERTE AVEC L'ENSEIGNANTE ..... 257
ANNEXE C
GRILLES D'ÉCOUTE POUR CHACUN DES PROJETS D'ÉCOUTE ..... 259
ANNEXE D
DÉROULEMENT DE CHACUN DES PROJETS D'ÉCOUTE ..... 265
ANNEXE E
PROTOCOLES DE VERBALISATION À HAUTE VOIX ..... 269

ANNEXE F
GRILLES D'ANALYSE PAR CATÉGORIES CONCEPTUALISANTES ..... 273

ANNEXE G
CATÉGORIES ISSUES DES DOCUMENTS MINISTÉRIELS ..... 277

ANNEXE H
CATÉGORIES DE SPCO ..... 279

ANNEXE I
CERTIFICAT ÉTHIQUE ..... 281

ANNEXE J
FORMULAIRES DE CONSENTEMENT ..... 283

ANNEXE K
EXTRAITS DES RÉCITS SCOLAIRES ..... 289

ANNEXE L
TABLEAU DES SPÉCIFICATIONS ..... 299

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES ..... 305

# LISTE DES FIGURES


| Figure | | Page |
|---|---|---|
| 3.1 | Schéma de la méthodologie | 138 |

LISTE DES TABLEAUX


| Tableau | | Page |
|---|---|---|
| 1.1 | SMCO issues du PFÉQ (MÉLS, 2006) et de la PDA (MÉLS, 2011) qui doivent être enseignées au 3e cycle du primaire | 32 |
| 2.1 | Liens entre les SMCO et les stratégies métacognitives en lecture | 83 |
| 2.2 | Étapes et stratégies du projet d'écoute | 90 |
| 3.1 | Caractéristiques des élèves retenus | 109 |
| 3.2 | Déroulement de chacun des projets d'écoute | 130 |
| 3.3 | Adéquation entre les objectifs de la recherche, la collecte, l'analyse et le traitement des données | 146 |
| 4.1 | Synthèse du récit scolaire des élèves | 152 |
| 4.2 | Stratégies personnelles de compréhension orale (SPCO) | 156 |
| 4.3 | Récapitulatif des SPCO verbalisées par les élèves | 204 |
| 4.4 | Récapitulatif des SMCO verbalisées par les élèves | 207 |
| 5.1 | Stratégies de compréhension orale les plus verbalisées pour chacun des profils de verbalisation | 220 |
| 5.2 | Liens entre les SPCO verbalisées par les élèves et les stratégies qui se retrouvent dans les documents ministériels pour les autres matières scolaires | 239 |

## LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

| | |
|---|---|
| CCA | Conseil canadien sur l'apprentissage |
| CSLF | Conseil supérieur de la langue française |
| MÉLS | Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport |
| MÉO | Ministère de l'Éducation de l'Ontario |
| OCDE | Organisation de coopération et de développement économiques |
| PFÉQ | Programme de formation de l'école québécoise |
| PDA | Progression des apprentissages |
| RCRLA | Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation |
| SMCO | Stratégies métacognitives de compréhension orale |
| SPCO | Stratégies personnelles de compréhension orale |
| TDAH | Trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |

# RÉSUMÉ

Les recherches menées sur la didactique de l'oral portent essentiellement sur la production orale. Or, la compréhension orale est le volet le plus présent en enseignement dans les classes ; elle est considérée comme innée pour les élèves ne présentant pas de difficulté et elle sert aux apprentissages transdisciplinaires. Pourtant, on constate que les pratiques associées à la compréhension orale sont hétéroclites et une connaissance claire au sujet de cette dernière et de ses stratégies aurait une incidence positive sur les réflexions menées par les élèves sur ces dernières. En ce sens, le *Programme de formation de l'école québécoise* au primaire (MÉLS, 2006) et la *Progression des apprentissages en communication orale au primaire* (MÉLS, 2011) indiquent les stratégies de compréhension orale que doivent maitriser les élèves à la fin de leur primaire.

Depuis quelques années, les écrits mettent de l'avant des pratiques associées à l'enseignement de la production orale, mais peu abordent véritablement l'enseignement de la compréhension orale et ses effets pour le développement cognitif et scolaire des élèves. Pourtant, l'enseignement de cette dernière permet une meilleure gestion de la compréhension par les élèves, facilite leur prise de conscience au sujet de leurs processus mentaux et les aide à approfondir leurs réflexions. Guider les réflexions des élèves sur leur compréhension orale leur permet aussi de s'exprimer à haute voix sur celle-ci. On combine alors les volets production et compréhension orales, ce qui facilite un travail intégré sur l'oral. En ce sens, la compréhension orale est une compétence transdisciplinaire ; les connaissances à son sujet offrent des informations sur les processus mentaux des élèves dans toutes les disciplines, ce qui répond de ce fait aux documents ministériels qui stipulent que la communication orale est une compétence transversale. Développer les connaissances au sujet des processus mentaux, cognitifs et métacognitifs des élèves en contexte de situations scolaires de compréhension orale représente donc un premier mouvement compréhensif pour penser cet enseignement, en considérant tout à la fois les connaissances des élèves. La question de cette recherche est la suivante : quelles stratégies de compréhension orale, en contexte de langue d'enseignement, des élèves du troisième cycle du primaire verbalisent-ils lors de projets d'écoute ? Deux objectifs sont également poursuivis : 1- décrire, en contexte de français langue d'enseignement, les stratégies métacognitives de compréhension orale verbalisées par des élèves aux profils variés lors de trois projets d'écoute et 2- décrire, en contexte de

français langue d'enseignement, les stratégies personnelles de compréhension orale verbalisées par des élèves aux profils variés lors de trois projets d'écoute.
Cette recherche, à la fois qualitative et exploratoire, utilise l'étude de cas multiples afin de donner une voix aux élèves par l'élaboration de leur récit scolaire et la verbalisation guidée à haute voix. Ces outils, de même que l'observation participante et non participante, l'entrevue ouverte, le recueil des documents pédagogiques des élèves, le journal de bord et les projets d'écoute, ont permis de recueillir les données de cette recherche.
Également, l'analyse des données par catégories conceptualisantes permet de mettre au jour trois profils d'élèves. Ces derniers ont été définis en fonction des verbalisations des élèves. Il apparait que ces derniers verbalisent des stratégies métacognitives de compréhension orale faisant écho à la composante *Communiquer oralement* des documents ministériels, mais aussi plusieurs autres stratégies personnelles de compréhension orale, qui facilitent la régulation de leurs connaissances dans des projets d'écoute.

Finalement, cette étude offre des connaissances nouvelles pour accompagner le développement conscient et explicite de ces savoirs chez les élèves dans des projets d'écoute et lors de situations d'oral réflexif dans lesquelles les élèves pensent et apprennent au sujet de l'oral, à l'oral. Cette recherche actualise aussi le portrait des connaissances des élèves au sujet des stratégies de compréhension orale et permet de constater que ces derniers en expriment plusieurs qui ne sont pas exclusives à des contextes de compréhension orale.

Mot-clés : compréhension orale, enseignement de la compréhension orale, stratégies de compréhension orale, oral réflexif, verbalisation à haute voix, projet d'écoute

# INTRODUCTION

Au Québec, l'oral a longtemps tardé à se hisser au rang d'enseignement obligatoire de la langue d'enseignement au primaire. Le manque de moyens et de ressources de même que le temps imparti à des enseignements jugés hétérogènes et qui s'appuient sur des pratiques connues des élèves — l'oral étant maitrisé depuis l'enfance (Bernicot, 2002 ; Bernicot et Bert-Erboul, 2009 ; Doyon et Fischer, 2010 ; Florin, 1995 ; Gallahue et Ozmum, 2006 ; Goh et Taïb, 2006 ; Thévenaz-Christen, 2005 ; Turgeon, 2011) — ont contribué au faible espace accordé à la didactique de l'oral (Nonnon, 2004a, 2005 ; OCDE, 2016 ; Pekarek-Doehler, de Pietro, Fasel Lauzon et Pochon-Berger, 2008 ; Pfeiffer-Ryter, Demaurex et Dolz, 2007). Enseigner l'oral, s'il y a lieu, repose essentiellement sur des pratiques spontanées selon une recherche mettant au jour les pratiques enseignantes de l'oral au primaire qui a été réalisée par Nolin (2013) et une autre, relevant les pratiques d'enseignement de l'oral pragmatique qui a été réalisée par De Grandpré (2015) ; la production orale l'emporte aussi sur la compréhension orale (Lafontaine et Dumais, 2012). Dans les documents ministériels, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉLS, 2006) et la *Progression des apprentissages en communication orale au primaire* (MÉLS, 2011), on constate cependant qu'une place équivalente est accordée à la production et à la compréhension orales. Des recherches montrent aussi, en contexte d'enseignement des langues secondes, que sans une maitrise de la compréhension orale, les élèves peinent à compléter des apprentissages plus complexes (Brindley, 1998 ; Cornaire et Germain, 1998 ; Goh et Taïb, 2006 ; Graham, Santos et Vanderplank, 2011 ; Vandergrift, 2006). Pour gérer et réfléchir à leur compréhension orale, les élèves ont également besoin d'avoir acquis une maturité cognitive suffisante et d'avoir reçu un

enseignement pour utiliser diverses stratégies (Dumais, 2014 ; Flavell, Miller et Miller, 1993 ; Piaget, 1963 ; Rémond, 2003 ; Slavin, 2009). Ces dernières sont prescrites dans les documents ministériels et elles représentent les indicateurs des apprentissages que doivent avoir réalisés les élèves à la fin de leur primaire. La mobilisation — ou connaissance — de stratégies de compréhension orale favorise le développement de l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages (Flavell, 1979 ; Liotta-Kolencik et Hillwig, 2011 ; Martin, Lafortune et Sorin, 2010). Elle contribue aussi à une saine transition de ces élèves du primaire vers le secondaire, sachant que la structure d'enseignement variera grandement et que ces derniers vivront plusieurs changements (entre autres : Chouinard, Bowen, Fallu, Lefrançois et Poirier, 2012 ; Doudin, Curchod et Lafortune, 2012 ; Thévenaz-Christen, 2014). Actuellement, on n'a que très peu de données concernant les stratégies de compréhension orale des élèves, alors que leur effet pour la régulation de cette dernière lors de projets d'écoute aurait une incidence sur les pratiques d'enseignement des stratégies qui y sont associées.

Cette recherche doctorale a voulu décrire, en contexte de français langue d'enseignement, les stratégies métacognitives de compréhension orale et les stratégies personnelles de compréhension orale verbalisées par des élèves, de profils variés, lors de trois projets d'écoute. Les stratégies métacognitives sont celles qui permettent aux élèves de gérer leur bris de compréhension et d'y réagir suite à leurs apprentissages. D'autres stratégies personnelles de compréhension orale ont aussi été exprimées par les élèves et elles participent à créer un portrait plus complet des connaissances des élèves entourant la compréhension orale. Les quatre chapitres de cette thèse offrent donc un éclairage supplémentaire sur les connaissances actuelles entourant la compréhension orale et les stratégies qui y sont liées au troisième cycle du primaire.

Le premier chapitre fait état des problèmes identifiés dans l'enseignement de la compréhension orale en langue première au troisième cycle du primaire au regard des documents ministériels. On y présente aussi des recherches qui font état de problèmes associés à l'enseignement de la compréhension orale. Le deuxième chapitre présente le cadre théorique sur lequel s'appuient les stratégies de compréhension orale. Les principaux concepts y sont présentés et expliqués. Le troisième chapitre aborde le type de recherche retenu, l'étude de cas multiples, et les outils méthodologiques : le récit scolaire et les verbalisations à haute voix. Les considérations éthiques y sont aussi exposées. Le quatrième chapitre présente les résultats de cette recherche, et enfin, le cinquième permet d'en discuter et d'ouvrir sur des pistes qui intègrent la compréhension orale dans les apprentissages scolaires.

# CHAPITRE I

# PROBLÉMATIQUE

Cette thèse, par les problèmes qu'elle soulève, convoque plusieurs disciplines. Les références à la métacognition et aux processus mentaux et cognitifs relèvent à la fois des sciences cognitives et de la psycholinguistique, car ils facilitent l'accès aux connaissances des élèves et à leur processus internalisé (Flavell, 1985 ; Liotta-Kolencik et Hillwig, 2011). En tant que processus de recherche au carrefour de plusieurs disciplines, cette thèse s'inscrit également, et surtout, dans la didactique du français et particulièrement dans son volet « compréhension orale ». Partant de l'idée selon laquelle la didactique, de manière générale, peut être porteuse de trois sens, il faut aussi situer cette recherche dans l'un d'eux. Il ne s'agira pas ici de la considérer dans son acception large, c'est-à-dire comme liée à la planification de l'enseignement, ni même comme liée aux méthodes ou aux pratiques d'enseignement ou même à l'enseignement lui-même (Barré-de-Miniac, 2003 ; Bergeron, 2007 ; Chiss, 2002 ; Legendre, 2005 ; Reuter et Delcambre, 2006). La didactique du français volet oral est plutôt à comprendre ici dans un sens pédagogique, c'est-à-dire comme facilitatrice du pôle enseignement-apprentissage, afin de soulever des écueils en enseignement de la compréhension orale et des besoins d'apprentissages en ce sens (Dolz et Schneuwly, 1998). En effet, une certaine tension persiste encore pour définir la didactique du français comme champ de recherche plein et entier. À cheval entre la théorie et les pratiques, cette dernière est parfois critiquée par les praticiens qui la trouvent trop loin de leurs besoins « concrets » et par les chercheurs qui trouvent le fait de voir les théories confinées à la pratique réducteurs (Bronckart, 2001 ; Daunay

et Reuter, 2008). De même, distinguer la didactique du français en tant que science des pratiques en salle de classe pose le problème inverse, c'est-à-dire que cela remet en question la légitimité de cette science qui expose, théorise et régit, sans dialogue avec les professionnels qui la mettent en pratique auprès des élèves (Reuter, 1995/2005). Les enjeux sont de taille concernant les sources mêmes de la didactique du français, puisque cette dernière emprunte aussi à d'autres « sciences » : la linguistique, la psychologie, etc., faisant tanguer ses ancrages. Selon Bru (1998, p. 54) « il reste à modéliser ces relations sans les réduire à une visée applicationniste ou à une version idéalisée, étrangères à ce que sont les pratiques en situation. », afin, semble-t-il, de défendre la légitimité de ces pôles constitutifs de la didactique du français. Cette thèse permet ainsi d'explorer un champ de recherche de la didactique du français, le volet oral, et de le rendre légitime, en dressant les caractéristiques et contours de ses objets et en explorant certaines de ses applications en contexte de classe. La didactique de l'oral est donc à comprendre, ici, comme une discipline en développements et en mouvements, oscillant entre la linguistique, la pédagogie et la psychologie, qui permettent de déployer des pratiques communicationnelles circonstanciées et organisées, normées et personnelles (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Guernier, Durand-Guerrier et Sautot, 2006 ; Nonnon, 2011 ; Simard, 2004).

La discipline « français langue d'enseignement » du *Programme de formation de l'école québécoise* du primaire ([PFÉQ] ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS], 2006) comporte trois volets d'enseignement : l'écriture, la lecture et l'oral. Pour chacun de ces volets, on trouve dans le PFÉQ (MÉLS, 2006) les composantes de la compétence liées à la production et à la compréhension d'un message[1], que ce dernier soit oral ou écrit. Cependant, des trois volets, ce sont

[1] On indique à cet effet que « les interactions orales entre élèves contribuent à accroitre la compréhension d'un texte, à comparer les interprétations ou à confronter des réactions. Elles occupent également une place importante dans la planification et la rédaction d'un texte écrit ou lorsque vient le moment de le réviser ou de le réécrire à plusieurs. » (MÉLS, 2006, p. 72).

l'écriture et la lecture qui reçoivent une attention plus marquée, et encore plus depuis l'essor de la littératie scolaire au milieu des années 1980 (Chiss, 2002 ; Desrochers et Berger, 2011 ; Makdissi, Boisclair et Sirois, 2010 ; Villepontoux, 1992). L'enseignement des objets de l'oral se développe quant à lui lentement. En contexte scolaire et pour rehausser la littératie des élèves, principe phare d'une intégration scolaire et sociale réussie (Conseil supérieur de la langue française [CSLF], 2015) il est admis que le développement de leurs stratégies de compréhension et de production orales et écrites de messages variés doit être soutenu. Le document du CSLF (2015), comme des chercheurs et organismes, recommandent que cela se réalise dans toutes les disciplines précisées dans les documents ministériels et pour tous leurs volets, qu'ils aient des effets uniquement dans les disciplines scolaires ou dans d'autres contextes sociaux (Bernicot, 2002 ; Groupe oral-Créteil, 1999 ; Hébert et Lépine, 2012 ; Lafontaine et Pharand, 2015). Pourtant, si cela doit s'avérer dans toutes les disciplines, les composantes et les objets associés à la compétence *Communiquer oralement* (MÉLS, 2006) demeurent, selon des recherches, peu enseignés en langue d'enseignement (Lafontaine, 2001 ; Lafontaine et Dumais, 2012 ; Lazure, 1992 ; Nolin, 2013)[2], tous comme les stratégies qui y sont associées, puisque les élèves sont réputés maitriser la langue. On accorde plutôt, dans les documents ministériels, une importance marquée à l'usage de la norme (« au bon usage » de la langue, en contexte de productions orales et écrite) et l'enseignement de la compréhension orale en est souvent laissé pour compte (Allen, 2014 ; Cornaire et Germain, 1998 ; Lafontaine, 2007). Selon les plus récentes données de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2016, p. 1), « la moitié environ du temps d'instruction obligatoire dans l'enseignement primaire est consacrée à trois matières : la lecture, l'expression écrite et la littérature [pour la discipline du français] ; les mathématiques ; et les sciences ». Si une importance

[2] Le concept de langue d'enseignement réfère à la langue de scolarisation principale, le français dans le cas qui nous occupe (Cuq et Davin-Chnane, 2007; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010).

accrue est mise sur les principes littéraciques pour ces disciplines, aucun mot n'est mentionné concernant l'enseignement de l'oral alors que la compréhension de même que la production orale sont présentes dans toutes les disciplines et qu'elles concourent aussi au développement de la littératie.

De l'avis du CSLF (2015), la langue est un vecteur de cohésion sociale et de fréquentation scolaire réussie. Sans le développement de compétences liées à l'oral, à l'école, les apprentissages associés à la lecture et à l'écriture peuvent être entravés, car les premiers apprentissages scolaires formels reposent sur eux (Doyon et Fischer, 2010 ; Florin, 1995 ; Morin et Prévost, 2012 ; Thévenaz-Christen, 2005). On recommande notamment, en ce sens, dans le rapport du Conseil supérieur de la langue française (2015), d'augmenter le nombre d'heures d'enseignement associé à l'oral. En effet, la compréhension de messages oraux situe la langue au cœur de la communication (Letarte et Lafond, 2001 ; Soussi, Baumann, Dessibourg, Broi et Martin, 1998) ; elle permet les échanges et développe des compétences scolaires et sociales. La langue devient donc un outil de pensée et de transmission de cette dernière ; elle permet aussi des apprentissages dans toutes les disciplines scolaires en soutenant l'élève afin qu'il crée, analyse et exerce son sens critique et citoyen (MÉLS, 2006 ; Villepontoux, 1992) en réfléchissant aussi aux effets de la communication orale. Plus précisément, le volet compréhension orale concourt au développement de l'identité personnelle, sociale et culturelle des élèves en les inscrivant dans maintes réalités, leur permettant un rapport plus personnel à la langue (Lafontaine, 2004 ; ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO], 2003 ; Plessis-Bélair, 2012). Néanmoins, en contexte scolaire, l'oral, et particulièrement, l'enseignement de la compréhension orale, est identifié comme un « dévoreur de temps » (Nonnon, 2004a, 2005 ; OCDE, 2016 ; Pekarek-Doehler, de Pietro, Fasel Lauzon et Pochon-Berger, 2008) qui pourrait être consacré à des apprentissages plus tangibles, c'est-à-dire plus facilement observables (Nonnon, 2004 a ; Pfeiffer-Ryter,

Demaurex et Dolz, 2007). En effet, on suppose à tort que la compréhension orale se construit naturellement et qu'elle progresse au fil des interactions (Nonnon, 2004a) sans qu'il soit impératif de structurer les apprentissages qu'elle comprend, au contraire des apprentissages entourant la compréhension de textes écrits (Falardeau, 2011 ; Falardeau et Gagné, 2012 ; 2012 ; Irwin, 1986). Les élèves qui savent s'exprimer et comprendre à l'oral apparaissent pourtant comme de meilleurs lecteurs et rédacteurs (Block, Med et Morrow, 2008), et comprendre efficacement à l'oral bénéficierait grandement à tous les apprentissages scolaires (Tindall et Nisbet, 2008). Or, sans structuration des connaissances des élèves autour de la compréhension orale, sans verbalisation par ceux-ci des processus mentaux et des diverses stratégies impliqués dans cette composante de l'oral, il s'avère périlleux d'accéder aux connaissances des élèves entourant leurs stratégies métacognitives de compréhension orale (désormais SMCO) (Gallahue et Ozmum, 2006 ; Hattie, 2011) ou aux autres stratégies personnelles de compréhension orale (désormais SPCO) qui leur permettent de réaliser une tâche de compréhension orale, en contexte scolaire. En effet, les stratégies mises en place par les élèves en situation de compréhension orale peuvent aussi provenir d'une autre discipline ou leur être personnelles. En effet, ces connaissances sont nécessaires pour s'arrimer aux demandes des documents ministériels, pour soutenir les réflexions des élèves sur leurs apprentissages portant sur la compréhension orale, mais surtout pour les outiller et les accompagner dans leurs réussites scolaire et sociale puisque 80 % des informations communiquées ont lieu à l'oral (Opitz et Zbarackin, 2004).

Ce chapitre fait état des difficultés empiriques (sur le terrain), scientifiques (dans la recherche en didactique de l'oral) et développementales (relatives au développement des élèves) relevées dans les recherches portant sur la didactique de l'oral au primaire, en particulier de celles associées au volet « compréhension orale », fort peu nombreuses. Ce chapitre aborde également la question des pratiques d'enseignement

de la compréhension orale et des SMCO pour le troisième cycle du primaire, de même que de leurs effets sur la transition scolaire des élèves. Les défis sont nombreux en ce qui concerne son enseignement alors qu'elle permet aux élèves, qui éprouvent ou non des difficultés scolaires, de développer leur autonomie à travers, notamment, la régulation de leurs processus mentaux (Flavell, 1976 ; Stordeur, 2014). Les enseignants peuvent avoir accès à ces processus en accompagnant leurs élèves, peu importe leur profil scolaire, dans le développement et la verbalisation de leur utilisation de diverses SMCO. Cet étayage est d'ailleurs recommandé dans les documents ministériels (MÉLS, 2006, 2011), mais aussi dans les recherches qui préconisent l'expression des élèves (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013 ; Rabatel, 2004). Pour ce faire, on suggère la mise en place de situations dans lesquelles l'oral dit réflexif est mis de l'avant. L'oral réflexif (entre autres, Chabanne et Bucheton, 2002 ; Rabatel, 2004) est un type d'oral dans lequel les élèves sont encouragés, par des questionnements, des discussions, à s'exprimer sur les composantes, sur les effets des différents objets de l'oral (par exemple, le regard, l'intonation, le lexique, etc.), sur la situation de communication, sur leurs connaissances et sur la mobilisation de stratégies diverses. Par exemple, les élèves pourraient nommer des effets liés à l'utilisation d'éléments prosodiques (le rythme, l'intonation, etc.), les stratégies qu'ils mobilisent pour réussir une situation de communication, etc. Ce type d'oral engendre des apprentissages sur les objets de l'oral en convoquant l'oral (Lafontaine et Hébert, 2015). Il rallie à la fois la production et la compréhension orales. Un enseignement dans lequel serait mis de l'avant l'oral réflexif faciliterait, en outre, l'évaluation de la compréhension orale des élèves, la rendant alors transparente pour les enseignants (par la production d'énoncés par les élèves sur l'oral). Les élèves, encouragés à s'exprimer sur la régulation de leur compréhension orale, seraient à même de mettre en place des stratégies de compréhension orale pouvant leur servir lors de leur transition scolaire du primaire vers le secondaire, là où la compréhension orale doit être accrue, car elle doit être maitrisée dans toutes les disciplines, mais elle est

enseignée uniquement dans la discipline du français. Enfin, le chapitre se conclut sur la présentation de la question de la recherche.

## 1.1 Problèmes identifiés dans les recherches portant sur l'enseignement de l'oral

La croyance selon laquelle l'apprentissage de la langue maternelle[3] s'effectue de manière informelle et en contexte naturel est bien ancrée (Bernicot, 2002 ; Bernicot et Bert-Erboul, 2009 ; Gallahue et Ozmum, 2006; Goh et Taïb, 2006 ; Turgeon, 2011). Les premiers apprentissages du jeune enfant ont lieu à la maison, à l'oral, généralement par mimétisme des proches, et ils se formalisent rapidement pour, dès l'âge de trois ans, devenir des réponses adaptées à la situation de communication et à son contexte (Bernicot et Bert-Erboul, 2009 ; Rost, 2002 ; Tomatis, 1991). Ces premiers apprentissages quotidiens se transforment ensuite en objets d'enseignement lors de l'entrée à l'école. Dans le programme *Accueillir la petite enfance*, pour l'enseignement préscolaire (MÉLS, 2007), on mise sur les objets prosodiques (ce qui crée des effets dans la communication, par exemple, le rythme, l'intonation, etc.) ou non verbaux (Dionne, St-Laurent et Giasson, 2004 ; Fountas et Pinnel, 1996 ; Villepontoux, 1992) ou sur ceux associés à des éléments de socialisation[4] (Maurer, 2001), par exemple « interagir de façon harmonieuse » et « construire sa compréhension du monde » (MÉLS, 2006, p. 53) afin que l'élève démontre sa compréhension orale.

---

[3] L'expression « langue maternelle » réfère à la première langue apprise par un individu, de manière naturelle et sans enseignement formel. Ce concept réfère aussi à celui de « langue première », c'est-à-dire la langue principale utilisée par un individu (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010).

[4] Ces éléments renvoient au courant de l'oral pragmatique, dont Maurer (2001) est l'instigateur, en didactique de l'oral. Ce dernier a pensé la communication sur un axe conflit-consensus et soutient qu'un enseignement d'actes de langage permettrait de développer la socialisation des élèves en travaillant aussi des objets de la communication orale. À titre d'exemple, on peut penser aux connaissances nécessaires pour saluer une personne.

Au passage du préscolaire vers le premier cycle du primaire, les élèves apprennent et intègrent la relation existante entre les phonèmes (unités de sons qu'ils utilisaient intuitivement depuis leur naissance) et les graphèmes (la transposition des phonèmes en unités graphiques). Dès que ces premiers apprentissages formels reposant sur l'oral — code commun de communication entre l'élève et son parent puis entre l'élève, les autres élèves et l'enseignant — sont maitrisés, l'enseignement de l'oral en tant qu'objet vecteur de la communication diminue parfois jusqu'à s'estomper (Graham, 2003 ; Snow, Tabors, Nicholson et Kurland, 1995). Rapidement, les apprentissages normés s'invitent : apprentissages de la lecture et de l'écriture pour lesquels l'oral est un allié, mais sert surtout de support (Hall, 2003 ; Morin et Montesinos-Gelet, 2007). Puis, d'autres apprentissages oraux, appuyés sur la langue comme moyen de produire des unités de sens, sont mis de l'avant ; les aspects sémantiques et sociaux liés à la communication orale sont d'ailleurs bien présents dans le PFÉQ (MÉLS, 2006) et dans la *Progression des apprentissages au primaire — Communiquer oralement* ([PDA] MÉLS, 2011), mais servent étonnamment plus de compétence transversale (*Communiquer de façon appropriée*, MÉLS, 2006) que de compétence disciplinaire. L'apprentissage d'éléments non verbaux (posture adéquate, regard dirigé, etc.) et d'éléments pragmatiques, liés aux normes sociales assurant le bon déroulement de la communication (demander une permission, féliciter, etc.), en sont quelques exemples.

Certes, la documentation portant sur le volet de la production orale fleurit depuis le milieu des années 1990. Il est possible de penser à l'état des lieux, réalisé par Lazure en 1992, présentant de manière générale la didactique de l'oral ; de penser aux premiers travaux portant sur les genres oraux des didacticiens du français Dolz et Schneuwly (1997, 1998) et à diverses recherches abordant les types d'oral (entre autres, ceux de Chabanne et Bucheton, 2002 ; Dolz et Schneuwly, 1997, 2009 ; Jaubert et Rebière, 2002 ; Lafontaine, 2001, 2007 ; Maurer, 2001 ; Rabatel, 2004).

Ces travaux ont permis aux chercheurs et aux praticiens de se questionner sur la didactique de l'oral et de la considérer comme un espace de recherche à part entière. L'oral est maintenant reconnu comme un objet d'étude (Dolz et Schneuwly, 1997, 1998 ; Dumais et Lafontaine, 2011 ; Gagnon, 2005 ; Grandaty et Turco, 2010) et n'est plus seulement perçu comme un canal de transmission de savoirs (Lafontaine, 2001 ; Schneuwly, 2009). Cependant, ces travaux et recherches n'ont que très peu ou pas considéré la compréhension orale qui, pour sa part, n'a pas été étudiée de manière autonome et entière à l'ordre primaire. Une recherche portant sur les manifestations non verbales de l'écoute au primaire (Pharand et Lafontaine, 2012) et des recherches abordant de manière générale les pratiques d'enseignement de la compréhension orale, en sondant des enseignants par questionnaire (Nolin, 2013) lors de recherches théoriques (Dumais, 2014 ; Lazure, 1992 ; Nonnon, 2001-2002, 2004 b) ou lors d'une recherche collaborative (Plessis-Bélair, Comptois, Cardin et Cauchon, 2009), ont été réalisées dans les dernières années pour combler certains vides théoriques entourant des objets liés à l'enseignement de l'oral. Toutefois, aucune de ces recherches n'a pu répertorier les stratégies (cognitives, métacognitives, socioaffectives) mobilisées ou connues des élèves lors de situations de compréhension orale scolaire au primaire, alors que ces derniers doivent répondre à des exigences de fin de cycle (MÉLS, 2011) et que ces situations de compréhension orale divergent souvent des situations d'oral du quotidien (Clemens-Corbi, 2011).

### 1.1.1 Deux types de compréhension orale : au quotidien et en contexte scolaire

Que l'on pense à la dimension production ou à la dimension compréhension du volet oral, l'oral, d'une manière générale, bien qu'omniprésent, n'est que peu enseigné comme un objet d'apprentissage (Dumais, 2012 ; Hébert et Lafontaine, 2014 ; Lafontaine, 2007 ; Nonnon, 2004b). Pourtant, les élèves sont régulièrement mis en situation de compréhension orale, lors de consignes reçues de l'enseignant

(Lafontaine, 2007), lors de situations de travaux collaboratifs entre pairs (Osada, 2001 ; Parpette, 2008 ; Vandergrift, 2006) et lorsqu'ils discutent entre eux de manière informelle (Dumais, 2008 ; Florin, Véronique, Courtial et Goupil, 2002). Ces situations sont généralement réalisées sans heurts et peu ou pas d'apprentissages conscients et structurés de la compréhension orale sont réalisés, puisque cette dernière a longtemps été jugée innée et que certaines situations scolaires de compréhension orale s'apparentent à celles vécues par les élèves à l'extérieur de l'école. À tort, ces moments ne paraissent pas nécessiter de réelles réflexions autour des objets de l'oral, des processus mentaux convoqués, ni même au sujet de la mobilisation de stratégies par les élèves pour comprendre dans la situation de communication (Goh et Taïb, 2006 ; Rost, 2002 ; Vanderwalle et Verdonck, 1999). Lorsque l'on aborde la compréhension orale, il s'agit d'abord pour l'élève de contextualiser les propos entendus. Puis, il lui faut traiter les informations entendues en considérant le lexique utilisé, la longueur des phrases, leur type, etc. Ensuite, l'élève doit convoquer ses connaissances au sujet des éléments prosodiques pour interpréter les possibles non-dits. Enfin, les éléments non verbaux présents dans la situation de communication doivent aussi être analysés. La compréhension orale n'est donc pas seulement la compréhension d'une suite de phonèmes. Elle représente l'addition d'une suite d'informations, qui, circonstanciées, donnent accès au sens des propos entendus.

Des différences notables existent entre la compréhension orale du quotidien et celle qui se déroule en contexte scolaire. Si la compréhension orale au quotidien parait s'appuyer davantage sur les connaissances de l'auditeur ainsi que sur le contexte et sur l'intérêt porté à la situation dans laquelle elle a lieu (Clemens-Corbi, 2011 ; Rost, 2002 ; Turgeon, 2011), la compréhension orale scolaire repose davantage sur des processus mentaux complexes à travers lesquels des connaissances multiples sont mobilisées, rivalisant avec une multitude de données souvent non circonstanciées

(Brindley, 1998 ; CCA, 2011 ; Delabarre et Treignier, 2001). Au quotidien, les élèves sont peu amenés à se soucier des processus sous-jacents à leur compréhension orale ; s'ils ne comprennent pas, ils le font généralement savoir (Soussi, Baumann, Dessibourg, Broi et Martin, 1998), alors que cela n'est pas toujours le cas en classe.

En contexte scolaire, où les informations sont diverses, déferlent rapidement et où les apprentissages paraissent parfois décontextualisés pour les élèves, des processus mentaux complexes et invisibles, de même que des stratégies d'apprentissage devraient donc être mobilisés pour assurer une progression dans les apprentissages et la réussite de la tâche (Braund et Hames, 2005 ; Dumais, 2014 ; MÉLS, 2011). Les élèves sont toutefois peu guidés pour prendre conscience de ces processus et de ces stratégies qui paraissent implicites. De même, il apparait qu'ils possèdent peu de connaissances explicites entourant ces processus et leur fonctionnement de même que sur la mobilisation des stratégies favorables à la réussite de leur compréhension orale en contexte scolaire (Graham, 2003 ; Poussard, 2003 ; Snow *et al.*, 1995 ; Vandergrift, 2006). Mais ils ne sont pas seuls. En ce sens, à ce jour, à la lumière des recherches entreprises pour cette thèse, aucune ne permet de savoir ce qui se produit, ou la manière dont cela se produit, lorsque les élèves « comprennent » à l'oral. Pourtant, des recherches mettent de l'avant que le temps passé à écouter est deux fois plus élevé que celui passé à parler (Celce-Murcia, 1992 ; Rost, 2002). De même, il appert qu'un individu écoute quatre fois plus qu'il lit ou écrit : en contexte scolaire « où les mots représentent jusqu'à 80 % de l'information communiquée, ceux qui savent écouter disposent d'un atout considérable » (Opitz et Zbarackin, 2004, p. 7). Cela apparait comme une raison supplémentaire pour expliciter les processus, les stratégies, les connaissances et les savoirs des élèves (c'est-à-dire la mobilisation des connaissances) entourant la compréhension orale dans le contexte scolaire. Pour ce faire, il faut d'abord s'appuyer sur les résultats des recherches qui ont abordé les pratiques d'enseignement de l'oral, pour mieux saisir les objets qui se rattachent à

l'enseignement de la compréhension orale, certes limités, comme il en est question dans la section qui suit.

## 1.2 Les pratiques d'enseignement de la compréhension orale

À l'oral, le seuil minimal de littératie d'un auditeur, c'est-à-dire sa capacité d'accéder au sens, serait représenté par sa capacité à comprendre le message (MÉO, 2003 ; RCRLA, 2009 ; Snow *et al.*, 1995). Cependant, la compréhension orale, bien qu'omniprésente, est rarement enseignée de manière explicite (Allen, 2014 ; Bianco et Bressoux, 2009 ; Dumais, 2012 ; Garcia-Debanc et Plane, 2004 ; Lafontaine, 2001, 2007 ; Nolin, 2013). Il s'agit de considérer l'oral, et particulièrement la compréhension orale, comme un volet de la didactique pour lequel doivent être construites des connaissances qui mènent au développement de compétences qui, à leur tour, haussent le niveau de littératie des élèves (c'est-à-dire la capacité à adapter les connaissances et à les mobiliser dans divers contextes) (Adams et Cox, 2010 ; Broi et Soussi, 1999 ; Lafontaine, 2004 ; MÉLS, 2006 ; Schneuwly, 2009).

En contexte de langue d'enseignement, peu d'exemples de pratiques d'enseignement qui favorisent l'enseignement d'objets de la compréhension orale pour les élèves du primaire sont proposés aux enseignants dans les moyens approuvés par le MÉLS (Sénéchal et Chartrand, 2011 ; Wallace et Louden, 2003). Au Québec, Lafontaine (2007) propose, pour la première fois, dans son ouvrage professionnel *Enseigner l'oral au secondaire*, une démarche en trois étapes pour enseigner explicitement la compréhension orale, qu'elle nomme « projet d'écoute ». Ce dernier se découpe en préécoute (dans laquelle il faut réactiver les connaissances des élèves, développer leur horizon d'attente et établir le paysage sonore), écoute (globale : pour se familiariser avec le document et prendre connaissance du vocabulaire et analytique : pour noter des éléments précis dans une grille d'écoute préalablement construite par

l'enseignant) et après-écoute (dans laquelle est réalisée, par exemple, une tâche d'écriture, d'oral ou un dessin pour montrer la compréhension de ce qui a été écouté), étapes, qui, réunies, mènent à la compréhension orale. Ce projet d'écoute permet d'enseigner des stratégies de compréhension orale issues des documents ministériels, mais sert avant tout à ce que les élèves retiennent, par la prise de notes dans une grille d'écoute, des informations jugées importantes. En effet, il est rare dans les recherches recensées (Nolin, 2013 ; Pharand et Lafontaine, 2015) que les élèves soient amenés à s'interroger sur les stratégies mobilisées pour sélectionner les informations notées, en situation d'oral. Plutôt, les deux premières étapes du projet d'écoute mènent, en troisième lieu, à la réalisation d'une tâche dite authentique dans l'après-écoute (Lafontaine, 2007). Cette tâche peut être écrite ou orale et elle sert à réinvestir les informations notées plus qu'à réfléchir, en situation d'oral réflexif, par exemple, aux processus mentaux menant à la discrimination et à la sélection des informations entendues (comprises, peut-être) retenues puis notées dans la grille d'écoute. De plus, alors que la métacognition sert à réguler la compréhension des informations de la tâche et à faire le point sur les apprentissages (Flavell, 1985 ; Liotta-Kolencik et Hillwig, 2011 ; Martin, Lafortune et Doudin, 2001), Lafontaine (2007) propose l'enseignement de stratégies métacognitives dans la phase de préécoute (pour faire le point sur ce que l'élève sait ou souhaite apprendre) et des stratégies cognitives (pour favoriser l'interaction entre l'élève et le matériel didactique utilisé) dans la phase d'écoute. Il appert pourtant que les élèves doivent, à toutes les étapes, s'interroger sur leurs apprentissages et sur leur démarche afin de réaliser la tâche donnée et d'accroitre leurs connaissances.

Pour leur part, Adams et Cox (2010), chercheurs américains, ont aussi mis de l'avant une démarche en trois étapes pour proposer la structuration de l'enseignement de la compréhension orale. Cette proposition s'apparente fortement à celle de Lafontaine (2007), mais s'en distingue en deux points. Premièrement, les auteurs insistent sur la

nécessité de valider et d'encourager la réflexion des élèves autour de l'oral et de ses objets à toutes les étapes de la compréhension orale, ce que la proposition de Lafontaine met peu de l'avant. Deuxièment, ils proposent aussi une grille d'écoute qu'ils encouragent cependant les enseignants à construire avec leurs élèves. De leur avis, la prise de notes en situation d'écoute passe par une réflexion consciente autour de l'intention inhérente à cette prise de notes. Dit autrement, les élèves doivent pouvoir s'exprimer sur la prise de notes et sur son utilité en contexte de compréhension orale, afin de développer leur acuité pour noter, sélectionner et trier les informations utiles pour la réalisation de l'après-écoute. Il faut néanmoins noter que, même si la réflexion est entamée autour des stratégies à mobiliser pour réussir le projet d'écoute, dans la vision d'Adams et Cox (2010), il s'agit encore de retenir les informations plutôt que de les sélectionner qualitativement, de les nuancer et de justifier oralement ces choix.

### 1.2.1 Compréhension orale et compréhension écrite : quelles différences ?

La section précédente a révélé que les projets d'écoute comportaient souvent, dans la partie après-écoute, une partie écrite et que les élèves n'effectuent pas toujours un travail complet sur l'oral en alliant compréhension et production orales puisque leurs connaissances sont souvent vérifiées par des tâches écrites. Adams et Cox (2010) diront, à l'instar d'autres chercheurs (Carette, 2001 ; Cornaire et Germain, 1998 ; Parpette, 2008), que l'enseignement de la compréhension et de la production orales se réalise sensiblement comme celui de l'écrit, ce qui semble nuire aux apprentissages concrets à faire autour des objets de l'oral. En effet, si l'enseignement de l'oral est peu présent en salle de classe, autant la production que la compréhension, c'est en partie parce que la pédagogie, les stratégies et les techniques utilisées pour l'enseigner sont empruntées à celles de l'écrit et, donc, que les outils nécessaires à son enseignement manquent (Adams et Cox, 2010 ; Allen, Lafontaine et Plessis-

Bélair, 2016 ; Sénéchal et Chartrand, 2011). En outre, s'il est possible de répertorier de plus en plus d'activités de production orale dans les moyens d'enseignement (Allen, 2012 ; Lebrun, Desjardins et Lenoir, 2004 ; Lebrun et Niclot, 2009), les enseignants sont laissés à eux-mêmes dans leur pratique d'enseignement de la compréhension orale au Québec (Allen, 2014 ; Dumais, 2010 ; Nolin, 2013), qui souffre des comparaisons avec l'écrit, alors que la compréhension orale est essentielle au développement scolaire et social de l'élève (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Plessis-Bélair, 2007). Or, en raison du récent intérêt qui est accordé à la compréhension orale en éducation ainsi qu'en didactique du français et du caractère jugé inné de son développement, peu de données probantes concernant les pratiques scolaires qui y sont associées sont disponibles dans les recherches scientifiques (Cornaire et Germain, 1998 ; Dumais et Lafontaine, 2011 ; Lafontaine, 2007 ; Lazure, 1992). Le manque de matériel de référence en langue d'enseignement (Sénéchal et Chartrand, 2011), le temps à investir pour enseigner la compréhension orale, les diverses stratégies qui y sont associées de même que les caractéristiques multiples des élèves, accentuent les difficultés attribuées à son enseignement au primaire (Bernicot, 2002 ; Carette, 2001 ; Florin *et al.*, 2002 ; Jaubert et Rebière, 2002 ; Nonnon, 2004b ; Parpette, 2008). Cela explique en partie les raisons pour lesquelles l'enseignement des objets de la compréhension orale repose sur ceux de l'écrit. Pour cela, il semble légitime de se demander comment enseigner des stratégies nécessaires à la réalisation efficiente de la compréhension orale des élèves (Chamot, 2004) si les moyens mis en place au primaire ne sont pas propres à l'oral.

En effet, il n'est pas tout à fait vrai de dire que les codes de la compréhension orale et de la compréhension écrite sont apparentés (Garcia-Debanc et Plane, 2004 ; Nonnon, 2002 ; Parpette, 2008). La syntaxe des propos est généralement respectée, mais les conditions énonciatives, la spontanéité, la mise en contexte parfois absente, les reformulations et les éléments verbaux sont quelques exemples qui montrent les

différences entre les deux codes (Bidaud et Magherbi, 2005 ; Martin et Soussi, 1999). L'absence de symétrie complète entre la compréhension orale et écrite a été démontrée (Garcia-Debanc et Plane, 2004 ; Parpette, 2008) conférant du même coup à la compréhension orale ses objets d'enseignement singuliers, même s'ils s'apparentent à ceux du code écrit. La compréhension orale, tout comme la compréhension écrite, sont des processus actifs au cours desquels le sens d'un message se construit (Parpette, 2008 ; Rost, 2002) dans le temps, selon divers facteurs. Comme cela est mis en place en situation d'écriture, des stratégies métacognitives doivent être enseignées en contexte de compréhension orale afin que les élèves accomplissent les tâches demandées (Bédard et Tardif, 1990 ; Chiss, 2002 ; Cornaire et Germain, 1998 ; Lafontaine et Préfontaine, 2007).

Ces obstacles accentuent aussi le fait que l'on effectue un parallélisme entre la compréhension de l'écrit et celle de l'oral (Chiss, 2002 ; Garcia-Debanc et Plane, 2004 ; Parpette, 2008). En effet, plusieurs des stratégies de compréhension de documents écrits (donc en lecture) sont aussi suggérées dans l'enseignement de la compréhension orale (par exemple, dans la PDA en lecture on indique « Comparer son appréciation avec celle d'autres personnes » et en oral « Soutenir ou valoriser les propos d'autrui »). Or, cette dernière comporte des niveaux de compréhension : l'élève doit interagir avec le document entendu, qui est éphémère puis il a à interpréter les éléments verbaux et non verbaux. Ces différences majeures convoquent des stratégies métacognitives de régulation et de gestion de la compréhension qui interviennent sur divers plans, ce que ne convoque pas tout à fait la compréhension écrite. Pour cela, il importe d'enseigner des stratégies métacognitives qui rejoignent justement les caractéristiques de la compréhension orale et faire émerger les SPCO puisqu'elles sont peu documentées.

Effectivement, l'enseignement de SMCO peut servir de moyen, tant pour les

enseignants que pour les élèves, d'assurer la réussite de ces derniers dans des tâches de compréhension orale. Prendre appui sur les SMCO listées dans les documents ministériels aiderait aussi les enseignants à accompagner les élèves dans la régulation de leur apprentissage de la compréhension orale, comme c'est le cas dans l'enseignement en langue seconde où l'entrée dans la compréhension orale ne repose pas sur l'écrit, puisque la compréhension de l'écrit est d'abord limitée. Les effets des SMCO dans l'enseignement des langues secondes[5] sont mieux connus et documentés (Vandergrift et Goh, 2012 ; Veilleux, 2012) et offrent un éclairage sur l'importance de son enseignement pour le développement métacognitif des élèves. En outre, il est nécessaire de faire des liens entre toutes les disciplines et avec les connaissances des élèves en contexte d'apprentissage de la langue seconde ; on y valorise donc plus la mise en place de leurs SPCO (Goh, 2008 ; Vandergrift et Goh, 2012). C'est sur ces connaissances que prend appui la prochaine section, les informations pour la compréhension orale en langue maternelle étant insuffisantes.

### 1.2.2 Considérations liées à l'enseignement de la compréhension orale en langue d'enseignement et en langue seconde

La compréhension orale est la clé des apprentissages en langue seconde (Brindley, 1998 ; Vandergrift, 2006) puisque, sans elle, la communication entre l'enseignant et l'élève achoppe et tous les autres apprentissages sont affectés. En langue d'enseignement (le français, dans le cas du Québec), les enseignants sont laissés à eux-mêmes dans leurs pratiques d'enseignement de la compréhension orale (Allen *et al.*, 2016 ; Dumais, 2010 ; Nolin, 2013) puisque même lors de leur formation initiale au Québec, au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, un seul cours de didactique de l'oral leur est offert au contraire de la formation en

[5] Par opposition aux concepts de « langue maternelle » et de « langue première », le concept de « langue seconde » réfère aux autres langues apprises par un individu, en contexte scolaire ou social.

didactique de l'écriture et de la lecture qui reçoit une attention prépondérante en langue d'enseignement ou même des cours pour l'enseignement de l'oral dans les programmes d'enseignement des langues secondes. Lors de leur formation initiale[6], les enseignants du primaire sont formés pour devenir des généralistes, c'est-à-dire qu'ils reçoivent une formation limitée de plusieurs disciplines, avec lesquelles ils doivent conjuguer et pour lesquelles ils peuvent être plus ou moins à l'aise, ou présenter plus ou moins d'intérêt (MÉLS, 2012 ; Philippot, 2015 ; Tardif, 2012). Ce faisant, les former à l'enseignement des stratégies liées à la compréhension orale seulement dans un cours lié à la didactique du français peut laisser supposer que son enseignement et son utilité y sont confinés. Pourtant, la compréhension orale représente une compétence transdisciplinaire et sa maitrise est essentielle pour tous les apprentissages, qu'importe la discipline (CCA, 2011 ; RCRLA, 2009 ; UNESCO, 2008), tant en contexte de langue d'enseignement qu'en contexte de langue seconde. Cette formation limitée en ce qui concerne la didactique de l'oral, le fait qu'elle soit cantonnée à la discipline « français » alors qu'elle est aussi considérée comme une compétence transversale, tout cela participe du fait que la compréhension orale et ses stratégies sont si peu enseignées et étudiées par les chercheurs en contexte de langue d'enseignement, ce qui s'avère exigeant pour les élèves lors de leurs apprentissages.

Qui plus est, positionner les élèves en situations fréquentes de compréhension orale en langue d'enseignement ne les amènerait pas nécessairement à la développer, contrairement aux bienfaits de l'exposition en langue seconde qui montrent, entre

[6] Les programmes d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire du réseau de l'Université du Québec (sauf ceux de l'UQAR et de l'UQTR) et de l'Université Laval offrent des cours de didactique de l'oral, même si l'intitulé du cours diffère d'une université à l'autre. Ce cours de 45 heures est souvent couplé avec une autre discipline (par exemple, à l'Université du Québec en Outaouais, ce cours intitulé *Didactique de la lecture littéraire et de l'oral au primaire*, en raison de ses exigences, ne permet pas d'enseigner la didactique de l'oral pendant 45 heures puisque la lecture littéraire doit également être enseignée). En 2012, l'Université de Montréal a ajouté un cours de didactique de l'oral à la formation initiale à l'enseignement et la didactique de l'oral est intégrée au cours général de didactique du français. L'Université de Sherbrooke fait exception et n'offre pas de cours de didactique de l'oral dans ce programme de formation initiale à l'enseignement.

autres, que la fréquence d'exposition facilite la discrimination auditive et l'acquisition du vocabulaire usuel (Cornaire et Germain, 1998 ; Lightbown, 2014 ; Lynch et Mendelsohn, 2002 ; Vandergrift, 2006). Pour faciliter ces apprentissages, les enseignants disposent de plusieurs pratiques qui peuvent être répertoriées dans les moyens pour l'enseignement de la compréhension orale en langue seconde (Allen, 2012 ; Goh, 2008 ; Sénéchal et Chartrand, 2011). Ces dernières s'appuient sur le développement cognitif des élèves et les amènent, dès les premiers apprentissages, à solliciter diverses stratégies pour déployer leur compréhension et en identifier les défis. Par exemple, les élèves peuvent être sollicités lors de l'écoute pour relever le plus de mots comportant un même phonème afin de travailler un son en particulier qui, s'il n'est pas maitrisé, aurait des répercussions sur l'ensemble de la communication[7]. En effet, la compréhension orale représente le premier contact que les élèves ont avec la langue (Goh et Taïb, 2006 ; Vandergrift, 1998 ; Veilleux, 2012). En ce sens, les manques, en ce qui a trait aux exemples de pratiques d'enseignement qui favorisent la compréhension orale des élèves, paraissent d'autant plus grands que c'est sur cette dernière que repose aussi la majorité des apprentissages en langue d'enseignement (Sénéchal et Chartrand, 2011 ; Wallace et Louden, 2003). Encore une fois, on peut penser au développement de la conscience phonologique pour les enfants qui mène ensuite à une maitrise des divers codes de la langue écrite qui sont nécessaires pour la lecture et l'écriture. Or, on ne revient généralement pas sur ces apprentissages après le premier cycle du primaire.

En langue d'enseignement, les élèves doivent quant à eux être accompagnés pour reconnaitre et mobiliser des SMCO, c'est-à-dire des stratégies leur permettant de s'interroger sur leurs processus mentaux et des SPCO lors de la réalisation d'une activité de compréhension orale, afin d'être conscientisés à leurs différents usages dans des contextes stimulants et variés. En effet, les défis que rencontrent les élèves

[7] Les désinences « ai » et « ais » pour indiquer le futur et le conditionnel en sont des exemples.

en acquisition de la langue seconde diffèrent quelque peu de ceux vécus par les élèves en langue d'enseignement (par exemple, l'acquisition du lexique ou la compréhension de la structure d'énoncés oraux est plus facile à enseigner qu'une stratégie « invisible »). Les documents ministériels offrent une place considérable aux objets d'enseignement de la communication orale en langue d'enseignement, et la considèrent même comme une compétence transversale dans les documents ministériels. Toutefois la faible présence d'indicateurs précis pour enseigner la compréhension orale accentue les défis que vivent les enseignants qui consultent les documents ministériels, comme il en sera maintenant question.

### 1.3 Le volet oral du *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉLS, 2006) et de la *Progression des apprentissages au primaire, compétence communiquer oralement* (MÉLS, 2011)

Dans la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées* (MÉLS, 2006), on précise que l'élève doit développer la compétence à communiquer oralement et utiliser l'oral comme un moyen de socialisation, de construction de la pensée et comme un outil d'apprentissage pour réfléchir à ses apprentissages. Pour amener les élèves à développer ces compétences, plusieurs moyens y sont annoncés (MÉLS, 2006), dont des pratiques contextualisées, des situations d'apprentissage complexes, une pédagogie de la tâche, etc. Des attentes de fin de cycle précisent aussi aux enseignants les connaissances, les savoirs et les stratégies à évaluer chez les élèves (MÉLS, 2011).

L'oral est une compétence du français qui doit être développée au moyen de situations de communication nombreuses et variées dans la discipline « français » : discussion, entrevue, questionnement, accueil de l'autre, résolution de problèmes (Chartrand et Émery-Bruneau, 2015 ; MÉLS, 2006 ; Schneuwly, 2009), mais

également dans les autres disciplines scolaires où les élèves doivent, par exemple, expliquer à haute voix leur démarche de résolution de problèmes en mathématiques ou résoudre un conflit interpersonnel en éthique et culture religieuse (Daniel et Gagnon, 2011 ; Delabarre et Treignier, 2001 ; Keene, 2012 ; Maurer, 2001 ; MÉLS, 2006, 2011). Par conséquent, l'oral est une compétence transversale pour toutes les disciplines et les enseignants ont à aider les élèves dans l'identification de leur intention de communication, dans le choix du mode de communication approprié pour cette dernière, dans la réalisation de leur communication, etc. Ces situations représentent autant de genres oraux dont les élèves ont à comprendre les caractéristiques (Chartrand et Émery-Bruneau, 2015 ; Chartrand, 2016), afin de saisir les subtilités de la situation de communication. L'oral inclut donc des compétences d'ordres intellectuel, méthodologique, personnel et social (MÉLS, 2006) qui sont à apprivoiser par les élèves notamment par des réflexions à leur sujet.

Dans le PFÉQ (MÉLS, 2006), plusieurs types d'oraux sont énoncés, dont l'oral par les genres (Dolz et Schneuwly, 1997, 1998 ; Schneuwly, 2009), « pratiques orales socialisées, pratiques que les élèves peuvent retrouver à la télévision et dans la vie de tous les jours, tels que des débats et des discussions » (Lafontaine, 2004, p. 3). On ne nomme pas explicitement celui de l'oral réflexif parlant plutôt de « retour réflexif » entre les élèves (MÉLS, 2006) au sujet des situations de communication. Vygotski affirme que c'est par le langage que l'enfant arrive à élaborer et à communiquer sa pensée (1934/1985) et, dès lors que l'enfant utilise les mots, le développement du langage et celui de la pensée s'intègrent et deviennent inséparables. C'est donc le langage qui lui permet de structurer sa pensée, de prendre conscience de ses activités cognitives et c'est cette prise de conscience qui lui permet d'arriver à la métacognition. En situation de compréhension orale, ces retours réflexifs au sujet des stratégies à mettre en place pour accéder au sens facilitent la mobilisation de ces dernières. Les réflexions autour des stratégies de compréhension orale et

particulièrement celles d'ordre métacognitif sont donc à encourager (Rabatel, 2004), car elles offrent des informations sur la compréhension orale des élèves. Or, les documents ministériels en font très peu état.

En outre, toujours en ce qui a trait aux documents ministériels, la délimitation des concepts de production et de compréhension orales est mince, comme il est possible de le constater à la lecture des éléments de la compétence *Communiquer oralement*. Il apparait ardu d'enseigner et de choisir les stratégies réservées aux situations de compréhension orale puisque « la réception est première dans l'expression orale interactive : il s'agit en effet tout d'abord de comprendre l'interlocuteur pour adapter la réponse » (Torres, 2010). Il faudrait alors créer des situations de communication orale qui considèrent à la fois la production et la compréhension orales. Le Cunff (2012) ajoute que la production orale permet à l'enseignant de voir ce que l'élève comprend, puisque ce dernier produit un énoncé qu'on peut reconnaitre comme en accord ou non avec la consigne donnée, par exemple, mais il ne peut y « avoir construction de savoirs sans la construction simultanée des discours qui permettent de dire ces savoirs » (p. 41). L'oral réflexif dans lequel les élèves s'expriment à l'oral, sur l'oral, prendrait ici son envol (Allen, 2014 ; Rabatel, 2004). Or, considérant les documents ministériels et les SMCO qui y sont présentées (MÉLS, 2006, 2011), les élèves semblent peu sollicités pour s'exprimer sur leurs stratégies, quelle que soit leur nature. Qui plus est, les projets d'écoute n'accordent qu'une faible place à la conceptualisation et à la discussion autour de cesdites stratégies. L'enseignement de la compréhension orale en est donc à ses balbutiements, alors que les documents ministériels précisent aussi que les élèves doivent posséder, à la fin du primaire, des SMCO.

### 1.3.1 La compréhension orale dans les documents ministériels

Dans ces documents ministériels, le nombre de pages consacré à la compétence *Communiquer oralement* est équivalent à celui qu'occupent celles de la lecture et de l'écriture (Conseil supérieur de la langue française, 2015). Cependant, dans *le Cadre d'évaluation des apprentissages au primaire* (MÉLS, 2013), on précise que seulement 20 % de la note pour la discipline « français » proviennent de l'évaluation de l'oral à tous les cycles, ce qui inclut les volets production et compréhension. En outre, certains critères qui sont mentionnés nommément « Réactions témoignant d'une écoute efficace » convoquent plusieurs compétences en compréhension orale : « Expression verbale et non verbale de ses réactions », « Formulation de propos pertinents » et « Prise en compte des idées des autres »[8]. Cela rend ces derniers difficilement évaluables puisque les critères sont multiples. De plus, le critère « Recours à des stratégies appropriées » présent dans le cadre n'est pas évalué, mais l'enseignant peut offrir une réaction sur ce dernier à ses élèves.

Ainsi, les indicateurs de progression en compréhension orale ne sont pas explicités dans les documents ministériels québécois (Dumais, 2011, 2014 ; Lafontaine, 2005 ; Lafontaine et Préfontaine, 2007) et ne sont pas répartis selon le développement cognitif des élèves (Dumais, 2014). On ne sait pas non plus sur quels critères scientifiques s'est faite la répartition de ces indicateurs dans la *Progression des apprentissages au primaire* (PDA) (Dumais, 2014 ; MÉLS, 2011). Dans ce document-ci (MÉLS, 2011), sous la compétence *Communiquer oralement*, on indique, pour le troisième cycle du primaire, que « l'observation guidée de locuteurs expérimentés permet aux élèves de découvrir une variété de modèles et d'en dégager des connaissances utiles pour mieux communiquer oralement » (MÉLS, 2011, p. 83). S'agit-il ici de revenir au mimétisme des premiers apprentissages ? De modèles

[8] https://www7.mels.gouv.qc.ca/dc/evaluation/pdf/francais-langue-d-enseignement-pri.pdf

télévisuels ? À moins qu'il soit entendu ici que les élèves doivent rencontrer différents types de documents oraux afin de les apprivoiser... Les documents ministériels sont vagues à cet effet et les connaissances des élèves peuvent difficilement être homogènes. Quoi qu'il en soit, l'enseignant a minimalement à servir de modèle pour l'élève qui apprend à comprendre et à produire des énoncés variés en l'observant. Dans la PDA (MÉLS, 2011), l'élève doit être en constant état d'observation lors de situations de compréhension orale pour acquérir des connaissances à la fin du primaire :

> [...] observer la diversité des intentions de prise de parole et d'écoute ; observer la diversité des interlocuteurs ; observer la diversité des contextes de communication ; observer la façon dont l'intention est prise en compte ; observer la façon dont on tient compte des interlocuteurs ; observer la façon dont le ou les locuteurs s'adaptent au contexte ; observer le contenu et la façon dont il est organisé ; observer la manière de dire quelque chose ; observer diverses manifestations verbales, paraverbales et non verbales de l'écoute ; observer la façon de s'adapter au contexte d'écoute ; observer différents types de réactions à l'égard du contenu ; observer différents types de réactions à la manière de dire quelque chose (p. 84-86).

Or, afin de réaliser ces diverses observations et d'en saisir les subtilités, l'élève doit développer moult stratégies pour accroitre sa compréhension orale et réussir la situation de communication. Pour y parvenir, sous la compétence *Communiquer oralement*, pour le troisième cycle du primaire (MÉLS, 2011), l'élève devrait pouvoir mobiliser quatre types de stratégies : 1) d'exploration de la situation de communication : « s'exprimer au bon moment ; pousser plus loin les idées émises, confronter les idées entre elles ; choisir ses gestes et ses mouvements » ; 2) des stratégies de partage : « apporter des nuances ou des précisions ; faire des liens entre ses idées, diversifier ses questions ; rappeler ce qui a été dit pour recentrer le sujet ; expliquer ou expliciter son propos ; reformuler (dire autrement) » ; 3) des stratégies d'écoute :

> [...] explorer des moyens pour organiser et retenir l'information ; démontrer sa compréhension ou son incompréhension ; tenir compte de ce qui précède ou de ce qui suit ; s'assurer de la justesse de sa compréhension (ex. : question, reformulation) ; regrouper ce qui a été dit ; enchainer des propos sur ceux des autres ;

4) des stratégies d'évaluation (donc lors de situations de réflexions métacognitives) :

> [...] se questionner sur la qualité de son écoute ; trouver des défis raisonnables à relever ; nuancer les propos énoncés (ex. : précisions, reformulations, ajouts) ; commenter les blocages survenus ; réfléchir à des facilitateurs de communication ; se donner le droit à l'erreur, dédramatiser et se visualiser en situation de prise de parole, se voir réussir (p. 87-93).

La majorité des stratégies citées précédemment nécessitent de l'élève qu'il soit actif dans ses apprentissages, mais surtout, qu'on lui ait montré, par diverses pratiques et méthodes pédagogiques et didactiques, comment avoir accès aux processus impliqués lors de la mise en place de stratégies métacognitives. En ce sens, il existe les projets d'écoute qui ont été abordés précédemment et qui aident à structurer la compréhension orale scolaire, mais ces derniers confinent les SMCO à l'étape de préécoute, alors qu'il faudrait expliquer à l'élève leur utilité pour chacune des étapes. En outre, même si des SMCO sont présentées dans la PDA (MÉLS, 2011), les enseignants peuvent décider d'en observer quelques-unes qui sont pertinentes selon les activités qu'ils instaurent dans leur classe sans établir de progression entre elles (Braund et Driver, 2005 ; Dumais, 2014). Il s'avère donc que des informations entourant la compréhension orale sont disponibles dans les documents ministériels, mais les enseignants avouent éprouver un malaise quant à leur enseignement (Philippot, 2015 ; Plessis-Bélair, 2012).

En effet, comme les propositions didactiques liées à ces indicateurs sont peu nombreuses et qu'elles restent à clarifier dans les documents ministériels, les

enseignants peinent à les enseigner de même qu'à enseigner les stratégies qui y sont associées (Lafontaine et Le Cunff, 2006). Des enseignants expriment aussi un malaise pour considérer l'enseignement des objets d'oral, car les manifestations de ces derniers sont hétéroclites et personnelles (l'accent ou le rythme en sont des exemples) (Philippot, 2015 ; Plessis-Bélair, 2012). Ils se sentent contraints dans leurs représentations de l'oral ce qui les confine parfois à se contenter d'enseigner la « norme », pour laquelle des critères plus évocateurs sont convoqués (de Pietro et Withner, 1996 ; Nolin, 2013). Pourtant, une progression des apprentissages s'accomplit assurément au primaire. Puisque les enseignants sont présents avec leurs élèves tout au long de l'année, les connaissances et les apprentissages pourraient être réinvestis d'une discipline à l'autre et contextualisés dans des situations d'apprentissage hétérogènes (Bergeron, 2000 ; Dumais, 2014 ; Lafontaine et Dumais, 2012 ; MÉLS, 2006, 2011). Cela aiderait aussi à ouvrir l'enseignement de la compréhension orale et les stratégies de compréhension orale, dont les SMCO et les SPCO, à toutes les disciplines, car elles y sont aussi sollicitées.

## 1.4 L'enseignement des SMCO en langue d'enseignement au troisième cycle du primaire

Dans son document de 2015, le Conseil supérieur de la langue française « recommande au ministère de l'Éducation d'accorder une attention plus grande à l'enseignement et à la correction du français oral, particulièrement au primaire » (p. 42). Or, les pratiques liées à l'enseignement de la compréhension orale sont peu circonscrites ou même explicites, tant lors de la formation initiale des enseignants que dans les moyens mis à leur disposition pour l'enseigner. On penche encore vers l'enseignement d'une norme convenue qui ramène les enseignants à leur pratique et à leur représentation de l'oral (Delabarre et Treignier, 2001 ; de Pietro et Whirtner, 1996 ; Laparra, 2008 ; Maurice, 2006 ; Veilleux, 2012). Vandergrift (2006) relève que

l'on n'enseigne pas aux élèves à comprendre de manière générale ; on ne leur enseigne pas non plus à comprendre les processus et les stratégies sous-jacents à la compréhension orale. Par conséquent, les élèves ne sont pas outillés pour remédier aux difficultés liées à cette dernière. Selon Vandergrift (2007, p. 65), le bon auditeur est « celui qui sait adapter son fonctionnement cognitif [c'est-à-dire mobiliser ses connaissances de manière contextualisée] à la tâche qu'il doit réaliser, en détectant ses propres difficultés et en y apportant des solutions grâce à la mise en œuvre de stratégies ». Les documents ministériels (MÉLS, 2006, 2011) prévoient l'enseignement de SMCO, à tous les cycles, mais ils ne présentent pas d'indicateurs pour aider l'enseignant à déterminer si l'élève comprend, ou ce qu'il comprend, lors de situations de compréhension orale (Dumais, 2012, 2014), tel que nous le montre le tableau suivant.

Tableau 1.1
SMCO issues du PFÉQ (MÉLS, 2006) et de la PDA (MÉLS, 2011) qui doivent être enseignées au 3e cycle du primaire

| SMCO du *Programme de formation de l'école québécoise* (2006) | |
|---|---|
| Chercher à préciser sa pensée | |
| Clarifier ses propos ou ses réactions | |
| Revenir au sujet lorsqu'on s'en éloigne | |
| Ajuster ses paroles en cas d'incompréhension (autorégulation) en reformulant, en paraphrasant ou en expliquant | |
| Interpréter le langage non verbal (signes d'attention, d'intérêt ou d'ennui) | |
| Faire écho, répéter ou reformuler ce qui a été dit | |
| Déduire le sens d'expressions ou de mots nouveaux d'après le contexte | |
| Vérifier sa compréhension des propos des autres | |
| Dégager des liens entre les propos échangés | |
| Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions | |
| Préciser des éléments moins compris de sa communication (métacommunication) | |
| *Progression des apprentissages au primaire en communication orale* (2011) | |
| Stratégies | Sous-composantes |
| Chercher à préciser sa pensée | Confronter les idées entre elles |
| Revenir au sujet lorsqu'on s'en éloigne | Rappeler ce qui a été dit pour recentrer le sujet |
| Prendre une posture d'écoute | Explorer des moyens pour organiser et retenir l'information |
| Utiliser le langage non verbal pour démontrer | Sa compréhension ou son incompréhension |
| Interpréter le langage non verbal (ex. : signes d'intérêt ou de désintérêt) | - |
| Témoigner de son écoute | Reformuler ce qui a été dit<br>Refléter le sentiment perçu (ex. : joie, peine, peur, inquiétude) |
| Déduire le sens des expressions ou des mots nouveaux à partir du contexte | Tenir compte de ce qui précède ou de ce qui suit |
| Vérifier sa compréhension des propos entendus | S'assurer de la justesse de sa compréhension (ex. : question, reformulation) |
| Dégager des liens entre les propos échangés | Regrouper ce qui a été dit<br>Enchainer des propos sur ceux des autres |
| Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions | Se questionner sur la qualité de son écoute |
| Effectuer un retour sur l'ensemble de la situation de communication | Trouver des défis raisonnables à relever |
| Relever des éléments moins réussis de sa communication (métacommunication) | Nuancer les propos énoncés (ex. : précisions, reformulations, ajouts)<br>Commenter les blocages survenus |
| Gérer son anxiété (ex. : trac, timidité, pensées négatives) | Se donner le droit à l'erreur, dédramatiser<br>Se visualiser en situation de prise de parole, se voir réussir |

Le tableau précédent montre aussi plusieurs doublons entre les SMCO présentes dans le PFÉQ et celles de la PDA (MÉLS, 2006, 2011). 11 et 13 SMCO y sont respectivement listées. Par ailleurs, trois SMCO sont présentes dans le PFÉQ, mais pas dans la PDA : « Clarifier ses propos ou ses réactions », « Ajuster ses paroles en cas d'incompréhension (autorégulation) en reformulant, en paraphrasant ou en expliquant » et « Faire écho, répéter ou reformuler ce qui a été dit ». De même, quatre SMCO sont présentes dans la PDA, mais absentes du PFÉQ : « Prendre une posture d'écoute », « Utiliser le langage non verbal », « Effectuer un retour sur l'ensemble de la situation de communication » et « Gérer son anxiété ». Notons aussi que la PDA apporte des précisions aux stratégies listées dans le PFÉQ en proposant des sous-composantes à plusieurs des stratégies. De plus, les SMCO sont listées dans les documents ministériels sans être illustrées d'exemples ou d'explications. Or, ce sont les SMCO qui permettent à l'élève d'expliciter les raisons pour lesquelles il en sélectionne une plutôt qu'une autre, qui lui permettent de reconnaitre leur utilité pour résoudre tel ou tel problème de compréhension et qui l'aident à adopter une attitude réflexive à l'égard de sa compréhension orale (Adams et Cox, 2010 ; Rabatel, 2004 ; Wallace et Louden, 2003). Avoir accès aux SMCO connues des élèves aiderait donc l'enseignant dans la prise en compte des difficultés des élèves (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Nonnon, 2004a ; Rabatel, 2004). De même, cela l'aiderait à mieux déterminer lesquelles leur enseigner selon leurs besoins.

Plusieurs recherches menées en compréhension en lecture auprès d'élèves du secondaire par des chercheurs de l'Université Laval, à Québec (Falardeau et Gagné, 2012 ; Falardeau, Pelletier et Pelletier, 2014 ; Falardeau, Pelletier, Pelletier et Gagné, 2014), offrent des pistes de remédiation aux problèmes précités concernant l'enseignement de la compréhension orale et des SMCO. Leurs travaux ont mis au jour les capacités métacognitives en lecture d'élèves du secondaire au moyen de protocoles de « pensée à haute voix » afin de savoir si les élèves maitrisent, de façon

consciente, des stratégies de lecture. En effet, selon leurs recherches, lors de la lecture en solitaire d'une nouvelle, les élèves ont éprouvé des difficultés dans la compréhension du texte. Or, lors des échanges pour recueillir des données concernant les stratégies mobilisées par les élèves, il s'est avéré que ces derniers pouvaient plus aisément réparer leur bris de compréhension. Cette information est intéressante et renvoie à l'idée selon laquelle, en contexte d'oral, les échanges dans l'oral réflexif permettraient aux élèves de refaire la chaine logique entre les liens dans l'interprétation des informations entendues et celle de leurs réponses (Allen, 2014 ; Chabanne et Bucheton, 2002). Ils réfléchiraient alors plus aisément à leur compréhension orale et aux SMCO qu'ils auraient pu mobiliser pour réaliser la tâche donnée.

De l'avis de plusieurs chercheurs en lecture, un élève compétent en lecture en est un qui varie l'utilisation de stratégies métacognitives et qui sait les adapter à la tâche qui lui est demandée (Bautier et Goigoux, 2004 ; Beacco et Porquier, 2007 ; Garbe, Holle, Weinhold, Meyer-Hamme et Barton, 2010), au contraire de celui qui éprouve des difficultés. L'équipe de Falardeau, dans ses travaux, a codifié les propos des élèves recueillis lors des entretiens de « pensée à haute voix » et les a « regroupés en six composantes : planification, compréhension, interprétation, réaction, mobilisation de connaissances et métacognition » (Falardeau, Pelletier et Pelletier, 2014, p. 46). La composante « compréhension » est ensuite subdivisée en quatre sous-composantes :

- les microprocessus : stratégies liées à la compréhension des plus petites unités ;
- les macroprocessus : stratégies liées à un paragraphe ou à une section importante ;
- les processus d'intégration : stratégies liées à la compréhension des liens entre les parties ;

- la visualisation du contenu : la construction d'images mentales par les élèves pour se représenter le contenu.

La composante « métacognition » est aussi subdivisée en quatre sous-composantes :

- réflexion par rapport à l'expérience générale et à l'utilisation générale de stratégies- sans lien avec la tâche ;
- détection des pertes de compréhension sans précision sur la nature de la perte ;
- réparation des pertes de compréhension et réflexion sur les stratégies mobilisées au moment où se produisent les pertes de compréhension ;
- réflexion par rapport à l'expérience de lecture et à l'utilisation de stratégies métacognitives lors de la lecture.

Ces données quant au concept de compréhension et de métacognition en lecture offrent des informations pertinentes pour étoffer les définitions de la compréhension orale, particulièrement en ce qui a trait aux SMCO. En effet, ce cadre théorique appuyé facilitera l'analyse des données présentées au chapitre IV. En outre, il s'avère que les élèves qui éprouvent des difficultés seuls à réfléchir à leurs stratégies métacognitives en lecture réussissent mieux ces tâches lorsqu'ils sont accompagnés par un guidage oral (Falardeau, Pelletier et Pelletier, 2014).

Considérant alors les enjeux en littératie précédemment nommés, enseigner la compréhension orale et les stratégies métacognitives qui l'accompagnent et identifier des SPCO d'élèves sont alors au moins aussi importants qu'enseigner aux élèves la compréhension de l'écrit ou de la lecture, afin de faire de ces derniers des *compreneurs* compétents qui savent s'ajuster à la tâche demandée, comme ils arrivent à la faire en lecture. Il faut toutefois rappeler que, d'un point de vue cognitif, la mise en place de SMCO est exigeante pour l'élève qui a à développer simultanément sa compréhension orale et les outils pour s'en assurer (Burleson, 2011 ; Keene, 2012). Ces dernières représentent

> [...] le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus économique possible (Vanderwalle et Verdonck, 1999, p. 27).

Toutefois, aucune recherche ne semble avoir étudié comment s'opérationnalise la compréhension orale ou l'utilisation des SMCO et de SPCO par des élèves du troisième cycle du primaire, alors que ce serait à ce cycle que les élèves dits réguliers, c'est-à-dire qui n'éprouvent pas de difficultés, ont développé une maturité cognitive suffisante pour exprimer leurs réflexions métacognitives (Flavell, Miller et Miller, 1993 ; Goh et Taïb, 2006 ; Vandergrift, 2006). À titre d'exemple, alors que le développement de la capacité à inférer — stratégie métacognitive nécessaire au quotidien et particulièrement en compréhension orale — croît avec l'âge (Clément, 2013 ; Lafontaine, 2004), sa mobilisation représente une charge cognitive très lourde pour l'apprenant, ce qui expliquerait qu'elle se retrouve dans les stratégies à acquérir à la fin du primaire (MÉLS, 2011). Or, dans les documents ministériels, elle se retrouve seulement dans la compétence en lecture alors qu'elle est essentielle à la compréhension orale qui comporte aussi une large part de non-dits. Dans le contexte des verbalisations de cette recherche, cette stratégie a été exprimée par les participants qui ont affirmé la mettre en place, dans des situations de compréhension orale, comme cela sera présenté ultérieurement dans la section résultats.

Ainsi, les élèves utilisent aussi des stratégies de compréhension orale issues des autres disciplines qui les aident à gérer leur compréhension orale. Cette information est pertinente, considérant que l'enseignement de la compréhension orale est réputé chronophage (Nonnon, 2004a). Il serait alors judicieux de s'appuyer sur les connaissances des élèves pour en établir de nouvelles, réduisant alors en partie la critique. Or, pour cela, il importe d'avoir une connaissance éclairée du développement cognitif des élèves, afin d'adapter l'enseignement de la

compréhension orale et de ses stratégies métacognitives à tous les élèves et accepter la mise en pratique de SPCO (Dumais, 2014, 2015), car à n'en plus douter, elle s'avère indispensable aux apprentissages. Dumais, Lafontaine et Pharand (2015, p.23) avancent aussi que la compréhension orale « doit prendre une place plus importante dans la compétence à communiquer oralement, car sans écoute et compréhension des messages, l'apprentissage et la réussite seront difficiles ». Enfin, Dumais et Bergeron (2012) affirment aussi que la compréhension, qu'elle ait lieu en lecture ou en oral, est à la base du développement de la littératie. Il faudrait alors la promouvoir dans l'enseignement puisqu'elle apparait nécessaire à tous les niveaux d'enseignement et pour tous les élèves, pour autant que ces derniers puissent s'exprimer à cet effet.

## 1.5 Les élèves

Les élèves qui éprouvent peu ou pas de difficulté en compréhension orale et qui possèdent une maitrise suffisante de la langue utilisent plus fréquemment des stratégies de compréhension orale hétérogènes, de manière interactive avec le document sonore (Mondada et Pekarek-Doehler, 2000 ; Peterfalvi et Jacobi, 2003). Ils apparaissent mieux outillés pour saisir les enjeux liés aux situations de communication orale, pour contextualiser ses constituants et inférer des informations manquantes (Berne, 2004 ; Goh et Taïb, 2006 ; Lafontaine, 2004 ; Vandergrift, 2006). Traiter simultanément de nombreuses informations (verbales, non verbales, paraverbales) parait plus aisé pour ces élèves. Il en va de même pour leur capacité à diriger leur attention vers les informations essentielles, pour établir des liens avec leurs expériences ou leurs connaissances, pour inférer le sens de mots inconnus et pour utiliser leurs connaissances linguistiques afin de faciliter leur compréhension (Berne, 2004 ; Dirven et Verspoor, 2004). Bref, pour ces élèves, il semble simple de contextualiser les informations avant de se prononcer sur le sens du message entendu ; ils gèrent leur compréhension orale en mobilisant des stratégies

métacognitives (Carette, 2001 ; Dreyfus et Cellier, 2000 ; Pintrich, 2000). De prime abord, ces élèves ne semblent pas nécessiter d'accompagnement pour comprendre les informations à l'oral. Cependant, les classes reçoivent de plus en plus d'élèves aux profils variés. Il apparait nécessaire de connaitre les SMCO et les SPCO mobilisées par divers profils d'élèves, afin de les rendre adaptables par une majorité d'entre eux (Beacco et Porquier, 2007 ; Cain *et al.*, 2001) et pour mieux comprendre les effets de ces stratégies sur la compréhension orale.

### 1.5.1 Les élèves réguliers

On suppose à tort qu'il existe une relation entre la prévalence de l'utilisation de stratégies métacognitives et la réussite scolaire des élèves. On insiste aussi sur l'idée selon laquelle les élèves ayant de bons résultats scolaires sont aussi ceux qui utilisent leurs processus métacognitifs (Martin, Lafortune et Sorin, 2010 ; Pintrich, 2000). Or, selon Romainville (2000), parfois « [l'] absence de relation simple et constante » (p. 75) entre la métacognition et la réussite scolaire s'installent et, sans user de métacognition, les élèves peuvent réussir. On peut alors se questionner pour expliquer l'absence de lien fort entre ces deux pôles : 1) Pourquoi un élève réussit-il (expertise cognitive), mais n'est-il pas en mesure de faire preuve d'une expertise métacognitive et donc d'expliquer comment il a fait ? 2) Pourquoi l'élève sait-il ce qu'il doit faire et comment le faire, mais n'obtient-il pas de résultat dans l'action ; est-ce parce que sa métacognition est inefficace ?

Par ailleurs, on constate que les élèves qui éprouvent peu ou pas de difficulté en situation de compréhension orale réalisent plus souvent des efforts de conceptualisation qui reposent sur le recours judicieux à la mise en place de SMCO, au contraire des élèves qui éprouvent des difficultés (Pintrich, 2000). En effet, à la fin du primaire, les connaissances cognitives nécessaires à la réalisation de ces situations

sont acquises chez les élèves (Bouchard et Fréchette, 2008 ; Vandergrift, 2006). Ils possèdent les connaissances suffisantes (tant du point de vue linguistique que cognitif) pour mobiliser des SMCO et pour qu'elles leur soient enseignées. Pour Grangeat (1997), la notion de distanciation dans la métacognition permet à l'élève d'être plus efficace dans son « activité intellectuelle », car il devient critique au sujet de l'apprentissage. Cette distanciation propice à la réflexion n'est pourtant guère présente en salle de classe au sujet de la compréhension orale, ce qui peut avoir des répercussions sur tous les profils d'élèves, comme le montrent Falardeau *et al.* (2014) en ce qui concerne l'accompagnement des élèves dans l'utilisation de stratégies métacognitives en compréhension en lecture. En effet, si les élèves ne se questionnent pas sur leurs stratégies métacognitives, ils prennent peu conscience de leur importance pour la régulation de la tâche. Peut-être sont-ils aussi moins réflexifs quant aux difficultés qu'ils peuvent éprouver et quant aux moyens à mettre en place pour les pallier. C'est notamment le cas pour les élèves qui éprouvent des difficultés variées.

### 1.5.2 Les élèves éprouvant des difficultés

Les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage semblent portés à traiter les mots un à un lors de l'écoute, à utiliser des techniques de décodage reposant sur des mots-clés, à considérer comme distrayant le contexte d'énonciation — surtout lors de la présence accrue d'éléments prosodiques — et ils éprouveraient des réticences à proposer des inférences ou même à s'aider de leurs connaissances pour s'exprimer au sujet de leur compréhension orale (Berne, 2004 ; Maurice, 1996). De plus, si les élèves éprouvent des difficultés en compréhension orale, il appert qu'un effort cognitif considérable leur est demandé (Lipps, 2005 ; Nielsen et Griebel, 2007 ; Tilleczek, 2008), car la compréhension orale est une compétence transversale, c'est-à-dire qu'elle n'est pas exclusive à la discipline française, mais bien présente dans

l'ensemble des contextes scolaires et quotidiens que vit l'élève. En effet, les élèves qui éprouvent des difficultés en compréhension orale présentent aussi des faiblesses dans l'utilisation de stratégies métacognitives et se retrouvent plus fréquemment en situation de surcharge cognitive (Goh et Taïb, 2006 ; Flavell, 1985 ; Graham, 2003 ; Slavin, 2009 ; Vandergrift, 2006). Il semble aussi que ces difficultés apparaissent plus difficilement surmontables chez les élèves provenant des populations vulnérables et particulièrement, de milieux socioéconomiques faibles (Alexander, Entwisle et Kabbani, 2001 ; Bouffard, Boileau et Vezeau, 2001 ; Larose *et al.*, 2005), comme c'est le cas pour la région de l'Outaouais où s'est déroulée cette recherche[9]. Encore une fois, cela s'apparente aux difficultés répertoriées dans les études menées par Falardeau et son équipe. En effet, dans l'une de ces études (2014), l'équipe, qui s'appuie sur les travaux d'Irwin, didacticienne de la lecture, met de l'avant que les élèves qui éprouvent des difficultés utilisent six stratégies répertoriées de la plus exigeante à celle qui l'est le moins, d'un point de vue cognitif pour les élèves. Ces stratégies vont « d'ignorer le bris de compréhension et poursuivre sa lecture » à « consulter une ressource experte » (Falardeau *et al.*, 2014, p. 49). En contexte de compréhension orale, les élèves n'ont pas accès au matériau écrit pour y retourner, au besoin. Ils ont généralement accès à leurs notes, consignées dans un document produit par l'enseignant.

En effet, il apparait que, dans la majorité des situations d'écoute scolaire, les élèves mobilisent une stratégie plus qu'une autre, soit la prise de notes (Letarte et Lafond, 2001 ; Nonnon, 2002). Cette stratégie serait la plus encouragée par les enseignants (Bétrix Köhler, Nidegger, Revaz, Riesen et Whirtner, 1999 ; de Pietro et Whirtner, 1996 ; Nolin, 2012, 2013 ; MÉO, 2003), entre autres, parce qu'elle permet de noter

[9] Selon le *Plan stratégique de la recherche et de la création* de l'UQO (2012), plusieurs Ministères (santé, famille, enfance, éducation) se penchent sur la problématique de la réussite scolaire, dans toutes les régions du Québec; or, le niveau de diplomation de la région de l'Outaouais se trouve au 15e rang, sur les 17 régions administratives du Québec.

les informations pour les retenir (de Pietro et Whirtner, 1996), ce qui aurait comme effet de diminuer la surcharge cognitive chez ces élèves. Or, bien que répandues et jugées efficaces, les informations manquent quant à l'enseignement et au bénéfice de cette stratégie pour les élèves, encore plus pour ceux qui éprouvent des difficultés relatives à la rapidité, à la simultanéité et aux caractéristiques de l'oral en situation de compréhension. Ainsi, les difficultés des élèves, liées à l'utilisation de SMCO, paraissent découler non seulement d'un manque ou de l'inadéquation dans les SMCO mobilisées par eux lors d'une tâche donnée, mais aussi de l'enseignement insuffisant de stratégies de compréhension orale, de l'absence de liens entre les diverses stratégies ou de l'utilisation unique ou abusive d'une seule stratégie de la part des enseignants (Gouin, 2005 ; Roy, 2008), ce que relèvent aussi les travaux de l'équipe de Falardeau (2012).

Enfin, il apparait que les élèves qui éprouvent des difficultés de compréhension orale et dans l'utilisation de stratégies métacognitives n'en éprouvent pas seulement dans la discipline « français », mais aussi dans les autres disciplines scolaires (Bautier et Goigoux, 2004 ; Fayol, 2003 ; Perrenoud, 2004 ; Slavin, 2009) où la compréhension orale est nécessaire. Mettre en œuvre des situations scolaires qui incluent les SMCO ainsi que les SPCO et leurs particularités, dans toutes les disciplines, pourrait donc alléger le traitement cognitif des informations reçues oralement par les élèves (Adams et Cox, 2010 ; Moisan, 2003).

### 1.5.3 Instaurer des situations métacognitives de compréhension orale

Le développement de réflexions métacognitives est profitable surtout aux élèves dans la moyenne, qui ne réussissent pas tout à fait, mais qui possèdent les connaissances nécessaires pour être guidés vers cette réussite. Toutefois, des précautions doivent être prises afin de demeurer dans leur zone proximale de développement et pour

limiter les risques de surcharge cognitive (Vygotski, 1934/1985 ; Stordeur, 2014). En ce qui a trait à la réussite scolaire, aux performances ou à la réalisation d'objectifs, parfois le guidage métacognitif a des effets sur l'amélioration des performances, « comme lorsque l'élève est confronté à l'inefficacité de ses automatismes face à une situation nouvelle ou à un obstacle » (Romainville, 2000, p. 80). Pour que cela soit possible, la tâche doit lui être adaptée, en n'étant ni trop simple ni trop complexe, et en représentant un défi à sa portée (Vygotski, 1934/1985). En ce sens, la tâche doit également susciter la mise en place de stratégies métacognitives, mais ces dernières ne doivent pas faire d'ombre à la tâche à réaliser, ce qui se produirait si cette dernière n'était pas adaptée. Il faut donc que les tâches demandées soient complexes et qu'elles comportent la mobilisation de plusieurs savoirs, stratégies, compétences et connaissances (Chin et Chin, 2008 ; Le Cunff, 2012 ; Vygotski, 1934/1985). En effet, la construction d'une stratégie est

> [...] inséparable de la formation de schèmes de mobilisation de connaissances [...], ces schèmes se construisent au gré d'un entrainement, d'expériences renouvelées, à la fois redondantes et structurantes, entrainement d'autant plus efficace qu'il est associé à une posture réflexive (Perrenoud, 2004, p. 11)

et les élèves réguliers tout comme ceux qui éprouvent des difficultés s'en montrent capables. Or, la mise en place de stratégies métacognitives ou de moments d'oral réflexif semble, à tort, jugée trop difficile pour rejoindre les publics hétérogènes des salles de classe.

Certes, les réflexions métacognitives doivent être circonstanciées, en cohérence avec les tâches à réaliser et les objectifs en cours, et doivent s'inscrire dans le prolongement du développement cognitif des élèves (Dumais, 2014 ; Flavell, 1985 ; Vygotski, 1934/1985). Il importe également de réfléchir aux implications de ces situations avec les élèves : ce qu'elles impliquent pour les apprentissages, pour

l'utilisation de stratégies, sur les bénéfices et les couts cognitifs qui y sont associés et sur les raisons qui motivent à devenir un « penseur métacognitif » (Grangeat, 1997 ; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000 ; Martin, Lafortune et Sorin, 2010).

La question qui se pose pour développer la compréhension orale et l'utilisation de SMCO en contexte scolaire est simple : comment ? En effet, si les mécanismes et le traitement des informations orales au quotidien diffèrent et qu'ils diffèrent aussi selon les particularités des élèves, comment, donc, instaurer des situations bénéfiques pour tous les élèves en salle de classe qui les amènent à prendre conscience des SMCO et de leurs effets ?

### 1.5.3.1 L'oral réflexif et l'oral intégré

Les situations d'oral réflexif en contexte d'oral intégré doivent également être adaptées au métalangage des élèves et inclure des implications réalistes pour eux (Grandaty et Turco, 2010 ; Rabatel, 2004 ; Vygotski, 1934/1985). En somme, il s'agit de les guider à travers le développement conscient de leurs connaissances sur leurs stratégies d'apprentissage et sur leur capacité à les réguler (Le Cunff et Jourdain, 1999 ; Stordeur, 2014). Puisque c'est au troisième cycle du primaire que les élèves acquièrent la maturité cognitive nécessaire pour cela (capacités introspectives, inférences de divers types, liens causaux variés (Clément, 2013 ; Gombert, 2002), pour renforcer les besoins d'instaurer des situations métacognitives de compréhension orale, il peut aussi s'avérer nécessaire pour les élèves de réfléchir consciemment à l'application de SMCO dans une situation nouvelle et différente afin d'apprendre à les contrôler ou à les adapter (Graham, 2003 ; Vandergrift, 2006).

À titre d'exemple, instaurer des situations dans lesquelles l'oral réflexif est présent et favorise la discussion autour des SMCO s'avère judicieux, puisque l'oral réflexif

concourt à informer l'élève, et aussi l'enseignant, au sujet des connaissances implicites qu'il possède des SMCO (Astorg et Mesmin, 2002 ; Fasel-Lauzon, 2009 ; Le Cunff, 2009 ; Rabatel, 2004). En effet, l'oral réflexif conduit au développement des réflexions métacognitives des élèves, qui, s'ils sont guidés, prennent conscience des objets sollicités en situation de compréhension orale. En ce sens, et avec le souci de respecter l'aspect jugé chronophage de la compréhension orale, les situations dans lesquelles la compréhension orale devient « intégrée » à toutes les disciplines (Le Cunff, 2009) sont à envisager. Il s'agit d'un type d'oral dont les apprentissages peuvent survenir à tout moment : dans des situations authentiques et signifiantes pour les apprentissages des élèves. L'écoute intégrée considère les dimensions contextuelles tout autant que l'ouïe et la cognition, arrime les savoirs sociaux des élèves, les implique dans la tâche et leur permet d'envisager un réinvestissement possible et motivé des SMCO. Ce type d'oral rejoint également les principes de la littératie qui mettent en lumière la nécessité de créer des liens entre les apprentissages scolaires et la vie quotidienne des élèves (OCDE, 2011, 2016 ; UNESCO, 2008), ce que reprennent aussi les *Domaines généraux de formation* du PFÉQ (MÉLS, 2006). En outre, ce type d'oral est « envisagé comme l'opérateur de l'appropriation des savoirs, l'outil indissociablement langagier et cognitif du travail de négociation et de construction du sens » (Halté et Rispail, 2005, p. 17) et s'opérationnalise à travers les réflexions métacognitives qui peuvent survenir en situation d'oral réflexif.

En effet, ce type d'oral (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Jaubert et Rebière, 2002 ; Rabatel, 2004) soutiendrait l'enseignement et l'évaluation de la compréhension orale et des SMCO. Cet oral nécessite, de la part des élèves, la mise en place de réflexions au sujet de leur compréhension orale et des SMCO qu'ils mobilisent dans différents contextes. Même si l'oral réflexif n'en est qu'à ses premières expérimentations didactiques (Plessis-Bélair, 2007 ; Rabatel, 2004) et que peu de ressources pédagogiques sont, à ce jour, disponibles pour son implémentation en salle de classe,

ses assises théoriques laissent croire que sa mise en place au troisième cycle du primaire aiderait à l'enseignement des SMCO, à voir comment elles sont mobilisées et lesquelles le sont par les élèves et, donc, à réaliser une évaluation cohérente avec les attentes des documents ministériels. En somme, en situation d'oral réflexif, les élèves s'exprimeraient sur ce qui se « passe dans leur tête », sur leurs agissements, sur leurs réflexions dans des situations de compréhension orale et les enseignants feraient reposer leur évaluation sur les « connaissances », « savoirs essentiels » et « stratégies », qu'ont à acquérir les élèves tout au long de leur primaire (Braund et Hames, 2005 ; Dumais, 2014).

Ces apprentissages seront utiles au troisième cycle du primaire, et pourront aussi être transférés lors de leur transition interordre, sachant qu'ils sont bénéfiques dans toutes les disciplines et que les conditions d'apprentissage seront différentes au secondaire.

### 1.5.3.2 L'enseignement explicite de SMCO

En contexte scolaire, les élèves passent plus de 75 % de leur temps en situation de compréhension orale (à recevoir diverses consignes, à écouter des messages dans toutes les disciplines, etc.) (Campbell, 2011 ; Opitz et Zbarackin, 2004 ; Vandergrift et Goh, 2012) ce qui accentue pour eux la nécessité de se questionner au sujet de leur compréhension orale au moyen, notamment, de SMCO.

Goh et Taïb (2006) avancent en ce sens que les élèves qui n'ont pas été entrainés à réfléchir à leurs stratégies métacognitives n'y parviennent pas seuls puisqu'ils distinguent difficilement le simple manque de connaissances de l'absence d'outils pour réaliser la tâche. Ainsi, à l'instar du charpentier n'ayant qu'un marteau dans son coffre à outils, un élève qui connaitrait ou mobiliserait une seule SMCO serait limité dans la réalisation et la réussite des tâches qui lui sont demandées. Selon une étude

réalisée par Goh et Taïb (2006) dans laquelle elles ont recueilli les propos d'élèves du primaire dans huit tâches de compréhension orale, les stratégies les plus utilisées par ces derniers sont « inférer » et « planifier la tâche », deux stratégies métacognitives qui ne sont toutefois pas exclusives à la compréhension orale. En effet, ces stratégies sont présentes dans les documents ministériels qui concernent la lecture et l'écriture. Elles sont aussi mentionnées par l'équipe de Falardeau (2012, 2014), « inférer » se référant à une stratégie de haut niveau pour laquelle les élèves doivent fournir plusieurs efforts cognitifs pour la maitriser, au contraire de « planifier la tâche » qui est une stratégie de bas niveau, peu exigeante pour les élèves d'un point de vue cognitif. Les auteures ont conclu que les élèves possédaient des connaissances limitées des SMCO et qu'ils pourraient tirer profit de leur enseignement explicite. À l'instar de Gauthier *et al.* (2013) et de Graham (2003) qui affirment que les élèves ne peuvent deviner ce qui est attendu d'eux, particulièrement dans des situations où ils ont à gérer leurs connaissances et où plus d'une stratégie peut être mobilisée, Goh et Taïb (2006) insistent pour que soit explicitée la démarche mentale qui mène à la sélection et à l'utilisation de SMCO. Beacco et Porquier (2007) rappellent à cet effet que l'utilisation d'une SMCO est variable d'un individu à l'autre et que ces dernières ne sont pas efficaces pour tous, dans toutes les situations. Or, les moyens d'enseignement contiennent peu de propositions didactiques pour enseigner explicitement la compréhension orale et encore moins pour adapter cet enseignement aux profils hétérogènes des élèves. L'enseignement de la compréhension orale en langue d'enseignement, s'il y a lieu, survient surtout pour remédier aux difficultés des élèves lors d'une situation donnée : la compréhension orale est alors enseignée surtout de manière spontanée (pour répondre à un besoin), décontextualisée (pour obtenir le silence dans une discipline) et implicite (sans qu'on amène les élèves à prendre conscience qu'un apprentissage a lieu) (Allen *et al.,* 2016 ; Dumais et Lafontaine, 2011). Pour cela, Chamot (2004) ainsi que Lafontaine et Dumais (2014) suggèrent que les enseignants optent pour un enseignement explicite des stratégies d'oral qui seraient intégrées à leur planification plutôt que pour un enseignement

spontané de ces stratégies, ce que préconisent aussi les chercheurs en langue seconde (Cornaire et Germain, 1998 ; Goh et Taïb, 2006 ; Graham, Santos et Vanderplank, 2011).

Puisque la métacognition réfère à des processus internes, les enseignants ont besoin d'indicateurs pour mieux cerner et évaluer comment sont mises en place les SMCO par les élèves. Pour offrir des chances égales à tous les profils d'élèves, il serait souhaitable que soient enseignées explicitement les SMCO, car, sans la modélisation de l'utilisation de ces dernières, seuls les élèves les plus forts parviendraient à en maitriser les règles (Bautier et Goigoux, 2004 ; Bianco et Bressoux, 2009). En outre, si l'on se fie à Nolin (2012), à Dumais (2012) et à Dumais, Lafontaine et Pharand (2015), il ne pourrait réellement y avoir de réflexions métacognitives au sujet de la compréhension orale s'il n'y a pas d'enseignement explicite de stratégies de compréhension orale... Il importe d'autant d'avoir accès à ces processus internes, parce que ces derniers doivent être évalués, que les enseignants peinent à y accéder, mais surtout afin de comprendre leur pertinence pour les apprentissages des élèves.

## 1.6 L'évaluation de la compréhension orale

Une des finalités de l'enseignement de SMCO est le développement de l'autonomie des élèves pour favoriser leur réussite. Les épreuves ministérielles obligatoires en 4e et 6e années du primaire mesurent les résultats des élèves en lecture et en écriture, alors qu'on en sait peu à propos de leurs résultats en oral[10] et que l'on peut difficilement répertorier les SMCO qu'ils utilisent (Allen, 2014 ; Hattie, 2011 ; Rémond, 2003). Pourtant, la compréhension en lecture a donné lieu à plusieurs travaux de recherche tentant de cerner son fonctionnement et les processus qui y sont

[10] Des mémoires de maitrise (Dumais, 2008; Messier, 2004) ont commencé à documenter les résultats en production orale des élèves du secondaire, mais cela n'a pas encore été poursuivi au primaire et n'a pas encore été fait, à notre connaissance, pour la compréhension orale.

impliqués (Falardeau *et al.*, 2012, 2014 ; Irwin, 1986). La stabilité du discours écrit (Fayol, 2003) et le parallélisme établi entre l'écrit et l'oral (Chiss, 2002 ; Garcia-Debanc et Plane, 2004 ; Parpette, 2008) ont pu écarter les processus cognitifs et métacognitifs impliqués dans la compréhension orale en langue d'enseignement, perçue en tant qu'implicite (Parpette, 2008). Les résultats en compréhension orale des élèves demeurent donc, à ce jour, inconnus.

L'enseignement et l'évaluation de la compréhension orale demeurent difficiles à circonscrire pour les enseignants (Bissonnette, 2008 ; Dumais, 2011, 2014 ; Garcia-Debanc et Plane, 2004 ; Lafontaine, 2005 ; Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007). Ces derniers estiment difficile d'enseigner et de vérifier les progrès des élèves en ce qui concerne cette compétence transdisciplinaire silencieuse (Nonnon, 2004 a ; Veilleux, 2012) puisqu'ils ne disposent pas d'indicateurs ou de résultats de recherches clairs en ce sens (Dumais, 2014). En outre, selon Garcia-Debanc (1999), le fonctionnement de la langue orale n'est pas encore bien connu chez les enseignants, de sorte qu'ils sont mal outillés pour l'évaluer pour ce qu'il est (et non comme le calque de l'écrit).

Des recherches (Bidaud et Megherbi, 2005 ; Chiss, 2002 ; Parpette, 2008) ont mis au jour que la compréhension orale des élèves est davantage vérifiée selon leur capacité à en rendre compte en verbalisant des énoncés issus explicitement du document audio écouté ou en répondant à des questions écrites (une sorte de remémoration ou de « par cœur ») qu'en se penchant véritablement sur les stratégies métacognitives mobilisées dans une situation de compréhension orale (Le Cunff et Jourdain, 1999 ; Torres, 2010). Rares sont les questions qui sont posées aux élèves au sujet de leur connaissance des SMCO, comme cela pourrait être mis de l'avant en contexte d'oral réflexif.

Or, lors de l'évaluation de la compréhension orale, les élèves doivent généralement répondre à des questions de compréhension factuelles et sont évalués sur leur capacité à retenir des informations, bien plus que sur la manière dont sont mobilisées leurs SMCO (Messier, 2004). Selon certains auteurs (Dumais, 2008 ; Flavell, 1976 ; Parpette, 2008), dans une situation de compréhension orale, l'enseignant pose généralement à l'oral les questions « qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi » qui nécessitent surtout un effort de rappel. Quant à la rétroaction donnée à l'élève au sujet de ses réponses, elle sanctionne généralement de manière binaire la réponse formulée, sans grand étayage. En ce sens, ces situations d'écoute représentent des épreuves de compréhension orale lors desquelles les élèves focalisent leur attention sur des détails plutôt que sur la compréhension globale du message (Graham, 2003). L'utilité de la grille d'écoute prend donc ici tout son sens puisqu'elle sert surtout à « ne pas oublier » plutôt qu'à étayer ses impressions. Ces notes ne permettent pas vraiment de réfléchir à la compréhension orale ou de développer des SMCO. En outre, ces notes sont parfois évaluées, alors qu'elles servent de support à la mémoire et qu'elles n'offrent pas de véritables informations sur les SMCO. Ainsi, l'évaluation de la compréhension orale est rarement dirigée vers le « comment écouter », ce qui inciterait pourtant les élèves à mobiliser des stratégies métacognitives (Graham, 2003 ; Vandergrift, 2006), notamment lors de la régulation de leur compréhension orale. En effet, la communication orale fait intervenir un ensemble d'aspects superposés et simultanés, de sorte que l'enseignant peut avoir à fournir un plus grand effort pour discriminer véritablement ce qu'il veut évaluer chez l'élève. La communication orale implique également l'ensemble de la personne : sa voix, sa gestuelle, son positionnement dans l'espace, etc. L'évaluation de la compréhension orale, comme cela se fait en production orale, aurait avantage à porter sur un ensemble d'éléments, ce qui en complexifie toutefois la tâche.

## 1.7 La question de recherche

On a pu constater que les SMCO listées dans les documents ministériels et reprises dans le tableau 1.1 de la section 1.3 sont en adéquation avec les recherches menées sur la maturité cognitive des élèves (Dumais, 2014 ; Flavell, Miller et Miller, 1993 ; Piaget, 1963 ; Rémond, 2003 ; Slavin, 2009) puisque c'est entre 10 et 12 ans, donc au troisième cycle du primaire, que les élèves peuvent s'interroger sur les processus et les stratégies nécessaires pour la réussite des tâches données (Berne, 2004 ; Flavell, 1979 ; Piaget, 1963). C'est également vers cet âge qu'ils arrivent à réaliser des opérations formelles abstraites, comme l'inférence, ce qui permet d'examiner avec eux l'utilisation de SMCO. Les indicateurs pour l'évaluation de l'oral ne sont également pas suffisamment clairs dans les documents ministériels, et cela à tous les cycles. En substance, le matériel pédagogique conçu jusqu'à tout récemment, pour enseigner l'oral, particulièrement la compréhension orale demeure aussi, somme toute, simpliste par rapport à la complexité de l'oral et particulièrement en ce qui a trait aux processus mentaux entourant la compréhension orale qui ne sont que peu visibles.

Les élèves, à la fin de leur parcours primaire, seraient peu en mesure de s'exprimer sur leurs SMCO et SPCO. Puisque la compréhension orale peut s'inscrire dans plusieurs genres oraux (écoute de consignes, de la télévision ou de vidéos sur Internet ; dialogue lors de formes multiples d'interactions, etc., Chartrand et Émery-Bruneau, 2015 ; Chartrand, 2016) qui nécessite, pour chacun, un enseignement régi selon les objectifs d'apprentissage poursuivis et au moyen de stratégies d'apprentissage, il semble pertinent de s'interroger sur les connaissances que possèdent les élèves au sujet de leurs SMCO pour réaliser la compréhension orale. En outre, plus les élèves progressent dans leur cheminement scolaire, moins l'enseignement de l'oral, tant en ce qui concerne la production, mais surtout en ce qui a trait à la compréhension orale, parait structuré ou planifié (Allen *et al.,* 2016) et les

moyens d'enseignement pour faire vivre la compréhension orale sont lacunaires. Or, à la fin du primaire, selon les documents ministériels (MÉLS, 2006, 2011), les élèves doivent avoir acquis des connaissances, des compétences et des savoirs en ce qui concerne l'oral. Des SMCO à mobiliser et qui varient selon la tâche à réaliser doivent leur avoir été enseignées et l'enseignement explicite, comme le valorise le projet d'écoute de Lafontaine (2007) et d'Adams et Cox (2010), parait une approche orientant des apprentissages en les rendant visibles (Gauthier *et al.*, 2013) et plus aisément évaluables.

Instaurer des situations dans lesquelles les élèves ont à réfléchir sur leurs SMCO et SPCO dans divers contextes de compréhension orale repose certes sur les attentes des documents ministériels, mais aussi sur le fait qu'il s'agit d'une compétence transversale que les élèves ont à acquérir afin de réussir dans toutes les disciplines scolaires et qui tire ses ramifications dans leur quotidien. Les stratégies métacognitives qui ciblent la compréhension orale permettent aux élèves de se positionner comme des acteurs de leur réussite et celles qui sont personnelles et celles qui sont exprimées dans des situations d'oral réflexif aident les enseignants à en conserver des traces pour l'évaluation (Allen *et al.,* 2016 ; Burley-Allen, 1995 ; Campbell, 2011 ; Rabatel, 2004 ; Wallace et Louden, 2003). Or, la compréhension orale et les stratégies métacognitives qui y sont associées sont délaissées principalement parce qu'elles sont difficilement perceptibles (Nonnon, 2004a) et que leur enseignement est chronophage (n'est-ce pas d'ailleurs le cas de tous les apprentissages dans lesquels sont entrainés les élèves pour une première fois ?). C'est du moins ce que révèlent les travaux de Falardeau *et al.* (2014) en ce qui concerne l'enseignement de stratégies métacognitives de compréhension de lecture. L'enseignement structuré des SMCO faciliterait l'évaluation de la compréhension orale et aussi la transition des élèves du primaire vers le secondaire. De plus, des situations pédagogiques planifiées — dont l'oral réflexif — permettraient de se

pencher sur les SMCO connues des élèves du troisième cycle du primaire et leurs SPCO, car ce dernier les encourage à les verbaliser. Par ailleurs, presque tous les élèves de la fin du troisième cycle du primaire possèdent déjà un niveau de compréhension orale suffisant pour interpréter et comprendre des énoncés du quotidien (Clemens-Corbi, 2011). Il faut alors faire passer ces apprentissages du quotidien en contexte scolaire, afin d'assurer aux élèves un niveau suffisant en littératie.

Ainsi, la présente recherche pose la question suivante : quelles stratégies de compréhension orale, en contexte de langue d'enseignement, des élèves du troisième cycle du primaire verbalisent-ils lors de projets d'écoute ?

# CHAPITRE II

# CADRE THÉORIQUE

Cette recherche doctorale s'inscrit dans une démarche compréhensive du parcours de six élèves aux profils scolaires variés du troisième cycle du primaire. Le cadre théorique expose la place qu'occupe la compréhension orale et les stratégies métacognitives qui y sont associées dans l'enseignement au troisième cycle du primaire ainsi que leurs implications dans les apprentissages des élèves. D'abord, la place qu'occupe l'oral dans le PFÉQ (MÉLS, 2006) et dans la PDA (MÉLS, 2011) est brièvement rappelée. Puis, la compréhension orale de même que les deux étapes menant à sa réalisation sont décrites, c'est-à-dire « entendre » et « écouter ». Puisque les données probantes sur la compréhension orale en contexte de langue d'enseignement au Québec sont ténues, les processus et les stratégies liés à la compréhension orale en langue seconde seront décrits afin de voir les transpositions possibles de ces modèles en contexte de langue d'enseignement. On s'appuie ici sur deux modèles de compréhension en langue seconde, soit le modèle sémasiologique et le modèle onomasiologique et, à travers eux, les stratégies d'apprentissage nécessaires pour la maitrise et l'acquisition de la langue seconde seront relevées. Des stratégies métacognitives extraites d'un cadre théorique en compréhension en lecture (Falardeau *et al.*, 2012, 2014) sont aussi présentées, afin de mieux faire valoir l'importance d'enseigner ces SMCO pour la régulation des apprentissages par les élèves. De même, la métacognition et deux types de stratégies qui y sont reliées (cognitives et métacognitives) seront présentées. Sont aussi explorées des SPCO, issues ou bien du répertoire personnel des élèves ou bien présentes au programme

d'une autre discipline, car d'autres stratégies que les SMCO peuvent aider les élèves à réaliser une tâche scolaire de compréhension orale. Les informations au sujet de toutes ces stratégies permettent de comprendre l'importance de leur inscription dans les projets d'écoute, situation didactique et d'apprentissage de la compréhension orale (Adams et Cox, 2010 ; Lafontaine, 2007). Enfin, l'oral réflexif qui sert, entre autres, à en apprendre sur l'oral à l'oral est défini et son influence en contexte de compréhension orale est décrite. Ce dernier aide, entre autres, à mettre en lumière les SMCO connues ou mobilisées par les élèves et qui sont internalisées. Enfin, le chapitre se conclut sur la présentation des deux objectifs de la recherche.

## 2.1 La compréhension orale

Les termes « compréhension orale » recouvrent essentiellement, dans les pratiques d'enseignement, *l'accès au sens* des énoncés, c'est-à-dire la capacité à traiter les sons entendus et les traduire en énoncés cohérents, en fonction de la situation de communication (Legendre, 2005 ; Poussard, 2003 ; Wallace et Louden, 2003). Un document sonore est ainsi découpé, suspendu et rediffusé de manière à permettre à l'élève progressivement d'interpréter et de mettre en commun les éléments entendus afin d'en extraire une compréhension propre à l'intention d'écoute de la situation donnée (Adams et Cox, 2010 ; Lafontaine, 2007 ; RCRLA, 2009 ; Snow *et al.*, 1995). Ce découpage a pour effet de transformer un discours naturellement *continu, unique et fugace* en discours *segmenté, démultiplié et stabilisé* par les écoutes multiples, afin d'en analyser les parties (Allen, 2014 ; Brindley, 1998 ; Cornaire et Germain, 1998 ; Goh et Taïb, 2006 ; Graham, Santos et Vanderplank, 2011 ; Lafontaine, 2007 ; Parpette, 2008). Puisque l'écoute est quantitativement la plus présente des activités langagières dans le quotidien des individus (Campbell, 2011), particulièrement en classe, il va sans dire que la coordination de tous ces processus exige un exercice mental complexe de la part de l'élève qui reconnait des formes connues, à travers des

informations ou des situations qui ne le sont pas. Il ne se contente pas de les enregistrer ; il a aussi à les interpréter et, donc, à leur attribuer un sens (Bernié, 2002 ; Graham, Santos et Vanderplank, 2011 ; Mondana et Pekarek-Doehler, 2000).

Dans son acception générale, la compréhension est un processus actif et dynamique qui s'appuie sur la prise d'indices oraux ou écrits et qui met à profit les connaissances générales et les expériences acquises par l'élève dans divers domaines (Eme et Rouet, 2001 ; Giasson, 2007 ; Le Cunff, 2009 ; Lynch et Mendelsohn, 2002). Elle sous-tend l'apprentissage de connaissances intégrées plutôt qu'isolées (Brindley, 1998 ; CCA, 2011 ; Delabarre et Treignier, 2001 ; Le Cunff, 2009 ; MÉLS, 2006) afin de développer des compétences qui pourront être réutilisées dans d'autres dimensions[11]. Dans la compréhension, qu'elle soit orale ou écrite, le sens d'un énoncé ou d'une phrase est reconstruit et est replacé dans le contexte sur la base notamment d'inférences ou d'indices contextuels qui aident à établir des liens entre les informations contenues dans le texte[12] de même qu'avec les connaissances des élèves (Bédard et Tardif, 1990 ; Giasson, 2007 ; Mondana et Pekarek-Doehler, 2000). Cela se produit lorsque l'élève infère « les informations nécessaires à l'activité de compréhension, qui ne sont pas explicitement évoquées dans le texte lu ou entendu » (Fayol, 2003, p. 5). Il ne s'agit pas d'une activité perceptible, mais elle demande plusieurs efforts cognitifs qui peuvent être atténués, notamment, par la mobilisation de stratégies métacognitives. Pour Fayol (2003, p. 1), « comprendre un discours ou un texte c'est construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par ce discours ou ce texte » ; en bref, il s'agit de saisir le sens d'un message oral à l'intérieur de tâches et de contextes variés (Beacco et Porquier, 2007 ;

---

[11] Le MÉLS (2006) spécifie cela avec les *Compétences transversales* dont *Communiquer de façon appropriée* fait partie. Ainsi, bien que la dimension associée à la compréhension orale soit considérée comme appartenant à la discipline « français langue d'enseignement», elle est nécessaire dans toutes les disciplines scolaires.

[12] À moins qu'il n'en soit indiqué autrement, l'utilisation du terme « texte » référera autant à un texte audio qu'écrit.

Cain *et al.*, 2001 ; Legendre, 2005 ; Lynch et Mendelsohn, 2002). Pour comprendre, l'élève doit se « former une structure cohérente en mémoire [...] susceptible d'être évoquée pour une utilisation ultérieure » (Gaonac'h et Fayol, 2003, p. 41), c'est-à-dire lors de la mise en commun des éléments entendus avec l'utilisation de SMCO et de SPCO. Il s'agit d'un processus global, objectif et « dynamique qui vise à intégrer les informations au fur et à mesure qu'elles sont perçues » (Gaonac'h et Fayol, 2003, p. 6), à créer des ramifications entre les différentes parties d'un texte et qui prend en compte deux dimensions épistémiques indissociables : le texte et son contexte (Eco, 1992 ; Jorro, 2000).

Comprendre n'est donc pas une activité de réception passive : si l'élève doit posséder une connaissance du système phonologique, il doit également connaitre les règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication orale (Cain *et al.*, 2001 ; Maurer, 2001) pour rendre effective sa compréhension. Il doit interagir de façon significative avec le contenu du document audiovidéo entendu et avec son environnement afin de faire des liens entre ses nouveaux savoirs et ses connaissances pour en construire de nouvelles, avec l'aide des stratégies (Dreyfus et Cellier, 2000 ; Mondana et Pekarek-Doehler, 2000 ; Pfeiffer-Ryter, Demaurex et Dolz, 2007). Il s'agit là d'opérations complexes qui sous-tendent que l'élève mobilise et fasse interagir des processus cognitifs de haut niveau (Ferroukhi, 2009 ; Graham, Santos et Vanderplank, 2011) ; qu'il apprend à réfléchir à différentes stratégies et qu'il les mobilise pour différentes tâches, ce que le développement de sa métacognition lui permet. Ces apprentissages souscrivent aux fondements cognitivistes du PFÉQ (MÉLS, 2006), qui, lui, se base sur le développement de compétences langagières circonstanciées par la construction de connaissances et l'appropriation de stratégies cognitives et métacognitives. En effet, l'élève qui écoute doit tout interpréter en compréhension orale, qu'il s'agisse d'éléments verbaux, non verbaux ou prosodiques : tout peut donc également représenter une source de

mécompréhension (Beacco et Porquier, 2007 ; Keene, 2012). L'élève, en situation de compréhension orale, doit comprendre les mots et les énoncés et ce qu'ils signifient entre eux ; il doit aussi comprendre ce qui a été dit, dans son entièreté, en analysant les éléments prosodiques ou non verbaux lorsque cela lui est possible (Burleson, 2011 ; Pekarek-Doehler *et al.*, 2008 ; Pharand et Lafontaine, 2012). Enfin, il doit interpréter la finalité de ce qu'il entend, c'est-à-dire l'intention derrière le message, en plus d'interpréter le discours tel qu'il le reçoit (l'ironie ou le double sens en seraient de bons exemples). Sans SMCO, l'élève ne peut engager tous les processus mentaux nécessaires pour effectuer cette simultanéité d'actions et réussir son écoute.

En compréhension orale, deux visées cohabitent (Flavell, 1979 ; Graham, Santos et Vanderplank, 2011 ; Maurer, 2001). Une première visée, épistémique, représente le développement et l'intégration de connaissances nouvelles et contribue au développement de la métacognition (la régulation de la compréhension, l'interprétation, la planification de la recherche d'informations, etc.). La deuxième visée, pragmatique, intervient par la suite[13] et permet, par la réponse produite par l'auditeur, le maintien d'une situation de communication harmonieuse (Maurer, 2001 ; Simonet, Salzer et Soudée, 2004 ; Verschueren, 1999). Cette réponse peut être orale ou encore écrite, lorsque l'élève a à répondre à un questionnaire à la suite de son écoute ou lorsqu'il a à remplir une grille d'écoute. Ces deux visées interagissent dans la compréhension orale, mais n'interviennent pas simultanément. D'abord, il faut considérer les connaissances de l'élève dans l'acte de compréhension et réfuter l'idée selon laquelle la compréhension « entretient une représentation figée du discours et occulte les processus cognitifs et affectifs » (Jorro, 1999, p. 17). Ensuite, il faut « montrer que la connaissance préalable [...] dont dispose le sujet conditionne la compréhension » (Fayol, 1992, p. 75) et que l'élève est un acteur au sein de cette

[13] « Pragmatique » est ici entendu comme la voie à suivre pour obtenir un résultat concret, dans une visée instrumentale d'efficacité (Maurer, 2001).

dernière. La compréhension orale implique donc à la fois des savoirs (épistémique) et des savoirs-faire (pragmatique). L'élève doit disposer d'un ensemble de connaissances (être capable de reconnaitre et de discriminer des sons, donc des *savoirs*) et les mobiliser efficacement dans une situation donnée pour aboutir à un objectif scolaire déterminé. Cette mise en application des savoirs requiert aussi un ensemble de savoirs-faire. La compréhension orale n'est pas une procédure linéaire : pour bâtir du sens, l'élève ne se contente pas de juxtaposer des mots ou de découper un énoncé en unités de sens qui se succèdent (Dirven et Verspoor, 2004 ; Mondada et Pekarek-Doehler, 2000 ; Poussard, 2003). Le message est à appréhender dans sa globalité, selon les circonstances et en fonction des interlocuteurs. En somme, la compréhension de manière générale repose sur les connaissances de l'élève et sur sa capacité à adapter la mobilisation de ces dernières selon la situation. Des va-et-vient s'effectuent constamment entre eux pour que la compréhension orale se réalise.

En contexte de langue maternelle, ces étapes sont ancrées dans une acquisition de la langue dite « naturelle ». Mettre l'accent sur la compréhension orale au début des apprentissages respecte cette acquisition naturelle (Bernicot et Bert-Erboul, 2009 ; Doyon et Fischer, 2010). En effet, lors de l'apprentissage de la langue, l'enfant discrimine et crée des liens entre les sons qu'il entend, d'une manière intuitive qui s'automatise ensuite. Le traitement de ces sons prend forme dans l'écoute où s'actualisent les visées épistémique et pragmatique qui rendent possible la compréhension orale. La compréhension orale vise donc l'apprentissage de connaissances intégrées dans toutes les disciplines qui servent à résoudre des problèmes scolaires, mais aussi personnels, et qui reposent sur les connaissances des élèves et sur leur mobilisation de SMCO (Lafontaine et Dumais, 2012 ; Le Cunff, 2009 ; Maurer, 2001 ; MÉLS, 2006). Il s'agit donc pour l'élève de se poser en interprète des éléments entendus, ce qu'il fait en mobilisant ses connaissances et en les couplant aux nouvelles connaissances à acquérir. Ce travail d'interprète convoque

les visées épistémiques et pragmatiques et peut s'actualiser par la mise en place de SMCO et de SPCO. Avant que la compréhension orale n'ait lieu, deux concepts qui la composent, « entendre » et « écouter », doivent être définis singulièrement. Ces définitions permettront de mieux cerner le travail d'interprète avec lequel l'élève doit conjuguer.

### 2.1.1 Entendre

« Entendre » est la première étape de la compréhension orale et signifie percevoir des sons inconsciemment en temps réel et recevoir des informations, sans leur accorder un traitement conscient (Parpette, 2008 ; Rost, 2002 ; Tomatis, 1991 ; Trabaso et Magliano, 1996). L'audition serait le sens le plus sensible et le plus adaptable, et la perception des sons implique un traitement et une organisation de ces derniers, dans ce que l'on peut nommer l'*écoute* (Brindley, 1998 ; Burley-Allen, 1995 ; Tomatis, 1991). Si l'on réfère à la terminologie technique de l'audition, les ondes sonores entrent dans le canal auditif et font vibrer le tympan. Cela active les osselets de l'oreille moyenne qui transmet ces vibrations à l'oreille interne, dans laquelle est située la cochlée et où se trouvent les cellules ciliées, lesquelles, à l'aide de liquides, transforment ces vibrations en ions. Le message est alors transporté en unités électriques qui cheminent du nerf auditif au cerveau, ce qui produit l'activité neuronale auditive, également nommée l'excitation auditive (Rost, 2002 ; Turgeon, 2011). Cette dernière est le résultat de la perception des sons dans le cerveau ou, plus sommairement, des sons qui sont entendus. Ces derniers n'ont pas encore reçu de traitement conscient de la part de l'auditeur (Turgeon, 2011), mais lorsque cela se produit, c'est-à-dire lorsqu'il porte son attention sur des sons en particulier, il se met dans une posture d'écoute et tente de comprendre ; il a *l'intention* de saisir le sens (Berne, 2004 ; Dionne, 1996 ; Dirven et Verspoor, 2004 ; Laparra, 2008). Avec le temps, une quantité incroyable de sons est emmagasinée dans la mémoire auditive

(Turgeon, 2011) ; leur traitement s'automatise (Adams et Cox, 2010 ; Flavell, 1976 ; Moisan, 2003 ; Tomatis, 1991) diminuant ainsi la charge cognitive nécessaire à l'assimilation et au traitement de ces derniers lors de la compréhension orale.

D'un point de vue pragmatique, l'élève qui a l'intention d'accomplir une tâche d'écoute avec succès se met dans une posture favorisant sa compréhension orale et reçoit les sons entendus, d'abord inconsciemment. Puis, il les interprète, les contextualise, fait des liens avec ses connaissances et avec l'objectif de son écoute (Lafontaine et Préfontaine, 2007 ; Le Cunff, 2009 ; Lhote, 1995), afin de comprendre la chaine sonore entendue. La compréhension orale ne peut être réussie sans cette visée pragmatique où l'élève se pose comme un sujet qui cherche à saisir le sens des unités sonores qu'il entend. Les opérations métacognitives qui entourent le fait d'entendre s'apparentent à des hypothèses « qui se construisent au fur et à mesure à partir de schémas et d'indices pour aboutir à la (re) construction du message écrit ou oral » (Beacco, Lepage, Porquier et Riba, 2008, p. 207) et ces hypothèses s'actualisent dans l'écoute, la deuxième étape de la compréhension orale.

### 2.1.2 Écouter

« Écouter » signifie percevoir des sons, puis décoder, encoder et interpréter ces derniers de manière consciente. Les modalités d'écoute proposées en enseignement induisent un traitement de l'information assez éloigné de la réception naturelle, dans la mesure où la réitération, au quotidien, a probablement une incidence sur l'action de la mémoire (Cowan, 1997 ; Mathews, Helffernan et Elkins, 2011 ; Turgeon, 2011). Ainsi, plus on répète les informations, plus ces dernières ont de chance d'être stockées dans la mémoire à long terme des élèves (Cermak et Craik, 1979 ; Mathews, Helffernan et Elkins, 2011). Le travail de sélection, d'élimination et de recomposition de l'information, dans la première étape de la compréhension orale, est remplacé par

une opération de fixation, de maintien des données dans leur forme initiale, dans l'écoute (Flavell, 1976 ; Lhote, 1995 ; Rost, 2002). Dans une situation scolaire de compréhension orale, dans laquelle une intention d'écoute est donnée, l'élève doit s'adapter au discours entendu, le recevoir tel qu'il est produit, dans son rythme, sa continuité et son irréversibilité ; il doit l'amener à avoir du sens au regard de ses connaissances, mais aussi du contexte scolaire et de l'intention associée à l'écoute (Cain *et al.*, 2001 ; Lhote, 1995 ; Lynch et Mendelsohn, 2002). Les visées épistémique et pragmatique doivent donc se compléter. L'élève, dans une situation de compréhension orale, doit traiter les sons et décoder le message entendu tout en en saisissant le sens (Burleson, 2011 ; Turgeon, 2011), notamment en l'interprétant au regard de ses connaissances, du contexte et de l'intention donnée.

Pour aider les élèves à mieux écouter, il faut apprendre à faire varier les situations d'écoute en fonction d'objectifs variés de compréhension orale. Pour Carette (2001, p. 130), « l'écoute orientée est constitutive de la compréhension orale » ; c'est cette dernière qui facilite la discrimination des informations par l'élève et qui se rapproche le plus de sa zone proximale de développement (Vygotski, 1934/1985). L'élève qui tente de comprendre utilise les indices du contexte pour négocier le sens des informations qu'il reçoit (Cain *et al.*, 2001 ; Lynch et Mendelsohn, 2002 ; Szymanski, 1999 ; Verschueren, 1999) ; il établit des hypothèses sur le contenu du message ; il y intègre ses connaissances sur le sujet et infère d'autres informations à mesure qu'il crée des liens entre les informations qu'il entend (Hartman, 2001 ; Lafontaine, 2007 ; McArthur et Bishop, 2005). Puis, il les interprète et fait des liens avec l'intention de son écoute (Lafontaine et Préfontaine, 2007 ; Lhote, 1995 ; Maurer, 2001 ; Verschueren, 1999), pour comprendre la chaine sonore qu'il a entendue. En contexte scolaire, cela se produit lors de tâches d'écoute régies et structurées, comme le proposent Adams et Cox (2010) et Lafontaine (2007), avec les projets d'écoute. Or, ces derniers ont fait état de légères critiques précédemment. Les situations d'écoute

en langue seconde pour lesquelles, sans compréhension orale, la communication ne peut s'établir (Lightbown, 2014 ; Lynch et Mendelsohn, 2002 ; Vandergrift, 2006) aident à mieux comprendre l'importance de la compréhension orale pour la réussite des élèves. Il faut à présent s'y tourner pour mieux cerner les processus qui la composent et qui peuvent aider à éclairer ceux associés à la compréhension orale en langue maternelle.

## 2.2 La compréhension orale en langue seconde

La compréhension orale a surtout été étudiée dans l'apprentissage et dans l'acquisition des langues secondes puisqu'elle représente le premier contact d'un individu avec la langue (Field, 2008 ; Pekarek-Doehler *et al.*, 2008 ; Vandergrift et Goh, 2012). En apprentissage d'une langue seconde, les sons entendus doivent d'abord être discriminés, puis encodés en une suite logique de phonèmes ou de syllabes orales afin de créer des mots (Lightbown et Spada, 2013 ; Pekarek-Doehler *et al.*, 2008 ; Vandegrift, 1998 ; Vandergrift et Goh, 2012). Puis, ces mots doivent être associés les uns aux autres pour créer des énoncés cohérents, compréhensibles. Par l'utilisation de stratégies de compréhension orale simples (l'encodage, la discrimination auditive, etc.), par la mise en commun de plusieurs énoncés entendus et circonstanciés, par l'interprétation de ces derniers (en y ajoutant des éléments non verbaux et prosodiques) et par la mobilisation de SMCO qui permet de réguler les apprentissages, la compréhension orale se réalise.

Les recherches qui traitent de l'apprentissage des langues secondes promeuvent l'enseignement efficace et structuré de la compréhension orale au moyen de stratégies d'apprentissage multiples (cognitives, métacognitives, affectives) (Berdal-Masuy et Briet, 2010 ; Cornaire et Germain, 1998 ; Flavell, 1979, 1985 ; Parpette, 2008 ; Vandregrift, 2006). Ces dernières favorisent l'acquisition de savoirs, de

connaissances et de compétences multiples (Field, 2008 ; Flavell, 1985 ; Lightbown et Spada, 2013 ; MÉLS, 2006). C'est d'ailleurs à partir de situations d'enseignement de la compréhension orale en langue seconde que Lhote (1995) décrit certaines des assises reprises par Lafontaine (2007) dans la théorisation des projets d'écoute en langue d'enseignement, dont le concept de *paysage sonore* et *d'horizon d'attente* en situation d'écoute. Ces derniers permettent de situer les connaissances des élèves et d'en construire de nouvelles en fonction de l'intention d'écoute donnée (Lhote, 1995).

Si les premiers apprentissages en langue maternelle reposent sur un ensemble de stratégies orales implicites et souvent acquises par mimétisme (Doyon et Fischer, 2010 ; Florin, 1995 ; Morin et Prévost, 2012 ; Thévenaz-Christen, 2005), les apprentissages réalisés en langue seconde reposent, quant à eux, sur un enseignement structuré de la compréhension orale qui s'appuie généralement sur les connaissances des élèves, le *paysage sonore* (Lhote, 1995). En effet, lors de l'acquisition de la langue seconde, les élèves peuvent faire reposer leurs nouvelles connaissances sur des connaissances déjà acquises dans leur langue maternelle (formulation et structure d'énoncés oraux, interaction, etc.) (Goh et Taïb, 2006 ; Vandergrift et Goh, 2009), comme peuvent aussi le faire les élèves en contexte de langue d'enseignement et pour lesquels la maitrise de la langue ne serait pas un problème. Les élèves qui acquièrent une langue seconde possèdent des connaissances générales à l'égard du fonctionnement de leur langue, qu'ils peuvent transposer dans leurs nouveaux apprentissages (classes de mots, ponctuation, concept, etc., Fasel-Lauzon, 2009 ; Lightbown et Spada, 2013 ; Pintrich, 2000). Ils ont généralement une compréhension des éléments pragmatiques de la langue, même si les codes peuvent varier (par exemple, soutenir ou non le regard, selon la culture d'origine). Ainsi, les connaissances des élèves sur leur langue maternelle sont considérées dans l'enseignement de la langue seconde et enrichissent les apprentissages (Cornaire et

Germain, 1998 ; Lightbown et Spada, 2013 ; Vandergrift, 2006). Ces connaissances sont significatives et riches pour l'élève et pour l'enseignant qui y prend appui pour faire progresser leurs apprentissages en modélisant l'utilisation de diverses stratégies pour réussir la tâche (Flavell, 1979 ; Graham, 2005 ; Vandergrift, 2006) en fonction de *l'horizon d'attente* (Lhote, 1995).

En créant certains rapprochements entre l'enseignement de la compréhension orale en langue d'enseignement et celui de la langue seconde, on met en lumière des processus cognitifs (connaissances) et métacognitifs (questionnement sur les connaissances) qui s'inscrivent dans l'acquisition et la maitrise de la langue. En effet, l'élève, peu importe la situation linguistique, établit des hypothèses sur le contenu du message en se fondant sur les connaissances dont il dispose (connaissances générales et spécifiques sur la situation de communication dans laquelle le message lui parvient : qui s'adresse à qui, avec quelles intentions probables, où, quand, etc.) et sur les informations qu'il tire de ce message au fur et à mesure de son déroulement, selon l'intention d'écoute formulée. Si ces apprentissages sont peu théorisés en ce qui concerne l'enseignement de la compréhension en langue d'enseignement, ces derniers s'inscrivent dans deux modèles d'enseignement en langue seconde et sont décrits dans les prochains paragraphes.

### 2.2.1 Deux modèles pour l'enseignement de la compréhension orale en langue seconde

Deux modèles d'enseignement de la compréhension orale en langue seconde ont d'abord été développés par Wilkins (1990), puis repris par d'autres théoriciens des langues secondes (Cornaire et Germain, 1998 ; Flavell, 1979 ; Lightbown et Spada, 2013 ; Lynch et Mendelsohn, 2002 ; Vandergrift, 2006 ; Vanderwalle et Verdonck, 1999).

D'une part, le modèle sémasiologique (*ascendant/bottom-up*) envisage l'écoute en langue seconde comme un processus instantané, mais complexe et non linéaire, décomposé en quatre étapes :

1. la discrimination, c'est-à-dire « adapter son oreille » aux différents sons entendus ;
2. la segmentation, qui signifie l'identification des mots ou le découpage du message en unités linguistiques ;
3. l'interprétation, c'est-à-dire l'analyse à partir du contexte et l'attribution d'un sens aux unités entendues ;
4. le traitement de l'information, qui correspond à la construction globale du sens, appuyé sur les étapes précédentes. Ce modèle s'apparente aux étapes internalisées par l'élève en situation de compréhension orale du quotidien en langue maternelle.

D'autre part, le modèle onomasiologique (*descendant/top-down*) requiert de l'élève qu'il construise le sens par anticipation, en formulant des hypothèses, qui sont confirmées ou infirmées, au fur et à mesure de l'interprétation des éléments entendus, ce que Vanderwalle et Verdonck (1999) appellent avoir « un projet d'écoute », projet qui, pour se concrétiser, nécessite la mise en place de stratégies métacognitives. Ce projet d'écoute s'inscrit dans la veine de *l'horizon d'attente* de Lhote (1995) et correspond à l'intention d'écoute donnée par l'enseignant en situation de compréhension orale. De manière schématique, ce modèle se divise en trois étapes qui sont axées davantage sur la construction du sens que le modèle sémasiologique. Ces étapes s'apparentent aux trois étapes d'un projet d'écoute théorisées par Lafontaine (2007, préécoute/avant-écoute ; écoute ; après écoute[14]) et par Adams et Cox (2010, postécoute/après-écoute). De plus, ce modèle diffère du modèle sémasiologique, car il nécessite qu'une attention explicite soit portée aux processus

[14] Ces notions sont expliquées en détail au point 2.6.

d'apprentissages et aux stratégies nécessaires à l'intégration des connaissances qui sont enseignés.

La première étape du modèle onomasiologique (1) consiste en l'élaboration d'hypothèses sémantiques sur le contenu du message. Lors de cette étape, l'élève anticipe le sens du message à partir de ses connaissances et des informations entendues ; cela peut s'appuyer sur des attentes (intention) à l'égard de la situation de compréhension orale ou sur des unités linguistiques connues (préécoute). Ensuite, la deuxième étape (2) consiste pour l'élève auditeur à confirmer ou à infirmer ses hypothèses de départ en mobilisant diverses stratégies d'apprentissage pendant l'écoute (écoute). Enfin, la troisième étape (3) consiste en l'intégration du sens du message entendu pour s'assurer de sa compréhension, ou encore, à chercher à confirmer ou à infirmer ses hypothèses de départ par une réécoute et la mobilisation de diverses stratégies qui permettent l'accès au sens (après-écoute). À travers chacune des étapes de ce modèle, des stratégies doivent être enseignées pour que les élèves progressent dans leurs apprentissages et acquièrent des connaissances au sujet de la langue et de son fonctionnement. Ce modèle a probablement eu une influence sur la création des projets d'écoute développés en langue d'enseignement par Adams et Cox (2010) et Lafontaine (2007), car les mêmes étapes y sont reprises. Il manque toutefois à ces modèles la participation de l'enseignant dans la construction et l'aide à la régulation des connaissances des élèves, par exemple, en s'inscrivant dans une approche pédagogique.

### 2.2.2 L'enseignement de stratégies lors de l'apprentissage d'une langue seconde

Afin de réaliser les divers apprentissages liés à la compréhension orale, les élèves mobilisent des stratégies variées pour créer une correspondance entre leur code linguistique et celui de la langue cible et pour comprendre le message oral rapidement

afin de répondre à la demande qui leur est formulée. Quelles sont ces stratégies ? Faire répéter, prendre des notes, reformuler dans ses propres mots pour s'assurer d'avoir compris, lire sur les lèvres, demander des explications et réguler sa compréhension en sont quelques exemples (Cornaire et Germain, 1998 ; Goh et Taïb, 2006 ; Graham, 2005 ; Liotta-Kolencik et Hillwig, 2011 ; Osada, 2001). Ces stratégies sont d'ordres cognitif, affectif et métacognitif. Les plus efficaces permettent à l'élève d'avoir une emprise directe sur sa compréhension, peu importe son niveau d'apprentissage ; ce sont les stratégies métacognitives (Cornaire et Germain, 1998 ; Parpette, 2008 ; Pintrich, 2000 ; Vandergrift, 2006), donc, celles qui lui permettent de réguler sa compréhension ou de planifier les étapes de la tâche à réaliser. Il semble difficile pour les élèves, sans mettre en place des stratégies métacognitives, de remédier de manière autonome aux bris de compréhension ou d'avoir une emprise sur leurs apprentissages. En langue seconde, ce sont les SMCO qui leur permettent aisément d'accéder au sens du message entendu, d'interpréter ce dernier et de communiquer clairement une réponse dans la langue acquise. Il s'avère que le modelage de la mise en place de SMCO pour l'apprentissage des langues secondes a fait ses preuves, car ce dernier aide les élèves à voir ce qui est attendu d'eux. De plus, Flavell (1985) précise que c'est à travers la conscientisation des élèves au sujet de leur métacognition que ces derniers peuvent intervenir efficacement dans leurs apprentissages.

Des modèles pour enseigner la compréhension, cette fois en lecture, existent aussi. Même si ce travail a tenté jusqu'à présent d'éloigner l'idée selon laquelle on peut enseigner la compréhension orale comme on enseigne la compréhension écrite, il s'avère pertinent, pour clarifier le concept de compréhension, de s'appuyer sur deux modèles choisis d'enseignement de la compréhension en lecture, le modèle global et le modèle situationnel. Ces modèles englobent les modèles qui les ont précédés (par exemple, le modèle propositionnel d'Ehrlich, 1974) et sont toujours actuels pour

penser la compréhension en lecture. Puisque la problématique a montré qu'il est possible de s'appuyer sur les travaux en didactique de la lecture pour mieux définir les indicateurs des SMCO, voyons maintenant quels liens peuvent être établis entre la compréhension orale et la compréhension en lecture.

### 2.2.3 La compréhension en lecture : quels liens avec l'enseignement de la compréhension orale ?

Le modèle global de compréhension du texte (Kintsch et van Dijk, 1978), repris par Legros, Hoareau, Boudéchiche, Makhlou et Gabsi (2007), intègre l'élève et considère que ce dernier peut influencer ses apprentissages. Selon ce modèle, sans même avoir fait une lecture d'ensemble, l'élève peut avoir compris le sens du message, en tissant des liens avec ses connaissances. Il en va de même en compréhension orale dans laquelle l'élève peut interpréter le sens du message entendu, avant même de l'avoir tout entendu. Développé dans la mouvance de l'enseignement stratégique qui prend appui sur les connaissances que possède le lecteur (Deschênes, 1988 ; Tardif, 1992), ce modèle suppose la lisibilité et l'interprétation du texte selon les connaissances propres de chaque lecteur. Si ce modèle a de bon qu'il considère « l'individualité du lecteur » (Langlade, 2001), il ne prend cependant pas en compte le lecteur novice qui n'a pas ou pas suffisamment de connaissances, connaissances préalables à une compréhension efficace. En outre, ce modèle nous renvoie à la difficile distinction à établir entre le concept de compréhension et d'interprétation, car il convoque la subjectivité du lecteur que ce dernier doit lier à l'objectivité des éléments constitutifs du texte. Or, laisser une place trop importante aux connaissances du lecteur peut l'amener à *mécomprendre* ou à l'exclure de son contexte. Il en va de même d'inférences infondées dans l'interprétation d'un texte audio.

Le modèle situationnel (Perrig et Kintsch, 1985) est, pour sa part, plus intégrant que le modèle global, car il considère à la fois le texte dans son entièreté (avec son contexte) et l'influence que peut avoir l'élève sur sa compréhension de texte. Ce modèle est basé sur le triptyque texte-lecteur-contexte (Eco, 1979/1992a ; Irwin, 1991 ; Jorro, 1999 ; Ricœur, 1969/1996) et considère l'« acte de lecture [comme] une transaction difficile entre la compétence du lecteur (la connaissance du monde du lecteur) et le genre de compétence qu'un texte donné postule afin d'être lu de façon économique » (Eco, 1992 b, p. 62). Autrement dit, l'élève doit faire des liens avec ses connaissances, avec celles que lui offre le texte puis repositionner les deux en contexte. L'automatisation des processus cognitifs et la régulation dans l'utilisation de stratégies métacognitives sont essentielles pour que se réalise économiquement cette compréhension (Irwin, 1991, p. 148).

Comme le rappelle Barthes, « comprendre le récit, ce n'est pas seulement suivre le dévidement de l'histoire, c'est aussi y reconnaitre des "étages" » (1981, p. 11), selon des normes partagées par la communauté (Jouve, 2001 ; Dufays, 2007). La compréhension est le premier pas vers la réussite d'une tâche d'oral ou de lecture, car il s'agit d'un processus global qui permet de découper le texte en partie. Or, pour comprendre en profondeur, la compréhension ne suffit pas : il faut lui allier l'interprétation qui permet de reconstruire et d'organiser en fonction de l'intention (de lecture ou d'écoute) les informations reçues et c'est ici que les stratégies métacognitives interviennent. En effet, il faut alors circonstancier les propos, les ajuster aussi pour qu'ils se conforment à l'intention d'écoute. Pour Lecavalier, Préfontaine et Brassard (1992, p. 47) « l'approche cognitive définit la compréhension de textes comme une démarche stratégique d'élaboration de significations ». La compréhension se révèle un processus stratifié duquel il faut respecter les étapes afin qu'elle se réalise pleinement et l'une de ces étapes est l'interprétation. Ainsi, « dans des cas où il n'y a pas de compréhension immédiate (et où il faut par conséquent

interpréter), des méthodes qui doivent rendre possible une compréhension peuvent être appliquées » (Berner et Thouard, 2008, p. 76). Ici sont donc convoquées les stratégies métacognitives qui facilitent l'arrimage des connaissances antérieures aux nouvelles, afin de donner un sens qui répond à l'intention donnée.

#### 2.2.3.1 La part d'interprétation dans la compréhension

Plusieurs définitions de l'interprétation coexistent dans les écrits scientifiques. Dans l'une d'entre elles, on affirme que « comprendre et interpréter relèvent d'une même volonté de saisir le sens [et que] l'interprétation entre en jeu lorsque notre compréhension se trouve en défaut » (Vandendorpe, 1992, p. 161) même si « intuitivement, on sait que ces deux mots [compréhension et interprétation] ne sont pas équivalents et que le plus fondamental semble bien être "comprendre", comme en atteste l'usage courant ». Les jeux de langage socialement admis font parfois se confondre les deux concepts (on « comprend » une insinuation, alors que l'on « interprète », dans les faits, tout le contexte l'entourant). En effet, il est généralement admis que l'on utilise le mot « comprendre » pour référer au mot « interpréter », sans que cela pose problème ou crée de confusion. C'est sur cela que reposerait en partie la hiérarchie pédagogique (Falardeau et Simard, 2011) entre les deux termes, et ce, bien que « toute recherche de compréhension entraine une production de sens » (Simard, 2004, p. 156) qui elle, est indéniablement une interprétation au sein de la compréhension.

Le texte est donc un matériau à interpréter, à expliciter, car l'interprétation est l'explication et la mise en lumière d'éléments du texte (Simard, 2004) qui, regroupés, forment la compréhension. En comprenant le texte et en le remettant en contexte selon un *horizon d'attente* (Iser, 1976), c'est-à-dire une intention de lecture, le lecteur arrive à déterminer si l'interprétation qu'il construit est juste et se repositionne au

besoin. Ce concept est d'ailleurs repris par Lhote (1995) sous les mêmes termes pour la compréhension orale.

Considérant ces impacts positifs, il devrait en être de même en contexte d'enseignement de la compréhension orale en langue d'enseignement, ce qui n'est que peu le cas (Nonnon, 2004b ; OCDE, 2016 ; Pekarek-Doehler, de Pietro, Fasel Lauzon et Pochon-Berger, 2008). L'enseignement explicite de stratégies en compréhension de lecture a, quant à lui, lieu, et les informations qui suivent peuvent aider à comprendre certains parallèles à établir entre son enseignement et celui de la compréhension orale.

### 2.2.4 L'enseignement de stratégies de lecture en langue d'enseignement

Aux dires de certains cognitivistes qui se sont penchés sur la métacognition en lecture (Efklides, 2008 ; Fayol et Gombert, 1992 ; Pallascio et Lafortune, 2000), différentes stratégies métacognitives doivent être enseignées explicitement aux élèves afin qu'ils développent les compétences nécessaires à la réussite d'une tâche de lecture : d'abord, des stratégies d'orientation, qui permettent à l'élève de saisir l'enjeu et les consignes de la tâche, et des stratégies de planification qui demandent de diviser la tâche (processus de bas niveau) de manière à définir les procédures à suivre pour la réussir (processus de haut niveau). L'élève doit ensuite réguler ses processus cognitifs et les ajuster au besoin au moyen de stratégies de vérification qui consistent à revoir la planification initiale de l'exécution de la tâche, selon l'intention donnée préalablement. Utiliser ces stratégies demande un entrainement assidu, car « savoir comment faire quelque chose ne signifie pas nécessairement que ces activités [sont] conscientes » (Brown et Campione, 1995, p. 68). En effet, l'utilisation de stratégies peut être variable d'un élève à l'autre et même mise en place inconsciemment (Beacco et Porquier, 2007 ; Romainville, 2000 ; Strodeur, 2014). À la suite de ces

étapes, l'élève peut évaluer son résultat à l'égard de la tâche demandée et convoquer des stratégies métacognitives telles que l'autorégulation pour identifier les forces et les défis de l'accomplissement de la tâche (par exemple, dans la PDA en lecture, pour la compétence *Lire des textes variés*, l'élève doit « évaluer sa démarche de lecture en vue de l'améliorer : se questionner sur l'efficacité des stratégies utilisées »[15]). Les quelques informations qui ont été déployées au fil des sections précédentes en ce qui concerne la métacognition méritent maintenant d'être décrites afin que l'on saisisse mieux en quoi la métacognition peut aider au développement de la compréhension orale.

## 2.3 La métacognition

La métacognition concerne la conscience et la régulation des activités cognitives par un individu (Brown, 2002 ; Doudin, Martin et Albanese, 2001 ; Flavell, 1979 ; Lafortune et St-Pierre, 1996 ; Moses et Baird, 1999 ; Vandergrift et Goh, 2012). Elle repose sur trois aspects qui chacun ont une incidence dans la réussite d'une tâche : la *connaissance métacognitive*, les *habiletés métacognitives* et l'*expérience métacognitive* (Berne, 2004 ; Flavell, 1979, 1985 ; Reinders, 2000 ; Vandergrift, 2006).

La *connaissance métacognitive* repose sur la prise de conscience des connaissances, des stratégies cognitives et de la gestion de la tâche à accomplir. Les *habiletés métacognitives* représentent, quant à elles, la capacité à réfléchir aux actions en cours de réalisation, à leur influence et à leur effet sur la tâche. Enfin, l'*expérience métacognitive* regroupe les aspects cognitifs et affectifs liés à la réalisation de la tâche (par exemple, l'état d'esprit dans lequel l'élève se trouve pour réaliser une tâche)

[15] http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp?page=util_lire

(Flavell, 1979 ; Liotta-Kolencik et Hillwig, 2011 ; Martin, Lafortune et Sorin, 2010). Ces trois aspects regroupés permettent à l'élève de développer son autonomie et de reconnaitre ses processus d'apprentissage. Les prescriptions du PFÉQ (MÉLS, 2006) et de la PDA (MÉLS, 2011) soutiennent le développement de l'autonomie de l'élève afin que ce dernier ait une emprise sur ses apprentissages, la planification et l'évaluation de ces derniers et, donc, qu'il mobilise diverses stratégies métacognitives pour réaliser la tâche demandée, et ainsi, qu'il développe ses compétences (Bouchard, 2004 ; Dumais, 2015 ; Perrenoud, 2004).

Les processus métacognitifs sont toutefois difficilement observables, sauf lors de questionnements explicites ou de tâches dans lesquelles les élèves doivent s'exprimer sur la réalisation de ces dernières (Cain *et al.*, 2001 ; Chabanne et Bucheton, 2002 ; Flavell, 1985 ; Rabatel, 2004). Métacognition ne rime pas nécessairement avec réussite de la tâche ou même avec la compréhension de cette dernière, ce qui diminue aussi ses manifestations observables. En effet, on peut réussir une tâche par automatisme, sans réfléchir aux SMCO mobilisées (Beacco et Porquier, 2007 ; Cain *et al.*, 2001 ; Romainville, 2000). Cependant, ces manifestations correspondent généralement, pour les enseignants, à la capacité des élèves à répondre à des attentes scolaires de manière ponctuelle et favorable (Romainville, 2000). Or, la métacognition explicite plutôt les processus mentaux et les raisons pour lesquels des objectifs sont réalisés, ou non, et elle aide l'élève à devenir conscient de ses actions.

La métacognition est à l'œuvre lorsqu'un apprenant démontre une conscience des bris dans sa compréhension et qu'il prend immédiatement des actions, telle l'utilisation de stratégies choisies pour y remédier (Graham, Santos et Vanderplank, 2011 ; Liotta-Kolencik et Hillwig, 2011 ; Martin, Lafortune et Sorin, 2010). Elle inclut l'habileté de savoir quand et pourquoi appliquer un éventail de stratégies pour étudier ou résoudre différents types de problèmes. Les élèves ayant des habiletés métacognitives efficaces

se fixent des objectifs, organisent leurs tâches et modifient leur utilisation de stratégies au besoin (Flavell, 1985 ; Goh, 2008 ; Vandergrift, 1998). C'est en cela qu'ils paraissent réussir la tâche demandée mieux que d'autres. Ainsi, la métacognition réfère à la prise de conscience d'un élève au sujet de ses processus cognitifs (Flavell, 1976, 1985), lorsqu'il devient conscient de ceux impliqués dans la compréhension orale et qu'il peut réguler ces processus (Flavell, 1985 ; Goh, 2008).

En outre, la métacognition implique deux composantes cognitives : 1) la prise de conscience des processus nécessaires pour compléter une tâche, c'est-à-dire la connaissance des facteurs liés à la tâche, aux personnes et aux stratégies qui entrent en jeu durant l'activité cognitive, ainsi que l'habileté à réfléchir sur ces processus (Baker, 2002 ; Flavell, 1985 ; Pintrich et Zusho, 2002 ; Schneider et Lockl, 2002) ; et 2) le contrôle cognitif, c'est-à-dire la capacité de déterminer si la tâche est correctement accomplie et d'apporter les correctifs nécessaires, au besoin, au moyen de stratégies métacognitives (Flavell, 1985 ; Grangeat, 1997 ; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000 ; Vandergrift et Goh, 2012). Ces deux composantes cognitives se produisant simultanément (Slavin, 2009 ; Winn et Snyder, 1996), il importe alors d'enseigner aux élèves des méthodes pour y réfléchir, c'est-à-dire des stratégies métacognitives. Ces dernières renvoient à l'habileté des élèves à réguler leur apprentissage (Flavell, 1976 ; Liotta-Kolencik et Hillwig, 2011 ; Martin, Lafortune et Sorin, 2010). Cette habileté tient un rôle important dans la prise de conscience des processus mentaux liés à la compréhension orale puisque, selon des chercheurs en acquisition des langues secondes, la métacognition améliore la pensée et la compréhension que l'on a de cette dernière (Baker, 2002; Coyne, Kame'enui et Carnine, 2007; Flavell, 1979; Vandergrift, 1998; Wenden, 1998).

Néanmoins, la métacognition est souvent considérée comme un processus au service de l'utilisation des stratégies plutôt qu'un processus qui chapeaute l'apprentissage de

manière plus large et en particulier celui des stratégies d'apprentissage (Flavell, 1979 ; Vandergrift et Goh, 2012). Les stratégies deviennent métacognitives parce qu'elles amènent les élèves à prendre conscience de leur manière d'apprendre (visée épistémique) et d'utiliser le langage (visée pragmatique). Dans un désir d'autonomiser cette prise de conscience des élèves, les enseignants enseigneraient et essaieraient de les amener à réfléchir simultanément à leurs processus métacognitifs de même qu'à leur mobilisation de stratégies (Bianco et Bressoux, 2009 ; Grangeat, 1997 ; Walace et Louden, 2003 ; Wenden, 1998). Cependant, un apprentissage de différentes stratégies métacognitives devrait s'effectuer avant que les élèves ne soient amenés à les mobiliser. Autrement dit, un éventail de stratégies devrait être présenté aux élèves tout au long de leur cheminement scolaire afin de développer leur compétence et d'y ancrer diverses connaissances (Beacco et Porquier, 2007 ; Bouchard, 2004 ; Dumais, 2014, 2015 ; MÉLS, 2011). C'est seulement après que les élèves devraient être guidés dans la sélection des SMCO les plus pertinentes pour réaliser la tâche, ce qui permettrait d'estimer favorablement leur réussite et d'accéder à ces processus métacognitifs invisibles.

## 2.4 Le concept de « stratégie »

Le concept de « stratégie » est utilisé dans plusieurs situations et contextes. Souvent, en sciences de l'éducation, ce dernier est vu comme un terme générique « pour désigner tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre, et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire » (Bégin, 2008, p. 48), selon la finalité de la tâche demandée. Une recension de maintes occurrences du terme « stratégie », en sciences de l'éducation, montre même qu'il est utilisé de manière indifférenciée pour aborder diverses réalités : des stratégies affectives ou cognitives (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996 ; Lafortune et St-Pierre, 1996 ; Martin, Lafortune et Sorin, 2010 ; Stordeur, 2014), des stratégies associées à un modèle

d'apprentissage (Boyer, 1993 ; Dumais, 2015 ; Lafortune et Daudelin, 2001) ou encore, des stratégies pédagogiques disciplinaires (Adams et Carnine, 2003 ; Beautier et Goigoux, 2004 ; Bendefa et Lafortune, 2010). Dans leur acception large, les stratégies sont des processus connus ou mobilisés par les élèves pour atteindre leur but (Chin et Chin, 2008 ; Nonnon, 2004b ; Thevenot et Oakhill, 2006 ; Vandergrift et Goh, 2012). Elles supposent des comportements conscients ou inconscients (Beacco et Porquier, 2007 ; Cain *et al.*, 2001), lorsqu'elles sont automatisées, et regroupent les dimensions cognitives, métacognitives, sociales et affectives « mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information » (Cornaire et Germain, 1998, p. 54). Dans la section qui suit, les stratégies cognitives et métacognitives de même que leur enseignement en compréhension orale sont décrits afin de faire la lumière sur ce concept englobant et pour mieux cerner leur utilité dans l'enseignement de la compréhension orale.

### 2.4.1 Les stratégies cognitives

Les stratégies cognitives se divisent en deux catégories : générales et spécifiques (Chin et Chin, 2008; Flavell, 1985; Hartman, 2001). Les stratégies cognitives générales peuvent être utilisées dans diverses situations et disciplines ; elles ne sont pas restreintes à la compréhension orale. Concernant le PFÉQ (MÉLS, 2006), elles réfèrent aux composantes des compétences (à titre d'exemple : « Utiliser le contenu des textes à diverses fins » [p. 75], « Recourir à son bagage de connaissances et de compétences » [p. 78], « Explorer verbalement divers sujets avec autrui pour construire sa pensée » [p. 82]). Les stratégies cognitives spécifiques, quant à elles, ont un champ d'utilisation plus limité ; en compréhension orale, par exemple, l'utilisation d'une onomatopée pour marquer la surprise (par exemple, WOW !) représente une stratégie cognitive qui aborde un élément prosodique. En situation de compréhension orale, l'élève recourt d'abord à des stratégies cognitives générales, telles que la

prédiction ou l'anticipation sur le contenu à écouter, et à ses connaissances (Cornaire et Germain, 1998 ; Lafontaine, 2007 ; Tomatis, 1991) et est guidé à travers elle. Cette mobilisation de stratégies spécifiques correspond au *paysage sonore* développé par Lhote (1995) et est nécessaire à la réalisation de la première étape d'un projet d'écoute. En effet, ces stratégies cognitives spécifiques, couplées aux connaissances de l'élève et à celle de *l'horizon d'attente* de la tâche (*l'intention* d'écoute, Lhote, 1995), lui permettent de donner un sens précis à ce qu'il entend pour réaliser la tâche et entrer dans l'écoute (Nonnon, 2004b ; Osada, 2001). Ces étapes aident l'élève à développer sa métacognition, c'est-à-dire à réfléchir aux apprentissages qui sont réalisés et à orienter ses connaissances pour mobiliser les SMCO nécessaires à la réussite de la tâche demandée (Bégin, 2008 ; Berne, 2004 ; Flavell, 1985 ; Gauthier *et al.*, 2013).

### 2.4.2 Les stratégies métacognitives

La métacognition est souvent considérée comme un processus au service de l'utilisation de stratégies, mais elle doit plutôt être comprise comme un processus qui chapeaute l'apprentissage et l'utilisation de stratégies (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000 ; Vandergrift et Goh, 2012). Les stratégies deviennent métacognitives parce que les élèves sont amenés à volontairement modifier leur manière de les utiliser selon les circonstances. Plus encore, les stratégies sont dites métacognitives lorsque les élèves s'interrogent sur laquelle utiliser et dans quelle condition précise elle sera pertinente (Beacco et Porquier, 2007 ; Chinn, 2006). Afin d'automatiser les processus cognitifs nécessaires pour la compréhension orale des élèves, ces derniers doivent être amenés à réfléchir à leur utilisation de stratégies (Bianco et Bressoux, 2009 ; Tardif, 1998 ; Wenden, 1998) et à adapter cette utilisation, au besoin, afin que ces dernières deviennent métacognitives.

En contexte de compréhension orale, les stratégies métacognitives réfèrent à des procédures pédagogiques (à une modélisation de la part de l'enseignant, par exemple) qui amènent les élèves à développer leur conscience des processus d'écoute, notamment lors de l'*horizon d'attente* ou de l'*intention d'écoute* (Lhote, 1995 ; Lafontaine, 2007). À titre d'exemple

> [...] vers la fin du troisième cycle [l'élève] aura pu expérimenter régulièrement un large éventail de ces stratégies afin de s'adapter à toutes sortes de situations : en grand groupe ou en groupes restreints, avec des interlocuteurs plus ou moins familiers, directement en présence d'autrui ou à l'aide des technologies de la communication différée (enregistrements, vidéogrammes). Il fait désormais preuve d'une certaine aisance pour explorer des sujets moins familiers et pour livrer ses propos, et il peut appliquer la plupart des règles d'une communication orale réussie (MÉLS, p. 81).

Ils sont alors amenés à développer une connaissance riche d'eux-mêmes en tant qu'auditeurs de même qu'en ce qui concerne la nature de l'écoute. Puis, ils développent peu à peu des SMCO en les adaptant au contexte (Berne, 2004 ; Flavell, 1979 ; Simonet *et al.,* 2004). À titre d'exemple, inférer est une stratégie de compréhension générale, complexe et métacognitive qui repose sur le contexte (pragmatique) et sur les connaissances de l'élève (épistémique). Il importe donc que les élèves soient guidés pour mobiliser leurs connaissances au sujet de leurs processus cognitifs et d'apprentissage afin de développer des SMCO.

Pour prendre conscience de ces processus cognitifs, les élèves ont d'abord besoin de développer trois types de connaissances (Flavell, 1976 ; Stordeur, 2014) : intrinsèque, par exemple, « Je suis à l'aise lorsque je m'adresse à un groupe » ; sur la tâche et ses caractéristiques, par exemple, « Je dois connaitre les mots pour comprendre ce que j'entends » ou « Cette activité est trop complexe pour moi parce que... » ; et sur les stratégies d'apprentissage, comme « Prendre des notes pour me rappeler les éléments importants » ou « Faire un plan avant un exposé pour structurer mes idées ». Lorsque

l'élève a acquis ces connaissances, on suppose qu'il peut réguler ses conduites d'apprentissage dans l'action : planifier ses stratégies, les exécuter, les contrôler et les adapter en fonction du contexte. Cette régulation aura un effet sur l'efficacité cognitive de l'élève en l'amenant à la gestion plus efficace de ses processus et à l'organisation de ses connaissances pour réaliser la tâche par l'utilisation de SMCO.

Ensuite, l'élève doit réguler son activité mentale. Pour ce faire, Flavell (1976), Lafortune et St-Pierre (1996) et Slavin (2009) identifient trois sous-dimensions : la planification, le contrôle et la régulation.

La planification concerne la capacité de l'individu à établir un objectif, à mettre en œuvre des moyens pour l'atteindre et pour établir des critères d'évaluation visant à s'assurer qu'il a été atteint. Cette première sous-dimension prend place avant un apprentissage et est associée à l'intention pédagogique en contexte d'écoute (l'intention d'écoute).

Le contrôle concerne la capacité de l'individu à prendre conscience de ses actions et à en évaluer l'efficacité avant de poursuivre. Il vise

> [...] à examiner, à suivre ce que l'on est en train de faire : s'assurer qu'on est en direction du but poursuivi, vérifier ses progrès, évaluer la pertinence des étapes de la démarche au regard du but. Il s'agit de porter constamment un regard évaluatif, pour savoir si l'on garde le cap ou si l'on s'en éloigne (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000, p. 11).

Cette seconde sous-dimension prend place en cours d'apprentissage et elle exige que l'élève s'observe en train d'apprendre. Cette dimension est très exigeante pour les élèves et, avant de pouvoir y parvenir seuls, ils doivent y avoir été entrainés (Block et Pressley, 2002 ; Liotta-Kolencik et Hillwig, 2011).

La régulation réfère, quant à elle, à la capacité à ajuster et à réajuster ses actions en cours de processus. Elle « consiste à modifier [après l'apprentissage] sa démarche, à la suite de la surveillance que l'on a exercée. Ainsi, on peut apporter des correctifs, changer ou modifier sa stratégie et ajuster son rythme de travail » (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000 p. 11). Ces connaissances métacognitives acquises par l'élève seront transférées plus facilement si leur apprentissage et leur enseignement ont lieu fréquemment et de manière circonstanciée. Les stratégies métacognitives agissent donc comme des outils pour les élèves ; elles les incitent à penser à leur utilisation selon les différents contextes et finalités. Une fois automatisées, comme c'est le cas en compréhension orale pour les élèves réguliers, les stratégies se révèlent très efficaces et favorables lors des tâches à accomplir (Burleson, 2011 ; Graham, 2003 ; Grangeat, 1997 ; Liotta-Kolencik et Hillwig, 2011). Cependant, les élèves peuvent ne pas utiliser de stratégies métacognitives, soit parce qu'ils ne croient pas que cela les favorise (Hartman, 2001 ; Thevenot et Oakhill, 2006) ou encore parce que cela ajoute un poids supplémentaire à leur apprentissage, les plaçant en position de surcharge cognitive (Slavin, 2009 ; Vygotski, 1934/1985), ce qui semble être le cas pour les élèves qui éprouvent des difficultés.

En somme, pour être considérée comme métacognitive, une stratégie doit être utilisée par l'élève dans un objectif précis. L'élève doit avoir évalué ses connaissances au sujet des stratégies et s'assurer que celle choisie pour réaliser la tâche est la plus économique (Hartman, 2001 ; Stordeur, 2014 ; Thevenot et Oakhill, 2006). Si cela n'est pas le cas, il doit pouvoir en prendre conscience (métacognition) et adapter son utilisation. Que l'utilisation de SMCO soit itérative ou discontinue, elle favorise l'intégration des connaissances et leur transfert dans des contextes divers, ce qui demande temps, entrainement et enseignement. Les chercheurs qui ont abordé les SMCO les ont décrites, sans toutefois les présenter sous forme d'exemples précis. En

effet, comment s'opérationnalise l'enseignement des SMCO ou comment devrait-il se dérouler ? Ces informations se trouvent dans les sections qui suivent.

#### 2.4.2.1 Les SMCO et leur enseignement

Les SMCO permettent à l'élève de développer son autonomie dans maints contextes en s'outillant pour réaliser les apprentissages (Bégin, 2008 ; Bissonnette, 2008 ; Grangeat, 1997). Puisque la compréhension orale en langue d'enseignement est souvent perçue comme innée (Bernicot, 2002 ; Bernicot et Bert-Erboul, 2009 ; Gallahue et Ozmum, 2006 ; Goh et Taïb, 2006 ; Turgeon, 2011), ces SMCO doivent être enseignées de manière explicite afin que les élèves constatent leur utilité et qu'ils puissent les mobiliser dans divers contextes. À titre d'exemple, la PDA fait état de la SMCO « Témoigner de son écoute : reformuler ce qui a été dit [16] ». L'utilité de cette SMCO est transdisciplinaire et cela devrait être nommément mentionné aux élèves, afin qu'ils puissent la mettre en place dans toutes les disciplines scolaires. Si l'enseignant modélise pour l'élève ce qui est attendu comme transposition d'utilisation de stratégies dans des contextes variés (Gauthier *et al.*, 2013), la mobilisation de SMCO s'avèrerait plus efficace. Puisqu'il s'agit de processus cognitifs internalisés, l'enseignant doit donc rendre transparentes les SMCO pour les élèves en verbalisant sa propre démarche de compréhension orale lors d'une tâche d'écoute (Gauthier *et al.*, 2013 ; Goh, 2008 ; Keene, 2012). Ils pourront ensuite s'interroger collectivement sur ladite stratégie, vérifient son utilité, ce qui, conséquemment, tend à diminuer le risque de surcharge cognitive (Beacco et Porquier, 2007 ; Flavell, 1985).

[16] http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp?page=conn-_com

Le tableau 2.1 qui suit présente les SMCO issue des documents ministériels pour lesquelles les doublons entre celles du PFÉQ et de la PDA (2006, 2011) ont été supprimés. On y présente aussi des équivalents issus des documents ministériels en lecture (PDA, 2009) pour le troisième cycle du primaire, de même que celles répertoriées à travers les nombreuses recherches de Falardeau *et al.* (2011, 2012, 2014). Notons que les stratégies métacognitives de compréhension en lecture qui sont issues des recherches de Falardeau peuvent trouver un équivalent pour plus d'une SMCO ou pour plus d'une stratégie métacognitive issue des documents ministériels. Certaines correspondances qui peuvent sembler abstraites ou arbitraires doivent être clarifiées.

Ainsi, la SMCO « Clarifier ses propos ou ses réactions » peut trouver écho dans la stratégie métacognitive en lecture des documents ministériels (MÉLS, 2009) « Considérer les réactions (ex. : commentaire, critique) puisque le fait de considérer ces dernières nécessite un ajustement de la part du destinataire. La SMCO « Revenir au sujet lorsqu'on s'en éloigne » prend forme dans la stratégie métacognitive en lecture « Se rappeler les contraintes du contexte (ex. : temps alloué, lieu, mode de réponse) » puisque cette dernière implique aussi d'être conscient de la situation présente et de ses contraintes formelles, afin de les respecter. La SMCO « Ajuster ses paroles en cas d'incompréhension (autorégulation) en reformulant, en paraphrasant ou en expliquant » équivaut pour sa part à la stratégie métacognitive en lecture (MÉLS, 2009) « Ajuster sa compréhension à la suite d'échanges » et à la stratégie « Réparation des pertes de compréhension et stratégies mobilisées au moment où elles se produisent » issue des recherches de Falardeau *et al.* (2012, 2014), car ces stratégies concernent toutes l'idée de rétablir le sens des informations lues ou entendues. De même, la SMCO « Prendre une posture d'écoute : explorer des moyens pour organiser et retenir l'information » et la stratégie métacognitive en lecture (MÉLS, 2009) « Garder des traces de ses choix pour suivre sa propre évolution »

explorent toutes deux l'idée de noter pour conserver des traces. La SMCO « Relever des éléments moins réussis de sa communication (métacommunication) » correspond, pour sa part, aux stratégies métacognitives en lecture « Constater sa progression en tant que lecteur » (MÉLS, 2009) et à « Réparation des pertes de compréhension et stratégies mobilisées au moment où elles se produisent » provenant des recherches de Falardeau *et al.* (2012, 2014) puisque ces stratégies ont en commun d'amener l'élève à réfléchir à ses apprentissages.

Tableau 2.1
Liens entre les SMCO et les stratégies métacognitives en lecture

| **SMCO issues des documents ministériels (2006, 2011)** | **Stratégies métacognitives en lecture issues des documents ministériels (2009)** | **Stratégies métacognitives en lecture issues des recherches de Falardeau *et al.* (2014)** |
|---|---|---|
| Chercher à préciser sa pensée | | |
| Clarifier ses propos ou ses réactions | Considérer les réactions d'autres personnes (ex. : commentaire, critique) | |
| Revenir au sujet lorsqu'on s'en éloigne | - Se rappeler les contraintes du contexte (ex. : temps alloué, lieu, mode réponse) | Réparation des pertes de compréhension et stratégies mobilisées au moment où elles se produisent |
| | - Prévoir l'utilisation des informations (activité, tâche ou projet) | |
| Ajuster ses paroles en cas d'incompréhension (autorégulation) en reformulant, en paraphrasant ou en expliquant | Ajuster sa compréhension à la suite d'échanges | Réparation des pertes de compréhension et stratégies mobilisées au moment où elles se produisent |
| Interpréter le langage non verbal (signes d'attention, d'intérêt ou d'ennui) | | |
| Faire écho, répéter ou reformuler ce qui a été dit | | |
| Déduire le sens d'expressions ou de mots nouveaux d'après le contexte | | |
| Vérifier sa compréhension des propos des autres | | Réparation des pertes de compréhension et stratégies mobilisées au moment où elles se produisent |

| **SMCO issues des documents ministériels (2006, 2011)** | **Stratégies métacognitives en lecture issues des documents ministériels (2009)** | **Stratégies métacognitives en lecture issues des recherches de Falardeau *et al.* (2014)** |
|---|---|---|
| Dégager des liens entre les propos échangés | Établir des liens avec d'autres textes (ex. : du même auteur, de la même collection, de la même série) | |
| Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions | -Négocier, au besoin, une interprétation qui fasse l'unanimité | Réflexion par rapport à l'expérience de lecture ou à l'utilisation de stratégies lors de la lecture |
| | - Confirmer, nuancer ou changer son interprétation à la suite des échanges | |
| | -Revoir ou nuancer son appréciation à la suite d'échanges | |
| Préciser des éléments moins compris de sa communication (métacommunication) | | Réparation des pertes de compréhension et stratégies mobilisées au moment où elles se produisent |
| Revenir au sujet lorsqu'on s'en éloigne | | |
| Prendre une posture d'écoute explorer des moyens pour organiser et retenir l'information | Garder des traces de ses choix pour suivre sa propre évolution | |
| Utiliser le langage non verbal pour démontrer | | |
| Témoigner de son écoute | | |
| Effectuer un retour sur l'ensemble de la situation de communication | | |
| Relever des éléments moins réussis de sa communication (métacommunication) | Constater sa progression en tant que lecteur | Réparation des pertes de compréhension et stratégies mobilisées au moment où elles se produisent |
| Gérer son anxiété (ex. : trac, timidité, pensées négatives) | | |
| | Traiter efficacement les éléments d'information recueillis | |
| | Intégrer les informations nouvellement acquises | |
| | Explorer différentes interprétations d'un même texte en s'ouvrant aux interprétations d'autres personnes | |
| | Se référer à ses repères culturels (ex. : d'ordre littéraire, artistique, scientifique, géographique, historique) | |
| | Effectuer de la recherche sur un sujet (ex. : dinosaures, personnages célèbres) | |

| SMCO issues des documents ministériels (2006, 2011) | Stratégies métacognitives en lecture issues des documents ministériels (2009) | Stratégies métacognitives en lecture issues des recherches de Falardeau *et al.* (2014) |
|---|---|---|
| | -Développer sa pensée critique et créatrice | |
| | - Se constituer des repères culturels | |
| | Constater les apprentissages effectués sur la langue et sur sa connaissance du monde | |
| | Prendre conscience des émotions ressenties ou des sentiments éprouvés au contact des œuvres (ex. : plaisir, surprise, peur) | |

À la lumière de ce tableau, on comprend que plusieurs SMCO trouvent leur écho dans les stratégies métacognitives de compréhension en lecture, qu'elles soient issues des recherches ou des documents ministériels. On perçoit mieux les liens à établir entre ces dernières, même si peu d'entre elles trouvent un équivalent direct en lecture.

Les élèves qui prennent conscience de ces liens ou auxquels ils sont enseignés se positionnent alors comme des acteurs réflexifs au sein de la tâche à compléter, alors qu'ils choisissent la stratégie la plus efficace en fonction de l'intention d'écoute reçue parmi les stratégies métacognitives qui leur auront été enseignées ou celles qu'ils connaissent (Bouchard, 2004 ; Lhote, 1995).

Pour mobiliser une SMCO, les élèves traversent un processus séquentiel en trois étapes. Comme les SMCO sont personnelles et adaptatives (Beacco et Porquier, 2007 ; Cain *et al.,* 2001), leur enseignement permet de considérer chacun des élèves dans leur apprentissage et de diminuer le caractère jugé hétéroclite des processus internes associés à la compréhension orale.

## Trois étapes dans la mobilisation d'une stratégie métacognitive de compréhension orale

Afin de mobiliser une SMCO, les élèves se familiarisent d'abord avec la tâche donnée et les divers éléments qui y sont liés, qu'il s'agisse d'éléments verbaux, non verbaux ou prosodiques (Block et Pressley, 2002 ; Burleson, 2011 ; Liotta-Kolencik et Hillwig, 2011 ; Verdelhan-Bourgade, 2002). Ces éléments ont une incidence sur la perception des élèves à réussir ou non une tâche et ils renvoient à l'expérience métacognitive. Si cette dernière est positive, les élèves ont aussi plus de chances de réussir la tâche et d'être optimistes à l'égard des difficultés qui pourraient survenir, d'où l'intérêt de l'enseignement explicite des SMCO (Beacco et Porquier, 2007 ; Gauthier *et al.*, 2013).

Les élèves suivent ensuite une séquence guidée dans l'utilisation de stratégies pour arriver au sens du message écouté. Avec l'aide de l'enseignant, ils pourront alors prédire le contenu du document et élaborer des hypothèses pour réactiver leurs connaissances (Bouchard, 2004 ; Giasson, 2007 ; Lafontaine, 2007 ; Lhote, 1995). Ce *paysage sonore* (Lhote, 1995), dans la première étape du projet d'écoute, renvoie aux connaissances métacognitives. Une fois ces connaissances réactivées, les élèves procèdent au résumé de ce qu'ils ont écouté et mobilisent des stratégies d'autorégulation et d'autoévaluation afin de contrôler à la fois leur compréhension et leur utilisation appropriée de la stratégie choisie (Beacco et Porquier, 2007 ; Berne, 2004 ; Graham, 2005) lors de la phase des habiletés métacognitives. Cette phase correspond à « l'écoute », deuxième phase du projet d'écoute, dont il sera question dans la section suivante. Dans cette phase, même si les élèves suivent une structure définie, l'utilisation de SMCO pour réaliser la tâche demeure une action individuelle et adaptative et varie en fonction des connaissances des élèves (Beacco et Porquier, 2007 ; Berne, 2004 ; Chinn, 2006 ; Poussard, 2003). Graham (2003) établit en ce sens une distinction entre les habiletés d'écoute et la compréhension orale, les premières

étant des compétences à acquérir (la discrimination auditive de certaines paires de phonèmes prononcées différemment selon la région linguistique, à titre d'exemple) alors que les stratégies seraient, pour leur part, compensatoires et spécifiques à une tâche à réaliser (Field, 2013).

En outre, il appert que le moment lors duquel survient la métacognition a aussi une incidence sur la réussite de la tâche. Trois temps seraient favorables à la mise en place de l'action métacognitive : juste avant, après, ou pendant la tâche. Si la métacognition survient pendant la tâche, alors que l'élève peut réfléchir à ses processus cognitifs (à ses connaissances, à ses stratégies, aux actions à mettre en place pour réussir), les chances de réussite sont augmentées puisqu'il remplit les deux dimensions de la métacognition présentées par Flavell (1976), soit la mise en œuvre des connaissances sur ses processus d'apprentissage et de la régulation qu'il en fait.

Enfin, puisque les données probantes au sujet des SMCO connues des élèves en langue d'enseignement sont quasi inexistantes, on ne peut, dans cette recherche exploratoire, prendre position et attendre des élèves qu'ils en verbalisent certaines plus que d'autres dans des projets d'écoute. Celles listées dans les documents ministériels (MÉLS, 2006, 2011) et qui sont présentées au tableau 2.1 sont prescriptives, mais d'autres ont été verbalisées dans les projets d'écoute vécus par les élèves, en fonction du contexte scolaire dans lequel ils ont évolué et aussi de leur connaissance des projets d'écoute qui leur ont été présentés, ce qui sera exposé dans le chapitre présentant les résultats. Il faut aussi rappeler qu'aucune SMCO ne ressort explicitement des recherches lues et recensées, bien que les auteurs les définissent en termes généraux (Flavell, 1976 ; Goh, 2002 ; Grangeat, 1997 ; Liotta-Kolencik et Hillwig, 2011 ; Poussard, 2003 ; Schneider et Lockl, 2002 ; Stordeur, 2014 ; Thevenot et Oakhill. 2006 ; Vandergrift, 1998).

## 2.5 Les stratégies personnelles de compréhension orale (SPCO) et les autres stratégies

Les SPCO issues du répertoire personnel des élèves ou présentes au programme d'une autre discipline sont des stratégies qui peuvent aussi aider les élèves à réaliser une tâche scolaire de compréhension orale. Elles peuvent être de trois ordres : cognitif, affectif ou métacognitif (dans ce cas précis, elles ne doivent pas se retrouver dans les documents ministériels pour la compréhension orale). Dans le cadre de cette recherche, comme aucune stratégie n'a été enseignée aux élèves, ces derniers ont verbalisé les stratégies qu'ils considéraient comme utiles ou qu'ils avaient mobilisées pour les tâches données. En effet, de manière générale, les stratégies misent sur l'utilisation des trois types de connaissances pour mener à terme les tâches : des connaissances *déclaratives*, par exemple, les connaissances des tâches scolaires ; des connaissances *procédurales*, par exemple sur comment prendre des notes pour réussir son écoute, et ; des connaissances *conditionnelles*, par exemple savoir pourquoi prendre des notes lors d'une tâche d'écoute. Les élèves, en recourant à des SPCO, se fixent des objectifs, organisent leurs activités et modifient ou non leur utilisation de stratégie (Flavell, 1976 ; Goh, 2002 ; Liotta-Kolencik et Hillwig, 2011 ; Stordeur, 2014 ; Vandergrift, 1998). Ils questionnent leurs connaissances pour mener à bien une tâche et répondre à l'intention pédagogique qui leur est donnée (Liotta-Kolencik et Hillwig, 2011), au meilleur de leurs connaissances. Plutôt que restreindre les données de cette recherche aux stratégies qui se trouvent uniquement dans la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées* (MÉLS, 2006), il s'est avéré judicieux de considérer l'ensemble verbalisations des élèves au sujet de leur utilisation de stratégies d'autant que cette utilisation peut varier grandement en fonction de la tâche, des connaissances et même du niveau d'intérêt que présentent les élèves pour le projet d'écoute.

## 2.6 Projet d'écoute

Au Québec, Lafontaine (2007, 2001) a théorisé les situations d'écoute scolaire et les a nommées « projets d'écoute ». Ces derniers sont divisés en trois grandes étapes : la préécoute, l'écoute et l'après-écoute, comme cela a été décrit à la section 2.2. L'analyse de la structure canonique du projet d'écoute permet de constater qu'il correspond aux formulations des documents ministériels. Il comprend : une intention d'écoute et l'activation des connaissances des élèves (MÉLS, 2011), une phase d'exploration du document sonore (MÉLS, 2006) que Lafontaine (2007) nomme « l'écoute globale », une écoute dite « analytique » (Lafontaine, 2007) pour répondre à l'intention d'écoute (nommé *horizon d'attente* par Lhote, 1995) et un réinvestissement dans une tâche concrète et signifiante (MÉLS, 2006) que Lafontaine (2007) nomme « l'après-écoute » et qui correspond généralement à un ou plusieurs des *Domaines généraux de formation* (MÉLS, 2006), afin de rendre signifiants les apprentissages. Dans le PFÉQ (MÉLS, 2006) et dans la PDA (MÉLS, 2011), on indique que l'élève doit acquérir la maitrise de diverses stratégies, mais les moments pour ce faire ne sont pas précisés. Lafontaine (2007), pour sa part, recommande l'enseignement explicite de stratégies cognitives (écoute), socioaffectives (après-écoute) et métacognitives (préécoute) à des étapes déterminées. Ces étapes sont reproduites dans le tableau qui suit.

Tableau 2.2
Étapes et stratégies du projet d'écoute

| **Étapes du projet d'écoute** | **Stratégies d'apprentissage** | **Stratégies d'écoute pouvant être utilisées pour préparer des ateliers formatifs en communication orale** |
|---|---|---|
| 1— Préécoute : préparation à l'écoute | Stratégies métacognitives : faire le point sur ce que l'auditeur va apprendre ou vient d'apprendre | Anticipation<br>Reformulation<br>Autoévaluation<br>Activation des connaissances antérieures<br>Formulation d'hypothèses |
| 2— Écoute | Stratégies cognitives : favoriser l'interaction entre l'auditeur et le matériel d'apprentissage | Traitement de l'information : entendre, sélectionner, identifier, reconnaitre, clarifier, synthétiser, agir, juger, etc.<br>Reformulation<br>Inférences<br>Vérification d'hypothèses<br>Interprétation de schèmes : haut vers le bas (général au particulier), bas vers le haut (analyse d'éléments linguistiques et individuels) |
| 3— Après l'écoute : réalisation d'un projet connu, réel (fictif ou non) et authentique | Stratégies socioaffectives : favoriser l'interaction avec les autres pour aider l'apprentissage | Interaction<br>Questionnement<br>Réaction<br>Encouragement |

(Extrait de Lafontaine, 2007)

Cette structuration parait efficace pour les enseignants qui peuvent plus aisément instaurer des situations de compréhension orale planifiées et y associer l'enseignement de stratégies précises (Lafontaine, 2007). Lafontaine (2007) encourage aussi la création d'une grille d'écoute par l'enseignant que les élèves remplissent en deux temps : au moment de la réactivation des connaissances et de la formulation d'hypothèses en préécoute (après le *paysage sonore*, Lhote, 1995) et au moment de la prise de notes d'éléments précis qui répondent à l'intention d'écoute (*horizon d'attente*, Lhote, 1995), lors de l'écoute analytique du document sonore (Lafontaine, 2007, 2011).

Adams et Cox (2010), pour leur part, présentent trois étapes similaires au découpage de Lafontaine (2007), mais évacuent l'écoute analytique qui orienterait trop les élèves et ne leur permettrait pas de se plonger librement dans le document écouté. Leur découpage ne fait pas état des stratégies précises à enseigner à chacune des étapes. Bien que le découpage de l'exemple du projet d'écoute de Lafontaine (2007) ait l'avantage de présenter clairement les objets d'oral et les stratégies à enseigner à chacune des étapes, la structure d'Adams et Cox (2010) a été privilégiée afin de recueillir des données brutes et de comprendre dans leur contexte les SMCO qu'ont verbalisées les élèves. En effet, un modèle plus régi aurait davantage orienté l'approche méthodologique et, comme peu de données sont disponibles concernant la compréhension orale, limiter l'influence de la recherche sur les réponses données par les élèves a paru souhaitable. Par ailleurs, Adams et Cox (2010) encouragent la prise de notes à partir d'un document guide, sur lequel les enseignants notent aussi leurs propres interrogations lors de leur écoute, afin de modéliser leurs attentes, ce qui correspond à de l'enseignement explicite (Gauthier *et al.*, 2013). Ce document sert d'exemple à élève qui n'aurait jamais vécu de projet d'écoute et il l'aide à structurer l'écoute selon l'intention d'écoute. La prise de notes sera présentée plus avant à la section 2.6.2.

En contexte scolaire et lors d'un projet d'écoute, l'élève doit s'adapter au document entendu (Adams et Cox, 2010 ; Lhote, 1995). Il doit l'interpréter selon différents aspects relatifs à l'intention d'écoute. Il s'agit pour l'élève de traiter, de décoder, d'appréhender, dans sa globalité et selon le contexte, le message qu'il entend en même temps qu'il tente d'en saisir le sens (Burleson et Caplan, 2007 ; Burleson, 2011 ; Fayol, 2003 ; Stordeur, 2014). Sans la mobilisation de SMCO, l'élève peut difficilement engager tous ses processus mentaux pour effectuer cette simultanéité d'actions puisqu'il ne peut pas créer de distance entre les éléments écoutés, ses connaissances et la tâche demandée. La structure du projet d'écoute et la

grille d'écoute facilitent donc la consignation des éléments entendus et la gestion de la compréhension orale des élèves (de Pietro et Whirtner, 1996 ; Letarte et Lafond, 2001 ; Nonnon, 2002), surtout lorsque le genre du document écouté est informatif, car ce dernier s'apparente aussi à plusieurs situations d'écoute quotidienne. De plus, il s'agit d'un genre que les élèves du troisième cycle du primaire doivent maitriser à la fin de leur sixième année (PFÉQ, MÉLS, 2006).

### 2.6.1 Le genre informatif

Dans le contexte de cette recherche, les projets d'écoute relèvent du genre informatif. Bien que la notion de genre soit didactisée en Suisse depuis les années 90 (Dolz et Schneuwly, 1997), au Québec, la notion est officiellement théorisée depuis quelques années, notamment avec les travaux de Chartrand[17] qui l'a étudiée essentiellement pour le secondaire, en lecture et en écriture. Dans un document de 2015, Chartrand et Émery-Bruneau définissent le genre comme « un ensemble de productions langagières orales ou écrites, qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes » (p. 14) de différents ordres et qui sont relativement stables dans le temps. Le genre doit aussi être reçu comme une notion aux contours opaques, mais à l'intérieur malléable (Adam et Heidmann, 2009). En ce sens, pour faire partie d'un même genre, les documents doivent avoir des caractéristiques communes fortes, mais peuvent différer dans leurs détails. Ces caractéristiques communes concernent la forme du texte, le point de vue énonciatif et le but du texte. Puis, Adam (1992/2005) y ajoute le style de la langue et la composition du texte, ses enchainements, son découpage, les liens entre les parties, etc. Toutefois, une recherche menée par Chartrand et Lord (2013) a mis de l'avant qu'au Québec, si la notion de genre est plutôt acquise pour la didactique de la lecture, avec les différents

[17] Voir entre autres Chartrand, 2001, 2008, 2009 ; Chartrand et Lord, 2013 et Chartrand et Émery-Bruneau, 2015.

types de textes à lire (genres courant ou littéraire), le genre n'est pas une réelle notion didactique en écriture ou en oral (Chatrand, 2016) et demeure plutôt un lieu commun pour présenter sommairement des caractéristiques floues. Pour cela, le document de 2015 en collaboration avec Émery-Bruneau propose six caractéristiques enseignables du genre à savoir les caractéristiques : communicationnelles ou pragmatiques, textuelles, sémantiques, grammaticales, visuelles et d'oralité (Chartrand, 2016).

L'intention du texte informatif est d'accroitre les connaissances. Ce genre, que les élèves doivent avoir étudié au troisième cycle du primaire, si l'on se réfère aux principes didactiques des documents ministériels (MÉLS, 2006, 2011), a été retenu pour cette recherche. Il s'agissait d'un type de document avec lequel les élèves devaient être à l'aise et pour lequel ils devaient aussi connaitre, même implicitement, la structure. Dans les deux premiers projets d'écoute informatifs qu'ont réalisé les élèves, l'organisation des propos s'est faite autour d'une structure explicative d'un phénomène touchant personnellement les élèves, lors du premier projet d'écoute (thématique variable pour chacun des participants), et les touchant collectivement, lors du deuxième projet d'écoute (le compostage). Ces documents informatifs ont été choisis pour respecter la zone proximale de développement des élèves (Vygotski, 1934/1985). En accord avec les six caractéristiques précitées, un seul protagoniste s'exprimait à la fois dans les documents visionnés, le vocabulaire était adapté aux élèves du troisième cycle, les temps verbaux étaient généralement simples (présent, imparfait), et des tableaux/schémas étaient présentés afin de synthétiser les informations, ce qui s'avère aussi une caractéristique de ce genre. En outre, les éléments non verbaux et prosodiques des documents présentés ne comportaient pas non plus de double sens. Concernant le troisième projet d'écoute qui relevait aussi du genre informatif, les tours de parole se sont ajoutés dans les caractéristiques d'oralité puisqu'il s'agissait d'une entrevue. En outre, les éléments non verbaux et prosodiques ont pris une importance plus grande, notamment car ils ajoutaient des informations et

du contenu aux interactions verbales. En se référant à la *Progression des apprentissages en communication orale au primaire* (MÉLS, 2011), on constate que les connaissances nécessaires à la compréhension de ces informations sont normalement acquises chez les élèves du troisième cycle du primaire. Ainsi, dans les projets d'écoute, les élèves devaient visionner les documents et les comprendre afin de répondre à une intention d'écoute. Ils avaient accès à une grille d'écoute dans laquelle ils pouvaient noter les informations qu'ils jugeaient pertinentes, ce qui est décrit en détail dans le chapitre de méthodologie.

### 2.6.2 La prise de notes dans des projets d'écoute

La prise de notes constitue un moyen privilégié pour retenir les informations entendues et est vivement encouragée par les enseignants (Bétrix Köhler *et al.*, 1999 ; de Pietro et Whirtner, 1996 ; Nolin, 2012, 2013 ; MÉO, 2003). Elle permet d'organiser ses pensées, de réfléchir pendant l'écoute et de limiter les oublis associés à la mémoire à court terme (Cowan, 1997 ; Mathews, Helffernan et Elkins, 2011 ; Romainville, 2000). L'intérêt de présenter une grille d'écoute aux élèves prend donc tout son sens dans un projet d'écoute puisque ces derniers sont habitués à la pratique scolaire de prise de notes (de Pietro et Whirtner, 1996 ; Letarte et Lafond, 2001 ; Nolin, 2013 ; Nonnon, 2002). Toutefois, cet outil pédagogique ne rend pas transparentes les SMCO qui demeurent internalisées par les élèves, à moins d'amener ces derniers à s'exprimer sur les notes qu'ils ont rédigées. L'oral réflexif permet cependant aux enseignants et aux élèves d'accéder à ces processus puisque les élèves s'interrogent alors, tant sur leurs apprentissages à l'oral que sur leur apprentissage de l'oral, et peuvent partager différentes stratégies qui les ont amenées à prendre des notes (Chabanne et Bucheton, 2002 ; de Pietro et Whirtner, 1996 ; Rabatel, 2004).

## 2.7 L'oral réflexif pour enseigner des stratégies de compréhension orale

La majorité des tâches de compréhension orale du quotidien ne requiert pas l'utilisation de SMCO puisqu'elles sont simples ou automatisées par l'élève qui écoute (Beacco et Porquier, 2007 ; Clemens-Corbi, 2011 ; Grandaty et Turco, 2010 ; Grangeat, 1997 ; Pfeiffer-Ryter, Demaurex et Dolz, 2007). L'oral réflexif, cet oral dans lequel l'élève doit réfléchir sur ses connaissances et sur ses pratiques langagières (Astorg et Mesmin, 2002 ; Chabanne et Bucheton, 2002 ; Jaubert et Rebière, 2002 ; Lafontaine et Hébert, 2015 ; Pekarek-Doehler *et al.*, 2008 ; Rabatel, 2004 ; Plessis-Bélair, 2010), est efficace pour accéder à l'implicite (Hébert et Lafontaine, 2012), c'est-à-dire ce qui demeure invisible lors de la compréhension orale. Cet oral nécessite que les élèves explicitent oralement les réflexions qui les ont menés aux réponses qu'ils avancent. Autrement dit, l'oral réflexif permet à l'enseignant d'accéder à ce qui se passe chez l'élève lorsque ce dernier est en situation de compréhension orale, puisqu'il l'incite à exprimer à haute voix une connaissance, une réflexion ou une question, ce qui peut faire état de la mise en pratique de SMCO (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Lafontaine et Hébert, 2015). Il s'agit alors d'un outil d'observation qui permet de « percevoir les traces d'une dynamique discursive et cognitive » (Chabanne et Bucheton, 2002, p. 14) et, par conséquent, de voir les liens directs entre l'utilisation de SMCO et la réussite de la tâche de compréhension orale et, donc, de diminuer les difficultés liées à son enseignement. Les élèves peuvent ensuite réguler leur propos, c'est-à-dire se questionner sur leur compréhension du document entendu afin d'expliquer leur utilisation de SMCO selon le contexte dans lequel a eu lieu l'écoute (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Daniel et Gagnon, 2011). L'oral réflexif est un oral « pour apprendre », pour réfléchir aux divers apprentissages et aux processus mentaux entourant l'oral, et non pas uniquement un oral « à apprendre » qui sert avant tout à construire, par exemple, les savoirs sur des genres oraux (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Jaubert et Rebière, 2002). Il s'agit donc de

situations d'oral planifiées qui intègrent les connaissances des élèves au sujet de l'oral, à l'oral, et l'oral réflexif se montre pertinent pour l'ensemble des disciplines.

En situation d'oral réflexif, les élèves sont sollicités pour exprimer à haute voix les différents questionnements qui émergent lors de la réalisation d'une tâche d'écoute (Allen, 2014 ; Chabanne et Bucheton, 2002 ; Dumais, 2012 ; Rabatel, 2004). En utilisant l'oral réflexif et des stratégies, les élèves expliquent aussi quels éléments ils ont retenus de leur écoute et ceux qui leur permettent de donner telle ou telle réponse. Cela facilite aussi l'évaluation concomitante de la production et de la compréhension orales (Dumais, 2012 ; Hébert et Lafontaine, 2012) en plus de concourir à la réalisation de situations d'oral intégrées et authentiques.

L'oral réflexif sert avant tout à réfléchir à la construction des savoirs (épistémique) en interaction (pragmatique) (Jaubert et Rebière, 2002 ; Maurer, 2001 ; Rabatel, 2004). Ce qui importe en contexte d'oral réflexif, quelle que soit la discipline, c'est de donner à l'élève, lors de moments planifiés, la chance de verbaliser ce qu'il comprend (Plessis-Bélair, 2012), d'expliciter les stratégies mises en place pour y arriver et d'évaluer la clarté de son propos (Allen, 2014). En effet, les situations d'oral réflexif permettent également de concilier production et compréhension orales. À titre d'exemple, lors de situations d'oral réflexif, en cercle de lecture au sujet d'un roman, l'élève est sollicité pour s'exprimer sur sa compréhension et utiliser des SMCO, notamment pour créer des liens logiques ou pour anticiper le contenu des explications données par les pairs (Fasel-Lauzon, 2009 ; Hébert et Lafontaine, 2014 ; Verdelhan-Bourgade, 2002). L'oral réflexif s'attarde donc beaucoup à la compréhension orale des élèves (Dumais, 2010 ; Hébert et Lafontaine, 2012), mais permet également un travail complet sur l'oral puisque les élèves doivent généralement produire leurs réponses à l'oral. L'utilisation de l'oral réflexif présente donc un moyen didactique

qui peut aider, tant pour l'enseignement de la compréhension orale (Jaubert et Rebière, 2002) que pour celui des SMCO.

L'oral réflexif est un courant d'oral individuel qui permet aux élèves de réfléchir à leur compréhension orale et de mieux cerner les stratégies à mobiliser, selon le type de tâche qu'ils rencontrent (Cauchon et Plessis-Bélair, 2008 ; Jaubert et Rebière, 2002). L'élève est sollicité pour s'exprimer sur sa compréhension et utiliser des stratégies métacognitives générales (Flavell, 1985 ; Stordeur, 2014 ; Verdelhan-Bourgade, 2002). Il s'agit d'un oral « pour apprendre » et non pas « à apprendre » qui peut aussi être instauré dans les échanges en classe autour de la compréhension orale. Si l'intérêt lié à l'utilisation de l'oral réflexif prend son essor, tant dans les écrits scientifiques que dans les institutions d'enseignement (Rabatel, 2004), ce dernier n'a pourtant pas encore donné lieu à beaucoup d'expérimentations et de propositions didactiques concrètes, en comparaison, par exemple, aux approches centrées sur les genres oraux (l'oral « à apprendre ») et développées par certains didacticiens (Chartrand et Émery-Bruneau, 2015 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Lafontaine, 2004 ; 2011). Toutefois, la question de l'oral réflexif est un domaine qui commence à retenir l'attention, non seulement en français, mais dans les autres disciplines (Bendefa et Lafortune, 2010 ; Peterfalvi et Jacobi, 2003) puisque l'oral réflexif est un oral qui facilite la réflexion et qui permet aux élèves d'en *apprendre* sur leurs apprentissages. Les SMCO enseignées et utilisées dans l'oral réflexif sont transférables dans tous les contextes scolaires, que l'on pense aux *Domaines généraux de formation* ou aux *Compétences transversales* du PFÉQ (MÉLS, 2006). En somme, l'utilisation de l'oral réflexif permet aux élèves de tous les profils de participer activement à leurs apprentissages par la mobilisation de SMCO qui sont adaptées à leur réalité (Fasel-Lauzon, 2009). « [L]es élèves plus jeunes [5e et 6e année du primaire] se montrent plus transparents ou moins hésitants à verbaliser leur incompréhension » (Hébert et Lafontaine, 2014, p. 108) en contexte d'oral réflexif ; il semble alors que le troisième

cycle du primaire soit un moment privilégié, à la fois pour la pratique de l'oral réflexif et pour l'enseignement de stratégies.

## 2.8 Synthèse des choix du cadre théorique

L'oral réflexif permet aux élèves de réfléchir à leur compréhension orale et aux stratégies qu'ils connaissent ou mobilisent. Le projet d'écoute qui a été développé par Lafontaine (2007) et Adams et Cox (2010) pour circonscrire l'enseignement de la compréhension orale en langue d'enseignement aide les enseignants à penser l'enseignement des stratégies à chacune des trois étapes du projet. Cependant, ce projet d'écoute tel que développé par ces auteurs, même s'ils suggèrent certaines stratégies à enseigner à chacune des étapes, n'explicite pas les connaissances des élèves à l'égard de la compréhension orale. Il offre une démarche pour l'enseignement de l'écoute et des stratégies, considérant peu les connaissances épistémiques et pragmatiques des élèves qui régissent la compréhension orale. Pour cette raison, il est apparu nécessaire, dans le cadre de cette thèse de doctorat, de comprendre comment s'enseigne la compréhension orale en contexte d'acquisition de la langue seconde. Ce contexte est favorable à la construction de connaissances nouvelles par les élèves qui s'appuie sur leurs connaissances personnelles. De plus, les modèles d'enseignement de la compréhension orale en contexte d'acquisition de la langue seconde décrivent comment et quelles stratégies sont enseignées à quel moment, afin de développer l'autonomie des élèves et, par conséquent, leur permettre de réguler leurs apprentissages par la métacognition.

Comme les élèves en situation de français langue d'enseignement ont des connaissances du fonctionnement de la langue plus étayées que celles des élèves en acquisition de la langue seconde, notamment parce qu'ils n'ont plus à discriminer les sons un à un, car ces derniers sont encodés et également parce que les élèves peuvent

interpréter les éléments non verbaux et paraverbaux plus aisément, il a été décidé de s'appuyer en partie sur les connaissances des élèves en ce qui concerne les stratégies métacognitives de compréhension en lecture. En effet, certaines d'entre elles ont un traitement similaire en compréhension orale comme l'indiquent les données du tableau 2.1. Toutefois, et comme cela a été précisé dans la section 1.2.1 du chapitre de la problématique, des distinctions claires existent entre la compréhension de l'oral et la compréhension d'un document écrit. L'une des distinctions marquées réside dans l'éphémérité de l'oral en comparaison au caractère statique de l'écrit. Cette distinction, entre autres, a nécessité de convoquer le cadre théorique de l'enseignement en contexte d'acquisition de la langue seconde puisqu'il s'agit là d'une caractéristique propre à l'oral et qui ne se retrouve pas à l'écrit. Pour construire un cadre théorique cohérent avec l'objet de recherche de cette thèse, la verbalisation de stratégies de compréhension orale, il a donc fallu inclure des éléments conceptuels issus de champs disciplinaires connexes, comportant des caractéristiques semblables, mais aussi dissemblables. L'assemblage de ces composantes facilite la contextualisation de l'objet de la recherche, une compréhension éclairée de ses contours et surtout, revêt un caractère novateur qui permet de positionner la compréhension orale comme elle se doit de l'être, c'est-à-dire comme une compétence non disciplinaire scolaire et issue du quotidien.

## 2.9 Les objectifs de la recherche

La compréhension orale, d'une manière générale, est peu enseignée au primaire (Allen, 2014 ; Broi et Soussi, 1999 ; Lafontaine et Dumais, 2012 ; Nonnon, 2004b) et les connaissances au sujet des SMCO pouvant être mobilisées et verbalisées par les élèves sont également peu documentées (Adams et Cox, 2010 ; Field, 2008 ; Garcia-Debanc et Plane, 2004 ; Keene, 2012 ; Vandergrift, 1998). À la lumière des éléments présentés précédemment, il est possible d'avancer que la compréhension orale est un

processus cognitif exigeant, qui demande une participation active de l'élève. Ce dernier, lorsqu'il entend, doit transformer les sons en une chaine signifiante contextualisée pour assurer le passage entre « entendre » et « écouter », afin de comprendre les énoncés au regard du contexte dans lequel ils sont énoncés. Pour y parvenir, il doit mobiliser des SMCO en contexte et ces dernières doivent lui être enseignées explicitement. L'oral réflexif semble approprié pour ce faire. Or, pour l'instant, la compréhension orale, en langue d'enseignement, n'en est qu'à ses premières expérimentations et théorisations. Les propositions didactiques qui la considèrent (Adams et Cox, 2010 ; Allen *et al,* 2016 ; Cornaire et Germain, 1998 ; Lafontaine, 2001 ; Lafontaine et Dumais, 2012 ; Poussard, 2003 ; Rabatel, 2004 ; Simonet *et al.*, 2004 ; Vandergrift, 1998) tentent d'enrichir ses théories et pratiques. Cette thèse se veut un apport supplémentaire au développement des connaissances entourant les stratégies de compréhension orale des élèves et souhaite qu'une réflexion soit entamée autour de la compréhension orale, afin de répondre aux prescriptions des documents ministériels (MÉLS, 2006, 2011).

Considérant ce qui a été avancé jusqu'à maintenant, nous poursuivons deux objectifs de recherche : 1- décrire, en contexte de français langue d'enseignement, les stratégies métacognitives de compréhension orale (SMCO) verbalisées par des élèves aux profils variés lors de trois projets d'écoute et 2- décrire, en contexte de français langue d'enseignement, les stratégies personnelles de compréhension orale (SPCO) verbalisées par des élèves aux profils variés lors de trois projets d'écoute.

La méthodologie présentée dans le prochain chapitre a été mise de l'avant afin de cerner les connaissances des élèves au regard de leurs stratégies de compréhension orale. Loin de se vouloir prescriptives, ces informations ont été recueillies qualitativement, dans une posture compréhensive, afin de comprendre finement les connaissances des élèves, de les comparer à celles des documents ministériels et de

voir en quoi ces stratégies pouvaient avoir une incidence dans leur réussite de projets d'écoute. Il s'agit donc d'un premier éclairage sur les connaissances que possèdent les élèves en ce qui concerne leur compréhension orale et les stratégies qu'ils y associent. Cette recherche est donc descriptive, mais surtout exploratoire et tente de rendre compte d'un phénomène encore méconnu en contexte de langue d'enseignement.

# CHAPITRE III

# MÉTHODOLOGIE

Cette recherche qualitative et compréhensive (Meyor, 2005; Morais, 2013; Vermersch, 2012; Savoie-Zajc, 2011; Van der Maren, 2010) est de types descriptif et exploratoire (Merriam, 1998/2008 ; Savoie-Zajc, 2011).

Dans les chapitres précédents, les enjeux liés aux lacunes théoriques et au vide empirique entourant les SMCO ont été décrits. L'étude de cas multiples qui a été menée a permis de fournir une description nuancée de chaque élève en tant qu'entité, puis de regrouper ces données sous trois profils qui seront présentés à la section 4.2 du prochain chapitre, en conservant les données permettant de documenter l'unicité de chacun des cas et de les comparer.

Dans ce troisième chapitre, le type de recherche choisi est d'abord expliqué. Ensuite, les participants de l'étude de cas multiples sont décrits. Puis, l'étude de cas multiples en tant que méthode de collecte de données est présentée (Merriam, 1998/2008 ; Stake, 2005 ; Yin, 2004, 2012) et la posture de la chercheure[18] et celles des participants sont précisées (Merriam, 1998/2008 ; Stake, 2005 ; Yin, 2004, 2012). Les choix relatifs aux instruments de collecte de données sont aussi justifiés. Ensuite, le traitement et l'analyse des données sont détaillés. Le recueil de données par la

[18] À l'instar de chercheurs et de chercheures (Charpenel, 2015; Lenoble-Pinson, 2006), je considère que le terme « chercheure » a une connotation politique, féministe, libre et revendicatrice d'un statut social. Pour cette raison, il sera privilégié à celui de « chercheuse ».

verbalisation à haute voix des élèves est le cœur des informations recueillies. Ce sont elles qui ont permis de décrire qualitativement (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011 ; Paillé et Mucchielli, 2012 ; Van der Maren, 1995) les stratégies connues ou utilisées par les six élèves d'une classe de troisième cycle du primaire de l'Outaouais[19]. Enfin, les limites et les considérations éthiques seront présentées.

## 3.1 Type de recherche choisi

Van der Maren (1995) précise que la recherche exploratoire a pour but de combler un vide dans les écrits à propos de l'objet étudié. Peu de données sont disponibles en ce qui concerne les stratégies de compréhension orale en langue d'enseignement au troisième cycle du primaire. Dans cette optique, cette recherche est de type descriptif, car elle revêt l'objectif principal de comprendre et de décrire, de l'intérieur (Merriam, 1998/2008 ; Paillé et Mucchielli, 2012), les propos de six élèves lors de leurs verbalisations de stratégies de compréhension orale. Ces descriptions des verbalisations des élèves (Fortin, 2006) rejoignent aussi le paradigme interprétatif (Merriam, 1998/2008 ; Savoie Zajc, 2011), car il s'agit de fournir une description fine et dynamique de l'expérience des élèves et de l'interpréter en contexte de compréhension orale.

La visée de l'étude de cas multiples présentée ici rejoint la posture interprétative et descriptive de Merriam (1998/2008), mais elle s'inscrit aussi dans la visée instrumentale définie par Stake (1995), puisque les données recueillies sont appuyées sur les connaissances théoriques actuelles au sujet des SMCO et qu'elles permettent d'en développer de nouvelles. Dans cette recherche, il s'agit donc de décrire les verbalisations que font six élèves au sujet de leurs SMCO et SPCO, lors de trois

[19] Un financement du *Consortium Outaouais de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires* a permis de financer la collecte de données de cette recherche.

projets d'écoute. Par l'expression de la voix des élèves (Kuusela et Paul, 2000 ; Vermersch, 2012), qui permet l'accès fin et dynamique à leur expérience circonstanciée de la compréhension orale, à leur savoir-faire et à leurs réflexions, un premier portrait des connaissances de ces élèves au sujet de leurs stratégies de compréhension orale sera exposé au chapitre des résultats.

## 3.2 Participants de l'étude de cas multiples

Cette section présente les étapes qui ont mené à la sélection du milieu où s'est déroulé la recherche, de même que les six élèves qui y ont participé.

### 3.2.1 Le recrutement de la classe

L'enseignement de stratégies de compréhension orale ne semble pas une pratique répandue des enseignants du troisième cycle du primaire (Allen, 2014 ; Bianco et Bressoux, 2009 ; Dumais, 2012 ; Garcia-Debanc et Plane, 2004 ; Lafontaine, 2001, 2007 ; Nolin, 2013) comme nous l'avons exposé dans le chapitre de la problématique. Afin de sélectionner un milieu dans lequel ces stratégies étaient enseignées, un appel a été lancé en février 2014 auprès de conseillers pédagogiques et de directions d'école de la région de Montréal et de l'Outaouais, afin qu'ils recommandent des enseignants reconnus pour ces pratiques. Entre mars et juin 2014, sept enseignants (six femmes et un homme) ont accepté de discuter de leurs pratiques d'enseignement de ces stratégies. Ils ont tous accepté que des observations filmées[20] aient lieu dans leur classe afin de documenter les pratiques d'enseignement des stratégies de

[20] Toutes les captations ont été faites à l'aide d'une caméra discrète placée à l'arrière de la classe et les fichiers ont ensuite été transférés sur un disque externe. Cette étape a eu lieu avant la collecte de données. En effet, ces observations ont permis de choisir la classe dans laquelle se déroulerait la recherche. Les fichiers des participants non retenus ont été détruits.

compréhension orale en contexte naturel alors qu'ils enseignaient un projet d'écoute de leur choix. La durée du projet d'écoute dans chaque classe s'est avérée différente ; pour trois enseignantes, ce dernier a duré en moyenne une heure ; pour deux enseignantes, le projet d'écoute s'est déroulé pendant une demi-journée. Pour une enseignante, le projet d'écoute a pris place sur deux demi-journées dans la même semaine. Enfin, pour un enseignant, le projet d'écoute a été travaillé sur quatre demi-journées réparties sur deux semaines consécutives.

Bien que très différentes, les durées des projets d'écoute n'ont pas été déterminantes dans le choix de la classe retenue. En effet, une seule enseignante a effectivement enseigné des SMCO lors des observations. Puisque les élèves de cette classe outaouaise sont les seuls pour lesquels cet enseignement a été observé, c'est cette classe qui a été retenue et dans laquelle les connaissances des élèves au sujet des SMCO ont été documentées. En effet, il était plausible de croire que ces derniers possèderaient des connaissances minimales à leur sujet.

#### 3.2.1.1 Les classes non retenues pour l'étude

Les enseignants savaient à l'avance que leur classe pouvait ne pas être retenue pour cette recherche. En effet, lors de la discussion préalable à l'observation de leur enseignement, les observations souhaitées leur ont été décrites. Bien que cela ait pu constituer une limite de la recherche, la transparence envers les enseignants a primé pour instaurer un climat de confiance avec la chercheure (Merriam, 1998/2008 ; Simons, 2009). Il était impératif de ne pas heurter ces volontaires et cette discussion avec chacun a permis de bien leur expliquer les raisons pour lesquelles leur classe pourrait ne pas être sélectionnée pour ce projet. Ces observations non participantes préalables ont donc eu lieu dans le respect des volontaires et de manière éclairée. Cette précaution est nécessaire afin que les enseignants observés et qui ne participent

finalement pas à l'étude en comprennent bien les raisons. Toutefois, il leur a été proposé de leur présenter les retombées de cette recherche lorsque cette dernière serait complétée.

### 3.2.2 La sélection des élèves

Les élèves ont été sélectionnés en collaboration avec l'enseignante de la classe régulière qui a été retenue. La présence de la chercheure et la visée de la recherche leur ont été expliquées lors d'une première rencontre informelle. Les élèves ont ensuite été invités à poser des questions pour clarifier quelque élément que ce soit. Puis, ils ont été avisés qu'une feuille d'intérêt à participer à la recherche serait remise à l'enseignante afin que ceux qui souhaitent y participer y inscrivent leur nom. Sur les 21 élèves de la classe, 17 ont répondu favorablement à cette demande et ont retourné le formulaire de consentement signé par leurs parents. Pour des raisons de faisabilité, l'enseignante a aidé à identifier des élèves volubiles de sa classe qui, à son avis, pourraient s'exprimer sur leurs stratégies de compréhension orale et qui comprendraient facilement le but du projet. Afin de décrire de manière fine les stratégies verbalisées par des élèves lors de projets d'écoute, ces derniers devaient pouvoir s'exprimer aisément à l'oral en contexte individuel. L'enseignante a donc suggéré d'aborder sept élèves. Afin d'établir un premier contact, dans un local adjacent à la classe, chacun des élèves suggérés a été rencontré de manière individuelle lors d'un entretien de sélection dans lequel une entrevue ouverte s'est déroulée. Ce premier contact était informel ; il visait à mieux connaitre les élèves, leurs motivations à participer à l'étude et à leur réexpliquer l'objectif et le déroulement de la recherche. Six des sept élèves recommandés par l'enseignante ont été sélectionnés pour le projet, d'abord parce qu'ils s'exprimaient aisément et présentaient un faible taux d'absentéisme. En effet, le septième élève recommandé n'a pas pris part à la recherche, car il était prévu qu'il déménage en cours d'année.

Les élèves choisis présentaient des caractéristiques hétérogènes. Une élève a reçu un diagnostic de trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) et de dyspraxie, un autre a une acuité visuelle de 20 %, alors que les autres élèves n'éprouvent pas ces difficultés neurologiques. Les caractéristiques des élèves permettaient d'obtenir une certaine représentativité de l'hétérogénéité des classes du primaire, même en contexte de classe ordinaire.

Le rendement scolaire n'a pas été considéré dans la sélection des élèves. Tous les élèves, peu importe leur profil scolaire, peuvent verbaliser des SMCO et des SPCO puisque ces dernières peuvent précisément varier selon l'individu et la tâche qui lui est demandée (Beacco et Porquier, 2007 ; Chinn, 2006 ; Falardeau *et al.*, 2014 ; Poussard, 2003). En outre, en ce qui concerne la volubilité des élèves, certains élèves jugés faibles sur le plan scolaire peuvent tout à fait être en mesure de bien s'exprimer à l'oral (Daniel et Gagnon, 2011 ; Romainville, 2000). Ce qui importe, dans cette situation, c'est le guidage qu'ils reçoivent lors de leur verbalisation à haute voix (Falardeau *et al.*, 2014 ; Forget, 2013 ; Kuusela et Paul, 2000 ; Vermersch, 2011). En effet, des recherches montrent que les élèves, dès le premier cycle du primaire, sont en mesure de s'exprimer sur leurs processus mentaux s'ils sont bien accompagnés et si le métalangage utilisé leur est adapté (Daniel et Gagnon, 2011 ; Gagnon et Sasseville, 2011 ; Vermersch, 2011, 2012 ; Villeneuve-Lapointe, 2014).

Six élèves du troisième cycle du primaire de la région de l'Outaouais ont ainsi été retenus et sont devenus chacun un cas. Après avoir fait les projets d'écoute et les tâches de verbalisation à haute voix, les élèves ont été répartis en trois profils en fonction de leurs verbalisations. Ces verbalisations ont permis de créer des recoupements entre les propos des élèves et d'effectuer le découpage en profils, ce qui n'était pas initialement prévu. Ainsi, chacun des élèves a d'abord été documenté comme un cas (n = 6) puis associé à l'un des trois profils suivants : profil 1 : élèves

qui verbalisent surtout des SMCO issues des documents ministériels, profil 2 : élèves qui verbalisent des SMCO issues des documents ministériels et plusieurs SPCO et profil 3 : élèves qui verbalisent surtout des SMCO issues des documents ministériels et plusieurs SPCO. À la lumière de l'analyse des propos des élèves, il apparait que trois sont du premier profil, deux appartiennent au deuxième et une élève, au troisième. Ces profils sont décrits en détail dans le chapitre IV.

Le tableau qui suit présente de manière synthétique les élèves retenus.

Tableau 3.1
Caractéristiques des élèves retenus

| Identification des élèves[21] | Genre | Particularités | Profil |
|---|---|---|---|
| Charlotte | F | Angoisse de performance | 1 |
| Marguerite | F | Aucune (élève « régulière ») | 1 |
| Simone | F | Anxiété scolaire | 1 |
| Constance | F | Dyspraxique et TDAH | 2 |
| Octave | G | Acuité visuelle 20 % | 2 |
| Claire | F | Aucune (élève « régulière ») | 3 |

## 3.3 Présentation des divers types d'étude de cas

Cette section expose d'abord les distinctions prévalant entre les types d'études de cas de même que les postures de recherche des chercheurs qui les caractérisent (Creswell, 2007 ; Merriam, 1998/2008 ; Stake; 1995, 2010; Yin, 2004, 2009). Cette exposition permet de justifier les raisons pour lesquelles une hybridation entre les concepts d'étude de cas, tel que défini par Merriam (1998/2008) et par Stake (1995, 2010), a

[21] Les prénoms des élèves sont fictifs.

été retenue. Cela permet également de préciser les raisons pour lesquelles cette recherche se prête à la réalisation d'une étude de cas multiples.

### 3.3.1 Stake

La posture de recherche de Stake (2005, 2010) est avant tout interprétative et permet de construire des théories et des descriptions détaillées des cas étudiés. Pour Stake (2005), les raisons qui poussent un chercheur à effectuer une étude de cas sont d'abord la compréhension fine de la complexité qui se cache derrière la situation ou les intervenants d'un cas. Stake (2005) dira que l'objectif d'une étude de cas n'est pas de représenter le monde, mais bien de trouver la place qu'occupe le cas étudié dans le monde, ce qui correspond à l'une des visées de la présente recherche, c'est-à-dire de décrire, pour la langue d'enseignement, les stratégies de compréhension orale connues ou mobilisées par des élèves. Pour Stake (2005, 2010), les critères de scientificité reposent d'abord sur les liens que le chercheur établit entre tous les éléments du cadre de sa recherche, ce qui correspond aussi à l'intérêt d'étudier les SMCO dans une perspective compréhensive. La question et les objectifs de recherche doivent donc concorder avec les instruments de collecte de données qui, à leur tour, doivent permettre de mieux comprendre la pertinence de solliciter l'étude de cas pour comprendre le phénomène étudié. Ces éléments méthodologiques mis en communs s'apparentent à la chaine d'évidences dont Yin (2004) est le défenseur.

Stake (2005) mentionne aussi que la rédaction du rapport de recherche doit permettre d'assurer la rigueur du chercheur en mentionnant notamment les biais possibles. Par la possibilité de transférer certaines données à un milieu semblable ou de confirmer certaines autres données en opérationnalisant une partie de la recherche dans un contexte similaire, ce type d'étude de cas dit « instrumental » assure aussi la crédibilité de la recherche. En ce sens, la présente recherche pourrait être reproduite

dans une autre classe du troisième cycle du primaire en langue d'enseignement, ce qui offrirait un portrait élargi des connaissances des élèves concernant les stratégies de compréhension orale. Par ailleurs, comme pour Merriam (1998/2008) et pour Yin (2004), Stake (2010) affirme que les résultats d'une étude de cas sont plus riches et mieux reçus par la communauté scientifique si les instruments de collecte de données ont permis de les trianguler (Savoie-Zajc, 2009a), ce que rend aussi possible l'instrumentation de cette recherche et qui sera décrite à la section 3.4.1.

### 3.3.2 Yin

L'étude de cas définie par Yin (2004, 2009) se veut une étude empirique d'un phénomène contemporain dans un contexte naturel, surtout quand les frontières entre le phénomène étudié et son contexte ne sont pas clairement établies. Yin (2004) préconise l'étude de cas multiples qui permet d'étudier les particularités de chacun des cas, tout en permettant au chercheur d'établir des convergences ou des divergences entre ces derniers. Afin d'assurer la recevabilité d'une étude de cas, Yin (2004, 2009) insiste sur les critères de scientificité que cette dernière doit comporter. Pour lui, l'étude de cas doit présenter une validité de construits reposant sur une multiplicité de sources de données, sur la présence claire d'une chaine d'évidences entre les données recueillies, les instruments de collectes utilisés et les interprétations qui en sont faites de même que sur la relecture du rapport de l'étude de cas par un ou des participants de l'étude. Yin (2004) précise que la validité interne de l'étude de cas peut se vérifier seulement pour les études exploratoires ou causales et qu'une chaine de relations entre les variables étudiées doit être établie et exposée. La validité externe de l'étude de cas repose, quant à elle, sur la délimitation d'un domaine ou d'une discipline dans laquelle peuvent être généralisés les résultats obtenus. Des trois visions de l'étude de cas, celle de Yin se rapproche du paradigme positiviste et

permet difficilement de poursuivre cette recherche dans une visée compréhensive et exploratoire, ce qu'appelle l'objet d'étude de cette recherche.

### 3.3.3 Merriam

Pour Merriam (1998/2008), l'étude de cas est avant tout interprétative et descriptive. Il s'agit d'une description intensive et holistique d'un phénomène ou d'un contexte précis. Merriam (1998/2008) considère que l'étude de cas a trois finalités. D'abord, celle de comprendre finement le cas à l'étude ; puis, de développer des énoncés théoriques généraux et, enfin, de tirer des conclusions au sujet de la structure et des processus étudiés. De plus, Merriam (1998/2008) affirme aussi que, dans l'étude de cas, un cas ou un petit échantillon est sélectionné précisément parce que le chercheur souhaite le comprendre en profondeur, et non pas parce que ce dernier est représentatif de tous les autres cas. Dans le contexte de cette recherche, les élèves choisis ont des caractéristiques hétérogènes. Ils ne sont donc pas le reflet d'une réalité, mais d'une multitude de réalités entourant les stratégies de compréhension orale au troisième cycle du primaire.

Pour Merriam (1998/2008), il existe trois modèles d'étude de cas. Le premier modèle est l'étude de cas particulariste (*particularistic*) qui se penche sur une situation ou un phénomène particulier vécu par des individus au quotidien. Ce modèle vérifie comment les individus répondent aux questions qui émergent et de quelle manière ils agissent ou non sur la situation. Lors de la rédaction du rapport de ce type d'étude de cas, la posture du chercheur peut être prescriptive en suggérant au lecteur quoi faire ou ne pas faire dans une situation similaire. Ce n'est pas le modèle retenu pour cette recherche puisque l'objet principal de cette recherche n'est pas de proposer des recommandations.

Le deuxième modèle est l'étude de cas descriptive. Sa finalité est de produire une description riche et détaillée du phénomène à l'étude. Ce type d'étude de cas inclut le plus de variables possible et explique les relations qu'elles entretiennent sur une période de temps déterminée. Il tente d'illustrer toutes les complexités et de documenter l'effet du temps sur la situation. Ce modèle permet aussi d'obtenir des informations d'une diversité de sources et d'exprimer les points de vue véhiculés par ces différentes sources. Karsenti et Demers (2011) avancent que, même si l'étude de cas est dite descriptive, elle n'en demeure pas moins interprétative puisque c'est le chercheur qui interprète les descriptions et qui en tire des conclusions, ce à quoi se prête cette thèse.

Enfin, le modèle euristique permet au lecteur d'être mieux informé au sujet du cas à l'étude. Ce modèle apporte des éclaircissements au lecteur ou confirme des informations déjà connues. Il aide à repenser les phénomènes du cas à l'étude, à apporter des éclaircissements ou une vision nouvelle sur certains des éléments étudiés. Ce modèle permet aussi d'expliquer les raisons d'un phénomène et son origine, en plus d'évaluer, de résumer et d'apporter des conclusions au sujet du cas étudié. La présente recherche se situe à la frontière du modèle descriptif et du modèle euristique proposés par Merriam. En effet, les stratégies de compréhension orale sont déjà documentées dans les documents ministériels et, de manière plus large, les stratégies métacognitives ont déjà été étudiées dans plusieurs recherches, sans qu'elles en établissent pour autant une liste fermée (Bégin, 2008 ; Flavell, 1976 ; Goh, 2008 ; Hartman, 2001 ; Liotta-Kolencik et Hillwig, 2011 ; Schneider et Lockl, 2002 ; Simonet *et al.*, 2004). La particularité de cette recherche doctorale est de décrire les SMCO et les SPCO du point de vue des élèves dans des contextes de verbalisations à haute voix, pendant ou après la réalisation de projets d'écoute, afin d'offrir des connaissances dans ce volet de la didactique de l'oral.

Pour Merriam (1998/2008), l'objectif poursuivi par l'étude de cas n'est pas de recueillir des données généralisables à plusieurs autres cas et c'est pour cela que, dans cette recherche, sa vision est couplée à celle de Stake (2005, 2010). Merriam (1998/2008) précise que, lors de la sélection de l'échantillon de l'étude de cas, un double échantillonnage doit être réalisé. Il s'agit de sélectionner des participants potentiels pour la recherche et qui répondent à certains des critères établis. Cet échantillon est plus grand que l'échantillon final de la recherche puisque, des participants retenus, seul un certain nombre sera finalement choisi en fonction d'une sélection plus fine, par exemple, lors d'une phase de préobservation ou d'une entrevue préalable à la participation à la recherche. Ces observations ont eu lieu avant afin de recruter les participants de cette recherche. L'entretien de sélection abordé plus loin a, quant à lui, permis de sélectionner des élèves capables de s'exprimer sur leurs processus mentaux, ce qui correspond au double échantillonnage encouragé par Merriam.

En somme, chacun des penseurs de l'étude de cas nommés ci-dessus catégorise, à sa façon, les études de cas. Toutefois, des tangentes se dessinent, dont deux majeures, qui visent à distinguer l'étude de cas simple de l'étude de cas multiple (Creswell, 2007 ; Fortin, 2006 ; Gagnon, 2012 ; Miles et Huberman, 2003 ; Karsenti et Demers, 2011 ; Merriam, 1998/2008 ; Stake, 2005, 2010 ; Yin, 2009). L'étude de cas simple ou unique, comme la nomment certains auteurs (Karsenti et Demers, 2011), se veut l'étude d'un seul cas, dans son unicité et sans lien nécessaire avec d'autres études de cas. L'étude de cas multiple, pour sa part, se veut l'étude de plusieurs cas qui peuvent être des sites (des classes dans différentes écoles, par exemple) ou des participants d'un même site, présentant ou non des caractéristiques communes. Dans ce dernier cas, on parlera alors de cas multiples à contraster (Simons, 2009 ; Yin, 2012). La présente recherche établit ces contrastes par des comparaisons et des regroupements des élèves sous les trois profils. Ces derniers sont présentés au chapitre IV.

### 3.3.3.1 Les critères de scientificité

Merriam (1998/2008) avance que la présence critique du chercheur à toutes les étapes de la recherche aide à préserver la rigueur de l'étude de cas. Pour assurer la validité interne de la recherche, Merriam (1998/2008) suggère de poser la question : « Les résultats obtenus ont-ils du sens au regard de la réalité ? »Cette auteure (Merriam, 1998/2008) propose aussi des stratégies pour assurer la validité interne d'une étude, les plus connues étant 1- la triangulation ; 2- la relecture du rapport de recherche par les participants de l'étude et 3- la représentativité du temps passé à observer les phénomènes qui sont décrits. Dans le contexte de cette recherche, les données ont été triangulées, car plusieurs instruments pour les recueillir ont été utilisés. De plus, le temps passé à recueillir ces dernières et la quantité amassée contribuent à la validité interne de cette étude de cas multiples, car elles permettent de dresser un profil riche des élèves et de leurs verbalisations de stratégies de compréhension orale, soit des SMCO et des SPCO. La relation causale entre les données recueillies et les théories soulevées, à travers le cadre théorique qui supporte la recherche (Miles et Huberman, 2003 ; Stake, 2005 ; Yin, 2004), contribuent aussi à la validité interne de la recherche (Savoie-Zajc, 2009a), notamment car c'est relativement à ce cadre que sont analysées les données. Merriam (1998/2008) aborde de plus la validité d'un construit qui « établit l'adéquation des mesures opérationnelles aux concepts de l'étude » (Karsenti et Demers, 2011, p. 243). Cela signifie que diverses sources et instruments ont permis d'obtenir les données à analyser et que ces derniers ont aussi permis de vérifier ou d'invalider certains présupposés ou théories de départ. Dans le cas présent, le présupposé derrière la question et les objectifs de cette recherche était que les élèves, à la fin du troisième cycle du primaire, ont acquis des SMCO, car ces dernières sont prescrites dans les documents ministériels. Puisque les données entourant les SMCO en français langue d'enseignement sont manquantes, il fallait donc aller décrire celles connues ou mobilisées par les élèves en contexte scolaire pour penser d'éventuels moyens pour les enseigner. Il importe de mentionner que pour des raisons de

faisabilité et de logistique et bien qu'il soit recommandé de retourner vers les participants d'une étude de cas afin de leur faire lire le rapport de recherche (Merriam, 1998/2008 ; Stake, 2005), cela n'a pu être fait dans le présent contexte qui impliquait de jeunes élèves de 11-12 ans, ce qui peut être compris comme une limite de la recherche puisque les données ont été analysées et interprétées par la chercheure et qu'elle n'a pas reçu l'approbation des participants.

### 3.3.4 Le rôle de la chercheure

Dans une recherche qualitative, et particulièrement en ce qui concerne l'étude de cas, établir un lien de confiance entre la chercheure et les participants est impératif. Une relation étroite avec le milieu étudié doit être établie afin de recueillir des données les plus naturelles possible (Creswell, 2007 ; Gagnon, 2012). Si Gagnon (2012) avance que certains chercheurs peuvent tisser des liens professionnels ou d'amitiés avec les participants, Simons (2009) et Karsenti et Demers (2011) mentionnent, quant à eux, que la chercheure peut être une observatrice participante et directe sur le terrain, sans tisser de liens intimes avec eux, et qu'elle doit demeurer discrète afin de ne pas perturber le fonctionnement du milieu. Quelle que soit la posture adoptée, il prévaut de se remémorer l'influence que la présence d'une tierce personne peut avoir, à la fois sur la collecte et sur l'analyse des données (Merriam, 1998/2008), et de choisir sa posture, en fonction du contexte et des données à recueillir.

Dans le présent contexte, l'étude de cas implique une relation de proximité et de confiance entre les élèves et la chercheure, qui tour à tour est observatrice non participante et participante, collaboratrice et conteuse de leur récit (Deltand, 2010 ; Gagnon, 2012 ; Pineau, 1998 ; Roy, 2009 ; Simons, 2009). Selon Merriam (1998/2008), il est primordial de comprendre l'impact majeur de la chercheure dans le contexte, car elle devient elle-même un instrument de collecte, d'analyse et

d'interprétation des données, particulièrement en raison de la relation qui se crée avec les participants. Dans cette recherche, il était prévu que la chercheure demeure en retrait pour observer de manière neutre et dégagée l'enseignement des projets d'écoute par l'enseignante et qu'elle intervienne seulement pour recueillir les verbalisations individuelles des élèves. Or, l'enseignante de la classe retenue pour cette étude a dû s'absenter fréquemment pendant de longues périodes. Ainsi, pour des raisons de faisabilité, la posture initiale de la chercheure a dû être revue. Pour poursuivre la recherche avec les élèves, elle est donc devenue chercheure participante auprès des élèves. Comme il s'agissait de recueillir des données qualitatives afin de comprendre et de décrire la réalité des élèves quant à leurs connaissances et à leurs verbalisations de stratégies de compréhension orale, cela pouvait s'avérer un atout. Ce changement de posture a aussi pu contribuer à certaines limites de cette recherche et ces dernières sont détaillées à la section 3.5.

### 3.3.5 Le rôle des participants

Le rôle des participants, comme celui de la chercheure, peut être multiple (Gagnon, 2012 ; Roy, 2009). Cependant, cette dimension de l'étude de cas est peu étoffée et seule Simons (2009) aborde explicitement cette dernière dans le contexte d'une étude de cas descriptive. Roy (2009) soutient que les participants doivent être exemplaires, c'est-à-dire qu'ils doivent être fidèlement représentatifs du cas étudié. Pour sa part, Simons (2009) avance que le rôle des participants doit être de collaborer avec la chercheure et que ces derniers doivent être activement impliqués dans la recherche. Toujours selon elle, une étude de cas a le potentiel d'engager les participants dans la démarche de recherche et de déplacer le contrôle des connaissances vers les personnes qui vivent l'expérience. À travers les récits scolaires des élèves[22] qui seront

[22] Des extraits des récits scolaires des élèves se trouvent à l'annexe K.

présentés au chapitre IV, on constate que les verbalisations des élèves varient fortement et que leur prise de conscience au sujet de leurs processus mentaux peut se corréler à leurs divisions sous les trois profils choisis.

Puisque les objectifs de cette recherche sont avant tout compréhensifs et descriptifs, il fallait recueillir les données de manière neutre, cela même si la posture de la chercheure s'est modifiée en cours de recherche[23]. Pour ce faire, six instruments de collecte de données ont été utilisés : l'observation participante et non participante, l'entrevue ouverte, le recueil de documents pédagogiques, le journal de bord de la chercheure, les projets d'écoute et les verbalisations à haute voix. La méthode de collecte retenue et l'instrumentation sont également décrites dans la section qui suit.

## 3.4 Méthode de collecte des données

L'étude de cas multiples a été retenue afin de documenter chacun des élèves sélectionnés, d'abord comme un cas unique (Karsenti et Demers, 2011 ; Merriam, 1998/2008 ; Stake, 2005, 2010) ; ensuite, en fonction de leurs verbalisations et du lien qui pouvait être établi entre ces dernières, les documents ministériels et les recommandations issues du cadre théorique. Les élèves ont ensuite été regroupés sous trois profils. Cette méthode de collecte de données présente l'avantage d'être flexible, car plusieurs champs disciplinaires y sont invités : des éléments didactique, pédagogique, linguistique et psychologique permettent de documenter la réalité des élèves, de respecter leur unicité et de dégager des tangentes en fonction de leurs verbalisations.

---

[23] Puisque l'enseignante a dû s'absenter à plusieurs reprises, la posture de la chercheure s'est modifiée. D'une posture qui se voulait neutre et non participante, elle est devenue impliquée, en répondant aux interrogations des différents suppléants, entre autres au sujet du fonctionnement de la classe. De même, elle est aussi devenue une figure rassurante pour certains élèves plus anxieux. Cette implication a pu teinter la collecte de données.

Dans cette optique, il faut rappeler que cette recherche est compréhensive, descriptive et exploratoire (Merriam, 1998/2008 ; Stake, 2010 ; Vermersch, 2011), car elle présente un premier portrait fin et dynamique de l'expérience, des savoirs (épistémique) des savoirs-faire (pragmatique) et de la verbalisation des élèves en ce qui concerne les stratégies de compréhension orale. Différents travaux et recherches présentés dans la problématique puis étayés dans le cadre théorique de la recherche permettent de relever les connaissances attendues des élèves à la fin du troisième cycle du primaire en ce qui concerne la compréhension orale et les stratégies qui y sont associées. Certains parallèles avec les documents ministériels permettent aussi de mieux identifier les apprentissages attendus des élèves. On peut alors dresser un portrait plus complet de la compréhension orale en contexte de français langue d'enseignement en ne présumant de rien, en ne tenant rien pour acquis, en laissant ouvertes toutes les portes (Depraz, 2006).

### 3.4.1 Les méthodes, instruments et outils de collecte de données

Pour recueillir les données de cette recherche, plusieurs instruments et outils de collecte ont été réunis en complémentarité afin d'assurer à la fois la saturation et la triangulation des données[24] (Savoie-Zajc, 2009a). Les observations participantes et non participantes, l'entrevue ouverte, le recueil des documents pédagogiques distribués aux élèves (grilles d'écoute), le journal de bord de la chercheure, les projets d'écoute, les protocoles de verbalisations guidées à haute voix et le récit scolaire (à la lisière d'une méthode de collecte de données et d'analyse de ces dernières) sont décrits dans les paragraphes qui suivent.

[24] Un tableau des spécifications présenté à l'annexe L permet de s'assurer que les outils sont en cohérence avec le cadre théorique.

### 3.4.1.1 Observations non participantes et participantes

L'observation non participante se définit comme un procédé d'apprentissage de la routine des participants, dans laquelle la chercheure est exposée et imprégnée le plus souvent et le plus discrètement possible (LeCompte et Schensul, 1999 ; Sauvayre, 2013 ; Savoie-Zajc, 2011). Cela permet de comprendre de l'intérieur le fonctionnement et l'organisation de la classe, ses règles, de même que les interactions des participants entre eux et d'apprendre aussi comment interagir avec les participants en respectant leur mode de fonctionnement (Merriam, 1998/2008 ; Savoie-Zajc, 2011 ; Van der Maren, 1995, 2010 ; Vermersch, 2012). Les observations non participantes ont eu lieu pour sélectionner la classe participante de cette recherche, comme cela a précédemment été mentionné, mais aussi pour observer et sélectionner les élèves. Les observations non participantes de la classe ont permis de recueillir des données, de manière informelle et formelle, grâce aux notes consignées dans le journal de bord, pour documenter le contexte de la classe, les interactions entre les élèves, des réflexions spontanées et toute autre information jugée pertinente afin de s'imprégner du milieu. Ces dernières ont été consignées dans le canevas du journal de bord qui est présenté à l'annexe A (Gagnon, 2012 ; Merriam, 1998/2008 ; Prégent, 2001 ; Savoie-Zajc, 2009b ; Stake, 2010). Ces observations étaient également nécessaires pour noter les informations relatives aux changements vécus par les élèves, particulièrement à la suite des nombreuses absences de l'enseignante[25].

[25] En effet, l'enseignante de la classe choisie a dû s'absenter à de nombreuses reprises et pour des périodes prolongées, pour des raisons personnelles. Elle a été remplacée par plusieurs suppléants et les observations sont alors apparues comme un moyen supplémentaire de comprendre les contextes hétérogènes de la classe en raison de situations incontrôlables. À cet effet, bien que ces absences peuvent être considérées comme une limite de la recherche, et il en sera d'ailleurs fait mention dans la section portant le même titre, les absences ont aussi permis de décrire une réalité des salles de classe, c'est-à-dire la nécessité pour les élèves de s'adapter à diverses situations et de composer avec des imprévus.

Les observations participantes, pour leur part, ont servi à créer un lien avec les élèves de la classe et à apprendre à mieux les connaitre. Elles ont aussi permis à la chercheure d'accompagner l'enseignante lors de situations de gestion de classe et de soutenir ses interventions auprès des élèves qui avaient un plan d'intervention (distribuer du matériel, brancher des ordinateurs, etc.), ce qui n'était toutefois pas prévu dans cette recherche. Enfin, les données recueillies lors de ces observations ont aussi permis de rédiger le récit scolaire des élèves. Ces observations ont eu lieu chaque semaine de la collecte de données, soit de novembre 2014 à juin 2015, à raison d'une ou deux journées par semaine, selon les disponibilités de l'enseignante ou de son suppléant, et ont été colligées dans le journal de bord de la chercheure (annexe A). L'observation participante « produit un style de description, qui ne saurait être neutre, distanciée, bref, ni conceptuelle au sens philosophique, ni objective au sens scientifique » (Depraz, 2006, p. 130). En ce sens, la chercheure étant impliquée dans les observations, la description qui en ressort est nécessairement subjective, d'où l'importance d'y coupler d'autres instruments de collecte de données.

#### 3.4.1.2. L'entrevue ouverte

L'entrevue ouverte (*open-ended interview,* Yin, 2012) est également nommée entrevue non dirigée (Savoie-Zajc, 2011) ou entretien non directif (Boutin, 1997 ; Creswell, 2007). Vermersch (2012) parle, pour sa part, d'entretien d'explicitation permettant d'accéder aux raisons des agissements d'une personne à la suite d'observations. Dans cette recherche, comme l'enseignement de SMCO n'est que peu présent dans les salles de classe (Allen, 2014 ; Cornaire et Germain, 1998 ; Gallahue et Ozmum, 2006 ; Goh et Taïb, 2006 ; Rost, 2002 ; Vandergrift et Goh, 2012 ; Vanderwalle et Verdonck, 1999), il était nécessaire d'interroger l'enseignante au sujet de ses agissements dans son enseignement de la compréhension orale. Les entrevues

ouvertes ont surtout eu lieu pour comprendre le contexte de la classe et pour clarifier certaines de ses interventions. Le nombre d'entrevues n'a pas été préétabli, car les questions émergeaient au fil des observations et aidaient à décrire les SMCO verbalisées par les élèves. En effet, ce type d'entrevue se développe au fil de la recherche et les questions proviennent des réalités observées ou d'incompréhensions de l'observatrice. En annexe B, quelques exemples de questions posées à l'enseignante au fil de la collecte de données sont présentés. Ainsi, les questions dont la fin est ouverte ou qui offrent une mise en scène sont souvent celles qui recueillent les réponses les plus étoffées ; ces dernières ont donc été privilégiées (Lapan, Quartaroli et Riemer, 2012, p. 256). Par exemple, plutôt que de demander : « Considérez-vous important l'enseignement de SMCO pour la réussite de vos élèves ? », question à laquelle une réponse binaire pouvait être donnée, une question de type : « En quoi pensez-vous que l'enseignement de SMCO peut ou non favoriser la réussite de vos élèves ? » a permis de recueillir une réponse plus nuancée et complète (Lapan, Quartaroli et Riemer, 2012 ; Merriam, 1998/2008). Il est à noter que ce type d'entrevue ne nécessite pas la création de canevas régis, comme ce serait le cas pour les entrevues dirigées ou semi-dirigées (Brinkmann et Kvale, 2015 ; Creswell, 2007 ; Yin, 2012). Cela étant, en raison des absences de l'enseignante, les réponses données représentent une faible partie du matériau d'analyse pour cette recherche et elles servent surtout à comprendre les récits scolaires des élèves et à interpréter leurs verbalisations à haute voix.

L'entrevue ouverte peut également être avantageuse pour recueillir des données moins orientées, parce que la présence de la chercheure sur le site pourrait influencer les réponses des participants (Meyor, 2005). Gaudreau (2011) dit de l'entrevue ouverte qu'elle « épouse la forme d'une conversation libre sur un thème que l'intervieweur annonce globalement » (p. 132). C'est donc ce type d'entrevue qui a servi à mener l'entretien de sélection des élèves. Des thèmes à aborder étaient

préparés afin de recueillir des données sur les SMCO et sur la compréhension orale en général des élèves. Cependant, la spontanéité dans l'interaction lors des échanges a été privilégiée, pourvu que les propos demeuraient liés à l'objet de la recherche (Jones, Torres et Arminio, 2013 ; Sauvayre, 2013 ; Van der Maren, 2010). Les entrevues ouvertes ont surtout eu lieu en début de collecte de données. Il aurait été intéressant de noter l'évolution ou les changements dans les réponses de l'enseignante. Néanmoins, d'autres outils informant sur les SMCO des élèves seront maintenant décrits.

#### 3.4.1.3 Les documents pédagogiques

Les documents pédagogiques sont tout le matériel physique (dessins, planifications enseignantes, réponses écrites d'élèves, etc.) susceptible d'enrichir l'analyse des données (De Ketele et Roegiers, 2009 ; Van der Maren, 2010). Les documents recueillis sont personnels, c'est-à-dire que la chercheure n'a pu exercer de contrôle sur eux (Albarello, 2011 ; Savoie-Zajc, 2011), ils constituent des données supplémentaires pour raconter les cas lors des récits scolaires qui seront présentés au chapitre IV. Ainsi, ces documents ne sont pas analysés de la même manière que les données brutes : ils servent à appuyer les données de la recherche en permettant de documenter la prise de notes des élèves lors de chacun des projets d'écoute.

Le matériel pédagogique de l'enseignante concernant l'enseignement de la compréhension orale et des SMCO a aussi été recueilli. Ces documents (sa planification, ses notes et les grilles d'évaluation du projet d'écoute dans lesquelles ces stratégies sont enseignées) sont peu nombreux, ce qui correspond aux éléments de problématique mentionnés dans le premier chapitre. Au-delà de ses absences, elle a mentionné être peu outillée pour enseigner la compréhension orale, en raison des

contraintes décrites dans la problématique. Ces documents ont servi à décrire les stratégies de compréhension orale que verbalisent les élèves.

Lors de la réalisation de chaque projet d'écoute, les élèves ont reçu une grille d'écoute inspirée de celle proposée par Lafontaine (2007), sur laquelle ils ont noté différents types d'informations utiles à la réalisation de leur projet d'écoute. Les grilles distribuées aux élèves se trouvent à l'annexe C. Ces dernières leur ont été explicitement présentées et elles servent à organiser leur prise de notes dans les projets d'écoute. Ces documents ont contribué à documenter et à décrire les SMCO des élèves et ont infirmé ou confirmé celles verbalisées par chacun d'entre eux lors de la réalisation des trois tâches de verbalisation à haute voix.

#### 3.4.1.4 Le journal de bord de la chercheure

Un journal de bord a été aussi utilisé dans le cadre de cette recherche (Creswell, 2007 ; Merriam, 1998/2008 ; Savoie-Zajc, 2009b ; Stake, 2005). Cet instrument de collecte de données agit comme un « support d'autoformation qui a une portée à la fois rétroactive et proactive » (Deum, 2004, p. 8). Il s'agit d'« un support écrit ou informatique (ou les deux) dans lequel [on] consigne tout son travail intellectuel [incluant ses réflexions] selon une structure thématique qui lui est propre » (Prégent, 2001, p. 44). Ce journal peut servir à différents moments lors de la collecte, de l'analyse ou de l'interprétation des données (Baribeau, 2005 ; Deum, 2004 ; Prégent, 2001 ; Savoie-Zajc, 2009b). Les informations qui y sont consignées constituent des traces écrites, sorte de mémoire de la chercheure, qui permettent de documenter les étapes de la recherche, tant en ce qui concerne les faits (par exemple, la description de situations) qu'en ce qui concerne des données internes (idées, questionnements, précisions de la chercheure, etc., Baribeau, 2005). L'utilisation d'un canevas de journal de bord (l'annexe A) a permis, comme le précise Yin (2004), de conserver

une chaine d'évidences et de pouvoir retracer plus facilement chacune des données brutes. Les données y sont consignées surtout sous forme de description de ce qui est vécu ou observé et des pistes d'informations relatives à l'interprétation de ces dernières (ou au jugement porté sur la situation décrite) y sont aussi suggérées afin de documenter les cas et d'enrichir les analyses.

#### 3.4.1.5 Les projets d'écoute

Les projets d'écoute devaient être des tâches authentiques enseignées à toute la classe, par l'enseignante dont la classe a été retenue. Toutefois, en raison de ses absences prolongées, le seul projet d'écoute enseigné par cette dernière fut le premier, celui observé parmi ceux enseignés par tous les enseignants pour sélectionner la classe de la recherche. Pour poursuivre la collecte des données, trois projets d'écoute ont été préparés par la chercheure et ont été proposés de manière individuelle à chacun des élèves dans un local adjacent à la salle de classe. Les trois projets d'écoute présentés aux élèves relèvent du genre informatif puisque, selon les attentes de la PDA, les élèves devraient le maitriser au troisième cycle du primaire (MÉLS, 2011, p. 91 : informer [ex. : présentation d'un visiteur, expérience culturelle, compte-rendu d'expérience scientifique ou de sortie éducative, entrevue avec un auteur pour le journal ou le blogue de l'école]). Ces projets d'écoute ont aussi été vérifiés et approuvés par une didacticienne du français et par une collègue enseignante du primaire.

Le premier projet d'écoute portait sur un sujet connu des élèves, en fonction de leurs préférences[26]. Dans le document audiovidéo qui leur était présenté, bien que les

[26] Voici les sujets sur lesquels portaient chacune des vidéos visionnées par les élèves: Charlotte : le violon; Marguerite : les arts de la scène; Simone : l'escalade; Constance : les arts de la scène; Octave : le soccer féminin; Claire : les arts de la scène.

thématiques différaient, on pouvait voir un protagoniste expliquer en quoi consistait le sujet traité. À quelques reprises, et surtout lorsque des exemples étaient apportés, on entendait la voix hors champ décrire les images ou les actions qui se déroulaient. Il s'agissait d'une narration neutre, dans laquelle le non verbal et les éléments prosodiques étaient sans équivoque.

Le deuxième document audiovidéo abordait la thématique du compostage, activité présente dans l'école. Cette fois, il s'agissait, pour deux protagonistes qui intervenaient à tour de rôle, d'expliquer les techniques du compostage. Encore une fois, les propos étaient succincts, le vocabulaire clair et les éléments non verbaux et prosodiques neutres, cela en accord avec le genre informatif.

Enfin, le troisième document présentait une entrevue avec l'auteur pour la jeunesse Gilles Tibo. Toujours issue du genre informatif, cette vidéo présentait une animatrice qui posait des questions à l'auteur. Le rythme des échanges était fluide et les tours de parole respectés. Les éléments non verbaux permettaient d'en apprendre plus sur les propos (hochements de tête, sourire) et devaient être interprétés. Quant aux éléments prosodiques, ils étaient plus présents (exclamations, intonations changeantes) que dans les deux premiers documents audiovidéos. Comme ils étaient porteurs de sens, ils devaient aussi être interprétés et compris.

Chacun des projets d'écoute réalisés individuellement par les élèves a été filmé. Lors de ces projets d'écoute, les élèves n'ont pas reçu d'enseignement de la compréhension orale ou de SMCO, ce qui permettait de recueillir des données brutes quant à leurs connaissances de ces dernières et qui s'est donc avéré un élément novateur pour cette collecte. Les étapes du projet d'écoute, présentées au tableau 2.1 du cadre théorique (Adams et Cox, 2010 ; Lafontaine, 2007) et reprises à l'annexe D, ont été suivies. Sans recevoir d'enseignement explicite de la compréhension orale,

comme le préconisent toutefois Lafontaine (2007) et Gauthier *et al.* (2013), les élèves, pour chacun des projets d'écoute, ont tout de même reçu une intention d'écoute et des consignes qui sont présentées à l'annexe D. Le *paysage sonore* et *l'horizon d'attente*, servant à clarifier la tâche et à faire l'état des connaissances des élèves au sujet de la thématique abordée (Lhote, 1995), ont aussi eu lieu en respectant les modalités de questionnement de l'entrevue ouverte. Les élèves ont été informés que deux écoutes auraient lieu : l'écoute globale (d'une partie ou de l'entièreté de la vidéo, pour s'en imprégner) et l'écoute analytique (l'écoute complète de la vidéo pour en analyser les parties). Cette dernière étape s'est répétée afin de permettre aux élèves de noter toutes les informations qu'ils jugeaient nécessaires, comme cela aurait pu avoir lieu en contexte ordinaire. Enfin, les élèves savaient aussi, en raison de l'intention d'écoute qui était formulée avant l'écoute, quelle tâche ils auraient à accomplir après chacun des projets d'écoute. Cela devait servir à orienter leur prise de notes, mais ne leur était pas explicitement mentionné.

Chacune des intentions d'écoute visait à ce que les élèves informent la chercheure au sujet du document qu'ils ont visionné. Ils devaient, seuls, être à même de reconstituer les éléments importants qui permettent de comprendre l'ensemble des propos véhiculés dans les documents présentés. Les deux premiers documents comportaient peu d'éléments d'analyse non explicites (comme l'effet de l'intonation ou des éléments non verbaux). Leur visionnage servait surtout à voir quelles stratégies les élèves mettaient en place pour comprendre. Dans le troisième projet d'écoute, les élèves devaient cette fois mettre en commun les éléments verbaux, non verbaux et prosodiques afin de rendre compte des informations entendues, mais aussi du sous-texte.

Dans les tâches de verbalisations à haute voix qui sont décrites à la section 3.4.1.6, les élèves devaient ensuite s'exprimer sur les stratégies de compréhension orale qu'ils

connaissaient ou avaient mobilisées. Toutefois avant de décrire ces verbalisations, le déroulement des projets d'écoute est décrit.

Présentation du déroulement de chacun des projets d'écoute

Un premier projet d'écoute portant sur un sujet connu des élèves et une grille d'écoute leur ont été présentés en novembre 2014. L'intention d'écoute qui était formulée était d'« Informer la chercheure au sujet de la vidéo en s'appuyant seulement sur les informations du document audiovisuel », cela parce qu'ils étaient tous familiers avec le sujet qui leur était présenté. Chacune des vidéos durait entre six minutes quinze secondes (00:06:15) et sept minutes vingt secondes (00:07:20), et le vocabulaire dans les vidéos était adapté aux élèves. Ce premier projet d'écoute visait aussi à observer leur prise de notes et les moyens mis en place pour répondre à l'intention d'écoute, puisque les élèves pouvaient confondre leurs connaissances du sujet avec ce qui leur était présenté.

Les étapes de préécoute et d'écoute, telles que documentées par Lafontaine (2001) et Cox (2011), ont duré entre 35 et 42 minutes avec chaque élève. L'écart de temps est attribuable à la volubilité de chacun des élèves. D'abord, l'état des connaissances des élèves s'est fait en posant des questions répertoriées à l'annexe D. Ensuite, ils devaient formuler une hypothèse sur le contenu du document à regarder et la noter dans leur grille d'écoute. Puis, un extrait choisi leur était présenté pour susciter leur intérêt, réactiver certaines connaissances et revoir l'hypothèse formulée. Ils visionnaient ensuite l'entièreté de la vidéo et finalisaient leur prise de notes. L'étape d'après-écoute a été réalisée lors d'une rencontre individuelle ayant lieu entre deux et trois jours après les étapes de préécoute et d'écoute. C'est également à ce moment qu'a eu lieu la première tâche de verbalisation à haute voix, qui sera décrite dans la section 3.4.1.6.

Un deuxième projet d'écoute portant sur le compostage a été présenté aux élèves un mois après la présentation du premier projet d'écoute, soit en décembre 2014. Ce document audiovidéo informatif durait six minutes. L'intention d'écoute était de « Présenter la mise en place du compostage domestique et les différentes méthodes de compostage ». Les élèves devaient relever des informations dans le document visionné et les présenter ensuite. Les mêmes étapes que pour le premier projet d'écoute ont été suivies et ont duré entre 44 et 52 minutes. Encore une fois, l'après-écoute a été réalisée lors d'une rencontre individuelle entre trois et cinq jours après les étapes de préécoute et d'écoute. C'est également à ce moment qu'a eu lieu la deuxième tâche de verbalisation à haute voix, dont il sera fait mention dans la section suivante.

Enfin, un troisième projet d'écoute suivant la même structure que les deux précédents, et présentant cette fois une entrevue de 12 minutes avec Gilles Tibo, un auteur pour la jeunesse, a été présenté aux élèves de manière individuelle en février 2015. Leur intention d'écoute était de « Relever les évènements importants du parcours de la vie de l'auteur ». Les étapes analogues aux deux précédents projets d'écoute ont été réalisées et ont duré entre 38 et 51 minutes. Ensuite, une semaine suivant l'après-écoute, la troisième tâche de verbalisation à haute voix a eu lieu, toujours de manière individuelle, avec chacun des élèves. Le tableau ci-dessous synthétise le déroulement de chacun des projets d'écoute pour permettre au lectorat une meilleure vue d'ensemble.

Tableau 3.2
Déroulement de chacun des projets d'écoute

| | **Projet d'écoute présentant un sujet connu** | **Projet d'écoute présentant le compostage** | **Projet d'écoute présentant l'entrevue avec Gilles Tibo** |
|---|---|---|---|
| Préécoute<br>Intention d'écoute | Informer la chercheure au sujet de la vidéo en s'appuyant seulement sur les informations du document audiovisuel | Présenter la mise en place du compostage domestique et les différentes méthodes de compostage | Relever les évènements importants du parcours de la vie de l'auteur |
| Écoute<br>Durée du document audiovidéo | Entre 00:06:15 et 00:07:20 | 0 h 6 min | 0 h 12 min |
| Durée des phases de préécoute et d'écoute | Entre 35 et 42 minutes | Entre 44 et 52 minutes | Entre 38 et 51 minutes |
| Après-écoute : verbalisations | - 2-3 jours après la phase précédente<br>- Sans rappel | - Entre 3 à 5 jours après la phase précédente<br>- Concomitante à la tâche | - Une semaine après la phase précédente<br>- Rétrospective assistée |

Il importe de préciser pourquoi la durée attendue pour retourner auprès des élèves et pour recueillir leurs propos diffère entre les trois projets d'écoute. Certains élèves ont mentionné, lors de l'entretien de sélection, recourir à la mémorisation ou à l'apprentissage par cœur pour réaliser des tâches scolaires. Attendre quelques jours à la suite de la réalisation des projets d'écoute permettait d'éviter que les élèves restituent les informations entendues, sans y avoir vraiment réfléchi. D'ailleurs, cela peut aussi survenir en contexte de classe ordinaire. L'enseignante peut faire écouter un document sonore le vendredi et y revenir seulement le lundi, par exemple. Initialement, les retours auprès des élèves devaient avoir lieu deux ou trois jours après l'écoute, afin de diminuer l'effet de « par cœur », et, au-delà de ce délai, les risques étaient plus grands pour que les élèves oublient les informations du document visionné. Or, pour des raisons logistiques, il n'a pas été possible de respecter le délai initial. En effet, la classe vivant plusieurs changements (absences de l'enseignante,

suppléances imprévues, etc.), certains jours de collectes préétablies ont dû être déplacés.

#### 3.4.1.6 Tâches de verbalisation à haute voix

Au début des années 80, les psycholinguistes Hayes et Flower ont développé une technique de verbalisation à haute voix, en éducation, permettant d'avoir accès aux mécanismes cognitifs impliqués dans la rédaction de texte (Boyer, 1997 ; Boyer et Savoie Zajc, 1997 ; Hayes et Flower, 1980). Cette technique vise à accéder à ce qui se passe « dans la tête » des élèves lorsqu'ils réalisent une tâche et procure des informations sur les processus cognitifs et métacognitifs à l'œuvre dans son exécution (Forget, 2013 ; Gufoni, 1996 ; Vermersch, 2011). En effet, seul le sujet qui réalise la tâche est en mesure de donner accès à ses processus cognitifs et métacognitifs internalisés et de justifier ses choix et actions (Sauvayre, 2013 ; Vermersch, 2011). Puisque l'usage de stratégies de compréhension orale est souvent invisible dans l'action, la verbalisation à haute voix a permis d'avoir accès aux raisons et aux justifications des élèves en ce qui concerne celles qu'ils connaissent ou mobilisent dans chacun des projets d'écoute (Bardin, 2004 ; Vermersch, 2011). Les données recueillies ici sont donc factuelles.

En septembre 2014, une formation sur les méthodes d'explicitation à haute voix a été suivie par la chercheure pour mieux comprendre le déroulement de la verbalisation à haute voix et le guidage à offrir aux élèves. Cette formation a été animée par Pierre Vermersch[27] et dispensée en ligne par le Groupe de recherche sur l'explicitation[28]. Lors de cette formation, les protocoles de verbalisation à haute voix, qui ont servi à

[27] Vermersch est reconnu pour ses ouvrages sur l'entretien d'explicitation depuis près de 20 ans.

[28] http://www.grex2.com/stage-de-base.html

recueillir les données à la suite de chacun des projets d'écoute pour répondre aux objectifs de cette recherche, ont été construits. Ils sont présentés à l'annexe E.

Présentation du déroulement des verbalisations à haute voix

Les élèves de cette recherche ont réalisé trois tâches de verbalisations à haute voix à la suite de chacun des projets d'écoute, pour recueillir leurs propos et obtenir des informations sur « ce qui se passe dans leur tête » lors de situations de compréhension orale. Ces verbalisations ont permis d'accéder aux stratégies que les élèves ont dit mobiliser ou connaitre pour réaliser les projets d'écoute. La verbalisation sans rappel a eu lieu lors du premier projet d'écoute. Cette technique présuppose la possibilité de rappeler à la mémoire de travail des informations traitées et stockées dans la mémoire à long terme de manière autonome (Boyer, 1997 ; Forget, 2013 ; Kuusela et Paul, 2000 ; Vermersch, 1994, 2011). Ce type de verbalisation à haute voix guidée a permis de solliciter les commentaires des élèves à propos du déroulement de la tâche après sa réalisation. La verbalisation concomitante à la tâche, qui consiste à demander aux élèves de dire tout haut ce qui se passe dans leur tête et ce qu'ils font durant la réalisation d'une tâche, a été mise en place lors du deuxième projet d'écoute (Gufoni, 1996 ; Lemaire, 1999 ; van Someren, Barnard et Sandberg, 1994). Puis, la verbalisation rétrospective assistée, qui présuppose que l'élève a la capacité de se rappeler ses actions, mais qu'un soutien est parfois nécessaire pour aider ce dernier à se rappeler le mieux possible la séquence de ses actions (Dionne, 1996 ; Forget, 2013 ; Gufoni, 1996), a été mise en place pour le troisième projet d'écoute. Toutes les verbalisations à haute voix des élèves ont été filmées.

La première tâche de verbalisation à haute voix (sans rappel) a eu lieu après le premier projet d'écoute. Quelques jours plus tard, les élèves devaient rappeler à haute voix le sujet dont traitait la vidéo, au meilleur de leurs souvenirs, et indiquer les

SMCO qu'ils avaient utilisées pour se rappeler le contenu visionné. Ils pouvaient aussi utiliser leur grille d'écoute dans laquelle ils avaient pris des notes pour retenir les informations. Ce type de verbalisation à haute voix s'apparente aux situations authentiques en contexte de classe et a été plutôt aisé pour les élèves. Pour le premier projet d'écoute, à l'étape de l'après-écoute, alors que les élèves ont eu informé la chercheure au sujet de leur vidéo en s'appuyant seulement sur les informations du document audiovisuel, la verbalisation sans rappel a eu lieu (Boyer, 1997 ; Forget, 2013 ; Kuusela et Paul, 2000 ; Vermersch, 1994, 2011). Les élèves ont été invités à produire des commentaires aussi neutres que possible à propos de ce qui a été effectué durant la réalisation de la tâche, par exemple, sur leur prise de notes, sur leur schéma ou sur leur utilisation de stratégies pour se souvenir des informations entendues. Les élèves se sont toutefois beaucoup exprimés sur des stratégies personnelles de compréhension orale affectives qui permettaient aussi de circonstancier leurs verbalisations de même qu'une description plus fine de leurs propos.

La deuxième tâche de verbalisation à haute voix (concomitante à la tâche) exigeait des élèves qu'ils s'expriment sur leur utilisation de stratégies de compréhension orale, alors qu'ils réalisaient la troisième étape du projet d'écoute qui consistait à présenter la mise en place du compostage et ses différentes approches. Les élèves devaient donc indiquer les stratégies de compréhension orale qu'ils utilisaient pour retenir les informations pendant leur visionnement et leur prise de notes. Pour cette verbalisation à haute voix, les élèves ont été guidés par des questions de relance afin de stimuler leur prise de parole. Ces dernières sont présentées à l'annexe E. Ainsi, les élèves devaient s'exprimer sur les stratégies qu'ils utilisaient pour retenir des informations et ils pouvaient s'appuyer sur leurs notes pour réaliser cette tâche.

Cette technique de verbalisation à haute voix a été utilisée en deuxième, car il s'agit de la plus exigeante d'un point de vue cognitif pour l'élève qui n'a pas reçu d'entrainement. Toutefois, il appert qu'il n'est pas nécessaire d'avoir conscience ou de prendre conscience intellectuellement des actions posées pour les poser (Bardin, 2004 ; Gufoni, 1996 ; Maurice, 1996, 2006 ; Vermersch, 2011). Ainsi, l'élève, en verbalisant ses stratégies dans le contexte de la compréhension orale, a offert un accès à cette part d'implicite (Nisbett et Wilson, 1977). Cela a aussi permis de recueillir des données plurielles au sujet des processus cognitifs et métacognitifs, des représentations, des conceptualisations, des reconstructions (Gufoni, 1996 ; Vermersch, 2012) et d'avoir accès aux stratégies des élèves. Ces verbalisations ont donc offert un rare accès à ce qui se « passe dans sa tête », un « moyen pour rendre public ce qui est privé » (Vermersch, 2011, p. 21).

La troisième tâche de verbalisation à haute voix (rétrospective assistée) nécessitait des élèves qu'ils visionnent un extrait d'eux en train de réaliser leur projet d'écoute. Ensuite, ils devaient expliquer, tout en visionnant cet extrait, les SMCO qu'ils avaient utilisées pour se rappeler les informations, pour prendre des notes, etc. Les élèves étaient guidés, au besoin, pour expliciter davantage leurs processus cognitifs et métacognitifs. Lors du troisième projet d'écoute, à la suite de l'étape de l'après-écoute lors de laquelle les élèves devaient relever les évènements importants du parcours de la vie de l'auteur, ils ont visionné des extraits choisis de leur réalisation du projet d'écoute. La technique du rappel stimulé (Tochon, 1996) qui permet le recours à la vidéo a consisté à repasser la bande vidéo de la réalisation d'extraits choisis par la chercheure de l'élève en train de réaliser son projet d'écoute, cela afin de soutenir son effort de rappel. Elle s'est déroulée dans des conditions très contrôlées, à partir de consignes et de tâches précises et avec un minimum d'interaction avec l'élève. Ce dernier devait exprimer ce qu'il se voyait faire lors de sa prise de notes, lorsqu'il pensait, etc.

Chacune de ces tâches de verbalisation à haute voix avait pour objectif de « développer une méthodologie d'accès à l'expérience subjective d'un sujet et de créer et de développer les catégories descriptives et les définitions conceptuelles nécessaires à sa description » (Maurel, 2008, p. 3). En effet,

> [...] une méthode comme celle de l'entretien d'explicitation fait sortir, par un jeu de questions non directives ou non inductives, un certain nombre de composantes structurelles du vécu, lesquelles ont, en dépit de la singularité de ce vécu-ci, une dimension universelle. Ainsi, les questions ne portent jamais sur le *contenu personnel* de l'expérience, mais sur *la façon dont* s'est déroulée l'expérience, c'est ce qui permet de faire appel à des structures invariantes de celle-ci. (Depraz, 2006, p. 132)

L'utilisation des trois protocoles de verbalisation à haute voix (Vermersch, 1994 ; Forget, 2013) a permis de recueillir des données riches au sujet de chacun des élèves et de respecter leur unicité ce qui a été complété par le récit scolaire des élèves.

#### 3.4.1.7 Le récit scolaire de chaque élève

Le récit scolaire a permis aux élèves de s'exprimer librement sur leurs caractéristiques personnelles, ce qui a notamment permis d'apprendre à mieux les connaitre et à établir une relation de confiance, ce que préconise Vermersch (2011). Leurs propos ont aidé à mieux les connaitre et à mieux décrire leur contexte, leur réalité scolaire. Ces récits n'ont pas servi à décrire les SMCO ou les SPCO de ces élèves, mais bien à expliquer les raisons pour lesquelles l'une ou l'autre de ces stratégies était verbalisée ou mobilisée plus qu'une autre, en fonction de leurs caractéristiques personnelles. En somme, les récits ont servi à circonstancier et à incarner les propos des élèves, afin d'expliciter leurs verbalisations. Le récit scolaire est inspiré de la technique du récit de vie, théorisée par certains auteurs afin de décrire la manière dont sont vécues certaines situations par les intervenants (Bertaux,

2005 ; Deltand, 2010 ; Pineau, 1998 ; Vermersch, 2011, 2012). Cette technique de collecte de données peut être structurée (c'est-à-dire que l'on souhaite qu'une personne raconte des évènements en particuliers) ou libre, tant en ce qui concerne la forme, que les propos recueillis. Pineau (1998) rappelle que le récit est une technique de collecte de données qui permet de contextualiser les propos obtenus et de mieux circonstancier l'objet d'étude en le situant dans un continuum : à un moment précis, les élèves ont exprimé une idée plutôt qu'une autre, et cela est à considérer dans l'ensemble des données collectées, mais aussi de manière singulière, au moment où les paroles ont été prononcées. Les données recueillies dans le cadre de ces récits ont servi à bonifier la compréhension et la description de chacun des élèves comme un cas unique, mais elles ont aussi servi à l'analyse des données. Ces récits portaient sur l'expérience générale des élèves en lien avec la compréhension orale au quotidien et en contexte scolaire. Ils abordaient aussi les stratégies qu'ils connaissaient ou utilisaient lorsqu'ils étaient en situation de compréhension orale, soit pour retenir les informations, pour s'assurer d'avoir bien compris, etc. En outre, les récits ont également porté sur l'expérience d'écoute des élèves et sur les motivations à écouter de telle ou telle manière, par exemple, de manière distraite en gribouillant ou en prenant des notes, etc., et prenaient aussi en considération l'écoute esthétique, c'est-à-dire les situations du quotidien dans lesquelles les élèves écoutaient des documents pour le plaisir. Le recours au récit[29], qualifié dans cette recherche de « récit scolaire », permet donc de relever des informations et des caractéristiques propres à chacun des élèves et de les contextualiser au regard de leurs verbalisations (Bertaux, 2005 ; Deltand, 2010 ; Pineau, 1998 ; Vermersch, 2011, 2012). Dans le contexte de cette recherche, le récit scolaire est structuré. Les élèves ont été invités à s'exprimer sur leurs agissements dans des contextes où ils devaient écouter des documents audio ou

[29] Les auteurs (Bertaux, 2005; Deltand, 2010; Pineau, 1998; Vermersch, 2011, 2012) n'abordent pas explicitement le concept de récit scolaire. Cependant, ce dernier est semblable au récit biographique d'un individu pour lequel on dresse le portrait longitudinal en fonction de caractéristiques précises. Le concept de récit scolaire réfère donc ici à la réalité scolaire vécue et rapportée par les élèves.de cette recherche lors de divers entretiens et des verbalisations à haute voix.

audiovidéo en classe, afin de répondre à une intention d'écoute. Il s'agissait surtout de comprendre « comment » ils agissaient pour comprendre, retenir des informations, les traiter et répondre ensuite aux tâches qui leur étaient données. Après avoir offert aux élèves des clarifications au sujet des informations desquelles on voulait discuter avec eux, une première question générale était posée[30]. Puis, quelques questions de relance, préparées, mais surtout spontanées, ont servi à étoffer les propos des élèves[31]. Ces informations ont aussi servi à circonstancier leur propos dans les analyses et à mieux comprendre leurs verbalisations à haute voix. Ces échanges, de même que les propos des élèves lors des verbalisations à haute voix, ont permis de reconstituer les récits des élèves dont des extraits sont présentés à l'annexe K.

Pour mieux décrire les enjeux liés aux stratégies de compréhension orale pour ces élèves, le recours au récit scolaire (Bertaux, 2005 ; Deltand, 2010 ; Pineau, 1998 ; Vermersch, 2011), comme méthode d'analyse des données, couplé à l'analyse de contenu par catégories conceptualisantes, sera maintenant présenté.

## 3.5 Traitements et analyse des données

Les données recueillies dans le cadre de cette recherche sont descriptives puisqu'elles correspondent aux observations, aux notes du journal de bord et aux transcriptions de l'entretien initial, de la réalisation des trois projets d'écoute et des verbalisations à haute voix des élèves. L'analyse des propos des élèves a eu lieu en deux temps : la première, individuelle et descriptive, lors du récit scolaire qui a permis de répartir les

---

[30] Par exemple, quels sont tes trucs pour bien écouter ? Pour retenir les informations que tu entends ?

[31] Par exemple, Claire a mentionné prendre des notes. La question « Peux-tu m'expliquer comment tu classes tes informations lorsque tu écoutes ? » lui a été posée pour mieux comprendre sa manière de noter, certes, mais surtout pour étayer ses propos sur l'utilité, pour elle, de prendre des notes, lorsqu'elle écoute, sur *comment* elle regroupe les informations, etc.

élèves en trois profils de verbalisation ; et la seconde, comparative et compréhensive, lors de l'analyse par catégories conceptualisantes qui a servi comme principal procédé de réduction de données (Paillé et Mucchielli, 2012 ; Sauvayre, 2013). La figure 3.1 présente de manière schématique les participants[32] et l'appareillage de la recherche.

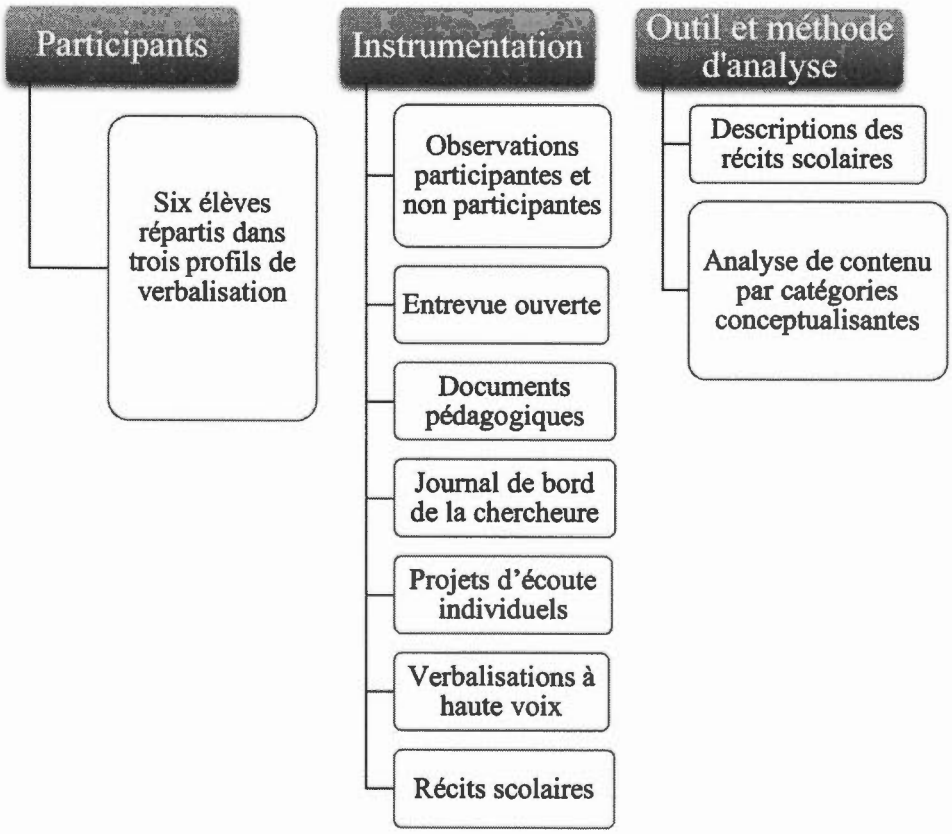



Figure 3.1 Schéma de la méthodologie

[32] Voici le détail des trois profils : profil 1 : élèves qui verbalisent surtout des SMCO issues des documents ministériels, profil 2 : élèves qui verbalisent des SMCO issues des documents ministériels et plusieurs SPCO et profil 3 : élèves qui verbalisent surtout des SMCO issues des documents ministériels et plusieurs SPCO.

Les passages qui suivent concernent l'analyse des données. Ces analyses ont eu lieu en deux temps qui permettent ensuite d'interpréter les résultats au regard des récits scolaires des élèves. Ces mouvements d'analyse sont itératifs et aident aussi à ajouter des nuances quant aux projets d'écoute réalisés par les élèves et les verbalisations des stratégies qui ont eu lieu à la suite de ces derniers.

### 3.5.1 Premier mouvement d'analyse : l'analyse de contenu par catégories conceptualisantes

À partir des propos des élèves qui ont été recueillis dans les projets d'écoute, de ceux recueillis lors de leurs verbalisations à haute voix après les projets d'écoute, et des données d'observations, du journal de bord ainsi que des documents pédagogiques, l'analyse par catégories conceptualisantes[33] a servi à classifier les données recueillies dans une première étape d'analyse. Ce type d'analyse consiste à faire émerger des catégories dans lesquelles sont regroupés des codes, afin de dégager une compréhension, une explication, une comparaison et une description communes (Mucchielli, 2011 ; Sauvayre, 2013) et à mettre au jour la signification donnée à un phénomène (Mayer et Deslaurier, 2000 ; Vermersch, 2012). Cela permet aussi l'analyse et l'interprétation des données en tant que processus itératifs et interactifs (Merriam, 1998/2008 ; Simons, 2009).

Les catégories conceptualisantes « renferment une grande quantité de matériel, ce qui rend l'analyse possible » (Miles et Huberman, 2003, p. 98) et elles s'appuient sur le recueil de plusieurs sources de données. En ce sens, la qualité d'une « bonne » catégorie conceptualisante « est de regrouper de façon discriminante le plus de données possible » (Deslauriers et Kérisit, 1997, p. 91). Cette démarche d'analyse

[33] Les catégories conceptualisantes et leurs codes se trouvent à l'annexe F.

favorise une description rigoureuse et explicite des données dans une finalité narrative (Paillé, 2011) dans laquelle les élèves explicitent leurs processus mentaux.

Lors du premier regroupement des données en catégories conceptualisantes, seules les SMCO issues des documents ministériels faisaient partie de la grille d'analyse initiale et constituaient les catégories préétablies en fonction des objectifs et de la question de cette recherche. Puisque les documents ministériels présentaient des doublons, tel qu'il est possible de le constater dans le tableau 1.1, notamment parce que plusieurs éléments sont repris et précisés dans la PDA (MÉLS, 2011), la grille présente une seule fois les stratégies qui se répétaient dans les deux documents. Ces stratégies ont également reçu un code, qui est repris pour chacune des stratégies dans le chapitre V, afin de faciliter la lisibilité. Par exemple, « Prendre une posture d'écoute : explorer des moyens pour organiser et retenir l'information » a reçu le code « SMCO-13 », où « SMCO » signifie stratégies métacognitives de compréhension orale et « 13 » permet de numéroter chacune des SMCO issues des documents ministériels. Ces codes se trouvent à l'annexe G. Dans le cas où des stratégies présentées dans le PFÉQ (MÉLS, 2006) ne se trouvaient pas dans le document de 2011, elles ont aussi été ajoutées à la grille d'analyse, afin de considérer tous les indicateurs des documents ministériels.

Ainsi après la première analyse, ces catégories sont demeurées, mais d'autres ont émergé. Une nouvelle grille d'analyse a été créée afin de codifier les SPCO verbalisées par les élèves, car elles ne relevaient pas des documents ministériels en ce qui a trait à la compréhension orale. Ces SPCO ont aussi reçu un code alphanumérique, par exemple, « Réécouter le document » devient « SPCO-2C ». Les lettres jouxtées aux SPCO sont « A » pour stratégie affective, « C » pour stratégie cognitive et « M » pour stratégie métacognitive. Toutes les SPCO et leur code sont présentés à l'annexe H. Puis, y ont été couplées, lorsque cela était possible, celles

présentées dans les recherches de l'équipe de Falardeau concernant la compréhension en lecture, qui trouvaient écho aussi en compréhension orale. Ainsi, c'est lors de la troisième analyse que la grille d'analyse des SPCO s'est stabilisée ; cette dernière est présentée à l'annexe H. Le processus itératif entre l'analyse des données et les propos des élèves a permis de relever les singularités dans les verbalisations de chacun des élèves et de catégoriser leur verbalisations en les regroupant ensuite sous trois profils en fonction des lieux communs entre leurs verbalisations à haute voix. L'analyse de l'ensemble des données a aussi contribué à donner une voix aux élèves quant à leurs connaissances au sujet des stratégies de compréhension orale. C'est par cette voix que le récit de chacun des élèves a été rédigé.

### 3.5.2 Deuxième mouvement d'analyse : le récit scolaire des élèves

La deuxième étape d'analyse est individuelle et comporte tous les éléments que les élèves ont exprimés qui ont permis de considérer leur réalité scolaire et leurs caractéristiques personnelles et donc, de régiger leur récit scolaire. Cette méthode d'analyse est particulièrement appropriée pour effectuer le passage d'une phase exploratoire et descriptive de la recherche à un travail plus analytique, reposant ici sur le cadre théorique et les documents ministériels, et elle peut être jumelée avec d'autres types d'analyses, comme l'analyse de contenu par catégories (Paillé et Mucchielli, 2012). De cette façon, il a été possible de rédiger plus fidèlement les récits scolaires des élèves en faisant reposer ces derniers sur leurs verbalisations à haute voix. De plus, ce type d'analyse « permet de dépasser le statisme des descriptions ou des catégorisations isolées » (Paillé et Mucchelli, 2012, p. 190) par une description plus étoffée des évènements, dans le cas présent, de la verbalisation des SMCO par les élèves, ce qu'ont permis les observations. En outre, il s'agit d'un mode d'expression dynamique de la pensée et de sa communication. Les propos des élèves ont permis de décrire chacun d'eux comme un cas singulier. Ces propos ont

ensuite été découpés et codifiés manuellement par catégories conceptualisantes, dans le logiciel Excel. Aucune occurrence n'a été rejetée, car elle permettait par la suite de mieux développer le récit scolaire des élèves. L'analyse de contenu par catégories conceptualisantes est maintenant décrite.

#### 3.5.2.1 L'analyse des données d'observations

Pour documenter les propos des élèves et comprendre le contexte de classe dans lequel ces derniers évoluent, il fallait s'imprégner du milieu et y séjourner. À raison d'une ou deux journées par semaine, soit de novembre 2014 à juin 2015, la chercheure a visité la classe pour connaitre les élèves et observer l'enseignement qu'ils recevaient. Cela a permis de noter plusieurs informations dans le journal de bord qui ont ensuite permis de bonifier l'écriture du récit scolaire de chacun. Afin de comprendre les interactions des élèves en contexte de réalisation de tâches ou d'activités, et pour aider l'enseignante, certaines des observations sont devenues participantes. Elles ont permis de mieux comprendre leur réalité et de réfléchir en détail à la dynamique de la classe. Ces informations permettent de circonstancier les observations. Elles sont essentielles à la compréhension du milieu et des élèves qui ont participé à la recherche en plus de bonifier les informations relatées dans leurs récits scolaires. Ces données sont consignées dans le journal de bord, dans un canevas de prises de notes (annexe A) et servent de mémoire à la chercheure pour décrire fidèlement les observations.

#### 3.5.2.2 L'analyse des données des entrevues ouvertes

Les entrevues ouvertes ont eu lieu avec l'enseignante pour documenter certaines des observations et pour enrichir ces dernières. Les moments n'étaient pas planifiés, mais

il était convenu que l'on discute des observations de classe après chacune des journées d'observations, si cela s'avérait nécessaire. Ces données ont été enregistrées sur support audio et ont permis de documenter les cas, en plus de dresser un premier portrait de la verbalisation de SMCO par les élèves. Elles n'ont pas été analysées avec les catégories conceptualisantes, mais ont servi à mieux comprendre et à mieux décrire les verbalisations des élèves et les propos de ces derniers, recueillis lors des échanges dans leur récit scolaire. En outre, lors des tâches de verbalisation à haute voix, ces entrevues ont permis de clarifier certaines réponses ou actions posées par les élèves et d'approfondir leurs réflexions sur les stratégies de compréhension orale. Ces données ont également été consignées dans le journal de bord, à l'aide du canevas illustré à l'annexe A.

#### 3.5.2.3 L'analyse des données des documents pédagogiques

Les grilles d'écoute dans lesquelles les élèves ont pris des notes, lors des projets d'écoute, sont riches en informations. Les notes qui y sont inscrites ont été analysées au moyen des catégories conceptualisantes et des liens ont été faits avec les verbalisations à haute voix des élèves. En ce sens, elles présentent un matériau précieux qui permet de relever l'adéquation, ou non, entre les propos verbalisés et les notes prises par les élèves dans leurs grilles d'écoute. Elles permettent aussi de décrire les comportements des élèves dans un contexte de compréhension orale et d'enrichir l'analyse.

#### 3.5.2.4 L'analyse des données du journal de bord

Les données consignées dans le journal de bord représentent la mémoire de la chercheure. Elles enrichissent ses observations et ses réflexions et permettent des

analyses plus approfondies. Comme les données issues des observations, les entrées du journal de bord ne sont pas analysées à proprement parler, bien qu'elles soient essentielles à la remémoration et à la contextualisation des données et des réflexions qui y sont notées. Elles assurent une description plus fine et exhaustive des cas.

#### 3.5.2.5 L'analyse des données des verbalisations guidées à haute voix

Le cœur des données analysées se trouve dans les trois verbalisations à haute voix (sans rappel, concomitante à la tâche et rétrospective assistée) réalisées par les élèves. En effet, le cadre théorique de la recherche a permis de recenser des stratégies de compréhension orale que les élèves auraient pu verbaliser. Il en va de même des documents ministériels qui indiquent, particulièrement la PDA (MÉLS, 2011), celles que les élèves du troisième cycle du primaire devraient connaitre et pouvoir verbaliser.

La première catégorie conceptualisante de cette recherche repose donc sur les stratégies métacognitives issues du cadre théorique, sur celles issues des documents ministériels et sur la verbalisation par les élèves de SMCO.

Les verbalisations à haute voix ont aussi permis de créer une deuxième catégorie conceptualisante, celle des stratégies personnelles de compréhension orale (SPCO). Ces dernières reposent sur les connaissances des élèves, sur leurs capacités à gérer la tâche par des stratégies qui ne sont pas issues des documents ministériels en communication orale, mais qui sont présentées pour d'autres volets. En outre, ces SPCO peuvent aussi ne pas se rattacher à aucun document ou recherche, tant qu'elles permettent aux élèves de réfléchir au sujet de leur compréhension orale. Cette catégorie présente donc toutes les autres stratégies verbalisées par les élèves qui ont pu avoir un effet sur leur réalisation des projets d'écoute. La prise en compte de ces

SPCO est importante puisqu'elles permettent de dresser un portrait plus complet des connaissances des élèves au sujet des stratégies de compréhension orale et de répondre aux objectifs et à la question de cette recherche.

## 3.6 Considérations éthiques de la recherche

Pour respecter les aspects déontologiques de la recherche, une certification éthique auprès du *Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains* de l'Université du Québec en Outaouais a été obtenue en octobre 2014 (annexe I). Afin d'assurer la participation éclairée à chacune des étapes de la recherche, les participants ont été tous été informés, par écrit et oralement, des objectifs de la recherche, de son déroulement et de leurs droits comme participants, et ces consentements ont été signés et retournés à la chercheure. L'anonymisation des participants a été assurée par l'attribution d'un prénom fictif à chacun des élèves. Les résultats de la recherche ne permettent pas d'identifier les participants ou leur école. Enfin, tous les renseignements personnels ainsi que toutes les données d'entrevues et les observations filmées seront détruits après une période de cinq ans.

## 3.7 Synthèse des choix méthodologiques

L'un des objectifs de l'étude de cas en général est de raconter, de manière détaillée et explicative, une histoire et de lever le voile sur un phénomène singulier (Creswell, 2007; Gagnon, 2012; Miles et Huberman, 2003; Merriam, 1998/2008; Simons, 2009; Roy, 2009; Yin, 2009). L'une des finalités de cette approche méthodologique repose sur l'impératif de comprendre les interrelations qui existent entre divers éléments des cas étudiés, afin de saisir de manière singulière ces dernières (Gagnon, 2012 ; Karsenti et Demers, 2011 ; Merriam, 1998/2008 ; Stake, 1995 ; Yin, 2009).

Selon Merriam (1998/2008), le rapport de recherche (la thèse de doctorat dans le cas présent) produit à la suite d'une étude de cas est essentiellement une description détaillée qui explique, interprète, évalue, résume ou conclut. Simons (2009) et Roy (2009) suggèrent de rédiger un rapport narratif et de « raconter l'histoire » des cas. Cette méthode est privilégiée pour analyser les données recueillies et pour décrire les verbalisations des élèves de cette recherche. Ainsi, un premier portrait des stratégies de compréhension orale (SMCO et SPCO) verbalisées par six élèves du troisième cycle du primaire est présenté dans le chapitre qui suit. Ce dernier permet aussi de lever le voile sur la compréhension orale en tant que moyen probant d'accès et de transmissions de connaissances et de comprendre comment les élèves peuvent construire leurs connaissances, notamment par la réflexion. Le tableau qui suit présente l'adéquation entre les objectifs de la recherche, la collecte, l'analyse et le traitement des données.

Tableau 3.3
Adéquation entre les objectifs de la recherche, la collecte, l'analyse et le traitement des données

| **Objectifs** | **Outils de collecte** | **Traitements et analyses** |
|---|---|---|
| 1- Décrire, en contexte de français langue d'enseignement, les stratégies métacognitives de compréhension orale verbalisées par des élèves lors de trois projets d'écoute. | - Observations participantes et non participantes ;<br>- Journal de la chercheure ;<br>- Trois projets d'écoute ;<br>- Trois tâches de verbalisation ;<br>- Recueil de documents pédagogiques. | -Traitement manuel des données dans Excel ;<br><br>- Analyse de contenu par catégories conceptualisantes. |
| 2- Décrire, en contexte de français langue d'enseignement, les stratégies personnelles de compréhension orale verbalisées par des élèves lors de trois projets d'écoute. | - Observations participantes et non participantes ;<br>- Journal de la chercheure ;<br>- Trois projets d'écoute ;<br>- Trois tâches de verbalisation ;<br>- Recueil de documents pédagogiques ;<br>- Récit scolaire. | -Traitement manuel des données dans Excel ;<br><br>- Analyse de contenu par catégories conceptualisantes. |

En somme, la méthode de recherche de l'étude de cas multiples utilisée ici rejoint les critères de scientificité de Reuter et Delcambre (2006), didacticiens du français, et de Stake, méthodologue (2005). Elle a aussi été reprise par Émery-Bruneau qui a mené une recherche doctorale utilisant l'étude de cas (2010). 1) Elle est pertinente, car elle répond tant à la question qu'aux objectifs et qu'au cadre théorique de cette recherche ; 2) elle présente une cohérence interne qui assure que des liens soient créés entre chacune de ses parties ; 3) elle est adaptable et peut être reproduite ; 4) elle produit des connaissances probantes et s'appuie sur plusieurs sources de données (triangulation) ; et 5) elle respecte les attentes de la didactique du français en ce qu'elle cherche à comprendre et à décrire les stratégies de compréhension orale (SMCO et SPCO) verbalisées par des élèves pour dresser un premier portrait de leurs connaissances. Enfin, ces étapes sont cohérentes avec celles préconisées par Merriam (1998/2008) et décrites à la section 3.3.3.1.

# CHAPITRE IV

# RÉSULTATS

Il est rare que l'on donne une voix aux élèves dans les recherches qui abordent la compréhension orale et la métacognition, ce qui explique notamment le recours au récit scolaire pour dresser un portrait des connaissances des élèves en ce qui la concerne. Les analyses descriptives de ce chapitre offrent en ce sens un regard émancipateur et bienveillant sur les propos des six élèves, propos recueillis lors d'un entretien de sélection et de trois projets d'écoute. Ces divers entretiens réalisés individuellement ont servi à répondre aux objectifs de la recherche qui sont 1- décrire, en contexte de français langue d'enseignement, les SMCO verbalisées par des élèves aux profils variés lors de trois projets d'écoute et 2- décrire, en contexte de français langue d'enseignement, les SPCO verbalisées par des élèves aux profils variés lors de trois projets d'écoute. Lors des trois projets d'écoute, les élèves ont été amenés à verbaliser les SMCO qu'ils connaissaient ou déclaraient utiliser pour réaliser la tâche demandée. Des SPCO ont aussi été nommées par les élèves.

Il faut rappeler que l'analyse des données s'est faite au moyen de catégories conceptualisantes[34] (Glaser et Strauss, 1967 ; Paillé et Mucchielli, 2012). Les informations recueillies lors des verbalisations à haute voix par les élèves, au moment

[34] Deux catégories conceptualisantes ont permis l'analyse des données : 1) les SMCO répertoriées dans les documents ministériels et 2) les SPCO nommées par les élèves. Dans chacune des catégories, des codes associés à chacune des stratégies sont inclus. Ils sont présentés dans le tableau 1.1 pour les SMCO issues des documents ministériels et dans le tableau 4.2 en ce qui concerne les SPCO nommées par les élèves. Ces codes sont présentés aux annexes G et H.

de l'entretien initial et des trois projets d'écoute ; les grilles d'écoute recueillies à la suite de ces projets ; les observations de classe, de même que celles des questions ouvertes posées à l'enseignante et colligées dans le journal de bord de la chercheure, permettent de décrire les SMCO et les SPCO verbalisées par chacun des élèves et de rédiger leur récit scolaire.

Les portraits des six cas sont présentés de façon synthétique dans le tableau 4.1 de la section suivante. Les résultats regroupés pour chacun des profils d'élèves sont décrits selon la structure suivante : d'abord, la description des SMCO verbalisées lors de l'entretien de sélection et lors de chacun des trois projets d'écoute ; et ensuite, les SPCO verbalisées par les élèves lors de chacun des trois projets d'écoute. Enfin, l'analyse des données permet de discuter des résultats obtenus en fonction de la question, des objectifs de recherche et du cadre théorique.

## 4.1 Récit scolaire des élèves

L'intérêt de cette étude repose sur le fait que les connaissances et les processus entourant la régulation de la compréhension orale par les élèves, la métacognition, demeurent ténus en langue d'enseignement par rapport aux connaissances en langue seconde. Les six élèves de la recherche ont été regroupés sous trois profils de verbalisation en fonction des stratégies de compréhension orale qu'ils ont exprimées. La répartition des élèves sous ces trois profils est apparue nécessaire puisqu'elle permet aussi d'interpréter leurs verbalisations en fonction de leurs caractéristiques individuelles. De plus, la répartition sous ces profils met en lumière les connaissances des élèves au sujet des stratégies de compréhension orale et elle offre la possibilité de comprendre comment celles verbalisées peuvent les aider à agir au sujet de leur compréhension orale.

Le tableau qui suit présente des caractéristiques scolaires, personnelles et d'autres caractéristiques nommées par les élèves. Ces dernières sont utiles pour documenter le profil de chacun des élèves et raconter leur récit scolaire. Ces données permettent de mieux comprendre la réalité de chacun des cas, de leur rendre justice en racontant de manière circonstanciée et compréhensive leur histoire scolaire (Merriam, 1998/2008). Ces caractéristiques ne sont pas anecdotiques ; elles servent les propos et sont aussi liées au vécu personnel des élèves qui a pu influer sur leurs connaissances entourant la compréhension orale ; elles sont présentées dans les extraits de récits de l'annexe K.

Tableau 4.1
Synthèse du récit scolaire des élèves

| Élèves | Caractéristiques scolaires | Caractéristiques personnelles | Autres caractéristiques |
|---|---|---|---|
| Charlotte | Réussit bien à l'école<br>Angoisse de performance (soupçonnée)<br>Trois changements d'école dans son parcours primaire<br>Fait un retour à cette école pour sa 6e année<br>Moyenne générale de 90 % | Fille<br>11 ans<br>Bilingue anglais-français (L1) | Joue de plusieurs instruments de musique<br>Oreille absolue<br>Aime lire |
| Marguerite | Moyenne générale de 80 % | Fille<br>11 ans et 12 ans en avril<br>Unilingue francophone, mais se débrouille bien en anglais | Aime lire et découvrir de nouveaux auteurs (s'évade dans la lecture)<br>Suit des cours de théâtre depuis 5 ans<br>Timide |
| Simone | Anxiété scolaire (nommée)<br>Moyenne générale de 75 % | Fille<br>11 ans<br>Unilingue francophone | Allumée<br>Volubile<br>Pratique un sport de compétition |
| Constance | TDAH<br>Dyspraxie (motricité fine : utilise l'ordinateur pour lire et écrire depuis la 4e année)<br>Médicamentée depuis la maternelle<br>Consulte une orthopédagogue au privé depuis 2 ans<br>Difficulté de concentration<br>Nerveuse (tics)<br>Moyenne générale de 62 % | Fille<br>11 ans et 12 ans en avril<br>Unilingue francophone | Aime l'école pour les activités parascolaires<br>Doit tout diviser pour être organisée (les crayons à un endroit, les stylos à un autre, etc.) |
| Octave | Acuité visuelle de 20 %<br>Était en classe multiniveaux (5e-6e) avec la même enseignante l'an passé<br>Moyenne générale de 88 % | Garçon<br>11 ans<br>Trilingue : français (L1), anglais, espagnol | Joue du piano depuis l'âge de 3 ans (mère musicienne professionnelle)<br>Élève cultivé et allumé ; s'ennuie dans cette classe<br>Aime les tests « éclair » |
| Claire | Moyenne générale de 92 %<br>Dérogation pour accélérer son passage de la 6e année à la 2e secondaire | Fille<br>11 ans et 12 ans en mai<br>Francophone d'origine marocaine (elle parle un peu arabe) | Travaillante et persévérante<br>Fait du théâtre depuis 4 ans |

### 4.1.1 Les cas répondant au profil 1 : élèves qui verbalisent surtout des SMCO issues des documents ministériels

Les élèves de ce profil (Charlotte, Marguerite, Simone) mentionnent ajuster leur utilisation de SMCO selon la tâche qui leur est donnée et ne présentent pas de difficultés scolaires particulières. Ces élèves obtiennent des résultats scolaires satisfaisants et se montrent curieuses. Chacune d'elle pratique une activité extrascolaire depuis au moins cinq ans, que ce soit l'escalade, le théâtre ou la musique. Charlotte pourrait souffrir d'angoisse de performance (elle était en attente de diagnostic lors de la recherche) et Simone dit souffrir d'anxiété, ce qui n'est pas confirmé, mais qui est tout de même corroboré par l'enseignante. Ces caractéristiques personnelles ne semblent toutefois pas avoir d'incidence sur leur verbalisation de stratégies de compréhension orale. En effet, elles verbalisent plusieurs stratégies, qu'elles soient SMCO[35] ou SPCO. Les SPCO seront présentées dans le tableau 4.2 du présent chapitre.

### 4.1.2 Les cas répondant au profil 2 : élèves qui verbalisent des SMCO issues des documents ministériels et plusieurs SPCO

Les élèves de ce profil sont Constance et Octave. Constance souffre d'un TDAH pour lequel elle est médicamentée depuis la maternelle et de dyspraxie qui se manifeste surtout par un engourdissement dans les mains. Pour cette raison, elle utilise un ordinateur en classe, ce qui alourdit, selon l'élève, la tâche de son enseignante. Toujours selon l'élève, l'utilisation de l'ordinateur lui ferait perdre du temps pour réaliser les tâches demandées ; entre le branchement et le démarrage de l'ordinateur et son rangement à la fin de la période, près de 15 minutes sont souvent dilapidées et Constance doit régulièrement rester pendant l'heure du diner ou pendant la récréation

[35] Les SMCO répertoriées dans les documents ministériels ont été présentées au tableau 1.1 et les stratégies métacognitives de compréhension en lecture à la section 1.4 du premier chapitre.

pour terminer les tâches. Constance aurait besoin d'un encadrement de classe plus rigoureux et d'une aide adaptée à ses besoins, ce qui serait peu possible dans cette classe, selon elle. De plus, elle obtient de faibles résultats scolaires qui sont, toujours à son avis, le résultat du rythme trop lent de la classe et d'un enseignement peu varié qui n'est pas stimulant.

Octave, quant à lui, a une déficience visuelle (son acuité est de 20 % depuis qu'il a 6 ans) qui nécessite qu'il lise et écrive en braille. Il a cependant appris à lire avant que ne se manifeste son handicap, ce qui facilite son intégration scolaire et lui a permis d'apprendre plus facilement le fonctionnement de la lecture et de l'écriture braille. Octave mentionne aussi s'ennuyer en classe ; ce dernier avait la même l'année précédente et était dans une classe multiniveaux cinquième-sixième années. En ce sens, il mentionne avoir déjà assisté au même enseignement en cinquième année et nomme aussi le peu de variété dans les activités réalisées en classe. Comme pour les élèves du profil 1, Octave est vif et curieux. Les caractéristiques personnelles des deux élèves du profil 2 ont probablement une incidence sur les SMCO et les SPCO qu'ils verbalisent, ce qui sera approfondi dans l'analyse des résultats. En effet, l'ennui et le peu de stimulation qu'ils nomment paraissent les démotiver. De plus, contrairement aux stratégies nommées par les élèves du profil 1 et par l'élève du profil 3, ces dernières sont peu variées.

### 4.1.3 Le cas répondant au profil 3 : élève qui verbalise surtout des SMCO issues des documents ministériels et plusieurs SPCO

Claire appartient à ce profil. Elle maintient une excellente moyenne scolaire. Pour cette raison, elle a obtenu une dérogation qui lui permettra, à la fin de sa sixième année, un passage accéléré en deuxième secondaire. Elle est la seule élève dont le français n'est pas la langue maternelle, même si elle se rappelle peu l'arabe, sa langue

maternelle, et qu'elle se considère, comme sa famille, francophone avant tout. Ses deux parents sont très présents pour l'accompagner dans son cheminement scolaire et cela peut aussi expliquer la richesse de son vocabulaire et celle des stratégies essentiellement métacognitives qu'elle a verbalisées.

## 4.2 Stratégies personnelles de compréhension orale

Au fil des verbalisations qui ont suivi les projets d'écoute, des SPCO ont été nommées par les élèves. Ces dernières ne sont pas listées dans la section sur la *Compétence à communiquer oralement* dans les documents ministériels, même si elles aident à soutenir la compréhension orale des élèves. Ces SPCO sont de trois niveaux : affectif (A) (Lafontaine, 2007 ; Wigfield et Guthrie, 1997), cognitif (C) (Cain *et al.*, 2001 ; Falardeau *et al.*, 2012, 2014 ; Graham *et al.*, 2011 ; Lafontaine, 2007) et métacognitif (M) (Falardeau *et al.*, 2012, 2014 ; Flavell, 1976, 1979, 1985 ; Goh, 2008 ; Lafontaine, 2007 ; Stordeur, 2014) et ne sont pas exclusivement associées à l'enseignement de l'oral. En effet, ces SPCO peuvent solliciter les compétences transversales des élèves ou être liées à une autre discipline scolaire et elles sont le reflet de leurs connaissances pour réussir une tâche. C'est notamment le cas de certaines d'entre elles, théorisées entre autres par Falardeau et son équipe et qui concernent la compréhension en lecture. Partant de l'idée centrale selon laquelle il est difficile pour un individu en situation de transition de se construire des repères, il apparait avantageux de s'inspirer de ses connaissances pour en construire de nouvelles (Bridges, 2006 ; Leclerc et Moreau, 2010 ; Marshall et Mueller, 2003). Ainsi, les SPCO assurent une relative stabilité aux élèves qui vivent plusieurs changements à la fin de leur primaire, particulièrement dans le contexte où l'enseignante s'est absentée fréquemment. Ces SPCO révèlent aussi que les élèves possèdent un éventail de stratégies qui ne sont pas exclusives à la compréhension orale, que ces dernières sont adaptables, et qu'ils sont capables de les mobiliser selon

la tâche qui leur est demandée (Beacco et Porquier, 2007 ; Cain *et al.*, 2001). Ces SPCO sont présentées au tableau 4.2 qui suit.

Tableau 4.2
Stratégies personnelles de compréhension orale (SPCO)

| **Nom de la stratégie** | **Type de stratégie** |
|---|---|
| • Signifier son intérêt du sujet | Affective<br>(Lafontaine, 2007; Wigfield et Guthrie, 1997) |
| • Réécouter le document<br>• Utiliser des ressources pour comprendre le vocabulaire<br>• Mémoriser les informations et apprendre par cœur<br>• Réécrire pour apprendre par cœur<br>• Répéter, répéter dans sa tête<br>• Prendre des notes<br>• Accorder de l'importance à ce qui est longuement expliqué<br>• Porter attention aux mots complexes/nouveaux | Cognitive<br>(Cain *et al.*, 2001; Falardeau *et al.*, 2012, 2014; Graham *et al.*, 2011; Lafontaine, 2007) |
| • Anticiper, prédire le contenu<br>• Considérer les éléments paraverbaux<br>• Se faire des images mentales<br>• Analyser les images<br>• Faire des liens avec ses connaissances<br>• Relire ses notes<br>• Avoir le temps de faire de la recherche sur le sujet<br>• Gérer sa compréhension | Métacognitive<br>(Falardeau *et al.*, 2012, 2014; Flavell, 1976, 1979, 1985; Goh, 2008; Lafontaine, 2007; Stordeur, 2014) |

Les liens avec ces stratégies sont aussi décrits et analysés dans les sections qui suivent.

## 4.3 Description des SMCO et des SPCO verbalisées par les élèves du profil 1 : élèves qui verbalisent surtout des SMCO issues des documents ministériels

Les prochains paragraphes présentent les SMCO verbalisées par les élèves du profil 1 à chacune des étapes de la collecte de données. Ensuite, les SPCO verbalisées sont décrites et des liens sont établis avec celles des stratégies métacognitives de compréhension en lecture verbalisées par des élèves dans le cadre des travaux de Falardeau *et al.* (2012, 2014). Puis, un bilan des stratégies verbalisées est présenté ainsi que les grilles d'écoute des projets d'écoute pour chacun des projets qui aident à comprendre les verbalisations des élèves. Il importe de rappeler que les stratégies verbalisées ici n'avaient pas à être mobilisées par les élèves. Elles servent plutôt à décrire leurs connaissances générales au sujet des stratégies de compréhension orale.

### 4.3.1 Description des SMCO verbalisées par les élèves du profil 1 lors de l'entretien de sélection

Lors de cet entretien de sélection individuel, les élèves devaient expliquer comment ils s'y prenaient pour retenir des informations lors de la présentation d'un document audiovidéo en contexte scolaire.

Lors de l'entretien de sélection, Charlotte a mentionné deux SMCO répertoriées dans les documents ministériels (MÉLS, 2006, 2011), Marguerite en a mentionné quatre différentes et Simone en a mentionné quatre. Elles sont décrites dans les paragraphes suivants.

La première SMCO verbalisée par tous les élèves est « Prendre une posture d'écoute : explorer des moyens pour organiser et retenir l'information » (désormais SMCO-13). Selon Charlotte, il est nécessaire, pour comprendre un document audio ou audiovidéo

de « diviser ce que j'entends en parties. Par exemple, j'écris toutes les informations sur quelque chose à gauche et les informations sur autre chose de l'autre côté, pour ne pas mélanger les idées ». Marguerite tient des propos semblables au regard de l'organisation de ses idées. Lorsqu'elle écoute un document, elle doit pouvoir « schématiser avec des couleurs » (SMCO-13) et elle affirme qu'il est important de bien relire ses notes pour « mettre ensemble les informations importantes et effacer le reste » (SMCO-13). Il en va de même pour Simone, pour laquelle il importe aussi de bien gérer la tâche en « classant ses notes en ordre d'importance » (SMCO-13) et en « les résumant dans le bas de la page ». Cela rejoint la SMCO « Dégager des liens entre les propos échangés : regrouper ce qui a été dit » (désormais SMCO-9) nommée par Marguerite. En effet, « schématiser avec des couleurs » et « mettre ensemble les informations importantes et effacer le reste » permet de bien gérer la tâche en s'assurant de « diviser les informations en étapes », comme le nomme aussi Simone.

Marguerite et Simone verbalisent aussi la SMCO « Vérifier sa compréhension des propos des autres : s'assurer de la justesse de sa compréhension (ex. : question, reformulation) » (désormais SMCO-8). Marguerite doit pouvoir « en parler avec quelqu'un » pour s'assurer d'avoir noté les bonnes informations ou d'avoir « tout noté ». Elle mentionne cependant qu'il est rarement possible de faire cela puisque « c'est toujours pour une évaluation qu'on écoute ». Ainsi, Marguerite connait certaines SMCO, mais ne peut les mobiliser en raison du contexte. Simone mentionne pour sa part « Si j'en parle avec d'autres, je peux savoir si j'ai bien compris ou ce que je dois réviser », ce qui correspond aussi à « Réfléchir à la qualité de son écoute : se questionner sur la qualité de son écoute » (désormais SMCO-10). Par ailleurs, Charlotte mentionne qu'il importe « de parler avec quelqu'un pour savoir si on a compris la même chose » (« Faire écho, répéter ou reformuler ce qui a été dit », désormais SMCO-6). Simone mentionne enfin « se voir réussir la tâche, comme en compétition » (« Gérer son anxiété : se visualiser en situation de prise de parole, se

voir réussir », désormais SMCO-18). Les stratégies verbalisées sont donc métacognitives parce que les élèves réfléchissent à la tâche qui leur est demandée et s'assurent d'y répondre en gérant les informations disponibles.

### 4.3.2 Descriptions des SMCO verbalisées par les élèves du profil 1 lors du projet d'écoute 1 : utilisation de la verbalisation à haute voix sans rappel

La verbalisation à haute voix sans rappel est celle qui s'apparente le plus à une situation ordinaire de salle de classe. Les élèves ont pu, de manière individuelle, regarder chacun une vidéo informative[36] traitant d'un sujet connu. Ils devaient ensuite rappeler le sujet qui leur avait été présenté en s'exprimant aussi sur leur utilisation de SMCO. Il faut rappeler que les élèves n'ont reçu aucun enseignement de notre part. Les données décrites ici correspondent donc à leurs connaissances brutes des SMCO. Ce sont ces connaissances qui permettront, à la section 4.7, de faire des recoupements théoriques.

En suivant les étapes du projet d'écoute, développées par Lafontaine (2007) et par Adams et Cox (2010), pour ce premier projet d'écoute[37], chacun des élèves a d'abord été questionné pour faire l'état de ses connaissances sur le sujet présenté[38]. Puis, la grille d'écoute (annexe C), sur laquelle ils devaient noter les informations nécessaires pour réaliser l'intention d'écoute, a été introduite. Ensuite, l'écoute d'un extrait choisi

---

[36] La durée des vidéos regardées variait entre six minutes quinze secondes (00:06:15) et sept minutes vingt secondes (00:07:20).

[37] Les étapes détaillées se trouvent à l'annexe D.

[38] Voici le rappel du sujet de la vidéo visionnée par chacun des élèves. Charlotte: le violon; Marguerite: les arts de la scène; Simone: l'escalade; Constance: les arts de la scène; Octave : le soccer féminin; Claire: les arts de la scène.

(écoute globale[39]) et l'écoute complète de la vidéo (écoute analytique[40]) ont eu lieu. Les élèves ont tous pu écouter la vidéo deux fois pour s'assurer de noter toutes les informations dont ils auraient besoin pour répondre à l'intention d'écoute. Utiliser un sujet connu de chacun des élèves permettait aussi de révéler si leurs connaissances du sujet influaient sur leur verbalisation de SMCO. Les élèves devaient donc trouver des moyens pour retenir les informations en s'appuyant sur celles présentées dans la vidéo visionnée. Pour tous les élèves, les mêmes étapes de réalisation du projet d'écoute ont été suivies et seul le sujet choisi différait, selon les intérêts des élèves.

Charlotte a verbalisé trois SMCO différentes issues des documents ministériels. Elle a également nommé des SPCO. Marguerite, pour sa part, a mentionné une seule SMCO issue des documents ministériels. Enfin, Simone a nommé trois SMCO, surtout liées à la gestion de sa prise de notes. Ces dernières s'apparentent à celles verbalisées lors de l'entretien initial.

D'abord, Charlotte a mentionné faire des liens avec ses connaissances personnelles (« Relever les éléments moins réussis de sa communication : nuancer les propos énoncés », désormais SMCO-17) et, pour s'assurer de bien retenir les informations, Charlotte a aussi dit qu'elle était plus réceptive lors de la deuxième écoute, lorsqu'elle avait les yeux fermés, car cela lui permettait plus aisément de se rappeler les informations dans l'ordre (SMCO-9). En effet, selon elle, cela l'a aidée à mieux « comprendre comment est construit le violon, parce que j'en ai touché plusieurs » et elle a pu s'aider de ses connaissances sur le sujet. C'est également le cas pour Marguerite, pour laquelle, en regardant une vidéo sur un sujet connu, il importe de

[39] Telle que décrite par Lafontaine (2007), cette écoute permet d'abord de développer le paysage sonore et de favoriser, par la suite, une écoute orientée (avec une intention qui était, dans ce projet d'écoute, d'« Informer la chercheure au sujet de leur vidéo en s'appuyant seulement sur les informations du document audiovisuel ».

[40] Cette écoute permet à l'élève de porter son attention sur des éléments précis, afin de réussir la tâche qui lui est demandée (Lafontaine, 2007).

« se rappeler ce que je connais du sujet pour mieux comprendre » (SMCO-9). Ainsi, Charlotte a été en mesure de distinguer les fonctions de chacune des écoutes successives et de s'exprimer sur ces dernières. Les deux stratégies qu'elle a nommées ici sont métacognitives parce qu'elles lui permettent d'agir sur sa compréhension orale. Cependant, « fermer les yeux » apparait davantage comme un moyen de demeurer concentrée, ce qu'elle nomme d'ailleurs, dans son récit scolaire, en tant qu'outil « pour mieux organiser mes idées ». De plus, « réécouter » fait normalement partie d'un projet d'écoute complet. En effet, la partie « écoute » d'un projet d'écoute se divise en une écoute analytique et en une écoute globale, et l'enseignant peut, s'il le juge nécessaire, faire réécouter un document à ses élèves. Ainsi, cette SMCO parait efficace si l'élève gère seule le document audio, mais cela est peu probable en contexte de classe.

Puisque l'intention d'écoute était d'« Informer la chercheure au sujet de la vidéo en s'appuyant seulement sur les informations du document audiovisuel », Charlotte a mentionné « retenir juste les informations pour que tu comprennes comment c'est fait et comment on joue du violon » (SMCO-13). Charlotte a également organisé les informations en colonnes au dos de sa grille d'écoute (SMCO-9) pour se représenter plus facilement ses notes; d'un côté, elle a mentionné écrire seulement ce qui était énoncé dans la vidéo et, de l'autre, ce qu'elle voulait ajouter pour faciliter la compréhension. Simone mentionne aussi, relativement à cette stratégie : « Je note des mots-clés et aussi après la vidéo je note d'autres informations que j'aurais oubliées » et elle organise les informations de manière schématique sous la forme d'une carte conceptuelle au verso de sa grille d'écoute. Cela correspond à la SMCO-13.

Simone exprime aussi qu'il est utile de « prendre ses connaissances et de les ajouter à celles de la vidéo pour faire une meilleure présentation » (SMCO-9), mais lorsqu'elle présente les données de la vidéo, elle ajoute plusieurs éléments qui ne s'y trouvent

pas. Dans ce cas, Simone confond ses connaissances avec les propos entendus et cela se retrouve aussi dans sa grille d'écoute. Questionnée à cet effet, elle répond : « Je pensais que sinon tu ne comprendrais pas ce que je veux t'expliquer ». Elle semble donc éprouver certaines difficultés à utiliser la SMCO-8 en distinguant ses connaissances personnelles des informations présentées.

### 4.3.3 Descriptions des SMCO verbalisées par les élèves du profil 1 lors du projet d'écoute 2 : utilisation de la verbalisation concomitante à la tâche

Lors du deuxième projet d'écoute, les élèves ont visionné une vidéo informative traitant du compostage. Ce thème a été sélectionné, car l'objectif était de comprendre si la thématique de la vidéo, connue des élèves et relevant d'une réalité scolaire, pouvait avoir une influence sur la verbalisation de SMCO. Qui plus est, la tâche demandée aux élèves à la suite du visionnement était de présenter la mise en place du compostage domestique et les différentes méthodes de compostage (ce qui représente l'intention d'écoute). Les élèves, toujours individuellement, devaient trouver des moyens pour retenir les informations à présenter. Par ailleurs, ils devaient ensuite s'exprimer sur la vidéo regardée et sur leur SMCO lors d'une verbalisation concomitante à la tâche. Cela a permis de relever des éléments de distance entre les informations que les élèves ont notées dans leur grille d'écoute et leur capacité à verbaliser les stratégies de compréhension orale connues ou mobilisées pour se remémorer les informations présentées dans la vidéo.

En suivant les étapes du projet d'écoute, développées par Lafontaine (2007) et par Adams et Cox (2010), pour le deuxième projet d'écoute (annexe D), les élèves ont d'abord été questionnés pour faire l'état de leurs connaissances sur le compostage. Puis, une grille d'écoute (annexe C), sur laquelle ils devaient noter les informations nécessaires sur les diverses manières d'instaurer le compostage domestique, leur a été

présentée. Ensuite, l'écoute d'un extrait choisi (écoute globale) et l'écoute complète de la vidéo (écoute analytique) ont eu lieu. Tous les élèves ont pu visionner la vidéo deux fois. La première écoute a permis aux élèves de se familiariser avec le contenu de la vidéo et, à la seconde écoute, ils devaient s'exprimer sur la réalisation de la tâche tout en visionnant la vidéo.

Charlotte a verbalisé quatre SMCO se trouvant les documents ministériels. D'abord, elle a jugé que « les images ont pas vraiment rapport avec le compost. Je comprends pas pourquoi on présente des images d'ordinateur... c'est pour nous mélanger ? » (« Revenir au sujet lorsqu'on s'en éloigne : rappeler ce qui a été dit pour recentrer le sujet », désormais SMCO-12). Pour sa part, Simone a répondu qu'elle référait à l'intention donnée pour retenir les informations : « Là, je dois retenir les informations pour te parler du compost. Si l'on parle d'autre chose que de ça, c'est pas important pour moi » (SMCO-12). De plus, Charlotte a affirmé avoir été « déconcentrée parce que, à un moment donné, je pensais que j'avais manqué quelque chose tellement les images étaient mélangeantes » et ajoute qu'« au moins, je peux voir comment on fait du vermicompostage parce que je vois quelqu'un en faire » (SMCO-9). Les paroles et les images présentées dans la vidéo sont en inadéquation entre elles. Charlotte est à même de le relever et de mobiliser, par le fait même, la SMCO « Préciser des éléments moins compris de sa communication » (désormais SMCO-11) et la SMCO-17. Elle est donc consciente des mécanismes de l'écoute, de son apprentissage et des stratégies à mettre en place pour rétablir les bris de compréhension.

Marguerite, pour sa part, a verbalisé une SMCO issue des documents ministériels. Pour « rester concentrée et prendre des bonnes notes » (SMCO-10), elle dit devoir être assise confortablement « dans la position de mon choix », ce qu'elle a pu faire lors de ce deuxième projet d'écoute. Toutefois, dans la classe dans laquelle cette recherche a été réalisée, l'enseignante demande aux élèves d'être assis bien droit les

jambes décroisées, ce qui, selon Marguerite, l'« empêche d'être efficace quand j'écoute quelque chose ». Comme lors du projet d'écoute précédent, le traitement des informations a été mentionné par Simone : « Je me pose des questions pour savoir si c'est important et, si oui, je le note » et, pour ce faire, elle a dit utiliser un système de couleurs pour classer les informations selon leur importance : « Rouge, c'est priorité, vert, c'est pour pas oublier, jaune, c'est pour les mots à utiliser dans ma réponse » (SMCO-10 et SMCO-13).

### 4.3.4 Descriptions des SMCO verbalisées par les élèves du profil 1 lors du projet d'écoute 3 : utilisation de la verbalisation à haute voix rétrospective assistée

Lors du troisième et dernier projet d'écoute, les élèves devaient visionner une entrevue informative au sujet de Gilles Tibo, auteur pour la jeunesse. Ce document a été sélectionné pour aider à décrire si, en contexte informatif cette fois-ci, lors d'interactions entre deux locuteurs, les SMCO verbalisées par les élèves différaient. Le rythme de la vidéo étant également plus soutenu et dynamique, il était pertinent de voir comment les élèves s'exprimeraient sur le déroulement de cette dernière et sur les moyens qu'ils instaureraient pour retenir les informations pendant le visionnement d'un extrait choisi les montrant en train de réaliser la phase d'écoute. Ils devaient donc trouver des moyens pour retenir les informations à présenter tout en se regardant réaliser le projet d'écoute et en verbalisant leurs SMCO.

Toujours en suivant les étapes du projet d'écoute, développées par Lafontaine (2007) et par Adams et Cox (2010), pour ce dernier projet d'écoute (annexe D), les élèves ont d'abord été questionnés pour faire l'état de leurs connaissances au sujet des auteurs pour la jeunesse. Puis, la grille d'écoute (annexe C), sur laquelle ils devaient noter les informations nécessaires pour présenter Gilles Tibo, leur a été présentée. Ensuite, l'écoute d'un extrait choisi (cette écoute globale servait à mettre en place le

*paysage sonore* pour l'élève en le questionnant, entre autres, sur ses connaissances de la structure d'une entrevue, de l'objectif de cette dernière, etc.) et l'écoute complète de la vidéo (l'écoute analytique a permis à l'élève de relever les informations dont il avait besoin pour expliquer le déroulement de l'entrevue et pour aborder la structure de cette dernière) ont eu lieu. Encore une fois, les élèves ont pu visionner la vidéo deux fois pour s'assurer de comprendre et de noter toutes les informations dont ils avaient besoin pour présenter Gilles Tibo. Quelques jours plus tard, des extraits choisis du film les montrant en train de réaliser le projet d'écoute leur ont été présentés et les élèves ont dû expliquer leurs actions et leurs pensées, alors qu'ils se voyaient réaliser le dernier projet d'écoute.

Marguerite a mentionné peu de SMCO lors de cette tâche de verbalisation rétrospective assistée. Elle a plutôt réagi sur la forme de l'entrevue, en précisant qu'il faut s'assurer que « la personne avec qui on fait l'entrevue connait les questions pour bien se préparer » (SMCO-9), ce qui représente, certes, une stratégie métacognitive, mais pas de compréhension orale. Elle a aussi précisé qu'il est « important de poser des questions précises pour avoir des réponses précises », tout comme Charlotte, pour qui il semblait nécessaire qu'il y ait un lien entre les questions posées « pour ne pas être mêlée et pour que Gilles Tibo pense que l'animatrice est préparée » (SMCO-9 : « Dégager des liens entre les propos échangés : enchainer des propos sur ceux des autres »). Pour sa part, Simone a remarqué que « l'animatrice pose des questions même si Gilles Tibo a déjà donné la réponse avant, c'est comme si elle l'écoute pas » (SMCO-9). À la suite de cette dernière intervention, Simone a aussi mentionné des SMCO qui portaient sur sa manière de juger et d'expliquer ses actions alors qu'elle se regardait regarder l'entrevue. Ainsi, Simone a remarqué qu'elle avait « les sourcils froncés et la bouche un peu ouverte comme pour dire que je ne suis pas d'accord avec les questions » et qu'elle a « l'air de penser beaucoup parce que je ne comprends pas pourquoi l'animatrice écoute pas ce que dit l'auteur. C'est comme si elle récite des

questions toute seule » (« Interpréter le langage non verbal : ex. : signe d'intérêt ou de désintérêt », désormais SMCO-5 et « Utiliser le langage non verbal pour démontrer : sa compréhension ou son incompréhension », désormais SMCO-14).

Par ailleurs, même si Charlotte a su noter dans sa grille d'écoute des informations pertinentes liées à la tâche demandée, elle a seulement verbalisé, lors de ce projet d'écoute, deux SMCO extraites des documents ministériels (« Dégager des liens entre les propos échangés : enchainer des propos sur ceux des autres » et SMCO-5). En effet, elle a difficilement su distancier ses réponses des gestes qu'elle posait dans la vidéo qu'elle visionnait, afin de porter un regard plus introspectif sur ses actions, alors qu'elle réalisait le projet d'écoute. Il en va de même pour Marguerite. En effet, elle avait de la difficulté à expliquer les stratégies qu'elle utilisait pour retenir les informations, car selon elle, « tout le monde prend des notes pour ne pas oublier ». Cela lui semblait anodin et peu digne de mention.

Pour Charlotte, il était aussi nécessaire de « comprendre les gestes de celui qui répond, tsé pourquoi il sourit ou pourquoi il prend du temps à répondre » (SMCO-5). Pour cette élève, les gestes peuvent « montrer qu'il a envie de faire l'entrevue ou qu'il trouve la question bizarre ». Simone relève, quant à elle, que l'animatrice a les bras croisés « comme si ça l'intéresse pas vraiment ses réponses » et que Gilles Tibo sourit peu lors de l'entrevue, ce qui « peut vouloir dire qu'on est pas content, qu'on ne comprend pas ou qu'on trouve la question un peu nouille. L'animatrice aurait dû changer de ton pour plus l'intéresser » (SMCO-5). Simone note aussi que les questions posées sont trop difficiles « pour les élèves du primaire qui vont regarder la vidéo. S'ils ont de la misère en français, ils vont pas tout comprendre ». Elle n'a pas utilisé cette SMCO puisqu'elle a su comprendre les propos de l'entrevue. Cependant, cette stratégie peut correspondre à la SMCO-10. En outre, Simone a mentionné qu'en se voyant, elle a l'impression que « la première fois, j'écoute ce qu'on dit et la

deuxième, je regarde les gestes pour mieux comprendre comment les gens se sentent », réflexion qui s'apparente à cette dernière SMCO. Simone exprime aussi, en se voyant réaliser la tâche d'écoute, qu'elle « barre beaucoup de choses ou je fais aussi des flèches pour organiser mes idées après » (SMCO-9 et SMCO-13).

Le Tableau 4.4 (section 4.5.10) reprend de manière synthétique toutes les SMCO verbalisées par les élèves de cette recherche.

### 4.3.5 Description des SPCO verbalisées par les élèves du profil 1 lors de l'entretien de sélection

D'autres stratégies de compréhension orale ont été verbalisées par les élèves lors de ce premier entretien. Elles correspondent à leurs connaissances au sujet des stratégies pour réussir une tâche de compréhension orale. Ces stratégies sont d'ordre affectif, cognitif et métacognitif. Elles proviennent souvent du répertoire personnel des élèves, mais elles correspondent aussi à celles répertoriées par l'équipe de Falardeau (2012, 2014) dans des recherches portant sur les stratégies métacognitives de compréhension en lecture. Elles peuvent donc aussi correspondre aux connaissances des élèves dans une autre discipline. Le Tableau 4.3 (section 4.5.10) présente un récapitulatif des SPCO verbalisées par tous les élèves, tableau qui inclut aussi celles de l'équipe de Falardeau.

D'abord, Charlotte et Marguerite disent qu'il importe, pour elles, « d'écouter plusieurs fois le document pour *mémoriser* les informations » (« Mémoriser les informations et apprendre par cœur », désormais SPCO-4C). Charlotte dit qu'il lui faut pouvoir « relire ses notes pour apprendre par cœur » (SPCO-15M) ce qu'elle a entendu. Ces stratégies concordent avec les mécanismes mis en place pour gérer l'angoisse, mais ne lui permettent pas, selon elle, d'être « à l'aise ou enjouée lorsque

je dois faire la tâche parce que si je suis déconcentrée, je vais tout oublier ». En somme, Charlotte sait qu'elle doit « redire dans ses mots pour être plus intéressante », mais puisqu'elle veut obtenir de bons résultats, elle dit que cette SPCO lui assure cela. Par ailleurs, elle mentionne que ses SPCO fonctionnent « tout le temps, que ce soit pour les maths ou pour le français » ce qui pourrait l'aider à obtenir de bons résultats à moindre effort. Marguerite mentionne, quant à elle, que « c'est pas possible non plus en classe de tout retenir » en raison de contraintes formelles (le temps d'écoute qui est déjà prévu, la tâche qui est demandée, etc.). Lorsqu'elle a un peu de temps, pour retenir ce qu'elle a entendu, Marguerite affirme « réécrire, comme une dictée pour apprendre par cœur » ou « répéter plusieurs fois dans ma tête » (« Répéter dans sa tête », désormais SPCO-6C) pour ne rien oublier. Ces stratégies sont surtout mnémoniques et n'aident pas l'élève à gérer sa compréhension puisqu'elles n'agissent pas sur cette dernière en discriminant, notamment, les informations essentielles de celles plus anecdotiques. Simone nomme aussi l'apprentissage par cœur (désormais SPCO-5C). Elle explique toutefois la raison pour laquelle elle agit ainsi : « Comme je n'ai pas beaucoup de temps pour étudier, comme ça, j'ai tout en tête pour mon examen et j'ai souvent une bonne note ». On constate toutefois que, dans une tâche de compréhension orale, il est peu probable qu'un élève puisse tout apprendre par cœur à l'avance; cette stratégie s'applique vraisemblablement à d'autres contextes, même si elle est verbalisée ici.

Afin de réussir une tâche de compréhension orale, Simone mentionne aussi des stratégies plus simples, car elles nécessitent un moins grand effort cognitif. En effet, elle dit prendre « toutes les phrases en note si on m'a dit que c'est important » (« Prendre des notes », désormais SPCO-7C) sans choisir des mots-clés ou résumer les propos, par crainte « d'oublier quelque chose et d'avoir une mauvaise note ». Elle mentionne aussi que ses enseignants au primaire « veulent toujours qu'on écrive les mêmes mots que ce qu'on entend », ce qui peut expliquer ce comportement. Pourtant,

elle affirmait plus haut savoir comment sélectionner les informations à noter pour les schématiser en utilisant, entre autres, un système de couleurs.

### 4.3.6 Description des SPCO verbalisées par les élèves du profil 1 lors du premier projet d'écoute

Lors de cette première verbalisation, Charlotte a verbalisé des SPCO qu'elle utilise pour faciliter sa compréhension, qui sont absentes des documents ministériels. Puisque l'élève a reçu une grille d'écoute pour noter les informations pouvant soutenir son explication de la fabrication du violon et parce que le sujet « l'intéressait vraiment », elle voulait « en apprendre plus » (« Signifier son intérêt du sujet », désormais SPCO-1A), tout comme Marguerite, qui précise qu'il est plus « facile de se rappeler ce qu'on dit si le sujet est intéressant » (SPCO-1A). Charlotte possédait des connaissances au sujet du violon; aussi, a-t-elle mentionné « imaginer ce que la vidéo allait dire », à l'instar de Marguerite, qui a dit « anticiper de quoi ça va parler, c'est sûr qu'elle parlera pas de sa vie personnelle » (« Anticiper et prédire le contenu », désormais SPCO-10M). Marguerite a aussi mentionné « voir des images dans ma tête » (« Se faire des images mentales », désormais SPCO-12M) pour mieux se représenter le travail d'une costumière, tout comme Simone, qui mentionne qu'il est utile pour elle de « se faire des images dans sa tête, comme un album de photos » (SPCO-12M), pour lier entre elles toutes les informations entendues. Dans le contexte de la recherche de Falardeau *et* al. (2014), les élèves ont aussi nommé cette stratégie afin de se représenter le contenu en lecture. Pour Simone, « c'est nécessaire de comprendre les images, surtout quand on fait de l'escalade pour ne pas tomber » (« Analyser les images », désormais SPCO-13M); la vidéo présentait en effet des techniques pour grimper de manière sécuritaire. Elle mentionne aussi que si elle ne comprend pas le sens d'un mot, « elle doit chercher dans le dictionnaire pour ne pas mal comprendre les choses » (« Utiliser des ressources pour comprendre le

vocabulaire », désormais SPCO-3C) et qu'elle « aime pouvoir réécouter la vidéo au moins deux fois pour ne rien manquer » (« Réécouter le document », désormais SPCO-2C), à l'instar des deux autres élèves. Même si ces stratégies sont aussi utiles dans les autres disciplines, elles montrent que Simone tente de gérer sa compréhension orale.

De plus, Simone exprime que si, dans un document, « on passe beaucoup de temps à expliquer quelque chose, c'est surement important de le retenir » (désormais SPCO-8C). Les travaux de Falardeau précisent aussi que les élèves nomment des stratégies de compréhension en lecture qui sont liées aux macroprocessus, c'est-à-dire qui sont liées à une partie plus longue d'un texte, comme une section ou un paragraphe. Il s'agit pour eux d'un indicateur les informant que la partie traitée est possiblement importante, comme le mentionne Simone. De la même manière, cette élève avance que les mots complexes ou ceux qu'elle entend pour la première fois « sont surement importants à noter pour répondre aux questions » (désormais SPCO-9C). Or, le projet d'écoute ne présentait pas de questions auxquelles Simone devait répondre ni de mot rare qu'elle ne connaissait pas. De plus, même si elle mentionne plusieurs stratégies de gestion de l'information qui sont relatives à sa prise de notes, comme cela a été précédemment énoncé, Simone dit pourtant qu'il « est utile de tout noter et voir ensuite les questions pour faire le tri dans les informations » (SPCO-7C). Enfin, pour Marguerite, il importe de « Pouvoir faire de la recherche sur le sujet » (désormais SPCO-16M) pour compléter les informations entendues. Cette dernière stratégie parait intéressante dans le cadre d'un projet de plus grande envergure, mais puisque l'intention d'écoute était de relater les informations présentées dans la vidéo au sujet du métier de costumière, elle semble peu pertinente ici. Néanmoins, cette élève offre des informations qui peuvent avoir une incidence sur sa motivation à réaliser la tâche et peut-être aussi à la réussir. Cette stratégie accroit ses comportements métacognitifs. Cet aspect serait intéressant à considérer dans un contexte de transition scolaire, en ce

qu'il respecte aussi les *Domaines généraux de formation* (MÉLS, 2006) dans lesquels on indique que « tous les élèves, compte tenu de leurs champs d'intérêt, de leurs besoins et de leurs capacités, devraient être placés dans des situations qui les amènent à explorer, à s'impliquer et à se dépasser » (p. 14).

### 4.3.7 Description des SPCO verbalisées par les élèves du profil 1 lors du deuxième projet d'écoute

Les trois élèves du profil 1 ont verbalisé d'autres stratégies de compréhension orale. Marguerite a relevé l'importance et l'influence des images sur sa compréhension : « je me fie sur les images pour m'aider à mieux comprendre » SPCO-13M), mais « s'il y a pas d'image, je suis plus concentrée même si je perds un peu des informations importantes » (« Gérer sa compréhension », désormais SPCO-17M). Cette stratégie s'apparente à celle qu'avance l'équipe de Falardeau et qui vise, pour l'élève, à réparer ses pertes de compréhension au moment où elles se produisent. De plus, de l'avis de Charlotte, « ça allait vraiment vite quand les gens parlaient » dans la vidéo. Elle mentionne à cet effet « écrire des mots que je pense être importants et voir à la fin si c'est vrai qu'ils sont importants » et « relire ses notes entre les écoutes pour noter ce que j'aurais oublié parce que je ne connais pas trop ça finalement le compost » (SPCO-15M). Pour sa part, Charlotte est très sensible aux sons comme en témoignent ces deux extraits : « Le son sans image peut faire que je sois plus concentrée » et « l'intonation me donne des indices sur quoi noter » (« Considérer les éléments paraverbaux », désormais SPCO-11M). Cette stratégie n'est pas répertoriée pour la compréhension en lecture. Toutefois, les éléments paraverbaux pourraient se traduire, à l'écrit, par la prise en compte du paratexte (tableaux, titres, etc.). Puisqu'une costumière s'exprimait sur son métier, Marguerite a aussi relevé « qu'elle avait une voix heureuse qui veut dire peut-être qu'elle aime ce qu'elle fait (SPCO-15M). Ainsi, ces deux élèves ont relevé l'intonation, mais cet élément paraverbal,

utile pour comprendre la teneur des propos, est absent des documents ministériels. Bien que ces extraits de verbatims témoignent de SMCO, les documents ministériels, quant à eux, n'abordent pas les éléments paraverbaux, se contentant de nommer les non verbaux.

Par ailleurs, « Faire des hypothèses entre la consigne et ce que je vais regarder » (SPCO-10M) a permis à Marguerite de « mieux sélectionner les informations à prendre en note » (SPCO-7C). Simone dit aussi se « projeter dans l'avenir pour imaginer les questions qu'on va me poser » (SPCO-10M). Cette stratégie est métacognitive, mais pas liée aux consignes données ici. De plus, Simone a exprimé noter « les mots qui reviennent souvent parce que c'est surement important » (SPCO-9C). Cela concorde avec la stratégie liée à la compréhension des petites unités (microprocessus) répertoriée dans les travaux de Falardeau *et al.* (2014). Elle n'a pas pu expliquer davantage cette stratégie, mais a révélé que « c'est pas toujours vrai que ça marche ce truc-là ». Par ailleurs, Simone mentionne aussi « si ça m'intéresse, je le note » (SPCO-1A) qui concorde aussi avec une stratégie liée à la compréhension en lecture. Lorsqu'elle a expliqué cette stratégie, elle a mentionné ceci : « J'aime ça faire des recherches sur Internet sur n'importe quoi. Des fois, quand j'ai rien à faire, je prends mes notes et je cherche les mots que j'ai notés pour en apprendre plus ». L'intérêt que portent les élèves au sujet qui leur est présenté peut donc être un engagement pour ces derniers dans la tâche, comme l'indique Simone. Des travaux qui abordent aussi l'engagement en lecture (Guthrie, Wigfield, Metsala et Cox, 1999; Wigfield et Guthrie, 1997) mettent de l'avant que la motivation intrinsèque de l'élève pour une tâche lui permet plus aisément de la réussir et d'approfondir ses connaissances du sujet.

### 4.3.8 Description des SPCO verbalisées par les élèves du profil 1 lors du troisième projet d'écoute

Pour Charlotte, il importe de se sentir interpelée par les propos de l'entrevue. Elle mentionne que « c'est plus facile pour moi de retenir les informations si le sujet m'intéresse » et qu'il faut s'assurer « d'être intéressant pour la personne qui nous écoute » (SPCO-1A). Quant à elle, Simone a avancé aimer les entrevues « parce que j'en apprends plus sur les gens » et elle a aussi réitéré que ces nouvelles informations pouvaient lui faire découvrir « des sujets ou d'autres personnes de qui Gilles Tibo a parlé, parce que moi, j'aime ça faire des recherches » (SPCO-1A et SPCO-16M). Elle dit aussi que « les images montrées dans l'entrevue n'avaient pas de lien avec le thème et ça servait à rien de les montrer » (SPCO-13M). Simone aurait pu voir juste ici, cependant, comme les images étaient extraites de livres illustrés par Gilles Tibo, elles étaient en fait cohérentes avec l'entrevue. Enfin, Marguerite a mentionné encore une fois un élément paraverbal « le sourire dans une entrevue donne envie de continuer à la regarder » (SPCO-11M). Le Tableau 4.3 présenté à la section 4.5.10 offre une vue d'ensemble de toutes les SPCO verbalisées par les élèves de cette recherche.

### 4.3.9 Bilan des descriptions pour les trois élèves du profil 1 : liens avec les documents ministériels

Les SMCO verbalisées par les trois élèves du profil 1 varient selon le type de tâche de verbalisation qui leur est demandé. Il appert toutefois que Simone est généralement la plus volubile au sujet des stratégies.

Lors de l'entretien de sélection, il ressort des analyses que trois SMCO mentionnées dans les documents ministériels sont nommées par tous les élèves de ce profil. La SMCO-13 de même que la SMCO-9 ressortent. Ces élèves disent utiliser ces SMCO

surtout pour prendre des notes et, du même fait, relier entre elles les informations importantes par divers systèmes (flèches, couleurs, etc.). Plusieurs autres SMCO sont également mentionnées, mais les occurrences sont négligeables (1 ou 2).

Lors du premier projet d'écoute, dans lequel les élèves devaient s'exprimer sur leurs connaissances des SMCO lors d'une tache de verbalisation à haute voix sans rappel, peu de SMCO ont été verbalisées. Cela est peut-être dû à la nouveauté de la tâche qui leur était demandée ou à leur familiarité avec le sujet qui leur était présenté. En effet, les élèves connaissaient déjà ce dernier. Même si seulement quatre SMCO ont été verbalisées, une a été verbalisée au moins deux fois par Charlotte (SMCO-9) qui est aussi celle qui a nommé le plus de SMCO lors de ce premier projet d'écoute. La SMCO-9 est la seule qui a été verbalisée par tous les élèves. En outre, il s'agit de la seule SMCO verbalisée par Marguerite pour ce projet d'écoute. La SMCO-13 a aussi été nommée par Charlotte et Simone. Encore une fois, ces SMCO sont essentiellement associées à la prise de notes par les élèves.

Lors du deuxième projet d'écoute, qui consistait pour les élèves à visionner une vidéo sur le compostage et à s'exprimer sur leurs stratégies de compréhension orale avec la verbalisation concomitante à la tâche, des SMCO variées ont été verbalisées, dont quatre uniquement par Charlotte (SMCO-9, SMCO-11, SMCO-12 et SMCO-17) et une uniquement par Simone (SMCO-13). Pour sa part, Marguerite a uniquement verbalisé la SMCO-10 « Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions : se questionner sur la qualité de son écoute ». Alors que Charlotte et Simone s'exprimaient aisément lors de cette tâche de verbalisation à haute voix, la timidité de Marguerite, relevée dans son récit scolaire, l'a peut-être portée à se censurer lors de ses réponses. En effet, cette élève parle peu et, lorsqu'elle s'exprime, cela a lieu au sujet d'éléments tangibles. L'introspection demandée à la suite de ce projet d'écoute a pu freiner ses interventions. En effet, elle aurait pu mentionner qu'elle gérait sa prise

de notes, par exemple, puisqu'elle a noté plusieurs informations sur sa grille d'écoute (même si ces dernières étaient peu efficaces). Ainsi, lors de ce deuxième projet d'écoute, la tâche de verbalisation a pu influer sur la faible prise de parole de Marguerite alors que Charlotte et Simone, qui sont apparues volubiles et confiantes, se sont librement exprimées.

Lors du troisième projet d'écoute, les élèves devaient s'exprimer sur la tâche en visionnant un extrait qui les montrait en train de réaliser la tâche, Simone a verbalisé cinq SMCO différentes, Charlotte, deux et Marguerite, une. Comme pour les projets d'écoute précédents, Simone a verbalisé certaines SMCO deux fois. C'est le cas pour la SMCO-5 : « Interpréter le langage non verbal, signes d'attention, d'intérêt ou d'ennui », la SMCO-9 : « Dégager des liens entre les propos échangés : enchainer sur les propos des autres » et la SMCO-10 : « Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions ». Contrairement aux deux précédents projets, les SMCO verbalisées par cette élève ne sont pas associées à sa prise de notes, mais davantage à sa compréhension des interactions entre l'intervieweuse et Gilles Tibo. À cet effet, il faut rappeler que les propos verbalisés par Simone lors du troisième projet d'écoute portaient essentiellement sur son incompréhension des échanges, sur l'absence d'écoute de l'intervieweuse et sur le langage non verbal de cette dernière. Charlotte a également verbalisé certaines SMCO nommées par Simone (SMCO-5 et SMCO-9). Elle semble aussi avoir porté son attention sur l'inadéquation entre les propos recueillis et les questions posées. Quant à Marguerite, elle a verbalisé la SMCO-9, en relevant les mêmes difficultés liées à l'entrevue que les deux autres élèves. En ce sens, les liens théoriques présentés à la section 4.7 apporteront un éclairage supplémentaire sur la situation décrite ici au regard des documents ministériels.

### 4.3.10 Description des notes issues des grilles d'écoute des élèves du profil 1 et recueillies à la suite des projets d'écoute

Cette section présente les notes prises par les trois élèves du premier profil de verbalisation lors de l'écoute de chacun des projets d'écoute. Ces notes ont été prises dans une grille d'écoute différente pour chacun des projets d'écoute et se trouvent à l'annexe C. Les prochains paragraphes établissent aussi des liens entre les SMCO verbalisées par les élèves et chacun des projets d'écoute.

#### 4.3.10.1 Notes lors du projet d'écoute 1 sur un sujet connu[41]

Les notes prises par Charlotte sont très complètes. Sur la grille d'écoute, on trouve exclusivement des mots-clés liés à la fabrication d'un violon. Ces mots-clés sont également numérotés, en ordre d'apparition dans la vidéo, et répartis en deux colonnes selon l'importance qu'elle accorde à l'information. De plus, Charlotte a noté, dans la case « vocabulaire nouveau », deux termes qu'elle a ensuite demandé à chercher dans le dictionnaire. Au verso de la grille d'écoute, Charlotte a également dessiné certaines des étapes de la fabrication d'un violon en les numérotant. Enfin, elle a organisé les informations en utilisant des couleurs. Cela est cohérent avec les SMCO mentionnées dans les documents ministériels que Charlotte a nommées, soit la SMCO-13 et la SMCO-9. Ces dernières suggèrent une prise de notes efficace pour retenir et organiser les informations entendues.

Pour sa part, Marguerite a noté des informations générales, qui n'étaient pas toutes liées à la protagoniste; en effet, elle a mélangé ses connaissances et les informations transmises dans la vidéo. Lorsqu'elle a dû s'exprimer sur ce que racontait la

[41] Voici le sujet de la vidéo visionnée par chacun des élèves du premier profil de verbalisation: Charlotte: le violon; É2 : les arts de la scène; Simone: l'escalade.

costumière dans la vidéo, elle confondait aussi les informations. En outre, elle semble s'être associée à la costumière puisqu'à chaque information notée, elle a fait une flèche en écrivant à côté ce qui lui ressemblait dans les propos entendus. Connaitre et s'intéresser au sujet a donc influencé la prise de notes de Marguerite, qui n'a pas noté les informations pour les transmettre ensuite, mais plutôt pour s'outiller. Cela correspond à la SMCO-9, car la vidéo présentait une profession qui intéressait cette élève et elle a établi des liens entre elle et la costumière.

Simone, quant à elle, a su noter les informations essentielles de la vidéo sur l'escalade qui lui a été présentée. Elle a affirmé avoir pu faire cela « parce que je connaissais finalement pas tout ce qui était dit dans la vidéo. Y'avait beaucoup de nouveaux mots » pour lesquels elle a ensuite demandé des explications. Sa prise de notes est ordonnée et structurée au dos de la grille d'écoute en une carte conceptuelle qui reprend les informations importantes entendues (SMCO-9 et SMCO-13). Cependant, la grille d'écoute comporte aussi des informations connues de l'élève, qui ne sont pas mentionnées dans la vidéo. Ses connaissances du sujet influent donc sur les informations notées, ce qui a pour effet d'embrouiller ses propos. Toutefois, lorsque Simone raconte les évènements de la vidéo, elle n'utilise jamais sa grille de notes pour ce faire. Questionnée à cet effet, elle mentionne qu'elle a noté des informations « parce que je pensais que c'était obligatoire, sinon j'aurais pas vraiment pris de notes ». Enfin, Simone note des mots qu'elle ne connait pas sur la grille d'écoute et demande si elle peut avoir accès à un dictionnaire pour s'assurer de sa compréhension. L'intérêt de l'utilisation de la grille d'écoute ne semble pas ici avoir été compris, car elle n'y recourt pas pour structurer sa prise de parole.

4.3.10.2 Notes lors du projet d'écoute 2 sur le compostage

Lors de ce deuxième projet d'écoute, les notes de Charlotte étaient encore très complètes. Même si elle connaissait peu le sujet traité, elle a été en mesure de sélectionner les informations importantes à noter. En effet, elle note les pourcentages mentionnés, elle écrit les différents types de compostage présentés ainsi que les étapes pour chacun. Ses notes sont, encore une fois, très bien organisées; elles sont schématiques et les propos sont regroupés par type de compostage présenté (SMCO-9). De plus, elle utilise des symboles pour diviser les informations selon leur importance « +, -, =, ⇓,⇑ »[42]. La grille de notes comprend aussi des flèches qui relient entre elles les informations de même que des astérisques que l'élève explique être les « informations que je ne connais pas et qui sont vraiment importantes dans la vidéo ». Cette dernière affirmation correspond à la SMCO-17 : « Relever des éléments moins compris de sa communication : commenter ses blocages » et suggère que l'élève est active dans son écoute. Les propos de Charlotte sont, en somme, cohérents avec les notes qu'elle prend et les réflexions qu'elle pose. Elle s'implique dans la tâche qui lui est demandée et ses propos sont révélateurs de sa prise de notes.

Marguerite, quant à elle, a surtout noté des phrases complètes dans sa grille d'écoute. Les éléments notés sont surtout anecdotiques, c'est-à-dire qu'ils sont peu utiles pour l'aider à retenir les informations. En effet, bien que Marguerite ait noté certains pourcentages mentionnés dans la vidéo, elle n'a pas noté ce à quoi ils réfèrent si bien qu'elle n'a pu les expliquer. Par ailleurs, elle a également noté des informations évidentes, telles que « le compost c'est pas pareil comme la poubelle ou le recyclage » ou « il faut faire attention à ce qu'on achète pour pas le jeter ». La généralité des notes prises a nécessité que l'on questionne l'élève à ce sujet, ce à quoi elle a répondu « ça va trop vite quand y parlent, je peux rien noter » et « ben il faut

[42] Les notes prises par les élèves sont retranscrites sans correction ou modification.

que je note pour réussir ». Elle est pourtant la seule élève à avoir verbalisé ce sentiment lors de l'écoute de cette vidéo et, même après la seconde écoute, Marguerite n'a pas pu noter plus d'informations. Cette élève a donc pu « Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions » (SMCO-10), sans pour autant agir pour remédier à ses difficultés.

Simone a également noté des phrases complètes dans la grille d'écoute. Cependant, elle a utilisé un système de couleurs pour discriminer les informations plus ou moins importantes, ce qui est cohérent avec les propos qu'elle a tenus pour organiser ses idées lors de ce projet d'écoute. De plus, elle a classé les informations en étapes avec des chiffres. Elle a également tenté de définir les mots en y associant des étapes. En effet, lorsqu'il a été question du vermicompostage, sous ce terme, elle a indiqué tout ce qui était mentionné dans la vidéo et qui était nécessaire pour en faire. Ses notes sont complètes et c'est d'ailleurs cette élève qui utilise le plus la SMCO-13 « Prendre une posture d'écoute : explorer des moyens pour organiser et retenir l'information » dans ce projet d'écoute. Elle affirme aussi que « les notes c'est comme ma mémoire sur le papier » et indique qu'elles lui sont essentielles « pour bien me rappeler ce qui a été dit ».

#### 4.3.10.3 Notes lors du projet d'écoute 3 sur l'entrevue avec Gilles Tibo

Les notes de Charlotte, lors de l'écoute de l'entrevue informative avec Gilles Tibo, sont différentes de celles prises lors des deux précédents projets d'écoute. Elle note surtout ses impressions en lien avec ce qu'elle visionne : « Il y a trop d'effets sonores bizarres » ou ce qui est absent de la vidéo : « Ne salue pas l'interviewé », « il donne des longues réponses et je [ne] comprends plus s'il répond encore à la question??? ». Quelques mots sont notés dans la grille, mais peu permettent de comprendre le thème de l'entrevue ou même, qui était l'interviewé. Lorsque questionnée à ce sujet,

Charlotte mentionne que « c'était pas vraiment structuré cette entrevue-là pis ben je savais pas trop quoi noter parce que les réponses étaient vraiment longues ». Ainsi, l'entrevue visionnée par Charlotte, à son avis, ne correspondait pas à sa connaissance du genre informatif en ce qui concerne la conception d'entrevues ou l'écoute de ce type de vidéo, car cette dernière manquait de structure et d'organisation et que « la personne qui posait les questions aurait dû mieux poser les questions parce qu'il (Gilles Tibo) pouvait répondre n'importe quoi ». Charlotte a mentionné deux SMCO lors de ce projet d'écoute (la SMCO-5 : « Interpréter le langage non verbal, signe d'attention, d'intérêt ou d'ennui » et la SMCO-9 : « Dégager des liens entre les propos échangés »). Ces dernières concordent avec ses questionnements et avec ses notes.

Marguerite a été peu loquace lors de la verbalisation réalisée sur le visionnement de l'entrevue de Gilles Tibo. Sa grille d'écoute est similaire à sa production orale. En effet, sur la grille sont notés des éléments paraverbaux, tel « il sourit », « il lui serre la main », mais rien n'est lié au contenu de l'entrevue. Ainsi, impossible pour elle de raconter de quoi elle traitait. Elle a cependant mentionné qu'elle était très concentrée sur ce qui se passait dans sa tête lorsqu'elle la regardait et que cela a pu la distraire pendant sa prise de notes. Cela correspond à la SMCO-10, à laquelle elle a aussi référé lors du premier projet d'écoute.

Des trois cas du profil 1, Simone est celle qui a pris le plus de notes lors du visionnement de cette vidéo. En effet, elle a inscrit le titre des ouvrages importants de l'auteur, elle a aussi relevé les mots-clés liés à son parcours professionnel. Simone a aussi pris des notes sur le déroulement de l'entrevue, « surtout parce que je la trouvais intéressante, mais pas bonne en même temps. Tsé la fille qui pose les questions, on dirait qu'elle écoute jamais les réponses ». En outre, Simone a aussi relevé des éléments non verbaux (il ne sourit pas, elle a les bras croisés) qu'elle a ensuite

indiqués sur sa grille de notes avec les symboles – et +. Les notes sont jugées suffisamment complètes par Simone pour expliquer à la fois le sujet de l'entrevue et donner ses impressions sur cette dernière. Enfin, lors de ce projet d'écoute, Simone est celle qui a verbalisé le plus de SMCO et sa prise de notes est cohérente avec celles qu'elle a nommées.

## 4.4 Description des SMCO verbalisées par les élèves du profil 2 : élèves qui verbalisent des SMCO issues des documents ministériels et plusieurs SPCO

Les sections qui suivent présentent les SMCO et décrivent les SPCO verbalisées par les élèves de ce profil pour chacune des collectes de données. Ensuite, un bilan des stratégies verbalisées est dressé et les documents de prise de notes sont présentés pour chacun des projets d'écoute.

### 4.4.1 Description des SMCO verbalisées par les élèves du profil 2 lors de l'entretien de sélection

Lors de ce premier entretien, Constance n'a nommé aucune SMCO issue des documents ministériels. Cela est peut-être causé par son TDAH, car cette élève a besoin que son environnement soit structuré, alors que cette tâche est empreinte de nouveauté, et ce, même si les consignes lui ont été expliquées à deux reprises et que le lien créé entre la chercheure et elle est positif. Octave ne pouvant pas faire reposer sa compréhension orale sur sa compréhension des éléments non verbaux, il devait trouver des stratégies et des outils au quotidien pour comprendre et interpréter les propos, sans voir l'énonciateur. Néanmoins, Octave n'a pas non plus nommé de SMCO lors de cet entretien de sélection.

### 4.4.2 Descriptions des SMCO verbalisées par les élèves du profil 2 lors du projet d'écoute 1[43] : utilisation de la verbalisation à haute voix sans rappel

D'abord, il faut noter que Constance avait, comme tous les autres élèves, une grille d'écoute à remplir. Elle a eu le choix de le faire, de manière numérique ou manuscrite, et a retenu cette dernière option. Cela est contraire à ce qu'elle a dit dans son récit scolaire au sujet de l'ordinateur qui était son premier choix d'utilisation, vu sa dyspraxie.

Lors de ce premier projet d'écoute, Constance a verbalisé une seule SMCO. Elle a dit « visualiser les images dans sa tête (à gauche) et les mots-clés (à droite) » (SMCO-13 : « Prendre une posture d'écoute : explorer des moyens pour organiser et retenir l'information »). Cette stratégie lui permet, selon elle, d'organiser ses pensées. En raison de son TDAH, Constance a besoin que tout soit classé et bien organisé pour être fonctionnel et pour demeurer concentré. Cette stratégie est donc en accord avec le mode de fonctionnement scolaire de Constance, mais elle est invisible pour la chercheure.

Octave, pour sa part, a nommé trois SMCO extraites des documents ministériels. D'abord, il a dit « écrire des abréviations pour noter les informations essentielles » (SMCO-13). Cette manière de noter est par ailleurs plus rapide pour Octave qui note en braille. Puis, il importait pour lui « d'être attentif et de ne pas jouer avec un objet quand j'écoute » et de « ne pas tomber dans la lune » (SMCO-10). Enfin, il a également nommé « Remettre les informations en ordre chronologique » (SMCO-9) afin de ne pas perdre d'informations importantes lors de la deuxième écoute et de s'assurer de la complétude de ses notes.

---

[43] Voici le sujet de la vidéo visionnée par chacun des élèves du deuxième profil de verbalisation: Constance: les arts de la scène; Octave: le soccer féminin. La grille d'écoute présentée aux élèves se trouve à l'annexe C.

### 4.4.3 Descriptions des SMCO verbalisées par les élèves du profil 2 lors du projet d'écoute 2 : utilisation de la verbalisation à haute voix concomitante à la tâche

Lors du deuxième projet d'écoute, les deux élèves devaient aussi visionner une vidéo informative traitant du compostage. Constance a verbalisé quatre SMCO différentes tirées des documents ministériels, dont une à trois reprises. Constance a dit diviser les informations entendues en section au verso de sa grille d'écoute (SMCO-9 et SMCO-13). En outre, elle a mentionné noter, au fil de son écoute « des questions que je me pose en regardant la vidéo pour trouver les réponses après » (SMCO-10 et SMCO-13). Elle a également mentionné une stratégie d'analyse morphologique qui lui permet de gérer sa compréhension : « Si je ne connais pas un mot, je l'écris pour voir s'il en contient un que je connais » (« Déduire le sens des expressions ou des mots d'après le contexte », désormais SMCO-7).

Lors du deuxième projet d'écoute, Octave devait regarder une vidéo informative traitant du compostage et présenter ce sujet par la suite, comme ce fut le cas pour les autres élèves[44]. Octave a verbalisé deux SMCO lors de cette tâche, dont une à deux reprises. D'abord, il a nommé la voix comme facteur pour comprendre les informations : « J'essaie de me concentrer sur une seule voix à la fois » et il a relevé que « l'intonation est importante; je peux mieux comprendre ce que les personnes veulent dire comme ça » (SMCO-5). Puisque les éléments paraverbaux ont aussi été mentionnés par d'autres élèves, cette stratégie est aussi décrite dans les SPCO. Par ailleurs, il est le seul élève qui, lorsque son expression faciale lui a été décrite, a répondu : « si le sujet ne m'intéresse pas, j'ai l'air fâché » (SMCO-14).

---

[44] Octave aurait normalement dû visionner un extrait le montrant en train de réaliser le projet d'écoute. En raison de sa déficience visuelle, cela n'était pas possible. Comme avec les autres élèves, un extrait vidéo d'Octave en train de réaliser la tâche a été sélectionné. La bande audio lui a été jouée et les actions qu'il posait lui ont été décrites (par exemple : comment il agissait, s'il se grattait, s'il avait l'air pensif, etc.). Ensuite, il a été guidé afin qu'il s'exprime sur ses actions et pour obtenir des informations sur les SMCO qu'il pouvait nommer.

### 4.4.4 Descriptions des SMCO verbalisées par les élèves du profil 2 lors du projet d'écoute 3 : utilisation de la verbalisation à haute voix rétrospective assistée

Cette troisième tâche de verbalisation à haute voix a été la plus difficile pour Constance qui, encore une fois, a verbalisé une SMCO. Elle a mentionné qu'elle trouvait compliqué de s'exprimer sur ce qui se passe dans sa tête, sur ses gestes et sur ses paroles en même temps qu'elle devait réaliser le projet d'écoute, ce qui concorde aussi avec son TDAH, car tout doit être réalisé en étape pour elle. En outre, elle dit : « Je ne peux pas dire n'importe quoi parce que là tu vois ce que je fais aussi dans ma tête… » La seule SMCO nommée, relative à la gestion de l'entrevue visionnée, est issue de ces paroles : « Il faut seulement poser des questions relatives au sujet de l'entrevue » (SMCO-10 : « Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions : se questionner sur la qualité de son écoute »). Les notes qu'elle a prises permettent aussi de constater que cette tâche est ardue pour elle, car elle parvient très peu à se dégager du besoin d'organisation probablement associé à son trouble. Cela a déjà été décrit à la section 4.4.10. 2 (p. 193).

Octave est celui qui a été en mesure de verbaliser le mieux comment et quelles SMCO il a utilisées lors de cette tâche. Ses réponses sont toutefois similaires à celles données pour les deux précédents projets d'écoute. En ce sens, il mentionne qu'il prend appui sur « le ton de la voix pour savoir si la personne sourit » et « écouter les silences […] pour mieux comprendre comment se sentent les personnes dans l'entrevue » (SMCO-5 : « Interpréter le langage *paraverbal*[45] pour démontrer sa compréhension ou son incompréhension »). Selon lui, ces informations sont nécessaires « parce que comme je vois pas l'expression des gens, au moins j'ai des indices ». En outre, il affirme se « concentrer sur une seule voix à la fois » (SMCO-10). Les éléments paraverbaux sont donc très parlants pour cet élève et lui permettent

[45] Les documents ministériels nomment plutôt les éléments « non verbaux ». Dans le cas d'Octave, son handicap visuel lui permettait plutôt d'interpréter les éléments « paraverbaux ».

l'accès au sous-texte des propos. Enfin, Octave mentionne noter seulement des abréviations pour pouvoir prendre plus de notes (SMCO-13 : « Prendre une posture d'écoute : explorer des moyens pour organiser et retenir l'information »). Le Tableau 4.4 de la section 4.5.10 représente de manière synthétique toutes les SMCO verbalisées par l'ensemble des élèves.

### 4.4.5 Description des SPCO verbalisées par les élèves du profil 2 lors de l'entretien de sélection

Si Constance est très loquace lorsque vient le moment de s'exprimer sur ses difficultés, ses besoins et ses défis, elle offre peu de pistes de remédiation. Pour elle, en salle de classe, lorsqu'elle doit écouter un document ou son enseignante parler, il n'est pas nécessaire d'agir : « J'ai une bonne mémoire et je retiens bien ce que j'entends » et : « Ça montre que j'ai une bonne mémoire parce que je peux parler de choses avec les autres » (SPCO-4C). En ce sens, elle croit que l'apprentissage qui repose sur sa mémoire, comme elle le nomme, permet d'avoir l'air plus savant aux yeux des autres et cela justifierait son recours à cette stratégie. Elle dit aussi qu'elle réécrit ce qu'elle entend (SPCO-7C), car « ça m'aide à voir les mots dans ma tête » (SPCO-12M). Pour elle, la réécriture permettrait d'imprimer en mémoire les informations entendues. Lorsqu'il lui est demandé si cela fonctionne vraiment, elle dira que « oui, mais genre 45 % du temps… je sais que c'est pas le meilleur truc, mais Madame Anne[46] dit qu'il faut faire ça ». En effet, l'enseignante a déjà affirmé que pour se montrer actifs, les élèves doivent prendre des notes. Elle a toutefois mentionné, lors de l'entrevue ouverte, qu'elle n'a pas enseigné à ses élèves comment prendre des notes de manière efficace.

[46] Prénom fictif de l'enseignante.

Les stratégies verbalisées par Octave sont similaires à celles des autres élèves : « Utiliser sa mémoire » (SPCO-4C) et « Se rappeler ce qu'on aime est plus facile » (SPCO-1A). Octave mise beaucoup sur sa mémoire pour se rappeler ce qu'il entend, car il affirme que « la musique et le sport m'ont aidé à avoir une meilleure mémoire ». Selon lui, apprendre les gammes et les touches au piano de même qu'apprendre des stratégies de jeu au soccer l'ont aidé à mémoriser plus de choses, plus facilement. Octave a nommé deux SPCO lors de ce projet d'écoute : « faire des liens entre ce que j'entends et mes connaissances » (« Faire des liens avec ses connaissances », désormais SPCO-14M) et « Faire des photos de ce que j'entends » (SPCO-12M). Ces dernières sont présentes pour le volet lecture dans les documents ministériels, mais pas pour le volet oral. La SPCO-12M est aussi relevée dans les travaux de Falardeau *et al.* (2014), afin que les élèves se représentent de manière macroscopique les éléments du texte.

### 4.4.6 Description des SPCO verbalisées par les élèves du profil 2 lors du premier projet d'écoute

Constance a rappelé ici qu'en raison de sa « bonne mémoire », elle a seulement « besoin d'entendre les informations pour les retenir » (SPCO-4C). En outre, même si Constance a droit à son ordinateur pour prendre des notes et qu'elle a aussi à sa disposition une grille d'écoute en version papier, elle n'utilisera aucun de ces outils lors du visionnement. Elle mentionne toutefois qu'elle « pourrait prendre des notes si on me dit que c'est important ou que je dois le faire ». Elle ne discrimine donc pas d'elle-même les informations importantes, se contentant d'attendre qu'on lui dise quoi noter, ce qui n'a pas été fait ici. Encore une fois, cela est probablement associé au guidage dont a particulièrement besoin cette élève pour gérer et entreprendre les tâches données.

Octave a pour sa part mentionné la SPCO-10M absente des documents ministériels. Selon lui, cette stratégie lui permet de mieux concevoir l'organisation des informations dans sa tête, en fonction de ce qu'il connait déjà du sujet (SPCO-14M). En ce sens, il a aussi mentionné « choisir les informations qui sont vraies en me fiant sur mes connaissances du sujet ». Cependant, dans le cas de la vidéo sur le soccer, cela aurait pu le confondre puisque les informations au sujet du soccer féminin qu'il a visionné différaient de ses connaissances du soccer masculin. Puis, il a mentionné « faire attention aux mots qui se répètent parce que c'est surement important » (SPCO-9C). Il a aussi dit « écrire des mots précis pour mieux me rappeler », ce qui est cohérent avec son handicap, d'une part parce qu'il mentionne qu'il est long d'écrire en braille et, d'autre part, parce qu'il doit pouvoir se rappeler plus précisément encore ce qu'il a entendu à la relecture de ses notes, car il ne peut se fier à sa mémoire visuelle (SPCO-15M). Octave a également mentionné, à la manière des autres élèves qui visualisaient les images importantes dans leur tête à la suite de l'écoute, qu'il « revoyait les informations dans sa tête comme dans un film » (SPCO-12M). Toutefois, Octave ne pouvait dire s'il réentendait, s'il revoyait tous les propos ou s'il en sélectionnait certains.

### 4.4.7 Description des SPCO verbalisées par les élèves du profil 2 lors du deuxième projet d'écoute

Constance a dit « essayer d'enregistrer les mots dans ma tête » (SPCO-6C) pour se les rappeler plus tard. Ensuite, elle a mentionné que, si « j'entends un mot nouveau, c'est surement important » (SPCO-9C). Or, cette stratégie ne repose sur aucune donnée crédible puisque, dans la vidéo, le mot « ornithorynque » est mentionné et l'élève l'a noté, alors que ce dernier n'a pas de lien avec la thématique du compostage. Puis, Constance mentionne « choisir ce que je peux écrire parce que je n'ai pas le temps de me rappeler de tout » (SPCO-7C). Cette stratégie, combinée à

une autre, pourrait être métacognitive puisqu'elle permettrait à Constance de gérer sa prise de notes pour sa compréhension. Dans l'état, elle demeure toutefois liée aux difficultés motrices de l'élève et à sa croyance d'être capable de se rappeler par cœur les informations non écrites. Enfin, Constance a mentionné la SPCO-2C qui est présente chez plusieurs élèves. Or, même si cela est la volonté de l'élève, elle n'a pas d'emprise sur son utilisation puisque c'est la volonté de l'enseignant de rejouer ou non le document aux élèves. Cette stratégie n'est pas mentionnée dans les travaux de Falardeau. On peut toutefois imaginer que les élèves qui ont à lire un texte ont plus d'emprise sur cet élément et, donc, peut-être aussi sur leur compréhension en lecture.

Pour sa part, Octave a dit que lorsqu'il connait « les questions d'avance [il] repère les mots-clés dans la vidéo pour répondre tout de suite aux questions; [il] n'écoute pas tout ». Il n'a toutefois pas pu expliquer comment il faisait pour savoir quoi retenir ou non, surtout si le vocabulaire était répété plus d'une fois. Cette stratégie semble plus liée aux situations scolaires répétitives qu'il vit qu'à une stratégie l'aidant à retenir des informations, car il a affirmé avoir appris la grande majorité des notions dans sa classe multiniveaux cinquième-sixième années, l'année précédente. Enfin, Octave a exprimé « faire des liens avec les informations entendues et celles que je connais du compost » (SPCO-14M), afin de faciliter sa rétention des informations.

### 4.4.8 Description des SPCO verbalisées par les élèves du profil 2 lors du troisième projet d'écoute

Constance mentionne que « si la personne interviewée m'intéresse, je retiendrai tout » (SPCO-1A), ce qui est cohérent avec les stratégies qu'elle a mentionnées lors des précédents projets d'écoute. De plus, elle mentionne un besoin qui s'apparente à une stratégie en raison de son TDAH : « Pour une entrevue, j'ai besoin d'entendre la réponse d'une seule question à la fois pour ne pas me mélanger » (SPCO-17M). Dans

le cas d'un document préenregistré, il est toutefois difficilement possible pour Constance d'agir sur le contenu et l'ordre de présentation de ce dernier. Par ailleurs, cette élève mentionne aussi plusieurs besoins liés à la qualité de son écoute lors de l'écoute de cette entrevue. D'une part, elle semble consciente de ses défis et, d'autre part, elle cherche des solutions pour les pallier, mais elle revient rapidement à ses mécanismes personnels. En effet, Constance affirme vouloir prendre de meilleures notes pour « vraiment retenir les informations et aussi comprendre mieux quand je dois répondre à des questions » (SPCO-7C). Or, elle mentionne n'appliquer aucune solution ou piste pour y parvenir; elle semble démunie. De plus, elle affirme ne pas savoir « comment interpréter les gestes; pour chacun c'est différent » (SPCO-11M). Elle comprend peu les éléments non verbaux implicites, même si elle est consciente de leur incidence sur la situation de communication; pour Constance, un sourire ne signifie pas autre chose qu'une personne heureuse. Ces difficultés peuvent encore une fois renvoyer aux manifestations de son TDAH. Elle peine à comprendre les doubles sens et attribue une seule conséquence aux gestes posés. Enfin, parce qu'elle affirme devoir prendre des notes pour satisfaire les exigences, elle mentionne que « si je ne sais pas quoi écrire, j'écris souvent n'importe quoi » (SPCO-7C). Ainsi, elle a de la difficulté à bien cerner les informations importantes, mais se sent obligée de prendre des notes pour ne pas être pénalisée. Elle semble difficilement saisir ce que sont des notes utiles et comment en rédiger.

Octave a encore une fois mentionné que, comme il est rare qu'il écoute en classe une vidéo seulement pour le plaisir, recevoir les questions à l'avance lui permet de repérer les mots-clés des questions et d'écouter seulement où il est question des informations à repérer. Puis, il rappelle qu'il utilise sa « mémoire photographique » (SPCO-12M) pour se faire des images de ce que disent les gens et « mieux voir leurs émotions » (SPCO-11M). Les SPCO qu'il nomme, d'un projet d'écoute à l'autre, diffèrent donc

peu. Le Tableau 4.3 de la section 4.5.10 présente de manière synthétique les SPCO verbalisées par tous les élèves.

### 4.4.9 Bilan des descriptions pour les deux élèves du profil 2 : liens avec les documents ministériels

Les SMCO verbalisées par les deux élèves du profil 2 varient peu selon le type de tâche de verbalisation qui leur est demandée. Il appert toutefois que Constance verbalise plus de SMCO lors de la verbalisation rétrospective assistée, alors que Octave en verbalise plus lors de la verbalisation sans rappel et aussi lors de celle assistée. Lors de l'entretien de sélection, aucune SMCO n'a été verbalisée par les élèves du profil 2. En effet, ces derniers ont uniquement mentionné des SPCO.

Lors du premier projet d'écoute, Constance verbalise uniquement la SMCO-13 : « Prendre une posture d'écoute : explorer des moyens pour organiser et retenir l'information ». Pour sa part, Octave la nomme aussi en plus de verbaliser la SMCO-10 : « Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions : se questionner sur la qualité de son écoute » et la SMCO-9 : « Dégager des liens entre les propos échangés : regrouper ce qui a été dit ». Ces SMCO sont surtout verbalisées par Octave alors qu'il essaie de se concentrer sur son écoute et de porter son attention sur une seule voix à la fois, probablement en raison de son handicap visuel.

Lors du deuxième projet d'écoute, qui consistait pour les élèves à visionner une vidéo sur le compostage et à s'exprimer sur leur connaissance et leur utilisation de stratégies de compréhension orale avec la verbalisation concomitante à la tâche, des SMCO variées ont été verbalisées, dont trois uniquement par Octave : « Interpréter le langage paraverbal pour démontrer sa compréhension ou son incompréhension » (SMCO-5 mentionnées à deux reprises) et « Utiliser le langage non verbal pour

démontrer sa compréhension ou son incompréhension (SMCO-14) ». Pour sa part, Constance a surtout verbalisé des SMCO en lien avec l'organisation textuelle de ses informations dans la grille d'écoute : la SMCO-13 et la SMCO-9. Elle mentionne aussi la SMCO-10, surtout parce qu'elle tente de retenir les informations entendues et qu'elle trouve que les protagonistes de la vidéo parlent trop rapidement.

Lors du troisième projet d'écoute durant lequel les élèves devaient s'exprimer sur la tâche réalisée en visionnant par la suite un extrait qui les montrait en train de la réaliser, Constance a nommé une SMCO issue des documents ministériels, alors qu'Octave en a nommé quatre, dont deux, à deux reprises, soit la SMCO-10 : « Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions ». Octave a en plus mentionné la SMCO-5 et la SMCO-13.

Les mêmes SMCO sont verbalisées par les élèves du profil 2, peu importe le projet d'écoute ou le sujet qui leur est présenté. Leur éventail de SMCO parait donc restreint, si on le compare à celui des élèves du profil 1 et de l'élève du profil 3, comme cela sera décrit à la section 4.6.

### 4.4.10 Description des notes issues des grilles d'écoute des élèves du profil 2 recueillies à la suite des projets d'écoute

Comme c'est le cas pour les élèves du profil 1, les grilles d'écoute des deux élèves du profil 2 ont été recueillies. Ces notes de même que des liens avec des SMCO verbalisées lors de chacun des projets d'écoute sont présentés dans les sections qui suivent.

4.4.10.1 Notes lors du projet d'écoute 1 sur un sujet connu

Les notes prises par Constance sont désorganisées; elle ne respecte pas les cases assignées dans sa grille d'écoute. Néanmoins, ces notes sont efficaces : elles ne comportent pas de mots inutiles pour la compréhension à postériori et sont succinctes. Cela étant, ses notes sont peu utiles pour retenir les informations. En effet, Constance a seulement noté les informations qui l'intéressaient, soit les pas de danse qu'elle ne connaissait pas. Qui plus est, parce qu'elle a affirmé être en mesure de retenir par cœur les informations, elle mentionne que « ça sert à rien de noter des choses que je connais déjà. Tsé moi je danse depuis que j'ai 4 ans. Je sais c'est quoi la claquette ». Lorsqu'il lui est demandé de présenter ce qui a été dit dans la vidéo regardée, elle confond ses connaissances avec les propos entendus et ne s'appuie pas sur ses notes. Cette manière de redire les choses et de s'approprier les contenus est peut-être en adéquation avec son TDAH, mais Marguerite a aussi agi de la sorte lors de ses prises de notes. Il semble donc qu'un enseignement explicite de cette stratégie serait utile pour tous les élèves.

Les notes d'Octave sont difficilement compréhensibles pour un autre lecteur[47]. En effet, ce dernier utilise plusieurs abréviations personnelles et, en raison de son handicap visuel, il ne peut noter dans les cases conçues pour diviser logiquement les informations à retenir. Il classe cependant les informations en deux groupes, après la seconde écoute de ce premier projet : les informations associées au soccer masculin et celles associées au soccer féminin. Par ailleurs, il utilise le symbole « = » pour noter les similitudes entre les deux genres. Octave note efficacement ce qui lui permet de relater les informations entendues, dans l'ordre entendu. Sa manière d'organiser ses notes lui permet aussi de constater par lui-même qu'il a noté plusieurs éléments en

[47] Octave utilise un logiciel qui permet de taper les notes en braille pour qu'elles soient retranscrites en lettres à l'écran.

fonction de ses connaissances au sujet du soccer, plutôt que ceux ayant un lien avec le document informatif qui lui a été présenté. Il affirme pour expliquer cela qu'il connaissait la majorité du contenu présenté.

4.4.10.2 Notes lors du projet d'écoute 2 sur le compostage

Les notes prises par Constance lors de ce projet d'écoute concordent en partie avec les stratégies qu'elle a verbalisées. Elle a noté, dans sa grille d'écoute, des questions auxquelles elle aimerait trouver réponse concernant le compostage. Cependant, ces dernières sont surtout des questions de prolongement et d'approfondissement de ses connaissances; elles n'aident pas à la compréhension et à la rétention des informations entendues. Constance a également mentionné diviser les informations en sections sur sa grille d'écoute. Or, on constate que cela n'est pas fait sur la grille qui a été récupérée. Néanmoins, les cases de la grille sont remplies avec des informations pertinentes pour s'informer au sujet du compostage, alors qu'elles étaient plutôt embrouillées lors du premier projet d'écoute. L'une des raisons mentionnées par Constance pour expliquer cela est qu'elle connaissait peu les techniques de compostage et qu'elle voulait en apprendre davantage sur le sujet, ce qui aurait motivé une prise de notes plus complète. L'intérêt personnel qu'a suscité le document visionné avait été mentionné par Constance au cours de la verbalisation dans le deuxième projet d'écoute; l'explication portant sur sa prise de notes est cohérente avec son organisation des informations entendues. En effet, ces dernières sont regroupées et catégorisées autour de questions qu'elle se pose, comme elle l'a d'ailleurs mentionné. Cependant, encore une fois, les notes de Constance ne permettent pas de retenir ou de comprendre les informations présentées.

En ce qui concerne Octave, seuls des mots-clés spécifiques et des pourcentages ont été notés lors de son visionnement sur le compostage. Il a noté intégralement le

vocabulaire associé aux quatre types de compostage présentés puisqu'il ne les connaissait pas tous et « que c'est surement important ». Il a également écrit les pourcentages associés à la répartition de chacun de ces types dans le compostage domestique. Les informations notées sont spécifiques et concises, comme ce fut le cas dans les notes qu'il a prises lors du premier projet d'écoute. En outre, parce que Octave dit sélectionner les informations en considérant aussi l'intonation de la voix du locuteur, il affirme avoir écrit certaines informations parce que « ben je sais pas comment expliquer ça. C'est comme si la voix est plus haute quand c'est important, y'a une différence dans la manière de parler, mais je sais pas si les gens le savent quand ils font ça ». Il exprime donc avoir utilisé un élément paraverbal pour cerner les propos importants, ce qu'il a aussi verbalisé à deux reprises lors du deuxième projet d'écoute. Cet élève se questionne donc sur les objets de l'oral et il apparait que ces derniers sont cruciaux dans sa compréhension.

#### 4.4.10.3 Notes lors du projet d'écoute 3 sur l'entrevue avec Gilles Tibo

Le dernier projet d'écoute lors duquel les élèves devaient verbaliser les SMCO, lors du visionnement de l'entrevue informative avec Gilles Tibo, a été le plus complexe pour Constance. Cela se traduit aussi dans les notes qui ont été transcrites dans sa grille d'écoute. Constance a pu noter certains titres des romans illustrés et écrits par l'auteur. Elle a aussi noté plusieurs éléments non verbaux présents dans l'entrevue, qui « faisaient qu'on était moins intéressé à la regarder ». Selon elle, la position statique de l'intervieweuse et de l'interviewé pouvait désintéresser l'auditoire. À cet effet, Constance a noté une question dans sa grille d'écoute : « Pourquoi il ne fait rien avec ses bras ? » Elle a également noté des informations liées au regard : « Quand il parle de sa fille, ses yeux brillent. Sinon, il regarde à terre ». Ses notes sont toutefois en contradiction avec les propos verbalisés lors du deuxième projet d'écoute. Lors de ce dernier, elle affirme ne pas savoir comment interpréter les éléments non verbaux,

codifiés différemment, selon elle, chez chaque individu. Cependant, Constance n'est pas revenue oralement sur cette affirmation lors de la réalisation de ce projet d'écoute.

Octave a aussi noté les titres de certaines parutions de Gilles Tibo, contrairement aux élèves du premier profil de verbalisation qui ont relevé des informations associées aux éléments non verbaux de l'auteur, ce dont il était incapable en raison de son handicap. Il a aussi noté un adjectif associé à chacun de ces titres ce qui, selon lui, lui permettait de se rappeler de quoi traitait la publication. Sa prise de notes a été très brève pour ce dernier projet d'écoute, car, à son avis, « j'avais rien d'autre à noter parce que je me rappelle de tout ». À la relecture de ses notes, Octave a en effet pu relater les propos entendus dans l'entrevue et décrire les titres dont il avait été question. Il n'a toutefois pas relevé d'éléments prosodiques, comme il l'avait fait pour les deux précédents projets d'écoute.

## 4.5 Description des SMCO verbalisées par l'élève du profil 3 : élèves qui verbalisent surtout des SMCO issues des documents ministériels et plusieurs SPCO

Les sections qui suivent présentent les SMCO verbalisées par l'élève du profil 3 pour chacune des collectes de données; les SPCO verbalisées sont décrites; un bilan des stratégies verbalisées est dressé; et enfin, les documents de prise de notes pour chacun des projets d'écoute sont présentés.

### 4.5.1 Description des SMCO verbalisées par l'élève du profil 3 lors de l'entretien de sélection

Lors de la première rencontre avec Claire, elle a mentionné plusieurs SMCO tirées des documents ministériels. Lors de cet entretien, Claire démontrait déjà une excellente gestion des tâches et une connaissance éclairée de stratégies pour gérer ses apprentissages. Lorsqu'elle doit retenir des propos oraux, Claire mentionne d'abord « répéter ce qu'elle a entendu dans sa tête, mais c'est mieux si je peux le répéter à une autre personne pour m'assurer que j'ai compris » et « redire dans mes mots pour que ce soit plus naturel quand je vais m'en rappeler » (SMCO-8, SMCO-6 et : « Témoigner de son écoute : reformuler ce qui a été dit », désormais SMCO-15). Puis, elle nomme deux SMCO associées à une prise de notes efficace, soit « laisser de la place entre mes notes pour ajouter des informations » et « utiliser des couleurs pour choisir les choses plus importantes dans une couleur et moins importantes avec une autre couleur » (SMCO-9 et SMCO-13). Les SMCO verbalisées ici sont variées et riches. Elles témoignent d'une connaissance approfondie par Claire de sa manière de retenir et de gérer les informations entendues et sont en accord avec les propos qu'elle a tenus et qui ont permis de rédiger son récit scolaire.

### 4.5.2 Descriptions des SMCO verbalisées par l'élève du profil 3 lors du projet d'écoute 1[48] : utilisation de la verbalisation à haute voix sans rappel

Claire mentionne, pour ce projet, deux SMCO tirées des documents ministériels, soit « prendre des notes seulement avec des mots lorsque j'écoute pour retenir des informations importantes » (SMCO-13). Puis, elle mentionne en ce sens « ne pas se fier seulement à ma mémoire pour retenir les choses » (SMCO-10). L'utilisation de ces SMCO par Claire montre qu'elle est consciente de ses stratégies d'apprentissage;

[48] Claire a visionné une vidéo portant sur les arts de la scène.

mais aussi que, contrairement aux autres élèves, elle saisit l'utilité de prendre des notes.

### 4.5.3 Descriptions des SMCO verbalisées par l'élève du profil 3 lors du projet d'écoute 2 : utilisation de la verbalisation à haute voix concomitante à la tâche

Lors du deuxième projet d'écoute portant sur le compostage, Claire a aussi mentionné des SMCO évoquées lors de l'entretien de sélection et du premier projet d'écoute, particulièrement celles liées à la gestion de sa prise de notes et de son écoute. D'une part, elle dit « écrire des mots-clés pour se souvenir des informations importantes » et « faire des flèches pour regrouper les idées ensemble et je laisse de la place sur ma feuille pour faire ça » (SMCO-9 et SMCO-13). Elle affirme aussi « aimer avoir le droit d'être assise en indien pour mieux me concentrer, mais j'ai pas vraiment le droit dans la classe ici » (SMCO-10 : « Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions : se questionner sur la qualité de son écoute »). Elle dit aussi qu'elle « aime pouvoir te (à la chercheure) dire ce que j'ai entendu parce que je peux savoir si j'ai bien compris » (SMCO-10, SMCO-8 et SMCO-15). Cette élève est la seule à exprimer son besoin de discuter de son écoute, afin de valider sa compréhension.

### 4.5.4 Descriptions des SMCO verbalisées par l'élève du profil 3 lors du projet d'écoute 3[49] : utilisation de la verbalisation à haute voix rétrospective assistée

Lors de ce dernier projet d'écoute, Claire a surtout nommé des SMCO associées à des éléments non verbaux ou paraverbaux. Ainsi, elle affirme « quand l'interviewé sourit, il nous donne envie de l'écouter » et « des fois, le sourire est un peu forcé et on ne croit pas qu'il est très intéressé » (SMCO-5). Concernant la prise de notes, Claire mentionne « qu'il faut seulement noter ce qui a rapport à la question, pas donner des

[49] Ce projet d'écoute 3 portait sur le visionnement d'une entrevue avec Gilles Tibo.

informations qui ne sont pas liées à la question [posées par l'intervieweuse]» et « je prends seulement en note les réponses, car ça donne des informations aussi sur la question » (SMCO-13). Encore une fois, cette élève est la seule à montrer une compréhension fine des mécanismes invisibles de l'oral. La dernière affirmation montre en ce sens qu'elle utilise efficacement le contexte d'énonciation et qu'elle transfère ses connaissances dans sa prise de notes. Le Tableau 4.4 de la section 4.5.10 reprend de manière synthétique toutes les SMCO verbalisées par les élèves.

### 4.5.5 Description des SPCO verbalisées par l'élève du profil 3 lors de l'entretien de sélection

Claire nomme une autre stratégie pour retenir les informations, soit « faire plusieurs fois le même exercice pour ne rien oublier » (SPCO-6C). Dans le contexte, cela signifie que l'élève tente d'apprendre par cœur les informations entendues, ce qui est en opposition avec les SMCO précédemment énoncées, mais qui correspond peut-être à la manière dont Claire s'y prend pour retenir ses textes. En effet, Claire fait du théâtre et a mentionné, dans son récit scolaire, enregistrer sa voix et la réécouter plusieurs fois afin d'apprendre son texte. Finalement, Claire mentionne deux SPCO, soit « revoir des images de ce que j'ai entendu dans ma tête » SPCO-12M) et « relire au moins deux fois mes notes tout de suite après pour voir si j'ai oublié quelque chose » (SPCO-15M). Encore une fois, elle montre qu'elle comprend l'utilité de la prise de notes pour retenir et organiser ce qu'elle entend.

### 4.5.6 Description des SPCO verbalisées par l'élève du profil 3 lors du premier projet d'écoute

Claire nomme quatre stratégies qui ne sont pas listées dans les documents ministériels et qui démontrent une régulation de ses processus mentaux et une connaissance de sa

manière de retenir les informations. Elle affirme : « prévoir à partir du sujet ce qui peut être dit dans la vidéo » (SPCO-10M), « revoir les images dans ma tête pour me rappeler plus l'émotion des gens qui parlaient » (SPCO-11M), « associer des images de la vidéo à des mots précis » (SPCO-12M) et « inférer, parce qu'une image, ça veut dire plus que ce qui est montré » (SPCO-13M). Claire affirme que ces stratégies ont facilité la gestion de son visionnement et qu'elles l'aident à mieux retenir les propos entendus.

### 4.5.7 Description des SPCO verbalisées par l'élève du profil 3 lors du deuxième projet d'écoute

Claire nomme une autre stratégie utilisée, cette fois, selon elle, pour répondre aux consignes de la classe, en général. Elle mentionne qu'en salle de classe, elle est « obligée de prendre des notes, même si je sais que j'en ai pas besoin » (SPCO-7C). Ainsi, dans le cadre de ce deuxième projet d'écoute, elle dira : « Si je n'ai rien à écrire parce que j'en ai pas besoin, mais que je suis obligée, j'écris ce que je pense être important » (SPCO-7C). Cette stratégie parait toutefois compensatoire, et Claire montre ainsi une capacité de raisonnement et d'introspection sur la manière de réaliser et de réussir la tâche demandée. Elle dira que cette SPCO lui permet de retenir globalement ce qu'elle a visionné et qu'elle lui évite d'oublier des informations. Claire n'était cependant pas obligée de prendre des notes dans le cadre de cette recherche. Par ailleurs, elle exprime « essayer de me faire des images personnelles pour résumer ce que j'ai vu » (SPCO-12M).

### 4.5.8 Description des SPCO verbalisées par l'élève du profil 3 lors du troisième projet d'écoute

Lors de ce projet d'écoute, Claire mentionne une SPCO associée à un élément paraverbal qui ne se trouve pas dans les documents ministériels, soit « quand on utilise l'humour, ça permet de garder l'intérêt de la personne qui écoute la vidéo » (SPCO-11M). Cette élève manifeste de l'aisance pour gérer, tant les éléments verbaux, non verbaux que ceux prosodiques, dans les vidéos présentées. Elle affirme qu'elle peut y arriver « parce qu'au théâtre, je dois comprendre toutes les subtilités quand je dois jouer un personnage ». Le Tableau 4.3, présenté à la section 4.5.10, illustre les SPCO verbalisées par tous les élèves à chacune des rencontres. On y remarquera que les verbalisations de Claire sont essentiellement métacognitives et que ses connaissances personnelles sont déterminantes dans ses verbalisations.

### 4.5.9 Bilan des descriptions pour l'élève du profil 3 : liens les documents ministériels

Les SMCO verbalisées par l'élève du profil 3 varient grandement selon le type de tâche de verbalisation demandé. Il appert également que Claire verbalise plus de SMCO lors de l'entretien de sélection et lors de la tâche de verbalisation rétrospective à la tâche que lors des deux autres types de tâches de verbalisations à haute voix qu'elle a réalisées.

En effet, lors de l'entretien de sélection, Claire a verbalisé cinq SMCO répertoriées dans les documents ministériels. Ces SMCO sont toutes liées à sa compréhension des propos des autres lorsqu'ils s'expriment. Elle nomme la SMCO-6, la SMCO-8, la SMCO-9, la SMCO-13 et la SMCO-15. La verbalisation de ces SMCO est cohérente avec le récit scolaire de Claire, qui affirme aimer varier ses explications pour aider ses amis ou sa famille lorsqu'ils ne comprennent pas. Les SMCO verbalisées

semblent aussi s'appuyer sur sa pratique du théâtre qui ajoute à la finesse de ses interventions.

Lors du premier projet d'écoute, Claire verbalise deux SMCO : la SMCO-10 et la SMCO-13. Puisqu'elle connaissait le sujet qui lui était présenté lors de ce premier projet d'écoute, elle devait surtout s'assurer de retenir les informations. Claire a retenu ces dernières, mais contrairement aux autres élèves, les SMCO qu'elle a verbalisées sont surtout liées à sa compréhension orale. Les autres élèves tentaient de retenir les informations surtout au moyen de la prise de notes, ce que traduisaient aussi les SMCO qu'ils verbalisaient, alors que Claire faisait reposer sa compréhension orale sur des processus mentaux associés à celle-ci.

Lors du deuxième projet d'écoute, des SMCO variées ont été verbalisées par Claire. Cependant, même si elles sont nombreuses, elles ont été mentionnées une fois chacune. Claire a verbalisé la SMCO-8, la SMCO-9, la SMCO-13 et la SMCO-15, une fois, et la SMCO-10 à deux reprises. Ces SMCO sont cohérentes avec les propos de Claire pour retenir les informations et pour gérer sa prise de notes. En outre, puisque les notes de cette élève sont efficaces et qu'elle comprend leur nécessité, elle se concentre davantage sur son écoute, contrairement à ce que montrent les verbalisations des autres élèves.

Enfin, lors du troisième projet d'écoute, Claire a verbalisé deux SMCO. Elle nomme la SMCO-13 « Prendre une posture d'écoute : explorer des moyens pour organiser et retenir l'information » et la SMCO-5 « Interpréter le langage non verbal, signes d'attention, d'intérêt ou d'ennui ». Par ailleurs, les notes de Claire pour ce projet d'écoute sont plus complètes. Même si elle n'a pas nommé plusieurs SMCO associées à sa prise de notes, elle a su raconter les évènements de la vidéo, des caractéristiques de l'entrevue et des informations qui y étaient présentées. Il semble

donc que sa gestion des informations ait été adéquate et qu'elle lui ait permis de retenir les informations lors du visionnement.

### 4.5.10 Description des notes issues des grilles d'écoute recueillies pour l'élève du profil 3 à la suite des projets d'écoute

Comme pour les autres élèves, les grilles d'écoute dans lesquelles l'élève du troisième profil de verbalisation a pris des notes ont été recueillies. Les notes de même que des liens avec les SMCO verbalisées lors de chacun des projets d'écoute sont maintenant présentés.

#### 4.5.10.1 Notes lors du projet d'écoute sur un sujet connu

Claire a pris des notes en utilisant des mots-clés et en omettant les déterminants. Elle a inscrit plusieurs éléments qu'elle a ensuite raturés lors de la deuxième écoute « parce que c'était pas important finalement ». Elle a donc trié les informations notées lors de la seconde écoute. De plus, elle a numéroté les informations entendues pour les regrouper ensuite sur sa feuille. Ainsi, tous les « 1 » étaient associés aux costumes, les « 2 » aux spectacles, et ainsi de suite, jusqu'à « 6 ». Ce classement a permis à l'élève de raconter de manière cohérente et fluide les informations entendues, en les regroupant en catégories. Par ailleurs, Claire a noté une expression qu'elle n'avait jamais entendue — « donner des ailes » — et a essayé de faire un lien avec les acrobates dont la vidéo parlait. Le lien était plausible et elle a su faire reposer ce dernier sur les informations entendues, même si sa définition n'était pas exacte. Elle a donc utilisé des SMCO lors de la prise de notes qui ont pu l'aider à retenir les informations entendues dans la vidéo.

4.5.10.2 Notes lors du projet d'écoute sur le compostage

Claire a encore une fois noté et organisé des mots-clés dans sa grille d'écoute. Elle y a consigné, comme l'ont fait les autres élèves, les types de compostage mentionnés de même que les pourcentages qui y sont associés. Elle a également gribouillé des pictogrammes expliquant ce que l'on pouvait retrouver dans chacun des types de compostage et le processus de chacun. Par exemple, pour le vermicompostage, elle a dessiné un ver et un petit sac à ordures, signifiant « que ça crée moins de déchets quand on utilise les vers pour désintégrer la nourriture ». Elle a aussi précisé que c'était la manière dont elle se représentait mentalement ce type de compostage, ce qui est en accord avec les images mentales qu'elle a mentionné se créer en regardant la vidéo et qui l'aident à retenir les informations entendues.

4.5.10.3 Notes lors du projet d'écoute sur l'entrevue avec Gilles Tibo

Lors du dernier projet d'écoute, Claire a exprimé noter des éléments liés au non verbal et au paraverbal de l'interviewé en y associant aussi les symboles « -, +, ++, = ». Elle a noté les mots-clés « humour, bras croisés, sourire, yeux levés » qu'elle a associés aux titres des publications nommés par Gilles Tibo. Claire est celle qui a le plus axé sa compréhension orale sur les éléments extrinsèques à la parole. Elle a d'ailleurs expliqué que « les gestes, ça trahit des fois ce qu'on dit. On peut dire des compliments et faire des gros yeux. Ça veut aussi dire quelque chose de plus ». Ainsi, elle a su exprimer que l'auteur semblait désintéressé en portant une attention fine à ces éléments. Encore une fois, cette élève a montré une fine capacité d'analyse des propos dans sa prise de notes. Cette dernière lui a servi à s'exprimer aisément lors de la dernière tâche de verbalisation à haute voix.

Le Tableau 4.3 qui suit expose toutes les SPCO verbalisées par les élèves lors de chacune des collectes de données.

Tableau 4.3

Récapitulatif des SPCO verbalisées par les élèves

| Total des occurrences de verbalisation | Entretien de sélection | | | | | | | Projet d'écoute 1 | | | | | | | Projet d'écoute 2 | | | | | | | Projet d'écoute 3 | | | | | | | SPCO |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Charlotte | Marguerite | Simone | Constance | Octave | Claire | | Charlotte | Marguerite | Simone | Constance | Octave | Claire | | Charlotte | Marguerite | Simone | Constance | Octave | Claire | | Charlotte | Marguerite | Simone | Constance | Octave | Claire | | |
| 5 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | SPCO-4C |
| 4 | 1 | | | | | 1 | | | | | | 1 | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | SPCO-15M |
| 3 | | 1 | | | | 1 | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | SPCO-6C |
| 1 | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | SPCO-5C |
| 9 | | | 2 | 1 | | | | | | | | | | | | 1 | | 1 | | 2 | | | | | | 2 | | | SPCO-7C |
| 7 | | | | | 1 | | | | 1 | 1 | | | | | | | 1 | | | | | 1 | | 1 | | | | | | SPCO-1A |
| 6 | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | SPCO-10M |
| 10 | | | | 1 | 2 | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | | | | | 1 | | | | | | 1 | | | SPCO-12M |
| 4 | | | | | | | | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | | | | | | | 1 | | | | | SPCO-13M |
| 1 | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | SPCO-3C |
| 2 | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | SPCO-2C |
| 1 | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | SPCO-8C |
| 4 | | | | | | | | | | 1 | | 1 | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | SPCO-9C |
| 2 | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | SPCO-16M |
| 2 | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | 1 | | | | SPCO-17M |
| 6 | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | | | SPCO-11M |
| 3 | | | | | 1 | | | | | | 1 | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | SPCO-14M |

Le tableau 4.3 illustre que les SPCO suivantes sont les plus nommées par les élèves : « Anticiper, prédire le contenu (SPCO-10M) » (n=6); « Prendre des notes (SPCO-7C) » (n=9); « Signifier son intérêt du sujet (SPCO-1A) » (n=7); « Se faire des images mentales (SPCO-12M) » (n=10) et « Considérer les éléments paraverbaux (SPCO-11M) » (n=6). Trois stratégies de compréhension orale listées ici sont métacognitives (n=3), une est cognitive (n=1) et l'autre est affective (n=1).

Le tableau 4.3 permet aussi de remarquer que même si les stratégies « Réécrire pour apprendre par cœur (SPCO-5C) » (n=1); « Répéter, répéter dans sa tête (SPCO-6C) » (n=3); « Utiliser des outils pour comprendre le vocabulaire (SPCO-3C) » (n=1); « Accorder de l'importance à ce qui est longuement expliqué (SPOC-8C) » (n=1); « Avoir le temps de faire de la recherche sur le sujet écouté (SPCO-16M) » (n=2); « Relire ses notes (SPCO-15M) » (n=4) et « Gérer sa compréhension (SPCO-17M) » (n=2) sont verbalisées par les élèves, elles représentent peu d'occurrences et seules les deux dernières sont métacognitives, les précédentes étant cognitives. En effet, la SPCO-15M et la SPCO-17M permettent d'organiser les informations entendues, alors que les autres SPCO nécessitent le recours à des stratégies qui ne sont pas directement associées à la réussite de la tâche de compréhension orale.

Le premier projet d'écoute est celui lors duquel le plus de SPCO sont verbalisées par l'ensemble des élèves (n=22), ce qui est conséquent avec le type de tâche demandé qui s'apparente, comme cela a précédemment été mentionné, aux tâches scolaires qu'ont pu réaliser les élèves lors de leur parcours au primaire. Ce qui étonne toutefois, c'est le nombre presque équivalent de SPCO verbalisées pour le deuxième projet d'écoute (n=17), alors que ce dernier était jugé ardu par les élèves. Le présupposé, selon lequel ces derniers ont pu sentir le besoin de verbaliser des SPCO pour répondre à la situation de verbalisation, serait à vérifier dans une étude ultérieure. Enfin, l'entretien de sélection et le troisième projet d'écoute reçoivent un

nombre similaire de SPCO verbalisées (respectivement n=18 et n=13) et ces dernières sont réparties entre des stratégies cognitives et métacognitives.

Le tableau 4.4 qui suit présente les SMCO verbalisées par tous les élèves lors de chacune des collectes de données.

Tableau 4.4
Récapitulatif des SMCO verbalisées par les élèves

| Total des occurrences de verbalisation | Entretien de sélection | | | | | | Projet d'écoute 1 | | | | | | Projet d'écoute 2 | | | | | | Projet d'écoute 3 | | | | | | SMCO extraites des documents ministériels |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Charlotte | Marguerite | Simone | Constance | Octave | Claire | Charlotte | Marguerite | Simone | Constance | Octave | Claire | Charlotte | Marguerite | Simone | Constance | Octave | Claire | Charlotte | Marguerite | Simone | Constance | Octave | Claire | |
| 19 | 1 | 3 | 2 | | | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 2 | | 1 | | | 1 | | 1 | 1 | SMCO-13 |
| 2 | 1 | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | SMCO-6 |
| 14 | | 1 | 1 | | | 1 | 2 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | 1 | | 2 | | | | SMCO-9 |
| 5 | | 1 | 1 | | | 1 | | | 1 | | | | | | | | | 1 | | | | | | | SMCO-8 |
| 1 | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | SMCO-18 |
| 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 | | 2 | | 2 | | 2 | 1 | SMCO-5 |
| 13 | | 1 | | | | | | | | | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | 2 | | 1 | 2 | 1 | 1 | | SMCO-10 |
| 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | 1 | | | | SMCO-14 |
| 2 | | | | | | | 1 | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | SMCO-17 |
| 1 | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | SMCO-7 |
| 2 | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | SMCO-15 |
| 2 | | | | | | | | | | | | | 2 | | | | | | | | | | | | SMCO-12 |
| 1 | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | SMCO-11 |

Le tableau 4.4 illustre que les deux SMCO suivantes sont les plus nommées par les élèves : SMCO-13 : « Prendre une posture d'écoute : explorer des moyens pour organiser et retenir l'information » (n=19) et SMCO-9 : « Dégager des liens entre les propos échangés » (n=14). Il faut toutefois rappeler que ces dernières concernent essentiellement la prise de notes des élèves et l'organisation de ces dernières, moyens privilégiés pour essayer de retenir les informations.

Le tableau 4.4 permet aussi de remarquer que, même si les stratégies SMCO-6 « Faire écho, répéter ou reformuler ce qui a été dit » (n=2), SMCO -8 « Vérifier sa compréhension des propos des autres » (n=5), SMCO-18 : « Gérer son anxiété : se visualiser en situation de prise de parole, se voir réussir » (n=1), SMCO 14 « Utiliser le langage non verbal pour démontrer : sa compréhension ou son incompréhension » (n=2), SMCO-17 « Relever les éléments moins réussis de sa communication : nuancer ses propos » (n=2), SMCO-7 « Déduire le sens des expressions ou des mots d'après le contexte » (n=1) et SMCO-15 « Témoigner de son écoute : reformuler ce qui a été dit » (n=2), sont verbalisées par les élèves, elles apparaissent à peu de reprises.

Le premier projet d'écoute est celui lors duquel le moins de SMCO (n=18) sont verbalisées par l'ensemble des élèves, ce qui est étonnant, considérant que ce type de tâche est celui auquel les élèves sont habitués. Il est plausible d'avancer qu'en raison de cette familiarité, ils ont plutôt verbalisé des SPCO (n=22). Néanmoins, Constance a verbalisé une seule SPCO et une seule SMCO lors de ce premier projet d'écoute, ce qui accentue l'intérêt d'enseigner des stratégies de compréhension orale et de faire des liens avec leurs connaissances ou avec d'autres disciplines, surtout pour les élèves qui éprouvent des difficultés cognitives, afin de leur faire prendre conscience de leurs processus mentaux et pour rendre l'enseignement de l'oral plus intégré (Le Cunff, 2009).

Lors du deuxième projet d'écoute, avec la verbalisation concomitante à la tâche, les élèves ont verbalisé plus de SMCO (n=25) que de SPCO (n=17). Ils ont pu sentir le besoin de verbaliser plusieurs SMCO pour répondre à la situation de verbalisation, car ils ont affirmé avoir trouvé l'écoute de la vidéo et la verbalisation demandée difficiles. Toutefois, il est surprenant qu'ils en aient verbalisé autant, si l'on considère les écrits affirmant que sans leur enseignement, il est difficile pour les élèves de mobiliser de telles stratégies. De plus, on peut avancer que, précisément en raison des difficultés qu'a présentées la tâche d'écoute pour les élèves, ils ont nommé la SMCO-13 plus que toute autre, car il s'agit de celle qui leur a permis de prendre des notes pour explorer comment retenir les informations entendues et rétablir un équilibre métacognitif (Bouffard, 1998; Kœnig *et al.*, 2011).

Enfin, lors de l'entretien de sélection et du troisième projet d'écoute, les élèves ont verbalisé respectivement 13 et 19 SMCO. Pour le troisième projet d'écoute, la SMCO-5 « Interpréter le langage non verbal, signes d'attention ou d'ennui » (n=7) et la SMCO-10 « Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions » (n=7) ont été les plus verbalisées et correspondent aussi à la SPCO-11M « Considérer les éléments paraverbaux » qui a aussi été la plus verbalisée lors de ce projet d'écoute. Quant à la SMCO la plus verbalisée lors de l'entretien de sélection, il s'agit de la SMCO-13 « Prendre une posture d'écoute : explorer des moyens pour organiser et retenir l'information » (n=7), qui correspond à la nécessité de prendre des notes en classe qu'ont exprimée les élèves. Ce sont les SPCO-4C « Mémoriser les informations ou apprendre par cœur » (n=4) et 12M « Se faire des images mentales » (n=4) qui ont été les plus nommées par les élèves lors de l'entretien de sélection, ce qui détonne avec la SMCO la plus verbalisée. En effet, d'une part les élèves prendraient des notes pour ne pas oublier et, d'autre part, ils s'efforceraient de retenir les informations par cœur.

En somme, les verbalisations des élèves nous indiquent qu'ils s'appuient sur leurs connaissances pour réaliser une tâche d'écoute, car ils sont peu conscients des stratégies qui sont propres à l'oral. Ces dernières proviennent d'autres disciplines ou leur sont personnelles. On constate toutefois que les stratégies liées à la prise de notes et à la mémorisation rivalisent avec des stratégies à travers lesquelles les élèves interprètent le langage non verbal, repèrent les effets de la communication et réfléchissent à leurs prises de parole. Des stratégies de haut et de bas niveaux interviennent donc dans leurs verbalisations. Cela indique notamment que les élèves oscillent entre les apprentissages par cœur et la nécessité de réfléchir à leurs processus d'apprentissages, ce sur quoi il faudrait miser afin qu'ils s'approprient des stratégies qui leur conviennent (Beacco et Porquier, 2007; Bégin, 2008; Legendre, 2005; Lynch et Mendelsohn, 2002). Ces SPCO ont probablement été enseignées dans d'autres disciplines ou volets du français au cours du primaire; pensons notamment à « Anticiper, prédire le contenu (SPCO-10M) » et à « Se faire des images mentales (SPCO-12M) qui sont souvent associées à l'enseignement de la lecture (Block, Med et Morrow, 2008; Boyer, 1993; Irwin, 1991; Rémond, 2003) ou à « Faire des liens avec ses connaissances (SPCO-14M) » et « Relire ses notes (SPCO-15M) », qui ne sont pas des stratégies exclusives à une situation de compréhension orale et qui peuvent être opérationnalisées dans diverses disciplines (Fijalkow, 2000; Giasson, 2007; OCDE, 2016; Rémond, 2003).

## 4.6 Atteinte des objectifs de recherche

Alors qu'on a longtemps cru que c'est en gardant le silence que les enfants apprennent le mieux, c'est plutôt en parlant qu'on apprend à penser et à se développer en tant qu'individu (Tardif, 1992). La réflexion motive les interlocuteurs à clarifier leurs idées et à travailler pour les justifier : la validité du savoir des élèves est donc déterminée par la confrontation et la justification qu'ils en font. À travers ces

contextes, l'élève dépasse la mémorisation, souvent associée à la compréhension, pour faire place au processus de recherche « conscient et volontaire » avec ses pairs (Moshman, 1994) et il devient l'acteur principal de ses idées en travaillant à les développer de la manière la plus cohérente possible. En ce sens, les élèves doivent certes avoir acquis des SMCO à la fin de leur parcours primaire, mais il apparait que ce qui importe davantage que cette acquisition est la capacité des élèves à réussir les projets d'écoute scolaire sans surcharge cognitive. Ainsi, si l'élève mobilise certaines SMCO, cela montre qu'il a développé un certain niveau de compétence, qu'il a un niveau de littératie orale conséquent avec son niveau scolaire et qu'il réfléchit à ses actions. Une étude de Grandaty et Dupont (2010) explique que les élèves éprouvent du plaisir à réfléchir et à s'exprimer sur leur cheminement de pensée : « pouvoir parler, expliquer sa position, exprimer ses idées, discuter avec des camarades et leur répondre » (p. 158) leur permet de prendre conscience de la construction de l'oral et de leur interprétation de ce dernier, notamment en utilisant des SMCO. Ainsi, les résultats présentés dans ce chapitre ont permis de répondre aux deux objectifs poursuivis dans cette recherche soit : 1- décrire, en contexte de français langue d'enseignement, les SMCO verbalisées par des élèves lors de trois projets d'écoute et 2- décrire, en contexte de français langue d'enseignement, les SPCO verbalisées par des élèves aux profils variés lors de trois projets d'écoute. Avec les verbalisations des élèves, on a pu dresser un premier portrait en ce qui concerne les stratégies mises en place pour réaliser un projet d'écoute.

Le chapitre qui vient permet de mieux contextualiser et, surtout, d'interpréter les résultats obtenus à la lumière des modèles existants en compréhension en lecture et en compréhension de la langue en contexte de langue seconde. Ce faisant, un retour sera effectué sur les modèles de compréhension en lecture et ceux pour l'acquisition de la langue seconde afin de tirer profit de ces informations pour mieux orienter l'enseignement des stratégies en compréhension orale. Partant, nous reviendrons aussi

sur les différences entre l'écoute au quotidien et l'écoute en contexte scolaire pour expliciter les effets des projets d'écoute sur les verbalisations des élèves. En outre, l'oral réflexif sera envisagé comme un moyen de conscientiser les élèves aux différentes stratégies de compréhension orale, notamment pour les rendre autonomes dans la régulation de cette dernière.

# CHAPITRE V

# DISCUSSION

Cette section discute les résultats qui ont été obtenus et présentés au chapitre précédent. Elle consolide les liens entre le portrait des élèves et les diverses stratégies dont l'enseignement est recommandé en langue seconde et qui peuvent aussi se transposer en contexte de langue d'enseignement dans la discipline « lecture ». Les liens avec le cadre théorique de cette recherche sont donc présentés ici pour mieux expliciter les différentes stratégies verbalisées par les élèves. Ces dernières permettent d'établir des relations avec l'oral réflexif, courant d'oral qui aide les élèves à s'exprimer sur leur compréhension orale et qui nous en apprend donc au sujet des stratégies des élèves. Ce chapitre met aussi en relief divers types d'enseignement de la compréhension orale et de ses stratégies par l'utilisation planifiée et intégrée de l'oral réflexif, afin de rendre transparents les processus cognitifs et métacognitifs des élèves en contexte de compréhension orale en langue d'enseignement.

Un retour est d'abord fait sur les verbalisations à haute voix des élèves pour relever leurs connaissances générales, en fonction de leur profil de verbalisation. Puis, un retour sur le déroulement des projets d'écoute de type informatif est présenté, car c'est ce genre qui semble le plus présent dans les moyens d'enseignement et que les élèves devraient en connaitre les contours. On revient ensuite sur les différences entre l'écoute scolaire et celle du quotidien. Puis, une réflexion sur la compréhension orale et les SMCO en contexte de langue seconde de même que sur la compréhension orale

et les SMCO en langue d'enseignement permettent d'affiner les liens avec les SMCO présents dans les documents ministériels. Cette partie permet aussi de prendre appui sur les modèles d'enseignement de la compréhension orale en contexte de langue seconde et sur ceux de l'enseignement. Cela permet de relever leurs caractéristiques et de mettre celles-ci au bénéfice des réflexions au sujet de la compréhension orale.

Tous les éléments précédemment présentés permettent ensuite de mettre de l'avant trois recommandations pour accompagner le développement de la compréhension orale des élèves. Cela aide aussi à trouver des réponses à la question de cette recherche. Enfin, la dernière section fait état des limites conceptuelles et méthodologiques du présent travail.

## 5.1 Retour sur les verbalisations à haute voix

Que les élèves éprouvent ou non des difficultés, il parait nécessaire de s'interroger avec eux sur leurs connaissances métacognitives puisque ces dernières facilitent leur régulation de cette dernière (Clément, 2013 ; Flavell, 1976 ; Stordeur, 2014). Dans les tâches de verbalisation à haute voix, Charlotte, Marguerite, Simone et Claire ont verbalisé plusieurs SMCO, même si certaines ne l'ont été qu'une seule fois. Ces élèves sont classées sous les profils 1 et 3, c'est-à-dire qu'elles sont capables de s'exprimer sur leurs stratégies et d'expliciter certaines des raisons pour lesquelles elles les déploient. Constance et Octave sont demeurés en reste et n'en ont verbalisé que quelques-unes, sans offrir de détails quant à l'opérationnalisation de ces dernières. Ces deux élèves qui éprouvent des difficultés variées ont pu en verbaliser peu pour des raisons qui diffèrent. Constance, qui a un diagnostic de TDAH et qui est dyspraxique éprouve, de manière générale, des difficultés d'adaptation. L'enseignante a partagé ces informations, mais il a surtout été possible de le constater dans la réalisation des projets d'écoute individuels. D'une part, elle met plusieurs minutes à

essayer de clarifier sa pensée pour poser une question ou demander une précision. Quand elle commence la tâche, son regard erre et elle semble parfois lunatique. Il est donc plausible qu'elle verbalise peu d'informations parce qu'elle aurait besoin de plus de temps pour réaliser les tâches et qu'un meilleur encadrement lui serait souhaitable. Octave, pour sa part, répète à plusieurs reprises qu'il est inutile pour lui d'utiliser des « trucs » pour retenir les informations et qu'il a une bonne mémoire lui suffisant pour se remémorer les informations. Puisqu'il réussit somme toute assez bien les tâches demandées, il est difficile de douter de cette donnée. On peut toutefois penser que c'est la diminution de son acuité visuelle qui l'a aidée à développer ses autres sens, dont l'ouïe fait partie et qu'Octave, même s'il est conscient de cela, ne considère pas son traitement auditif rapide comme une stratégie de compréhension orale, mais bien comme un automatisme. Peut-être aussi est-ce le cas, car l'aspect passif de la compréhension est véhiculé (Goh et Taïb, 2006 ; Rost, 2002 ; Vanderwalle et Verdonck, 1999). À n'en pas douter, cet élève fait montre de métacognition, car il établit rapidement des liens entre les informations entendues et ses connaissances du sujet ou celles d'un autre domaine et qu'il sait discriminer celles qui ne sont pas utiles pour la tâche.

Simone et Claire ont été les plus volubiles dans les tâches de verbalisations à haute voix, suivies par Octave, Charlotte et Marguerite, et, pour finir, par Constance qui s'est très peu exprimée sur les stratégies en général. Toutefois, la disparité entre les SMCO et les SPCO verbalisées peut s'expliquer par le type de tâche qui était demandée aux élèves et par le fait qu'ils soient peu sollicités pour exprimer ce qui se passe dans leur tête au quotidien. À cet effet, plusieurs des SPCO sont cognitives et ne servent pas à réguler et à gérer les apprentissages dans la tâche de compréhension orale, mais plutôt à retenir les informations (par exemple : SPCO-4C, SPCO-5C, SPCO-6C, SPCO-7C). Les élèves qui les nomment offrent un portrait de leurs connaissances au sujet des stratégies de compréhension orale, de manière générale, et

suggèrent surtout qu'ils retiennent par cœur les informations, la SPCO-4C « Mémoriser les informations et appendre par cœur » étant fréquemment nommée.

Dans l'ensemble, les projets d'écoute proposés aux élèves, c'est-à-dire s'exprimer sur ce qu'ils font pour retenir l'information lorsqu'ils écoutent un document audiovidéo, sont cognitivement exigeants, surtout sans entrainement (Flavell, 1985 ; Martin, Lafortune et Sorin, 2010), ce qui peut aussi expliquer l'écart entre les verbalisations de Constance et les autres élèves. Simone et Claire sont celles qui se sont le plus exprimées au sujet de leurs SMCO. Charlotte et Marguerite ont, quant à elles, renommé les mêmes stratégies, quelle que soit la tâche présentée. Il leur a été demandé à quelques reprises si elles connaissaient d'autres outils pour réaliser les tâches, mais elles répondaient que c'était celles qu'elles connaissaient le mieux, surtout en ce qui concerne la prise de notes qu'elles ont abondamment utilisée. Il est possible que Charlotte et Marguerite usent de mécanismes bien ancrés, sur lesquels elles n'ont pas à se questionner (Romainville, 2000). Il est aussi plausible d'avancer que les tâches n'étaient pas dans la zone proximale de développement des élèves (Vygotski, 1934/1985) et qu'elles ont éprouvé ou non des difficultés pour les réaliser. Il est également possible que les tâches de verbalisation dans lesquelles tous les élèves ont eu à s'exprimer aient eu une incidence sur les informations fournies au sujet de leurs stratégies de compréhension orale comme cela est maintenant détaillé pour les verbalisations dans chacun des projets d'écoute.

### 5.1.1 Les verbalisations au sujet de la prise de notes dans les projets d'écoute

Le premier projet d'écoute, qui portait sur un sujet connu de chacun des élèves, s'est apparenté aux tâches d'oral que peuvent vivre les élèves en salle de classe et pour lesquelles peu d'enseignement a généralement lieu — car, il faut le rappeler, l'oral est surtout un médium d'enseignement dans les classes du primaire (écouter un

document et s'exprimer sur ce dernier par la suite, à l'oral ou à l'écrit) (Allen, 2014 ; Beacco et Porquier, 2007 ; Lhote, 1995 ; Lafontaine, 2001). Dans ce projet d'écoute, Charlotte, Marguerite, Simone et Constance ont verbalisé moins de stratégies qu'Octave et Claire.

Lors de la réalisation du premier projet d'écoute, les élèves ont dû s'exprimer et raconter ce qu'ils avaient entendu, mais ils pouvaient difficilement expliquer comment ils s'y étaient pris pour retenir les informations, autrement qu'en recourant à la stratégie cognitive SPCO-7C « Prendre des notes » (Bétrix Köhler *et al.*, 1999 ; Carette, 2001 ; de Pietro et Whirtner, 1996 ; Letarte et Lafond, 2001 ; Nolin, 2012, 2013 ; Nonnon, 2002 ; MÉO, 2003). En effet, les élèves ont pris des notes, car l'intention qui leur a été donnée « Informer la chercheure au sujet de leur vidéo en s'appuyant seulement sur les informations du document audiovisuel » était de raconter les propos relatés dans le document audiovidéo. Les élèves de tous les profils utilisent la SPCO-7C, mais ils ne la nomment pas tous, comme si, en conséquence des réalités d'enseignement de toutes les disciplines dans les salles de classe, les élèves *devaient* prendre des notes. Pour cette raison, cette stratégie est parfois cognitive (Chinn et Chinn, 2008 ; Flavell, 1985 ; Hatman, 2001), c'est-à-dire qu'elle sert à noter toutes les informations sans juger de leur pertinence (ce fut notamment le cas pour la prise de notes de Constance) et elle devient métacognitive (Berne, 2004), lorsque les élèves utilisent deux SMCO présentes dans les documents ministériels soit la SMCO-9 et la SMCO-13. Une stratégie similaire, selon l'intention d'utilisation qu'elle revêt, passe donc de la rétention de connaissances à l'organisation et à l'interprétation de ces dernières.

Charlotte, Marguerite et Constance ont également affirmé prendre des notes pour ne rien oublier, en espérant avoir tout noté pour répondre aux questions qui leur seraient ensuite posées. Cela correspond tant aux SMCO qu'elles ont verbalisées et qui sont

présentées dans le tableau 4.4 qu'à leur manière de noter les informations (phrases complètes, pourcentages, etc.) et d'organiser ces dernières. Comme les élèves se font régulièrement répéter de prendre des notes pour ne rien oublier, il est compréhensible qu'ils aient peu conscience des processus liés à leur écoute (Lazure, 1992; Nonnon, 2004b) et qu'ils aient recours essentiellement à cette stratégie, sans se questionner davantage sur les effets qu'elle peut avoir sur leur compréhension orale. En effet, dans les notes prises par les élèves dans cette recherche, aucune ne concerne leurs impressions, leurs sentiments et les effets mêmes de l'écoute. Toutes les notes prises sont factuelles. Cela permet de « comprendre » les informations, mais pas de les interpréter et de se les approprier (Berner et Thouard, 2008 ; Vanderdope, 1992). Cet élément d'interprétation et de jugement sur la compréhension orale n'est pas présent dans les indicateurs des documents ministériels pour l'oral, mais il l'est pour la lecture. On indique dans la PDA (2009) sous la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* « Le *processus d'appréciation* s'appuie sur le processus de lecture tripartite (compréhension – interprétation – réaction), mais il requiert également une certaine distanciation afin de permettre l'expression du jugement.[50] » Ainsi, en contexte de compréhension orale, les élèves sont peu sollicités pour s'investir personnellement dans la tâche, alors que cela leur permettrait d'être plus engagés (Gutgrie, Wigfield, Metsala et Cox, 1999) et peut-être même de mieux réussir.

Ainsi, Charlotte, Marguerite et Constance sont conscientes du caractère éphémère de l'oral et des possibles oublis qui lui sont attribuables (Parpette, 2008 ; Veilleux, 2012). Parce qu'elles réfléchissent à la qualité de leur écoute en prenant des notes et qu'elles regroupent aussi les informations, elles gèrent leur compréhension (mais en sont-elles conscientes ?) même si elles utilisent essentiellement les mêmes SPCO. En effet, comme cela a précédemment été mentionné, Constance note plusieurs informations complètes sur ses grilles d'écoute, mais mentionne pourtant sélectionner

[50] http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp?page=compApp

les informations importantes « dans ce que j'entends et je note juste ça ». Cette élève ne semble donc pas réfléchir aux fonctions de la prise de notes et répète probablement ce qu'on lui a déjà dit au sujet d'une prise de notes efficace.

Même si les projets d'écoute sont similaires aux tâches d'écoute scolaires, selon l'enseignante et les élèves, la grille d'écoute qui leur était proposée différait de leur habitude, car ils notaient sans document-guide. Ainsi, tous les élèves, sauf Claire et parfois Octave (mais cela est peut-être lié à son handicap visuel), s'attardaient à noter plusieurs informations plutôt qu'à sélectionner les plus importantes (Goh, 2008 ; Keene, 2012). Constance a mentionné qu'elle aurait souhaité un accompagnement plus explicite afin de savoir précisément quoi noter. Cela est probablement attribuable à son TDAH et au fait qu'elle ne sait pas que les stratégies, de tout ordre, sont adaptatives en fonction de la tâche donnée et que leur utilisation peut être personnelle (Beacco et Porquier, 2007). À cet effet, il appert que des élèves qui ont un sentiment d'auto-efficacité faible ont plus de difficultés à mettre en œuvre des conduites autorégulatoires appropriées (Bouffard, 1998 ; Kœnig *et al.*, 2011), comme cela a semblé être le cas pour Constance. Ainsi, si l'élève pense ne pas pouvoir réussir la tâche, peut-être ne s'y appliquera-t-il pas autant que s'il pense pouvoir assurer sa réussite. À cela s'ajoute aussi la perception de la difficulté de la tâche par l'élève : trop facile, il n'aura pas l'impression de devoir mobiliser son savoir métacognitif et, trop difficile, il se peut que même à force d'efforts métacognitifs, il n'y parvienne pas (Field, 2008 ; Mongeau et Hill, 1998 ; Thevenot et Oakhill, 2006), comme l'a aussi montré Constance.

Par ailleurs, il appert que Simone et Claire savent que les SMCO sont adaptatives et qu'elles peuvent s'utiliser dans plusieurs contextes (Beacco et Porquier, 2007), ce qui expliquerait qu'elles en ont verbalisé plusieurs. Or, sauf pour Simone, Claire et parfois pour Octave, les autres élèves ont difficilement verbalisé qu'ils référaient à

leurs connaissances de leurs processus métacognitifs (Flavell, 1976, 1985) en adaptant leur verbalisation de SMCO, comme le montrent celles présentées au tableau 4.4 de la section 4.5.10. Le tableau qui suit présente les stratégies de compréhension orale les plus verbalisées pour chacun des profils de verbalisation.

Tableau 5.1
Stratégies de compréhension orale les plus verbalisées pour chacun des profils de verbalisation

| **Profils de verbalisation** | **SMCO verbalisées (MÉLS : PFÉQ, 2006 ; PDA, 2011)** | **SPCO verbalisées** |
|---|---|---|
| 1 | **- Prendre une posture d'écoute : explorer les moyens pour organiser et retenir l'information ;**<br>**- Dégager des liens entre les propos échangés : regrouper ce qui a été dit ;**<br>- Interpréter le langage non verbal ;<br>- Vérifier sa compréhension des propos des autres. | - Signifier son intérêt du sujet ;<br>- Anticiper, prédire le contenu ;<br>- Analyser les images. |
| 2 | **- Prendre une posture d'écoute : explorer les moyens pour organiser et retenir l'information ;**<br>- Réfléchir à la qualité de son écoute : se questionner sur la qualité de son écoute. | - Mémoriser les informations et apprendre par cœur ;<br>- Porter attention aux mots nouveaux/complexes.<br><br>* Plusieurs autres SPCO verbalisées une seule fois. |
| 3 | **- Prendre une posture d'écoute : examiner les moyens pour organiser et retenir l'information ;**<br>**- Dégager des liens entre les propos échangés : regrouper ce qui a été dit** ET enchainer des propos sur ceux des autres ;<br>- Vérifier sa compréhension des propos des autres : s'assurer de la justesse de sa compréhension ;<br>- Réfléchir à la qualité de son écoute. | - Considérer les éléments paraverbaux ;<br>- Se faire des images mentales.<br><br>* Plusieurs autres SPCO verbalisées une seule fois. |

La difficulté d'exprimer les stratégies s'est également produite lors de la prise de notes de Marguerite et de Constance qui notaient abondamment les informations importantes pour la tâche demandée, pour ne rien oublier et sans discriminer. Ces élèves notaient sans réfléchir à leurs notes ou en respectant l'intention d'écoute. À la suite de leurs prises de notes, elles devaient ensuite choisir les informations

pertinentes à présenter et les interpréter en les remettant en contexte. Puisqu'elles avaient noté trop d'informations, elles se sont avouées perdues. Les autres élèves, sauf Octave, ont aussi noté abondamment les informations entendues, mais l'ont fait de manière plus systématique, ce qui facilitait le recours à leurs notes lors des tâches de verbalisations (la deuxième exclue). Octave, quant à lui, notait brièvement, mais sans trouver de véritable utilité à ses notes, auxquelles il s'est référé une seule fois. Il est toutefois impossible de déterminer si cela est attribuable à son handicap.

### 5.1.2 Des verbalisations spécifiques à chacun des élèves

De manière plus spécifique, Charlotte a verbalisé des SMCO répertoriées dans les documents ministériels et a aussi nommé des SPCO, ces dernières se révélant surtout cognitives (par ex., « Prendre des notes [SPCO-7C] » ou « Mémoriser les informations et apprendre par cœur [SMCO-4C] »). Elle a aussi affirmé utiliser d'autres stratégies, issues par exemple des tâches de lecture, pour réaliser les activités demandées. À cet effet, elle a précisé, dans l'entretien initial et dans les informations informelles recueillies lors de la présence en classe de la chercheure, qu'elle n'utilisait pas une stratégie précise pour la compréhension orale, en ce qui concerne la rétention des informations, mais plutôt les « mêmes stratégies pour plein de choses ». Cela rejoint la piste offerte par plusieurs auteurs selon laquelle la mobilisation d'une stratégie est adaptable à plusieurs situations (Beacco et Porquier, 2007 ; Block et Pressley, 2002 ; Legendre, 2005 ; Lynch et Mendelsohn, 2002). Cela renforce aussi l'idée selon laquelle l'écoute et ses stratégies doivent être intégrées aux apprentissages (Le Cunff, 2009), afin de diminuer la surcharge cognitive (Flavell, 1985 ; Slavin, 2009).

La verbalisation concomitante à la tâche (deuxième projet d'écoute portant sur le compostage) a offert plus de défis à tous les élèves que la verbalisation rétrospective

à la tâche (premier projet d'écoute portant sur un sujet connu) ou que la verbalisation rétrospective assistée (troisième projet d'écoute portant sur l'entrevue avec Gilles Tibo). Exprimer et expliquer les stratégies utilisées pendant la réalisation de la verbalisation à haute voix a semblé ardu pour les élèves, surtout parce qu'il s'agissait pour eux d'un premier contact explicite avec ce type de tâche qui s'inscrit dans l'oral réflexif (Rabatel, 2004).

Par ailleurs, Charlotte démontre de fortes capacités d'adaptation (trois changements d'école au primaire) et il est aussi plausible qu'elle ait transposé ses habiletés métacognitives du quotidien dans le contexte scolaire (Flavell, 1979, 1985 ; Graham, Santos et Vanderplank, 2011 ; Reinders, 2000). Les changements qu'elle a vécus ont nécessité qu'elle utilise ses connaissances et stratégies pour réussir les tâches qui lui étaient demandées et pour s'adapter aux situations nouvelles (Cantin et Boivin, 2004 ; Caspi et Moffitt, 1991 ; Desbiens, 2010), ce qu'elle a visiblement appris à faire. De plus, Charlotte affirme aussi que « quand je connais moins le sujet, je dois me concentrer. C'est pas comme en lecture, ça reste pas une vidéo… ça glisse des mains… » (« Gérer sa compréhension [SMCO-17] »), une autre indication qu'elle réussit à transposer l'utilisation des stratégies d'un contexte à un autre, ou à tout le moins, qu'elle réfléchit à ces situations, comme le suggèrent les auteurs précités.

Marguerite, quant à elle, a verbalisé peu de SMCO, dans les deuxième et troisième projets d'écoute. Toutefois, les SPCO nommées offrent des informations au sujet de ses préférences d'apprenante, informations à considérer pour faciliter les apprentissages et leur transfert dans d'autres contextes (Guthrie *et al.,* 1999 ; Wigfield et Guthrie, 1997 ; Lightbown et Spada, 2013). En effet, celles mentionnées sont liées à l'intérêt qu'elle dit avoir besoin de développer pour accomplir la tâche demandée. Ce besoin de s'inscrire dans une tâche authentique (Cornaire et Germain ; 1998 ; Goh

et Taïb, 2006 ; Lightbown et Spada, 2013) revient aussi dans les propos de Constance.

Par ailleurs, pour cette élève, l'ajout d'éléments visuels enrichit la compréhension du contexte d'énonciation et offre des données sur le « fond de la pensée de la personne qui parle » ; cela s'apparente aux propos de Claire, qui concernent l'interprétation du langage non verbal, et à ceux d'Octave, pour qui les éléments prosodiques expriment parfois plus que les paroles. Dans le cas d'Octave qui n'a pas accès au visuel des documents présentés, cela a la même incidence que les éléments non verbaux mentionnés par Claire, car ces derniers ont, mentionne Octave, eu une incidence sur sa compréhension des comportements des protagonistes dans les vidéos. Cet élève a mentionné, dans les informations qui constituent son récit scolaire, que son ouïe est son sens le plus développé. Porter attention à l'intonation, au rythme, au débit, etc. est donc nécessaire, pour lui, afin de s'assurer de comprendre les éléments épistémiques, mais aussi les éléments pragmatiques, c'est-à-dire les comportements des acteurs des vidéos. En contexte de compréhension orale, il est nécessaire que l'élève porte une attention symétrique aux éléments verbaux et non verbaux, afin d'assurer une cohésion dans sa compréhension (Burleson, 2011 ; Pekarek-Doehler *et al.*, 2008 ; Pharand et Lafontaine, 2012). En effet, les gestes dans le troisième projet d'écoute en apprennent beaucoup à l'auditeur qui sait les décoder, comme c'est le cas de Simone. Toujours en ce sens, Simone mentionne explicitement qu'il « est important de regarder les gestes de quelqu'un pour savoir si ce qu'il dit est vrai ». Néanmoins, si ces éléments sont nommés, ils ne sont pas inscrits dans leurs grilles de notes. Puisque les élèves sont peu sollicités pour s'exprimer sur des objets de leur compréhension orale et de leur écoute, si nous nous contentons de jeter un œil sur ces grilles, il est peu probable que l'on ait accès à ces informations d'où l'intérêt de les amener à verbaliser leurs stratégies de compréhension orale.

Également, Octave a fortement insisté sur ses capacités mémorielles ; sans effort, selon ses dires, il retient facilement des informations. Cela peut donc expliquer pourquoi il verbalise très peu de stratégies, quelle que soit leur nature. Même si l'élève possède des connaissances au sujet des SMCO, il est possible qu'il ne les mobilise pas dans une tâche d'apprentissage donnée (Block et Pressley, 2002 ; Liotta-Kolencik et Hillwig, 2011 ; Romainville, 2000). Octave représente un exemple de cela, puisqu'il a su nommer des stratégies de compréhension orale, mais n'a pas pu dire s'il les utilisait ou s'il les exprimait uniquement parce qu'il les connaissait. Deux présupposés expliquent cela : cet élève connait des SMCO, mais il ne se sent pas confiant pour les utiliser ou encore, il juge la tâche trop simple pour lui et il n'est donc pas nécessaire qu'il en mobilise. En outre, cette utilisation mnémonique peut s'exacerber, car Octave était en classe multiniveaux en cinquième année ($5^{e}$-$6^{e}$ année) et qu'il est, pour une deuxième année consécutive, avec la même enseignante ; il mentionne s'ennuyer dans sa classe actuelle, puisqu'il refait, selon ses dires, les mêmes activités que l'année précédente. Il est également plausible qu'il ne mobilise pas de nouvelles stratégies puisqu'il affirme ne pas avoir besoin de cela pour réussir (Coyne, Kame'euni et Carnine, 2007 ; Dumais, 2014 ; Grangeat, 1997 ; Romainville, 2000 ; Thévenaz-Christen, 2014). En effet, Octave, qui est un élève qui présente de grandes capacités introspectives, mentionne que « ce qu'on voit c'est vraiment facile » ; il termine rapidement les tâches demandées, ce qui a pu être observé à maintes reprises, et verbalise tout de même quelques stratégies. On semble bien loin de sa zone proximale de développement (Vygotski, 1934/1985).

## 5.2 Explicitation des différences entre l'écoute scolaire et l'écoute du quotidien

Les verbalisations des élèves laissent croire que tous ont une compréhension orale efficace et sont en mesure d'exploiter les stratégies dans plusieurs situations (Beacco et Porquier, 2007 ; Block et Pressley, 2002 ; Legendre, 2005 ; Lynch et Mendelsohn,

2002), pour un type d'écoute, celui de document informatif dans cette recherche (Chartrand, 2016 ; Chartrand et Lord, 2013). Règle générale, les actions des élèves corroboraient leurs verbalisations, c'est-à-dire qu'encore une fois, sauf pour Constance et à l'occasion pour Charlotte, on pouvait observer que les élèves mobilisaient les stratégies qu'ils avaient nommées, tant les SMCO que les SPCO, dans les projets d'écoute.

Les sujets des documents à écouter dans les projets d'écoute étaient similaires à ceux qui auraient pu être présentés aux élèves par leur enseignante en contexte de classe ordinaire (Beacco et Porquier, 2007 ; Gallahue et Ozmum, 2006 ; Goh et Taïb, 2006). Cependant, la compréhension de l'oral est réalisée quotidiennement en salle de classe et sans enseignement formel, ce qui peut expliquer que les élèves aient peiné à s'exprimer sur leurs SMCO. En effet, la réflexion qui leur était demandée au sujet de leurs processus mentaux dans les verbalisations à haute voix a pu alourdir leur tâche (Bernicot et Bert-Erboul, 2009). En ce sens, certains élèves peuvent concevoir les apprentissages associés à la compréhension orale de manière passive, car cette dernière est intuitive en langue maternelle (Goh et Taïb, 2006 ; Rost, 2002 ; Vanderwalle et Verdonck, 1999) (ex. : Octave : « Ben je ne fais pas d'effort pour comprendre je le fais depuis que je suis né. » ; Marguerite : « Je sais pas quoi dire, c'est comme automatique là. Je fais ça comme… depuis que je suis née mettons. »). D'autres encore peuvent concevoir les SMCO ou les SPCO qu'ils mobilisent de manière erronée ou les utiliser sans qu'elles aient un véritable impact sur leur apprentissage. Marguerite, Constance et Octave ont pu nommer des SMCO, sans toutefois connaitre leur utilité ou les situations dans lesquelles il est judicieux de les mobiliser, surtout en référence au caractère dit inné de la compréhension orale (Beacco et Porquier, 2007 ; Block et Pressley, 2002 ; Thevenot et Oakhill, 2006).

On voit donc ici un réel intérêt à prendre appui sur l'enseignement des stratégies de compréhension orale pour outiller les élèves, comme c'est le cas dans l'enseignement des langues secondes avec lequel il est possible de faire des liens avec l'enseignement de la compréhension orale en langue d'enseignement.

## 5.3 La compréhension orale et l'enseignement des stratégies de compréhension orale en langue seconde

Comme cela a été développé au chapitre du cadre théorique, en contexte de langue seconde, on utilise majoritairement des éléments sémantiques pour assurer la compréhension orale (par exemple, des informations provenant du contexte) (Berne, 2004 ; Liotta-Kolencik et Hillwig, 2011 ; Poussard, 2003). La compréhension orale est le premier contact des élèves à la langue et on souhaite d'abord les amener à développer un sentiment de compréhension générale (Field, 2008 ; Pekarek-Doehler *et al.*, 2008 ; Vandergrift et Goh, 2012), sentiment qui facilite leur entrée dans la tâche. Des recherches préconisent que, pour intéresser les élèves, les tâches présentées doivent être authentiques ou naturelles et signifiantes pour eux (Cornaire et Germain, 1998 ; Goh et Taïb, 2006 ; Guthrie *et al.*, 1999 ; Wigfield et Guthrie, 1997 ; Lightbown et Spada, 2013).

Pour Constance, il apparait clairement que les tâches scolaires dans lesquelles elle aime se plonger doivent être signifiantes (« Si c'est plate ben c'est presque sûr que je réussirai pas ou que j'aurai pas le gout de le faire. »). Cette notion est d'ailleurs prônée en français langue d'enseignement dans les *Domaines généraux de formation* du PFÉQ (MÉLS, 2006, p. 42) : « Ils [les *Domaines généraux de formation*] rapprochent les savoirs disciplinaires des préoccupations quotidiennes de l'élève et lui donne plus de prise sur la réalité ». Ainsi, l'intérêt porté aux activités à réaliser est un facteur déterminant dans l'engagement personnel des élèves dans la tâche

(Desbiens, 2010 ; Guthrie *et al.*, 1999 ; Wigfield et Guthrie, 1997 ; Zittoun, 2012) et dans leur mobilisation de stratégies de compréhension orale. Or, l'enseignement de la compréhension orale en contexte de langue d'enseignement reçoit peu d'attention (Sénéchal et Chartrand, 2011 ; Wallace et Louden, 2003) et peu d'activités signifiantes sont disponibles dans les moyens d'enseignement pour mettre en place cette dernière. Cela contribue à ce que l'enseignement de l'oral demeure ténu et à ce que les enseignements soient plus orientés vers la production orale (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Germain, Netten et Movassat, 2004 ; Nolin, 2013) que vers la compréhension des élèves au sujet des diverses structures de ces productions (Germain, Netten et Movassat, 2004 ; Grandaty et Turco, 2010 ; Lafontaine et Préfontaine, 2007).

Les liens qui suivent peuvent être établis avec les deux modèles d'enseignement (sémasiologique et onomasiologique) de la compréhension orale en langue seconde (Cornaire et Germain, 1998 ; Flavell, 1979 ; Lightbown et Spada, 2013 ; Lynch et Mendelsohn, 2002 ; Vandergrift, 2006 ; Vanderwalle et Verdonck, 1999) et le traitement des informations par les élèves dans des projets d'écoute. D'abord, il faut rappeler les étapes du modèle sémasiologique, présenté au chapitre II :

1. la discrimination, c'est-à-dire « adapter son oreille » aux différents sons entendus ;
2. la segmentation, qui signifie l'identification des mots ou le découpage du message en unités linguistiques ;
3. l'interprétation, c'est-à-dire l'analyse à partir du contexte et l'attribution d'un sens aux unités entendues ;
4. le traitement de l'information, qui correspond à la construction globale du sens, appuyé sur les étapes précédentes. Ce modèle s'apparente aux étapes internalisées par l'élève en situation de compréhension orale du quotidien en langue maternelle.

Ces étapes sont similaires au traitement des informations en langue première puisqu'elles sont d'abord entendues, sans recevoir de traitement conscient. Puis, ces informations sont segmentées en unités pertinentes et sont traitées de manière à ce que la partie « écoute » (Brindley, 1998 ; Burley-Allen, 1995 ; Tomatis, 1991) de la compréhension orale se réalise. Ensuite, les informations sont revues en lien avec l'intention d'écoute puis interprétées pour répondre à cette dernière. Ce modèle s'apparente à la compréhension orale du quotidien dans laquelle les données sont traitées de manière quasi automatique, sans que les élèves aient à s'interroger sur les stratégies leur permettant d'accéder au sens des unités entendues (Legendre, 2005, Poussard, 2003 ; Wallace et Louden, 2003). Ainsi, s'appuyer sur ce modèle pour enseigner la compréhension orale ne met pas de l'avant l'enseignement ou la réflexion autour des stratégies des élèves, qu'il s'agisse de SMCO ou de SPCO. Ce modèle repose avant tout sur le fait d'entendre et de discriminer les sons, sans expliciter les processus ou les stratégies nécessaires à la réalisation de l'écoute.

En contexte scolaire, c'est donc le modèle onomasiologique pour l'acquisition de la langue seconde qui s'avère le plus pertinent ici. Ce dernier s'apparente d'ailleurs aux étapes du projet d'écoute telle que présentée par Lafontaine (2007) ou Adams et Cox (2010). Revoici les étapes de ce modèle, telles que présentées aussi au chapitre II :

1) élaboration d'hypothèses sémantiques sur le contenu du message ;

2) confirmer ou à infirmer ses hypothèses de départ en mobilisant diverses stratégies d'apprentissage ;

3) intégrer le sens du message entendu pour s'assurer de sa compréhension, chercher à confirmer ou à infirmer ses hypothèses de départ par une réécoute et la mobilisation de diverses stratégies qui permettent l'accès au sens.

Ce modèle a d'intéressant qu'il s'apparente aux apprentissages que doivent réaliser les élèves dans toutes les disciplines. Qu'on s'inscrive dans une approche pédagogique qui préconise l'enseignement explicite ou dans une approche plus inductive qui permet aux élèves de découvrir leurs apprentissages dans une approche par questionnements ou par la formulation d'hypothèses, les élèves sont actifs dans leurs apprentissages et ont une certaine emprise sur ces derniers. Un travail conscient de la part des élèves sur leurs apprentissages, que ce soit dans l'action ou par la réflexion, permet donc de reconstruire la chaine sonore et de décoder, d'encoder et d'interpréter ces sons de manière à construire l'écoute. Le modèle onomasiologique permet en outre de s'appuyer sur les hypothèses des élèves, leurs SPCO, afin de construire des apprentissages signifiants, en accord avec les recommandations ministérielles, soit les SMCO.

Dans le domaine scolaire, comprendre oralement signifie accéder au sens (Legendre, 2005, Poussard, 2003 ; Wallace et Louden, 2003) et, pour cela, les propos des élèves sur le contenu des vidéos présentées lors des projets d'écoute sont justes ; chacun, à leur manière, ils ont su rappeler le contenu des vidéos qu'ils ont visionnées. En effet, ils ont interprété les informations audiovisuelles, selon leurs connaissances, en tentant de répondre à l'intention d'écoute qui leur était formulée. Puisque coordonner l'écoute d'un document à une tâche à réaliser est cognitivement lourd pour les élèves, surtout s'il s'agit de réfléchir au-delà de la simple remémoration d'informations, il est compréhensible qu'ils aient éprouvé des difficultés dans la régulation métacognitive de la tâche (Graham, Santos et Vanderplank, 2011). En effet, les élèves de cette recherche ont peu interprété les documents qui leur ont été présentés. Ils se contentaient de reprendre textuellement les informations entendues, plutôt que de se les approprier en les reformulant, par exemple.

Puisqu'aucune stratégie de compréhension orale ne leur a été présentée ou enseignée avant ou pendant les projets d'écoute de cette recherche par la chercheure et que seul le *paysage sonore* (Lhote, 1995 ; Lafontaine, 2007) permettait d'avoir un aperçu des connaissances des élèves au sujet de leurs stratégies, il semble qu'ils n'ont pu progresser, comme cela aurait pu être le cas si des stratégies leur permettant de réfléchir au sujet de leur compréhension orale et de sa régulation leur avaient été enseignées.

Enfin, en contexte de langue seconde, il est nécessaire d'enseigner des stratégies de compréhension orale qui rendent l'élève actif pour qu'il agisse sur sa compréhension orale, planifie son écoute et rétablisse les bris de compréhension (Lightbown et Spada, 2013 ; Pintrich, 2000). Ces SMCO permettent aussi à l'élève d'interpréter les informations entendues, de se les approprier, de les interpréter en fonction de la situation de communication (Maurer, 2001 ; Simonet, Salzer et Soudée, 2004 ; Verschueren, 1999) et donc de répondre à l'intention d'écoute qui lui est donnée. Ces connaissances au sujet des stratégies de compréhension orale des élèves en contexte de langue d'enseignement manquent, et il a été relevé que ces dernières permettent aux élèves de mieux réussir les tâches qui leur sont demandées. Il est alors possible de s'interroger sur l'enseignement de la compréhension en lecture pour voir quelle incidence ce dernier peut avoir pour l'enseignement de la compréhension orale.

## 5.4 En réponse à la question de recherche

Cette recherche doctorale a permis de répondre à la question de recherche suivante : *en contexte de français langue d'enseignement, quelles stratégies de compréhension orale des élèves du troisième cycle du primaire peuvent-ils verbaliser lors de projets d'écoute ?* En effet, l'étude de cas multiples qui a été menée, les différentes verbalisations à haute voix à la suite des projets d'écoute de même que les méthodes,

les instruments et les outils de collecte de données qui ont contribué à documenter les trois profils de verbalisation des six élèves de cette recherche ont permis de relever leurs propos concernant des SMCO et des SPCO.

Le chapitre de la problématique a fait état de manques et de problèmes associés à l'enseignement de la compréhension orale, particulièrement quant à l'enseignement des SMCO qui sont prescrites dans les documents ministériels, mais qui sont peu présentes dans les moyens d'enseignement abordant la compréhension orale. On pense encore souvent la compréhension orale comme la compréhension écrite, c'est-à-dire que l'on inclut peu le caractère éphémère, spontané de la compréhension orale. De même, on occulte aussi le contexte d'énonciation ou les éléments paraverbaux et prosodiques qui ajoutent des informations à la compréhension orale, qui n'incluent pas uniquement des sons, et qu'il faut également interpréter, afin de comprendre, donc de *saisir le sens* des propos entendus. En compréhension écrite, ces éléments ne sont pas présents ; d'autres techniques permettent plutôt de saisir ces subtilités, par exemple, la description. De plus, lors de la compréhension de textes écrits, les élèves peuvent relire certains passages, ce qui élimine en partie la surcharge cognitive qui peut être attribuée à la compréhension orale. Dans le contexte de cette recherche, la prise de notes est apparue comme une stratégie phare pour les élèves afin de noter des informations entendues. La grille de prise de notes qui leur a été remise a permis de structurer en partie ces notes, mais certains l'ont aussi utilisée afin de se remémorer les informations, en notant sans discriminer les informations. Un enseignement plus spécifique de la prise de notes en contexte d'écoute s'avère donc une voie de recherche ultérieure qui permettra peut-être d'atténuer le caractère éphémère de la compréhension orale.

Le premier chapitre a aussi fait remarquer qu'en enseignement de la compréhension orale en contexte de langue seconde, il est essentiel de s'appuyer sur les

connaissances des élèves, notamment sur leur SPCO, afin de développer leurs apprentissages et de limiter aussi leur surcharge cognitive. De cette manière, on a aussi pu constater que l'enseignement de stratégies de compréhension orale est présent dans les documents ministériels, mais que peu de ressources sont disponibles pour enseigner ces stratégies. En outre, la place accordée à l'évaluation de l'oral, autant le volet production que le volet compréhension, est limitée à 20 % pour une année scolaire et le *Cadre d'évaluation des apprentissages au primaire* (MÉLS, 2013) présente des indicateurs peu précis pour mettre en place cette évaluation. Or, les élèves de tous les profils bénéficieraient d'une évaluation de la compréhension orale objective et critériée qui permettrait alors d'en apprendre sur les connaissances des élèves et de mieux orienter l'enseignement des stratégies de compréhension orale. En effet, l'utilisation et l'enseignement de stratégies faciliteraient la mise en place plus concrète d'enseignement des objets de l'oral, ce qui aiderait les élèves à mieux cerner et à mieux réfléchir sur l'utilité de stratégies en contexte de compréhension orale.

De plus, les informations recueillies au sujet des SPCO des élèves permettent d'insister sur le transfert des apprentissages d'une discipline à l'autre, entre autres, pour diminuer la charge cognitive des élèves, c'est pourquoi l'enseignement de stratégies de compréhension orale parait essentiel pour aider les élèves à réaliser la tâche qui leur est demandée. La somme de ces stratégies permet un travail intégré de l'oral qui repose aussi sur les connaissances des élèves. Cela permet donc des discussions approfondies en salles de classe autour de l'oral et facilite le développement des connaissances et des compétences orales des élèves par des situations d'oral réflexif (Fasel-Lauzon, 2009 ; Hébert et Lafontaine, 2014 ; Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Rabatel, 2004). En effet, l'oral réflexif qui repose sur des fondements socioconstructivistes indique qu'il faut s'appuyer sur les connaissances des élèves pour en construire de nouvelles (Chabanne et Bucheton,

2002 ; Vygotski, 1934/1985). Par l'explicitation des connaissances et des actions métacognitives dans l'oral réflexif (Allen, 2014 ; Flavell, 1979, 1985 ; Rabatel, 2004 ; Slavin, 2009), l'enseignant expose aussi les élèves à l'enseignement de l'oral, à la modélisation et au guidage de ces derniers à travers les réflexions à entretenir au sujet de l'adaptabilité des stratégies en général (Beacco et Porquier, 2007), aux fonctions et utilités de ces dernières. Ces diverses modalités aident enfin à rejoindre tous les profils d'élèves (Block et Pressley, 2002 ; Gauthier *et al.*, 2013). Les verbalisations à haute voix qu'ont réalisées les élèves leur ont permis d'offrir un accès à leurs connaissances et à des stratégies qu'ils sont peu invités à nommer en contexte de compréhension orale. Ce faisant, ces connaissances permettent d'en apprendre au sujet des stratégies connues par les élèves et éventuellement, d'orienter les apprentissages et l'enseignement de ces dernières en fonction de ces connaissances, afin d'en déployer de nouvelles qui soient signifiantes pour différents profils d'élèves.

## 5.5 Pistes pour développer la compréhension orale des élèves

Cette section met de l'avant quelques pistes de remédiation à l'enseignement lacunaire de la compréhension orale en contexte de langue d'enseignement, cela à partir de l'expérimentation qui a eu lieu dans cette thèse. Il ne s'agit pas de pistes didactiques puisqu'aucune proposition empirique pour développer les stratégies de compréhension orale des élèves n'est proposée. Ces pistes montrent le travail accompli à ce jour pour accroitre les compétences en compréhension orale des élèves et assurer un travail complet sur l'oral, en mettant de l'avant à la fois la production et la compréhension orales.

### 5.5.1 Enseigner des stratégies de compréhension orale à tous les élèves

À la lumière des résultats et analyses, l'enseignement explicite de stratégies de compréhension orale, dans le contexte des projets d'écoute, aurait pu faciliter la compréhension des tâches par les élèves de tous les profils. Notamment, cet enseignement aurait pu guider Constance afin que les informations qu'elle a verbalisées, en guise d'exemple, soient plus variées ou mieux adaptées à ses besoins, car elle a essentiellement référé à la stratégie « Prendre une posture d'écoute : explorer des moyens pour organiser et retenir l'information (SMCO-13) » (PDA, MÉLS, 2011). En effet, Constance est celle qui a verbalisé le moins de SMCO et de SPCO, possiblement en raison de son TDAH. Elle manifeste d'emblée, lors de la première rencontre, qu'elle n'est pas habituée à ce type de réflexion, se contentant de faire comme on lui a dit de faire, sans prendre d'initiative. Cette élève a besoin d'un guidage plus grand et d'un accompagnement plus serré dans ses apprentissages, ce qu'elle a verbalisé à maintes reprises lors de la collecte de données. Cela peut expliquer qu'elle n'ait pas su quoi exprimer lorsqu'il lui a été demandé de parler des stratégies qu'elle utilise pour retenir des informations orales et qu'elle soit celle qui se questionne le moins sur son écoute et sur la régulation de cette dernière lors des projets d'écoute. Son besoin de structure dans les tâches à compléter et sa nécessité de voir comment faire les choses peuvent expliquer qu'elle se soit peu exprimée sur ses stratégies (Coyne, Kame'euni et Carnine, 2007 ; Dumais, 2014 ; Grangeat, 1997 ; Romainville, 2000). De même, demander aux élèves d'organiser de manière autonome des idées, sans leur enseigner comment gérer des informations ou regrouper ces dernières (Cain *et al.,* 2001), par exemple, s'avère donc peu efficace pour en apprendre sur leur compréhension orale, et ce, même s'ils sont tout à fait à même de noter des informations dans leur grille d'écoute pendant qu'ils visionnent une vidéo.

En effet, lorsque Constance exprime la SMCO-13, elle renvoie surtout à sa prise de notes et aux difficultés qu'elle y associe (savoir quoi noter, comment le noter, faire des liens entre les informations notées, etc.). Il n'a pas été suffisant de guider cette élève avec des questions ouvertes et des incitatifs ; elle a mentionné, en ce sens : « J'aurais aimé que tu me montres quoi dire et quoi faire. Moi, j'ai besoin de plus d'exemples que les autres à cause de mon TDA », exemples qui doivent être présents dans l'enseignement explicite (Gauthier *et al.*, 2013). Constance exemplifie donc le besoin de guidage et de modélisation que vivent les élèves, lorsqu'ils sont confrontés à une tâche nouvelle (Gauthier *et al.*, 2013), particulièrement lorsque ces élèves éprouvent des difficultés cognitives (Cantin et Mottron, 2004 ; Guedj, 2006). En outre, ce sont tous les élèves qui ont recouru à une stratégie de prises de notes, de manière plus ou moins efficace. Pour cette raison, il semble que leur offrir une grille de prises de notes avec des indications d'éléments à noter ne soit pas suffisant. Les élèves, quel que soit leur profil, bénéficieraient d'un modelage de la part de l'enseignant afin de comprendre, par exemple, pourquoi il n'est pas utile de noter un déterminant, à quoi servent les abréviations, etc. En outre, il faudrait aussi rappeler que ces notes servent à structurer l'écoute et éventuellement, à alimenter la compréhension orale ; elles ne servent donc pas d'outils pour évaluer la qualité de la prise de notes par les élèves, mais bien à structurer des idées en vue de la réalisation d'un projet, ce avec quoi les élèves n'ont pas toujours semblé au clair.

Cependant, l'absence d'enseignement qui facilite la prise de conscience par les élèves de leurs stratégies n'apparait pas comme le seul élément expliquant que peu de SMCO ou de SPCO ont été verbalisées par les élèves. D'abord, il faut noter le cloisonnement de l'enseignement de l'oral, qui est surtout réservé aux périodes de français, dans le cas présent (CCA, 2011 ; RCRLA, 2009 ; UNESCO, 2008). Cela a un effet sur l'utilisation des stratégies métacognitives, en général, par les élèves (Cain *et al.*, 2001 ; Flavell, 1985). En effet, les élèves perçoivent l'utilisation des stratégies

de manière disciplinaire et non pas contextuelle (Beacco et Porquier, 2007). La verbalisation des SMCO et des SPCO informe donc aussi au sujet des connaissances générales des élèves en ce qui concerne la réalisation d'une tâche, alors que l'enseignement de stratégies de compréhension orale leur montre comment appliquer le transfert de leurs apprentissages d'une discipline à l'autre. Tous les élèves pourraient alors bénéficier d'un tel enseignement.

### 5.5.2 Utiliser les stratégies de compréhension orale dans plusieurs disciplines

La mobilisation d'une stratégie métacognitive, comme l'anticipation, est absente des documents ministériels sous la compétence *Communiquer oralement*. Elle est toutefois listée dans les composantes de la lecture et doit être instaurée dès le début du primaire (« Survoler le texte pour anticiper le contenu », MÉLS, 2006, 2011). Marguerite, qui verbalise cette stratégie, est donc capable de réfléchir à la tâche qui lui est demandée et de gérer les étapes pour accomplir cette dernière. Cette stratégie métacognitive associée à un autre volet de la discipline « français » est donc considérée comme une SPCO. Son utilité réside dans la transférabilité qu'elle revêt pour d'autres disciplines ou volets et qui permet de diminuer les efforts cognitifs éprouvés par les élèves. À titre d'exemple, pour Charlotte, il est probable que les tâches qui lui ont été demandées, dans le contexte de cette recherche et lors des observations de classe, n'aient pas requis qu'elle mobilise plusieurs SMCO ou qu'elle varie l'utilisation de ces dernières. En effet, les SMCO s'apprennent plus facilement si on les enseigne fréquemment et en contexte (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000). Or, comme dans la présente recherche, les élèves ne recevaient pas d'enseignement des SMCO, Charlotte a puisé dans ses connaissances personnelles et a réinvesti plusieurs fois les mêmes SMCO et SPCO. Pour pallier les difficultés verbalisées par les élèves au sujet de leur prise de parole sur les stratégies de compréhension orale, il importe qu'ils soient amenés à prendre conscience que ces dernières ne sont pas circonscrites

à une seule situation scolaire (Beacco et Porquier, 2007 ; Lafontaine, 2007 ; Gauthier *et al.*, 2013).

En ce sens, il appert que prendre appui sur les SPCO verbalisées par les élèves lors des projets d'écoute serait une avenue digne d'intérêt. Plusieurs d'entres elles ont des ramifications dans d'autres disciplines scolaires et sont listées dans la PDA (MÉLS, 2011), par exemple, les SPCO « Anticiper, prédire le contenu (SPCO-10M) » (n=6) et « Prendre des notes (SPCO-7C) » (n=9) sont présentes pour le troisième cycle du primaire dans la composante de la compétence « Lire des textes variés[51]» (« Déduire une information sous-entendue » et « Détecter les allusions/les sous-entendus ») et dans la composante « Apprécier des œuvres littéraires[52]» (« Garder des traces de ses choix pour suivre sa propre évolution ») et dans le programme en Science et technologie[53] (« Exploration : anticiper les résultats de sa démarche ; faire appel à divers modes de raisonnement [ex. : induire, déduire, inférer, comparer, classifier »]). La SPCO « Se faire des images mentales (SPCO-12M) » (n=10) est, quant à elle, présente dans le domaine des mathématiques[54] (MÉLS, 2011) (« Élaboration : puis-je me représenter la situation mentalement ou par écrit ? »). La SPCO « Gérer sa compréhension (SPCO-17M) » (n=6) est pour sa part présente dans la composante de la compétence « Lire des textes variés[55]» (MÉLS, 2011) (« Ajuster sa compréhension à la suite d'échanges ») et dans celle du domaine des mathématiques[56] (MÉLS, 2011) (« Régulation : ai-je choisi une bonne stratégie et pris le temps nécessaire pour bien

---

[51] http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp?page=conn-_lire

[52] http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp?page=util-_app

[53] http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/science/index.asp?page=strategies3

[54] http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/mathematique/index.asp?page=ex-Strategies

[55] http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp?page=conn-_lire

[56] http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/mathematique/index.asp?page=ex-Strategies

comprendre le problème » et « Ai-je une bonne démarche et puis-je l'expliquer ? »). Cette dernière SPCO présenterait aussi une occasion choisie d'instaurer des interactions en contexte d'oral réflexif et combinerait à la fois la production et la compréhension orales. Le tableau qui suit présente les liens trouvés entre les SPCO verbalisées par les élèves et les stratégies qui se retrouvent dans les documents ministériels pour les autres matières scolaires.

Tableau 5.2
Liens entre les SPCO verbalisées par les élèves et les stratégies qui se retrouvent dans les documents ministériels pour les autres matières scolaires

| SPCO | **Correspondance avec la compétence** *Apprécier des œuvres littéraires* | **Correspondance avec le domaine *Mathématiques*** | **Correspondance avec le domaine** *Science et technologie* |
|---|---|---|---|
| **Anticiper, prédire le contenu** | - Déduire une information sous-entendue (inférence pragmatique)<br><br>-Détecter les allusions/les sous-entendus | -Compréhension : est-ce que les données de la situation sont toutes pertinentes ? En manque-t-il ? | -Exploration : anticiper les résultats de sa démarche ; faire appel à divers modes de raisonnement (ex. : induire, déduire, inférer, comparer, classifier) |
| **Signifier son intérêt du sujet** | - Revoir ou nuancer son appréciation à la suite d'échanges<br><br>- Prendre conscience des émotions ressenties ou des sentiments éprouvés au contact des œuvres | Stratégies affectives : comment est-ce que je me sens?; qu'est-ce que j'aime dans cette situation?; suis-je satisfait de ce que je fais ? | -Exploration : prendre conscience de ses représentations préalables |
| **Se faire des images mentales** | | - Élaboration : puis-je représenter la situation mentalement ou par écrit ? | |
| **Prendre des notes** | - Garder des traces de ses choix | -Organisation : *dois-je regrouper, énumérer, classifier, réorganiser, comparer des données ou utiliser des schémas (représentations qui montrent les liens entre les objets ou les données) ?*<br><br>- Rétention : *quelles méthodes ai-je utilisées : répéter plusieurs fois (mentalement, à voix basse ou à voix haute), surligner, souligner, etc. ?* | -Exploration : *schématiser ou illustrer le problème*<br><br>- Instrumentation : recourir à des outils de consignation |
| **Gérer sa compréhension** | - Ajuster sa compréhension à la suite d'échanges | - Régulation : ai-je une bonne démarche et puis-je l'expliquer ?<br><br>- Ai-je choisi une bonne stratégie et pris le temps nécessaire pour bien comprendre le problème ? | - Exploration : réfléchir sur ses erreurs afin d'en identifier la source |

Néanmoins, à travers les résultats issus des analyses, il semble qu'en dépit des documents ministériels (MÉLS, 2006, 2011) et des connaissances théoriques au sujet des stratégies de compréhension, les stratégies de compréhension orale demeurent reliées à un contexte et les élèves, surtout ceux présentant des difficultés d'apprentissage, prennent peu conscience des habiletés développées dans une situation pour les transférer dans une autre (Berne, 2004 ; Field, 2013 ; Graham, 2005), alors qu'elles sont pourtant adaptables (Cain *et al.*, 2001 ; Beacco et Porquier, 2007). En outre, même si le RCRLA (2009) recommande aux enseignants d'aider les élèves à prendre conscience de leurs stratégies de pensée pour opérer un retour réflexif sur leurs processus d'apprentissage afin de mieux les maitriser, dans le milieu étudié et pour des raisons déjà évoquées, cela ne s'est que peu concrétisé. La nécessité d'instaurer des réflexions autour de la compréhension orale s'accroit donc pour les élèves qui réfléchissent peu à leurs processus métacognitifs ou qui éprouvent des difficultés cognitives (Bensouda et Doucet, 2011 ; OCDE, 2014), car tous peuvent bénéficier d'un guidage afin de développer de nouvelles connaissances et, conséquemment, leurs stratégies métacognitives de compréhension orale.

### 5.5.3 Apport de l'oral réflexif pour développer les connaissances et les habiletés métacognitives des élèves dans des projets d'écoute

L'enseignement de stratégies de compréhension orale, qui permet aux élèves de voir et d'explorer chacune des étapes qui sont attendues d'eux, notamment au moyen de l'oral réflexif (Allen, 2014 ; Chabanne et Bucheton, 2002 ; Lafontaine, 2001 ; Rabatel, 2004), leur serait bénéfique, qu'ils éprouvent ou non des difficultés. Par la modélisation, l'exemplification et le guidage des élèves à travers les tâches qui sont attendues d'eux, on amoindrit la critique selon laquelle l'enseignement de la compréhension orale est chronophage (Nonnon, 2004b ; OCDE, 2016 ; Pekarek-Doehler, de Pietro, Fasel Lauzon et Pochon-Berger, 2008). En effet, cet enseignement

rend les connaissances des élèves transparentes pour l'enseignant, permettant enfin à ce dernier d'avoir accès à ce qui se passe *dans la tête* des élèves et, par conséquent, d'ajuster son enseignement des stratégies de compréhension orale (Field, 2008 ; Pekarek-Doehler *et al.*, 2008 ; Gallahue et Ozmum, 2006 ; Nonnon, 2004b ; Veilleux, 2012).

En ce sens, instaurer des situations d'oral réflexif qui permettent de réaliser des apprentissages oraux en utilisant l'oral (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Rabatel, 2004) est une approche novatrice, car ce dernier n'en est qu'à ses balbutiements en contexte de classe. La pédagogie par le questionnement, pour faire verbaliser les apprentissages, est une stratégie ancienne, certes, mais nommer ce contexte « oral réflexif » est récent. Cet oral réflexif a été présent lors des tâches de verbalisations à haute voix réalisées par les élèves qui se sont questionnés au sujet de leur réflexion. Pour cela, il est compréhensible que les élèves aient été peu capables de prendre la parole et de s'exprimer sur leurs stratégies de compréhension orale, d'autant que le contexte de classe dans lequel s'est déroulée cette recherche s'est avéré traditionnel.

L'oral réflexif facilite pourtant la verbalisation des étapes d'une tâche et son morcèlement et il permet aux élèves d'exprimer le progrès réalisé (Brown, 2002 ; Flavell, 1985 ; Lafortune et Deaudelin, 2001). Selon Moisan (2003 p. 36), lorsque le « locuteur communique sa pensée, sa conceptualisation ou son opinion qu'il a préalablement eu l'occasion de construire », il s'outille pour diminuer les difficultés rencontrées. Pour pallier ces difficultés, il est incontournable de rappeler les bénéfices d'instaurer l'oral réflexif en contexte de classe (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Halté, 2005).

Ce contexte d'interactions dans lequel peuvent être verbalisées des SMCO ou des SPCO aide les élèves à mieux comprendre. Ainsi, les élèves sont guidés dans le

développement de leurs capacités métacognitives (Mongeau et Hill, 1998 ; Nonnon, 2004b ; Turco et Plane, 1999) et les apprentissages sont décloisonnés par la création de « ponts entre le connu et le nouveau » (Bergeron, 2007, p. 26). En effet, les interactions étant constitutives de l'apprentissage (Bernicot, 2002 ; Maurer, 2001), les objets de savoirs se construisent progressivement à travers elles et, même si l'on ne peut enfermer la totalité des apprentissages dans cette forme d'enseignement, il demeure que, comme le rappelle Halté (2005), à l'école, pour l'essentiel, on apprend en parlant ou en écoutant. Les allers-retours entre l'épistémique et le pragmatique sont donc actualisés. Ainsi, l'utilisation de l'oral réflexif permet un double travail sur l'oral : d'une part, il facilite l'accès aux stratégies de compréhension orale des élèves par leur production orale d'énoncés qui y sont liés (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Nonnon, 2004b) et, d'autre part, il offre un accès privilégié, tant pour l'enseignant que pour l'élève, aux processus cognitifs et métacognitifs oraux qui contribueraient à un enseignement et à une évaluation intégrés et contextualisés de l'oral (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Nonnon, 2004b ; Plessis-Bélair, 2012 ; Rabatel, 2004).

En somme, proposer aux élèves un travail de verbalisation des stratégies de compréhension orale, que ces dernières soient prescrites ou personnelles, constitue un engagement dans le développement de l'oral qui est constitutif des apprentissages. L'oral devient donc un oral objet d'enseignement, car il donne accès aux processus et aux stratégies qui facilitent la compréhension orale des élèves. De plus, ces verbalisations contribuent à la construction de connaissances sur l'oral qui, elles, sont à instaurer dans toutes les disciplines.

## 5.6 Limites de la recherche

Les limites de cette recherche sont d'ordres conceptuel et méthodologique. D'abord, sur le plan conceptuel, en partant du postulat selon lequel la compréhension orale et

les processus métacognitifs associés sont peu documentés, il était nécessaire de transposer, dans le cadre de l'analyse, certains concepts et approches à partir de la compréhension orale en langue seconde, à ceux en langue d'enseignement, de même que des données entourant l'enseignement de la compréhension orale en lecture. Certains pourront argüer qu'il s'agit là de raccourcis épistémiques. Dans le contexte de cette recherche, cela a pourtant permis de dresser un premier portrait des connaissances des élèves au sujet des stratégies de compréhension orale d'élèves du troisième cycle du primaire, dont plusieurs SMCO, alors que ces informations n'étaient pas connues à ce jour. Ce portrait n'est certes pas exhaustif, mais l'état actuel des connaissances pourra aider à bonifier les documents pédagogiques pour enseigner la compréhension orale en français langue d'enseignement et ses stratégies. En effet, il s'avère que prendre appui sur les composantes développementales des élèves permettrait de rendre cohérents certains choix issus de la PDA (MÉLS, 2011). De même, les connaissances des élèves issues d'autres disciplines permettront de revoir l'importance de la compréhension orale pour les autres apprentissages. En effet, la compréhension orale est une compétence non disciplinaire qui devrait s'intégrer à toutes les matières scolaires, mais surtout, les élèves possèdent des connaissances et mobilisent des stratégies issues d'autres disciplines pour réagir dans un projet d'écoute. Ainsi, il importe de revoir comment sont pensées les stratégies de compréhension orale dans l'enseignement et entre les différents cadres théoriques qui abordent les stratégies pour arrimer les connaissances des élèves et diminuer le risque de surcharge cognitive.

Sur le plan méthodologique, une limite repose sur les absences prolongées de l'enseignante de la classe qui ont demandé une grande adaptation aux élèves de la recherche qui perdaient leur repère pédagogique pour l'année scolaire. La chercheure devenait ainsi la source d'informations du déroulement des activités et de la gestion de classe pour les nombreux suppléants en même temps qu'elle devenait une figure

de stabilité pour les élèves. Cela a permis certes de créer une relation de confiance et de proximité étroite avec les élèves, mais a aussi eu pour effet d'impliquer la chercheure de manière plus directe dans la recherche. En ce sens, la relation avec Simone est parfois devenue très intense en raison de son anxiété. Les réponses données par cette élève lors des verbalisations sont donc à analyser en ce sens, puisqu'il est probable que certaines d'entre elles aient été données dans une optique de désirabilité sociale. Cette élève s'interrogeait souvent à haute voix pour savoir si ses réponses « sont meilleures que les autres », bien qu'il ait été établi qu'aucune réponse en particulier n'était recherchée. Toutefois, le récit scolaire des élèves qui contextualise les propos et les nombreuses présences de la chercheure en classe ont contribué à contourner cette limite et permettent de nuancer les propos recueillis.

Enfin, une autre limite méthodologique est le caractère exploratoire de cette recherche. Les descriptions des stratégies verbalisées par les élèves sont le reflet d'une situation de classe bien précise ; elles sont aussi le reflet de caractéristiques individuelles d'élèves, choisis sur une base volontaire et pour leur capacité à s'exprimer oralement. En effet, ces derniers ont été sélectionnés sur la base de leur volubilité, critère annexé à la subjectivité de l'enseignante qui a aidé à présélectionner les élèves pour cette recherche. Des élèves moins volubiles en classe se seraient-ils exprimés autrement au sujet de leurs stratégies ? Par ailleurs, l'échantillon est constitué de cinq filles et d'un garçon. Il s'agit là d'un biais de genre. Il est aussi possible que cela ait eu une influence sur les réponses données. En ce sens, les jeunes filles se sont peut-être senties plus à l'aise avec la chercheure, un lien s'est peut-être créé plus rapidement, malgré les précautions prises pour atténuer ces biais. Les résultats ne sont donc pas généralisables, même s'ils demeurent pertinents pour penser d'autres recherches sur la compréhension orale.

De même, le peu de données concernant les stratégies métacognitives associées à l'oral a forcé le recours à un cadre théorique parent en français, celui de la lecture. Il faut toutefois demeurer prudent avec ce dernier puisque plusieurs différences déjà énoncées existent entre la compréhension écrite et la compréhension orale. En outre, une forte influence de l'écrit est apparue avec la prise de notes des élèves, ce qui teinte aussi les stratégies de compréhension orale qu'ils ont verbalisées.

De plus, il n'était pas prévu que les SPCO des élèves soient analysées dans cette recherche. En raison du caractère descriptif et exploratoire de cette étude de cas multiples, il s'avère essentiel de considérer ces données, même si la collecte de données n'était pas initialement pensée en ce sens. Si cela présente une limite, cela enrichit aussi les informations disponibles quant à la compréhension orale et à ses stratégies associées en français langue d'enseignement. Cela permet de réfléchir au caractère non disciplinaire de la compréhension orale de même qu'à la transférabilité de certaines stratégies verbalisées par les élèves.

# CONCLUSION

Les récentes recherches en didactique de l'oral présentent surtout des pistes pour enseigner la production orale. La compréhension orale en langue d'enseignement est, pour sa part, le parent pauvre de la didactique de l'oral. Les enseignants possèdent peu de ressources pédagogiques pour l'exploiter en salle de classe, et la considèrent comme généralement difficile et chronophage, puisqu'ils ne voient pas comment évaluer les apprentissages des élèves au sujet de cette compétence transdisciplinaire invisible. Cela supportait la question de cette recherche : en contexte de français langue d'enseignement, quelles stratégies de compréhension orale des élèves du troisième cycle du primaire peuvent-ils verbaliser lors de projets d'écoute ?

De plus, les connaissances disponibles au sujet de l'enseignement de la compréhension orale et des stratégies qui l'accompagnent sont majoritairement issues des langues secondes. Dans l'apprentissage des langues secondes, la compréhension orale est le premier contact du nouveau locuteur avec la langue, contrairement à la compréhension orale en langue maternelle, qui est considérée comme innée, à cause de sa présence permanente depuis les premiers jours de l'enfant. Ce manque de connaissances entourant la compréhension orale en langue maternelle permet difficilement aux enseignants de répondre aux exigences des documents ministériels et de s'appuyer sur les connaissances des élèves, au sujet des stratégies de compréhension orale, afin de faire progresser ces derniers. En effet, la compréhension orale en langue maternelle se découpe en deux temps, « entendre », temps dans lequel les sons sont entendus, discriminés, mais non traités et, « écouter », temps lors duquel les sons entendus sont traités, circonstanciés et interprétés. Pour réaliser ce passage

d'un temps à l'autre, dans la compréhension orale, il est souhaitable que les élèves développent des stratégies métacognitives de compréhension orale ou encore qu'ils utilisent leurs stratégies personnelles de compréhension orale afin de réguler leur écoute et d'accéder au sens des informations entendues. Des projets d'écoute permettent d'enseigner des situations de compréhension orale et des stratégies affectives, cognitives et métacognitives, mais ils ne permettent pas de dresser un portrait des connaissances des élèves au sujet de ces stratégies ou encore de constater lesquelles leur sont les plus utiles pour les réaliser. Pour permettre d'enseigner la compréhension orale et de faire reposer cet enseignement sur des SMCO et des SPCO qui aideront les élèves à devenir autonomes et à gérer leurs bris de compréhension, il apparaissait nécessaire d'en apprendre davantage sur les connaissances brutes des élèves, c'est-à-dire sans enseignement, au sujet des stratégies de compréhension orale. En ce sens, c'est un peu à travers les verbalisations des élèves que l'on a découvert quelles SMCO et quelles SPCO leur étaient bénéfiques et ce travail de « découverte » pourrait être réalisé de concert avec l'enseignant, notamment en instaurant des situations dans lesquelles l'oral réflexif prendrait tout son sens et faciliterait, pour les élèves, la compréhension, la reconnaissance et la réflexion autour des divers objets de l'oral. Enfin, c'est également le manque de connaissances à l'égard de la compréhension orale en langue d'enseignement et à l'égard de l'opérationnalisation des stratégies de compréhension orale qui a justifié une analyse des données qui s'appuie en partie sur les documents ministériels, à savoir le PFÉQ (MÉLS, 2006) et la PDA (2011).

Les objectifs de cette recherche doctorale étaient 1- décrire, en contexte de français langue d'enseignement, les stratégies métacognitives de compréhension orale verbalisées par des élèves aux profils variés lors de trois projets d'écoute et 2- décrire, en contexte de français langue d'enseignement, les stratégies personnelles de compréhension orale verbalisées par des élèves aux profils variés lors de trois projets

d'écoute. À partir d'écrits scientifiques, mais surtout lors de projets d'écoute, réalisés individuellement avec six élèves, et durant lesquels ils devaient ensuite s'exprimer sur leurs processus mentaux avec trois types de verbalisation à haute voix (sans rappel, concomitante à la tâche et rétrospective assistée), on a pu accéder à certaines des connaissances des élèves entourant les stratégies de compréhension orale.

Les diverses données recueillies pendant la recherche ont aussi permis de rédiger leur récit scolaire. Cela a aidé à comprendre et à décrire les stratégies de compréhension orale des élèves en puisant dans leurs verbalisations et en les liant à leurs caractéristiques personnelles.

Les analyses ont permis de constater que les élèves ne verbalisaient pas uniquement des stratégies liées aux indicateurs de la compréhension orale issus des documents ministériels, mais aussi des SPCO issues d'autres disciplines scolaires. Cette information permet de repenser l'enseignement des stratégies de compréhension orale de manière plus intégrée et de montrer aux élèves l'adaptabilité de celles-ci. On dispose donc de premières connaissances éclairantes afin de considérer la transposition de l'enseignement de plusieurs stratégies de lecture, de mathématiques ou de science et technologie, en contexte de compréhension orale et de diminuer les critiques associées à son enseignement. Il est difficile de cerner précisément comment ont été mobilisées les stratégies de compréhension orale des élèves de cette recherche, puisqu'elles sont verbalisées par eux ; notre accès y est demeuré limité, car leur utilisation est souvent demeurée invisible. En outre, comme cela semble être le cas pour Octave, ce dernier a verbalisé peu de SMCO, mais a tout de même réussi à retenir les informations et à les aborder à la suite de chacun des projets d'écoute. Pour cet élève, il est apparu que ses connaissances personnelles, mais surtout d'autres SPCO qu'il a mentionnées et qui ont été abordées précédemment, l'ont outillé pour gérer sa compréhension orale et retenir des informations essentielles. De plus, comme

cela a été exposé dans le chapitre II, il n'est pas nécessaire de prendre conscience qu'une SMCO est utilisée (ou même de savoir laquelle l'est) pour réussir la tâche demandée.

L'analyse des données recueillies pour cette thèse a permis de répondre à la question et aux objectifs de la recherche et d'en apprendre aussi sur les SPCO des élèves qui ont pu, avec leurs verbalisations, offrir un portrait de leurs connaissances. Ce premier portrait permet de mieux orienter les connaissances au sujet de la compréhension orale des élèves en fonction de leurs besoins spécifiques, besoins exprimés par ceux-ci lors des verbalisations. Qu'importe les défis ou les forces en présence chez les élèves, leur faciliter l'accès à leurs processus mentaux accroit leur autonomie et rend ces derniers transparents, à la fois pour l'enseignant et pour les élèves. Enfin, ces actions diminuent les critiques formulées à l'endroit de la compréhension orale : ses apprentissages sont à construire comme le sont ceux des autres disciplines scolaires. Même si ce travail sur la compréhension orale nécessite temps et planification, alors que peu de matériel est disponible pour l'enseigner, il participe au développement cognitif des élèves et possiblement à une transition plus aisée vers le secondaire.

Les nouvelles connaissances produites par cette thèse pourront aider à suivre et à accroitre le progrès littéracique des élèves. Considérer les stratégies de compréhension orale dans une perspective essentiellement transversale ou non disciplinaire pourrait répondre aux *Domaines généraux de formation* du PFÉQ (MÉLS, 2006). L'importance accordée aux apprentissages en lecture et en écriture pour rehausser le niveau de littératie des élèves est indéniable (CSLF, 2015). Il importe également de se rappeler que l'oral est un facteur de réussite — puisqu'il réunit les dimensions scolaire (réception et traitement des connaissances) et sociale (interactions avec les autres) dans les apprentissages. Il nécessite que l'on s'y penche plus avant et que l'on s'efforce de développer des compétences en compréhension

orale chez les élèves, comme on s'y penche d'ailleurs dans les autres disciplines scolaires.

Finalement, cette recherche, dont les résultats sont centrés sur l'élève, permet de penser autrement la compréhension orale. En effet, l'incidence de cette dernière n'est pas seulement liée aux apprentissages langagiers, mais à la manière de penser et d'utiliser la compréhension orale dans toutes les disciplines. Les apprentissages liés à la compréhension orale assurent une transition plus fluide pour les élèves lors de leur passage vers le secondaire. Elle les rend autonomes dans leurs apprentissages et dans l'intégration de leurs nouvelles connaissances, sachant que plus de 75 % des enseignements se réalisent en contexte de compréhension orale. Elle facilite aussi le développement de la littératie orale dont participent l'écoute et les échanges sociaux.

Malgré ce premier portrait, qui présente les connaissances des élèves au sujet des stratégies de compréhension orale et qui met en lumière celles qui ont été les plus verbalisées, cette recherche offre seulement le point de vue des élèves au sujet des stratégies de compréhension orale. Néanmoins, des pistes de recherches ultérieures peuvent être proposées relativement aux résultats obtenus. En effet, des recherches supplémentaires portant sur l'enseignement de la compréhension orale ou sur l'utilisation des SPCO des élèves en situation d'écoute permettraient d'obtenir des résultats éclairants quant aux stratégies de compréhension orale mobilisées par des élèves, de montrer lesquelles sont réellement enseignées et acquises à la fin du primaire ou de présenter l'adéquation entre celles enseignées et celles verbalisées. En outre, une étude longitudinale interordre portant sur l'enseignement de la compréhension orale en sixième année et en première secondaire pourrait s'appuyer sur l'utilisation transdisciplinaire des SMCO et des SPCO et observer l'incidence de l'utilisation de ces dernières sur la réussite des projets d'écoute réalisés par des élèves. Les savoirs théoriques au sujet des connaissances des élèves constituent un

facteur de protection pour ces derniers et sont associés à la dimension scolaire de la transition, car elles nécessitent de considérer la progression et la complexification des apprentissages. En cela, les SMCO et les SPCO ont permis de dresser un portrait plus exhaustif des connaissances actuelles en ce qui concerne celles des élèves au sujet des stratégies de compréhension orale.

De plus, afin de réaliser les divers apprentissages liés à la compréhension orale, les élèves, en contexte d'apprentissage de la langue seconde, ont à mobiliser des stratégies variées pour créer une correspondance entre leur code linguistique et celui de la langue cible et pour comprendre le message oral rapidement afin de répondre à la demande qui leur est formulée. Dans la majorité des situations scolaires en langue d'enseignement, les élèves mobilisent une stratégie plus qu'une autre, soit la prise de notes. Cette stratégie serait la plus encouragée par les enseignants. Or, les informations manquent quant à l'enseignement et à la pertinence de celle-ci pour structurer et organiser la compréhension orale. L'enseignement de cette stratégie permettrait toutefois de faire contraster l'écrit avec l'oral pour les élèves en posant des questions telles « La forme orale est plus longue que la présentation écrite : à quoi est-ce dû ? », « Qu'est-ce qui remplace, à l'oral, la mise en page de l'écrit : changement de paragraphe, caractère gras...? » (Parpette, 2002, pp. 6-7) et ainsi leur montrer clairement les distinctions entre les deux permet de présenter les caractéristiques spécifiques de l'oral et de l'écriture (Nonnon, 2000, p. 26) et de délier ce couple si soudé.

En somme, il est compréhensible, bien que couteux pour les élèves, que la compréhension orale et ses stratégies soient si peu enseignées en salle de classe. Des recherches ultérieures visant précisément à mettre au jour les stratégies les plus efficaces en contexte de compréhension orale et qui clarifieraient les indicateurs des

prescriptions ministérielles, en créant, par exemple, une typologie, seraient à entreprendre.

# ANNEXE A

## CANEVAS DE PRISE DE NOTES DANS LE JOURNAL DE BORD

| |
|---|
| DATE : |
| OBSERVATIONS : |
| IMPRESSIONS : |
| ÉLÉMENTS À CLARIFIER : |
| STRATÉGIES OBSERVÉES/ENSEIGNÉES : |
| DOCUMENTS RECUEILLIS : |

## ANNEXE B

## EXEMPLES DE QUESTIONS DE L'ENTREVUE OUVERTE AVEC L'ENSEIGNANTE

- Pour toi, que représente l'enseignement de l'oral ?
- Quelle proportion de l'enseignement de l'oral doit être allouée à la production orale ? Et à la compréhension orale ?
- Comment se fait l'enseignement de l'oral dans ta classe ? Quel type de planification mets-tu en place ?
- Est-ce que, quand tu les fais discuter ou quand tu leur fais préparer des travaux, que ce soit une présentation PowerPoint ou encore une causerie, par exemple, que vous avez le vendredi, est-ce qu'il y a des éléments particuliers auxquels tu leur demandes de porter attention ?
- Quelle serait l'une des forces de tes élèves à l'oral ?
- Et pour la compréhension orale, comment définis-tu tes élèves ?
- Si tu avais à cibler une difficulté partagée chez des élèves, tant des élèves très forts que chez des élèves moyens laquelle serait-ce ?
- Comment t'adaptes-tu au milieu qui est assez anglophone ?
- Quand tu mentionnes l'aisance ou la gêne de tes élèves est-ce qu'il y a des trucs que tu fais pour les aider à être plus à l'aise ? Des stratégies que tu proposes ?
- J'ai observé que l'enseignement de l'oral a lieu lorsque les élèves ne respectent pas la norme (registre, politesse) ; comment cet enseignement s'adapte-t-il à tous les élèves ?

- Où se situe l'importance d'enseigner l'oral par rapport aux autres matières ?
- Comment l'enseignement de l'oral peut-il aider les élèves pour tous les enseignements qu'ils reçoivent ?
- Peux-tu me parler d'une situation d'enseignement de la compréhension orale qui a été signifiante pour toi ?

ANNEXE C

GRILLES D'ÉCOUTE POUR CHACUN DES PROJETS D'ÉCOUTE

<table>
<tr><td colspan="2">Grille d'écoute pour le premier projet d'écoute portant sur un sujet connu des élèves</td></tr>
<tr><td colspan="2">Intention d'écoute<br>Informer la chercheure au sujet de leur vidéo en s'appuyant seulement sur les informations du document audiovisuel</td></tr>
<tr><td colspan="2">Préécoute (avant le visionnement)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Qu'est-ce que je connais déjà du sujet X ? Qu'elles informations j'aimerais avoir sur le sujet X ?</td></tr>
<tr><td>Ce que je connais déjà sur le sujet :</td><td>Mes hypothèses sur ce qui sera dit dans le document X :</td></tr>
<tr><td colspan="2">Écoute</td></tr>
<tr><td colspan="2">Thème : sujet X</td></tr>
<tr><td colspan="2">Une stratégie qui me sera utile :</td></tr>
</table>

| **Éléments d'informations** | |
|---|---|
| Informations essentielles : | Informations supplémentaires ou anecdotiques : |
| **Élément(s) à approfondir :** | **Une question que je me pose :** |

<table>
<tr><td colspan="2">Grille d'écoute pour le deuxième projet d'écoute portant sur le compostage</td></tr>
<tr><td colspan="2">Intention d'écoute<br>Présenter la mise en place du compostage domestique et les différentes méthodes de compostage</td></tr>
<tr><td colspan="2">Préécoute (avant le visionnement)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Qu'est-ce que je connais déjà du compostage ? Quelles informations j'aimerais avoir sur le compostage ?</td></tr>
<tr><td>Ce que je connais déjà sur le sujet :</td><td>Mes hypothèses sur ce qui sera dit dans le document :</td></tr>
<tr><td colspan="2">Écoute</td></tr>
<tr><td colspan="2">Une stratégie qui me sera utile :</td></tr>
<tr><td colspan="2">Éléments d'informations</td></tr>
<tr><td>Informations essentielles :</td><td>Informations supplémentaires ou anecdotiques :</td></tr>
<tr><td>Élément (s) à approfondir :</td><td>Une question que je me pose :</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="2">Grille d'écoute pour le troisième projet d'écoute portant sur Gilles Tibo</td></tr>
<tr><td colspan="2">Intention d'écoute<br>Relever les évènements importants du parcours de la vie de l'auteur</td></tr>
<tr><td colspan="2">Préécoute (avant le visionnement)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Qu'est-ce que je connais déjà de Gilles Tibo ? Quelles informations j'aimerais avoir sur lui ?</td></tr>
<tr><td>Ce que je connais déjà sur le sujet :</td><td>Mes hypothèses sur ce qui sera dit dans le document :</td></tr>
<tr><td colspan="2">Écoute</td></tr>
<tr><td colspan="2">Une stratégie qui me sera utile :</td></tr>
<tr><td colspan="2">Éléments d'informations</td></tr>
<tr><td>Informations essentielles :</td><td>Informations supplémentaires ou anecdotiques :</td></tr>
<tr><td>Élément (s) à approfondir :</td><td>Une question que je me pose :</td></tr>
</table>

# Exemples de grille d'écoute remplie sur un sujet connu

| Grille d'écoute pour le premier projet d'écoute portant sur un sujet connu des élèves | |
|---|---|
| **Intention d'écoute**<br>Informer la chercheure au sujet de leur vidéo en s'appuyant seulement sur les informations du document audiovisuel | |
| **Préécoute (avant le visionnement)** | |
| Qu'est-ce que je connais déjà du sujet X? Qu'elles informations j'aimerais avoir sur le sujet X? | |
| Ce que je connais déjà sur le sujet :<br>Les Types d'escalades<br>Le nom des prises<br>Les nom des parties du harnais | Mes hypothèses sur ce qui sera dit dans le document X :<br>des bases<br>- comment assurer |
| **Écoute** | |
| **Thème : sujet X** Escalade | |
| **Une stratégie qui me sera utile :**<br>Ecouter 2 fois | |
| **Éléments d'informations** | |
| Informations essentielles :<br>avoir un harnais<br>mousqueton à vis<br>etc<br>sonlier d'escalade<br>craie<br>corde dégaine | Informations supplémentaires ou anecdotiques :<br>corde attacher<br>avec harnais<br>acheter plus de matériel<br>4 mousqueton |
| **Élément (s) à approfondir :**<br>escalade en tête<br>bout de cordelette | **Une question que je me pose :** |

# Exemples de grille d'écoute remplie sur le compostage

| Grille d'écoute pour le deuxième projet d'écoute portant sur le compostage | |
|---|---|
| **Intention d'écoute**<br>Présenter la mise en place du compostage domestique et les différentes méthodes de compostage | |
| **Préécoute (avant le visionnement)** | |
| Qu'est-ce que je connais déjà du compostage? Qu'elles informations j'aimerais avoir sur le compostage? | |
| Ce que je connais déjà sur le sujet :<br>dans le composteur ne peut pas mettre de sac de plastique car sa ne va pas se décomposer alors que les légumes et fruits oui | Mes hypothèses sur ce qui sera dit dans le document:<br>d'autre aliment que on peux mettre dans le composte |
| **Écoute** | |
| **Une stratégie qui me sera utile :** Mes notes | |
| **Éléments d'informations** | |
| Informations essentielles :<br>les légumes il faut la tige parce que les pubelles pourrissent facilement<br>Vermi compostat<br>des vers qui mange le compost | Informations supplémentaires ou anecdotiques : |
| **Élément (s) à approfondir :**<br>organisme, compostage domestique vermi | **Une question que je me pose :** |

réduire le déchet

# ANNEXE D

## DÉROULEMENT DE CHACUN DES PROJETS D'ÉCOUTE

| Titre du projet d'écoute | Projet 1 : Un sujet que tu connais | Projet 2 : Composter : oui ou non ? | Projet 3 : Gilles Tibo, cet auteur jeunesse |
|---|---|---|---|
| Préécoute: | Activation des connaissances de l'élève :<br>Je vais te présenter une vidéo. D'après toi, pour quelles raisons peut-on regarder une vidéo sur un sujet que l'on connait déjà ?<br>À quoi peut-on s'attendre lors de l'écoute d'un document informatif ?<br>Que peux-tu me dire du sujet X ?<br>Horizon d'attente : Des informations relatives à la vidéo (provenance du document, durée, objectif du document) seront ensuite données à l'élève, selon chacune des vidéos choisies<br>Présentation du document à écouter (une vidéo entre 00:06:15 et 00:07:20 traitant d'un sujet connu de l'élève) | Activation des connaissances de l'élève :<br>Je vais te présenter une vidéo qui traite du compostage. En fais-tu à la maison ?<br>À quoi peut-on s'attendre lors de l'écoute d'un document informatif ?<br>Que peux-tu me dire du compostage ?<br>Horizon d'attente : Des informations relatives à la vidéo (provenance du document, durée, objectif du document) seront ensuite données à l'élève<br>Présentation du document audiovisuel qui sera écouté (durée : 6 minutes) | Activation des connaissances de l'élève :<br>Je vais te présenter une vidéo qui présente une entrevue avec un auteur.<br>As-tu un auteur préféré ? Qu'a-t-il écrit ?<br>À quoi peut-on s'attendre lorsque l'on écoute une entrevue ?<br>Quels types de questions seront posés ?<br>As-tu déjà passé une entrevue ?<br>Horizon d'attente : Des informations relatives à la vidéo (provenance du document, durée, objectif du document) seront ensuite données à l'élève<br>Présentation du document audiovisuel qui sera écouté (durée : 12 minutes) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Préécoute (suite) | Questions à l'élève :<br>Que fais-tu lorsque tu écoutes un document dont tu connais déjà le sujet ?<br>Que penses-tu apprendre de plus ?<br>Comment te sentiras-tu si la vidéo ne t'intéresse pas ?<br>À quoi te servira la grille d'écoute que je t'ai distribuée ? | Questions à l'élève :<br>Que fais-tu lorsque tu écoutes un document dont tu connais déjà le sujet ?<br>À quoi te servira la grille d'écoute que je t'ai distribuée ?<br>Que penses-tu apprendre de plus ?<br>Comment te sentiras-tu si la vidéo ne t'intéresse pas ? | Questions à l'élève :<br>Que fais-tu lorsque tu écoutes une entrevue et que tu ne connais pas la personne interviewée ? Et lorsque tu la connais ?<br>À quoi te servira la grille d'écoute que je t'ai distribuée ?<br>Que penses-tu apprendre au sujet de l'entrevue ?<br>Comment te sentiras-tu si l'auteur ou ses livres ne t'intéressent pas ? |
| | Présentation de l'intention d'écoute : Informer la chercheure au sujet de leur vidéo en s'appuyant seulement sur les informations du document audiovisuel | Présentation de l'intention d'écoute : Présenter la mise en place du compostage domestique et les différentes méthodes de compostage | Présentation de l'intention d'écoute : Relever les évènements importants du parcours de la vie de l'auteur |
| | Présentation de la grille d'écoute.<br>Des questions telles que : pourquoi utiliser une grille d'écoute ? Quelles sont les informations que tu pourrais y noter ?<br>Comment organises-tu tes notes ? | Présentation de la grille d'écoute.<br>Des questions telles que : Quelles sont les informations que tu devrais y noter ? Feras-tu comme la dernière fois ?<br>Comment organises-tu tes notes ? | Présentation de la grille d'écoute.<br>Des questions telles que : Quelles sont les informations que tu devrais y noter ? Feras-tu comme la dernière fois ?<br>Comment organises-tu tes notes ? |
| Écoute : | Écoute globale des deux premières minutes de la vidéo et retour sur ce qui a été remarqué par l'élève | Écoute globale des deux premières minutes de la vidéo et retour sur ce qui a été remarqué par l'élève | Écoute globale des trois premières minutes de la vidéo et retour sur ce qui a été remarqué par l'élève |
| | Écoute analytique : présentation de l'intention d'écoute et de la grille d'écoute, écoute du document intégral avec prise de notes sur la grille<br>Des questions seront posées pour s'assurer de la compréhension de l'élève ou pour l'aider à poursuivre sa réflexion. | Écoute analytique : présentation de l'intention d'écoute et de la grille d'écoute, écoute du document intégral avec prise de notes sur la grille<br>Des questions seront posées pour s'assurer de la compréhension de l'élève ou pour l'aider à poursuivre sa réflexion. | Écoute analytique : présentation de l'intention d'écoute et de la grille d'écoute, écoute du document intégral avec prise de notes sur la grille<br>Des questions seront posées pour s'assurer de la compréhension de l'élève ou pour l'aider à poursuivre sa réflexion. |
| | Deuxième écoute du document et finalisation de la prise de notes | Deuxième écoute du document et finalisation de la prise de notes | Deuxième écoute du document et finalisation de la prise de notes |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Après-écoute | Questions posées à l'élève sur :<br>la manière dont il a organisé ses idées ;<br>les éléments qui ont facilité son écoute ;<br>ses trucs pour retenir les informations, etc. | Questions posées à l'élève sur :<br>la manière dont il a organisé ses idées ;<br>les éléments qui ont facilité son écoute ;<br>ses trucs pour retenir les informations, etc. | Questions posées à l'élève sur :<br>la manière dont il a organisé ses idées ;<br>les éléments qui ont facilité son écoute ;<br>ses trucs pour retenir les informations, etc. |
| | Discussion informelle autour des informations retenues par l'élève. | Discussion informelle autour des informations retenues par l'élève. | Discussion informelle autour des informations retenues par l'élève. |

ANNEXE E

# PROTOCOLES DE VERBALISATION À HAUTE VOIX

Verbalisation sans rappel, verbalisation concomitante à la tâche et verbalisation rétrospective assistée.

Devis

*Informations sur l'entretien*

- Type d'entretien
- Date :
- Heure :
- Élève :

**Mise en contexte** : remercier l'élève et présenter les objectifs de l'entretien de verbalisation

- Présentation de la chercheure et de la recherche (seulement à la première verbalisation à haute voix)
- Rappel du projet et présentation de la verbalisation à haute voix (pour les deuxième et troisième projets)

Objectif : Mieux comprendre ce qui se passe dans la tête des élèves quand ils écoutent un document audiovisuel et qu'ils doivent prendre des notes sur une grille d'écoute afin de répondre à une intention d'écoute.

**Rôles** :

- Mon rôle est de poser des questions, d'écouter et de te guider dans les réponses et dans tes réflexions. Les questions peuvent te paraitre étranges ou

évidentes et parfois tu peux ne pas connaitre la réponse. Cela est normal puisqu'il n'y a pas de bonne réponse !

- Ton rôle est d'exprimer tes réponses, dans ton langage, peu importe que tu trouves que ta réponse est bonne ou non. Nous n'avons pas la même manière d'exprimer ce qui se passe dans notre tête, car nous sommes différents. Ce qui m'intéresse est donc de savoir ce qui se passe dans ta tête à TOI quand tu dois retenir des informations que tu entends.

**Déroulement :**

- Durée de la rencontre : 25-40 minutes.

- Thèmes de la verbalisation :

1. Quelques questions sur l'élève
2. Les stratégies connues pour retenir des informations audios/audiovisuelles
3. Les situations où ces stratégies sont utiles dans la classe et à l'extérieur de la classe
4. Les stratégies utilisées pour retenir des informations audios/audiovisuelles
5. L'utilité de ces stratégies
6. Les conclusions, constats, sentiments de l'élève

- Précisions à l'élève : enregistrement de la verbalisation et ensuite retranscription du verbatim. Données anonymisées.

**Demander à l'élève, avant de commencer s'il a des questions.**

| Déroulement de l'entretien | Intention | Notes |
|---|---|---|
| **Thème 1 : informations générales (10 minutes)** | | |
| Histoire de vie (portrait démographique de l'élève)<br>Portrait scolaire de l'élève | Mettre l'élève à l'aise et comprendre son histoire. | Début en face à face, à une table, dans un local adjacent à la classe. |
| **Thèmes 2 et 3 : récit narratif des connaissances de l'élève au sujet des stratégies en contexte scolaire (10 minutes)** | | |
| As-tu des exemples de situations où tu dois retenir des informations en classe ? À l'extérieur de la classe ? Dans quel but ? À propos de quoi ?<br>Vois-tu des ressemblances, des dissemblances entre ces situations ? | Exploration des situations connues de l'élève sur les stratégies, en contextes scolaire et informel. | Inspiré de l'explicitation à haute voix.<br>Début en face à face, à une table, dans un local adjacent à la classe. |
| Que fais-tu pour retenir des informations que tu entends ? Étapes, démarches, documents utilisés ? | Exploration approfondie des connaissances de l'élève sur les stratégies, en contexte scolaire. | Inspiré de l'explicitation à haute voix.<br>En face à face, à une table, dans un local adjacent à la classe. |
| Peux-tu me parler d'une tâche d'écoute dans laquelle tu devais retenir les informations ? Que devais-tu faire ? Dans quel but devais-tu faire cette tâche ? Étais-tu intéressé par la tâche ? Est-ce que les consignes étaient claires ? | Faire évoquer par l'élève les paramètres de la tâche d'écoute demandée en l'aidant à la circonstancier. | Inspiré de l'explicitation à haute voix.<br>En face à face, à une table, dans un local adjacent à la classe.<br>L'élève a les yeux fermés. |

| **Thèmes 4 et 5 : Les stratégies utilisées pour retenir l'information et leur utilité (après la réalisation du projet d'écoute)** | | |
|---|---|---|
| Demander à l'élève s'il est d'accord pour m'expliquer comment il a fait pour retenir les informations du document écouté.<br>Lui demander de me parler de l'utilisation d'une stratégie en particulier.<br>Évocation par l'élève du moment où cette stratégie a été utilisée.<br>Exemples de questions posées à l'élève : Que vois-tu ? Comment te sens-tu ? Est-ce la meilleure stratégie pour cette situation ? etc.<br><br>Puis, focalisation sur les actions mentales de l'élève.<br>Des questions sont posées ici sur :<br>le déroulement des actions posées pour retenir l'information ;<br>l'explicitation d'une action posée pour retenir cette information ;<br>détailler et découper le plus possible cette action en petites actions. | Établissement d'un contrat avec l'élève.<br>Amener l'élève à détailler ses processus mentaux et ses actions physiques (prise de notes, regard fuyant, etc.).<br>Rester sur le « comment de l'action ».<br>Ne pas remettre en doute le « pourquoi » pour ne pas brimer l'action de l'élève. | Quand l'élève accepte le contrat, il peut s'installer confortablement. L'élève a les yeux fermés (seulement pour la verbalisation rétrospective). |
| **Conclusion (5 minutes)** | | |
| Retour sur la grille d'écoute où l'élève a pris ses notes.<br>Qu'as-tu à dire sur ta prise de notes ? As-tu atteint les objectifs ? Qu'est-ce qui te permet de le dire ?<br>Si tu avais un conseil à donner à un élève pour retenir des informations dans une tâche d'écoute, quel serait-il ?<br>Veux-tu ajouter quelque chose, que tu as trouvé difficile, intéressant, etc. ? | Recueillir les commentaires de l'élève sur l'expérience vécue. | Retour en face à face, assis à une table, pour terminer l'entretien. |

# ANNEXE F

# GRILLES D'ANALYSE PAR CATÉGORIES CONCEPTUALISANTES

Premier mouvement d'analyse : les SMCO issues des documents ministériels

| **Stratégies** | **Code** | **Occurrences** | **Fréquence d'apparition (%)** |
|---|---|---|---|
| Chercher à préciser sa pensée | SMCO-1 | 0 | 0 |
| Clarifier ses propos ou ses réactions | SMCO-2 | 0 | 0 |
| Revenir au sujet lorsqu'on s'en éloigne | SMCO-3 | 0 | 0 |
| Ajuster ses paroles en cas d'incompréhension (autorégulation) en reformulant, en paraphrasant ou en expliquant | SMCO-4 | 0 | 0 |
| Interpréter le langage non verbal (signes d'attention, d'intérêt ou d'ennui) | SMCO-5 | 0 | 0 |
| Faire écho, répéter ou reformuler ce qui a été dit | SMCO-6 | 2 | 3.13 |
| Déduire le sens d'expressions ou de mots nouveaux d'après le contexte | SMCO-7 | 1 | 1,63 |
| Vérifier sa compréhension des propos des autres | SMCO-8 | 5 | 7,81 |
| Dégager des liens entre les propos échangés | SMCO-9 | 14 | 21,89 |
| Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions | SMCO-10 | 13 | 20,31 |
| Préciser des éléments moins compris de sa communication (métacommunication) | SMCO-11 | 1 | 1,63 |
| Revenir au sujet lorsqu'on s'en éloigne | SMCO-12 | 2 | 3.13 |
| Prendre une posture d'écoute | SMCO-13 | 19 | 29,69 |
| Utiliser le langage non verbal pour démontrer | SMCO-14 | 2 | 3.13 |
| Témoigner de son écoute | SMCO-15 | 2 | 3.13 |
| Effectuer un retour sur l'ensemble de la situation de communication | SMCO-16 | 0 | 0 |
| Relever des éléments moins réussis de sa communication (métacommunication) | SMCO-17 | 2 | 3.13 |
| Gérer son anxiété (ex. : trac, timidité, pensées négatives) | SMCO-18 | 1 | 1,63 |

## Deuxième mouvement d'analyse : les SPCO

| Stratégies | Code | Occurrences | Fréquence d'apparition (%) |
|---|---|---|---|
| Signifier son intérêt du sujet | SPCO-1A | 7 | 9,1 |
| | | | |
| Réécouter le document | SPCO-2C | 2 | 2,6 |
| Utiliser des ressources pour comprendre le vocabulaire | SPCO-3C | 1 | 1,2 |
| Mémoriser les informations et apprendre par cœur | SPCO-4C | 5 | 6,5 |
| Réécrire pour apprendre par cœur | SPCO-5C | 1 | 1,2 |
| Répéter, répéter dans sa tête | SPCO-6C | 6 | 7,8 |
| Prendre des notes | SPCO-7C | 9 | 11,69 |
| Accorder de l'importance à ce qui est longuement expliqué/Macroprocessus : stratégies liées à un paragraphe ou à une section importante | SPCO-8C | 1 | 1,2 |
| Porter attention aux mots complexes/nouveaux/Microprocessus : stratégies liées à la compréhension des plus petites unités | SPCO-9C | 4 | 5,2 |
| | | | |
| Anticiper, prédire le contenu | SPCO-10M | 6 | 7,8 |
| Considérer les éléments paraverbaux | SPCO-11M | 6 | 7,8 |
| Se faire des images mentales/Visualisation du contenu : la construction d'images mentales par les élèves pour se représenter le contenu | SPCO-12M | 10 | 13 |
| Analyser les images | SPCO-13M | 4 | 5,2 |
| Faire des liens avec ses connaissances/Processus d'intégration : stratégies liées à la compréhension des liens entre les parties | SPCO-14M | 3 | 3,9 |
| Relire ses notes | SPCO-15M | 4 | 5,2 |
| Avoir le temps de faire de la recherche sur le sujet | SPCO-16M | 2 | 2,6 |
| Gérer sa compréhension/Réparation des pertes de compréhension et stratégies mobilisées au moment où elles se produisent | SPCO-17M | 6 | 7,8 |
| Détection des pertes de compréhension sans précision sur la nature de la perte | SPCO-18M | 0 | 0 |
| Réflexion par rapport à l'expérience de lecture ou à l'utilisation de stratégies lors de la lecture | SPCO-19-M | 0 | 0 |

ANNEXE G

# CATÉGORIES ISSUES DES DOCUMENTS MINISTÉRIELS

| **Stratégies** | **Sous-composante** | **Code** |
|---|---|---|
| Chercher à préciser sa pensée | Confronter les idées entre elles | SMCO-1 |
| Clarifier ses propos ou ses réactions | | SMCO-2 |
| Revenir au sujet lorsqu'on s'en éloigne | | SMCO-3 |
| Ajuster ses paroles en cas d'incompréhension (autorégulation) en reformulant, en paraphrasant ou en expliquant | | SMCO-4 |
| Interpréter le langage non verbal (signes d'attention, d'intérêt ou d'ennui) | | SMCO-5 |
| Faire écho, répéter ou reformuler ce qui a été dit | | SMCO-6 |
| Déduire le sens d'expressions ou de mots nouveaux d'après le contexte | Tenir compte de ce qui précède ou de ce qui suit | SMCO-7 |
| Vérifier sa compréhension des propos des autres | S'assurer de la justesse de sa compréhension (ex. : question, reformulation) | SMCO-8 |
| Dégager des liens entre les propos échangés | Regrouper ce qui a été dit<br>Enchainer des propos sur ceux des autres | SMCO-9 |
| Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions | Se questionner sur la qualité de son écoute | SMCO-10 |
| Préciser des éléments moins compris de sa communication (métacommunication) | | SMCO-11 |
| Revenir au sujet lorsqu'on s'en éloigne | Rappeler ce qui a été dit pour recentrer le sujet | SMCO-12 |
| Prendre une posture d'écoute | Explorer des moyens pour organiser et retenir l'information | SMCO-13 |

| Stratégies | Sous-composante | Code |
|---|---|---|
| Utiliser le langage non verbal pour démontrer | Sa compréhension ou son incompréhension | SMCO-14 |
| Témoigner de son écoute | Reformuler ce qui a été dit<br>Refléter le sentiment perçu (ex. : joie, peine, peur, inquiétude) | SMCO-15 |
| Effectuer un retour sur l'ensemble de la situation de communication | Trouver des défis raisonnables à relever | SMCO-16 |
| Relever des éléments moins réussis de sa communication (métacommunication) | Nuancer les propos énoncés (ex. : précisions, reformulations, ajouts)<br>Commenter les blocages survenus | SMCO-17 |
| Gérer son anxiété (ex. : trac, timidité, pensées négatives) | Se donner le droit à l'erreur, dédramatiser<br>Se visualiser en situation de prise de parole, se voir réussir | SMCO-18 |

# ANNEXE H

## CATÉGORIES DE SPCO

| **Nom des stratégies personnelles verbalisées par les élèves** | **Type de stratégie** | **Correspondance avec les stratégies de compréhension de lecture (Falardeau *et al.*, 2014)** | **Code** |
|---|---|---|---|
| Signifier son intérêt du sujet | Affective | Réflexion par rapport à l'expérience générale et à l'utilisation générale de stratégies- sans lien avec la tâche | SPCO-1 |
| | | | |
| Réécouter le document | Cognitive | | SPCO-2 |
| Utiliser des ressources pour comprendre le vocabulaire | | | SPCO-3 |
| Mémoriser les informations et apprendre par cœur | | | SPCO-4 |
| Réécrire pour apprendre par cœur | | | SPCO-5 |
| Répéter, répéter dans sa tête | | | SPCO-6 |
| Prendre des notes | | | SPCO-7 |
| Accorder de l'importance à ce qui est longuement expliqué | | Macroprocessus : stratégies liées à un paragraphe ou à une section importante | SPCO-8 |
| Porter attention aux mots complexes/nouveaux | | Microprocessus : stratégies liées à la compréhension des plus petites unités | SPCO-9 |
| | | | |
| Anticiper, prédire le contenu | Métacognitive | | SPCO-10 |
| Considérer les éléments paraverbaux | | | SPCO-11 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Se faire des images mentales | | Visualisation du contenu : la construction d'images mentales par les élèves pour se représenter le contenu | SPCO-12 |
| Analyser les images | | | SPCO-13 |
| Faire des liens avec ses connaissances | | | SPCO-14 |
| Relire ses notes | | | SPCO-15 |
| Avoir le temps de faire de la recherche sur le sujet | | | SPCO-16 |
| Gérer sa compréhension | | Réparation des pertes de compréhension et stratégies mobilisées au moment où elles se produisent | SPCO-17 |
| | | Détection des pertes de compréhension sans précision sur la nature de la perte | SPCO-18 |
| | | Processus d'intégration : stratégies liées à la compréhension des liens entre les parties | SPCO-19 |
| | | Réflexion par rapport à l'expérience de lecture ou à l'utilisation de stratégies lors de la lecture | SPCO-20 |

# ANNEXE I

# CERTIFICAT ÉTHIQUE

UQO
Case postale 1250, succursale HULL
Gatineau (Québec) J8X 3X7
www.uqo.ca

**Notre référence:** 1783

## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

| | |
|---|---|
| **Projet:** | **Enseignement et verbalisation de stratégies métacognitives de compréhension orale dans un projet d'écoute au 3e cycle du primaire.** |
| **Soumis par:** | Nancy Allen<br>Étudiante<br>Département d'éducation<br>Université du Québec en Outaouais |
| **Financement:** | FQRSC - COREPER |

Le Comité a conclu que la recherche proposée respecte les principes directeurs de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Outaouais.

Ce certificat est valable jusqu'au: 31 octobre 2016

Le président du Comité d'éthique de la recherche
André Durivage



Date d'émission: **31 octobre 2014**

ANNEXE J

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

Université du Québec en Outaouais

283, boulevard Alexandre-Taché
C.P.1250, succursale Hull
Gatineau (Québec), Canada
J8X 3X7
Téléphone : 819 595-3900

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS**

**Titre de la recherche :** *Verbalisation de stratégies métacognitives de compréhension orale dans des projets d'écoute au troisième cycle du primaire.*
**Chercheure :** Nancy Allen, candidate au doctorat en éducation, Université du Québec en Outaouais.
**Comité de recherche :** Lizanne Lafontaine, professeure agrée, Université du Québec en Outaouais

Ginette Plessis-Bélair, professeure titulaire, Université du Québec en Outaouais

**1. Objectifs de la recherche**

Nous cherchons à mieux comprendre les relations entre l'enseignement et la verbalisation de stratégies métacognitives de compréhension orale en français langue d'enseignement au troisième cycle du primaire. Pour ce faire, nous voulons :

1) *En contexte de français langue d'enseignement, décrire les stratégies métacognitives de compréhension orale verbalisées par des élèves aux profils variés lors de trois projets d'écoute.*

**2. Participation à la recherche**

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre. Cela

consistera dans un premier temps à me permettre d'observer votre enseignement d'un projet d'écoute de votre choix.

Dans un deuxième temps, cela consistera à me permettre de possiblement vous observer et vous filmer lors de l'enseignement de projets d'écoute et de répondre à certaines questions à la suite de mes observations pour y apporter des précisions.

**3. Confidentialité**

*Les données recueillies dans cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre anonymisation sera assurée, car chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro. Seule la chercheure principale aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Les résultats de la recherche ne permettront pas de vous identifier et tous vos renseignements personnels ainsi que toutes les données d'entrevues et les observations filmées, seront détruits au bout de cinq (5) ans.*

**4. Avantage et inconvénient**

Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'enseignement des stratégies métacognitives de compréhension orale est le bénéfice direct anticipé.

**5. Droit de retrait**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

**6. Diffusion des résultats**

Les résultats seront diffusés dans une thèse, dans des articles et des conférences scientifiques.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Nancy Allen (allen. nancy@... ou xxx-xxx-xxxx). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les

chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude sans préjudice. Dans ce cas, les données vous concernant seront immédiatement détruites. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaitre tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer.

Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du participant : _____

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom du chercheur : Nancy Allen

Signature de la chercheure :

Université du Québec en Outaouais

283, boulevard Alexandre-Taché
C.P.1250, succursale Hull
Gatineau (Québec), Canada
J8X 3X7
Téléphone : 819 595-3900

**Formulaire de consentement à l'intention des parents**

**Titre du projet de recherche :** *Verbalisation de stratégies métacognitives de compréhension orale dans des projets d'écoute au troisième cycle du primaire.*

**Nancy Allen – Étudiante au doctorat en éducation, Université du Québec en Outaouais, allen.nancy@...**

**Comité de recherche : Lizanne Lafontaine**

**Ginette Plessis-Bélair**

J'effectue une étude qui a comme objectif principal de comprendre les stratégies métacognitives de compréhension orale enseignée et celles utilisées par les élèves du 3e cycle du primaire. Ces stratégies qui sont déjà enseignées à votre enfant lui permettent entre autres de se questionner sur la tâche ou le devoir qu'il a à compléter. Elles lui permettent aussi de réfléchir sur les outils dont il a besoin pour bien réussir une tâche (par exemple, choisir d'utiliser un dictionnaire pour réviser sa production écrite ou poser une question pour s'assurer de sa compréhension). Dans cette recherche, les élèves auront l'occasion de s'exprimer sur leur compréhension orale et de nous expliquer ce qui se passe dans leur tête lorsqu'ils comprennent un document audio ou audiovisuel. Cela nous aidera à mieux comprendre la compréhension orale et à développer des outils pour l'enseigner. Votre enfant ne sera pas évalué sur les réponses données.

Pour effectuer cette étude, votre enfant sera d'abord filmé lorsqu'il sera en situation scolaire de compréhension orale. Je demanderai ensuite à votre enfant de regarder la vidéo et de m'expliquer les stratégies qu'il a utilisées pour bien comprendre ce qu'il a entendu. Votre enfant réalisera cette activité trois fois au cours de l'année scolaire.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant la participation de votre enfant au projet de recherche et indique que vous acceptez qu'il y participe. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaitre tous les tenants et aboutissants au cours

du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devrez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Avec votre permission, nous aimerions pouvoir conserver les données recueillies à la fin du présent projet pour d'autres activités de recherche dans le même domaine pour lequel votre enfant est aujourd'hui invité à participer. Afin de préserver vos données personnelles et votre identité, les données seront anonymisées, c'est-à-dire qu'il ne sera plus possible à quiconque de pouvoir les relier à votre identité. Nous nous engageons à respecter les mêmes règles d'éthique que pour le présent projet.

Il n'est pas nécessaire de consentir à ce volet pour participer à la présente recherche. Si vous refusez, les données concernant votre enfant seront détruites à la fin du présent projet. Si vous acceptez, les données concernant votre enfant seront conservées pour une période de 15 ans après la fin du présent projet et ensuite détruites.

□ J'accepte une utilisation secondaire des données que je vais fournir.

□ Je refuse une utilisation secondaire des données que je vais fournir.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant la participation de mon enfant à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement qu'il y participe. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du parent : _____
Nom de l'enfant : _____

Signature du parent : _____ Date : _____

Nom du chercheur : Nancy Allen
Signature de la chercheure :

N'hésitez pas à me téléphoner si vous avez des questions au sujet de ce projet de recherche. Je vous remercie de l'attention que vous accorderez à cette demande et j'espère sincèrement avoir la chance de travailler avec votre enfant.

Nancy Allen

xxx-xxx-xxxx

ANNEXE K

EXTRAITS DES RÉCITS SCOLAIRES

**Cas 1 : Récit scolaire de Charlotte**

Charlotte est une jeune fille de 11 ans qui aime l'école et qui aime apprendre. De son propre aveu, elle dévore les livres. Nous avons d'ailleurs pu échanger autour des lectures qu'elle apprécie et ses intérêts sont plus développés que ceux de ses collègues de classe : elle lit Jane Austen et s'intéresse déjà beaucoup aux périodes historiques. Elle joue aussi de plusieurs instruments de musique, parle et lit parfaitement l'anglais et est très assidue. Pourtant, Charlotte a vécu plusieurs périodes difficiles dans sa vie. Ses parents sont divorcés, ce qui l'a contrainte à changer trois fois d'école au cours de son primaire. Elle a d'ailleurs commencé la maternelle à cette école et y fait un retour pour sa sixième année. Charlotte s'occupe beaucoup de sa jeune sœur qui est en maternelle ; elle l'accompagne dans ses études, lui apprend le piano et agit aussi à titre de confidente pour cette dernière. Ces responsabilités lourdes pour une jeune élève ont permis de penser que Charlotte pourrait souffrir d'une angoisse de performance : elle dit elle-même qu'elle veut être la meilleure dans tout, car cela lui permettra d'avoir une vie plus stable. Ses résultats scolaires pour la sixième année sont cohérents avec ses propos. En effet, la moyenne scolaire de l'élève est excellente ; dans toutes les disciplines, ses notes se situent au-dessus de 90 %.

Charlotte a changé trois fois d'école primaire. Malgré cela, elle semble bien intégrée dans sa présente classe ; elle fait partie de la chorale et est tutrice de français dans le programme de tutorat de l'école. Elle raconte qu'elle a toujours su se faire apprécier d'autres élèves parce qu'elle est souriante et qu'elle aime aider ses collègues de classe. Nous avons pu remarquer que, lors de périodes de travail d'équipe, les autres élèves aiment se joindre à elle. Qui plus est, pendant les journées durant lesquelles l'enseignante titulaire était absente, elle agissait à titre de leadeur positif pour ramener le calme dans la classe. Nous avons aussi remarqué que Charlotte apprend rapidement ; selon nos observations, elle termine les exercices fréquemment avant ses collègues de classe et s'occupe à lire. À cet effet, elle mentionne que la lecture « lui sauve la vie, parce que sinon ça serait vraiment long une journée d'école ». Lors de plusieurs journées d'observation, Charlotte passait près d'une heure de la journée à lire, sans que des exercices supplémentaires lui soient offerts ou encore, que l'enseignante vienne lui proposer quoi que ce soit. Elle mentionne : « Je suis habituée d'être une bonne élève et que c'est normal que ma prof s'occupe plus des autres, même si des fois, je suis fatiguée de lire[57] ». Toutefois, lorsqu'il lui est demandé s'il en a toujours été ainsi lors de son parcours scolaire, sa réponse diffère de la situation vécue dans sa classe de sixième année. Charlotte était inscrite à une autre école lors de sa quatrième et de sa cinquième année. Durant ce temps, elle a eu deux fois la même enseignante. Cette dernière, selon Charlotte, a bien appris à la connaitre et lui donnait des responsabilités supplémentaires lorsqu'elle avait des temps libres : faire de la recherche pour le journal de l'école, préparer des fiches de lecture pour convaincre les élèves de lire un livre ou de faire des exercices de mathématiques pour le concours de l'école. Charlotte dit : cela « m'a aidée à apprendre plus vite et à trouver des trucs pour aider mes amis qui réussissent mal ». Elle mentionne aussi : « mon cerveau est plus entrainé et je sais comment trouver les bonnes informations rapidement pour intéresser mes amis ». Charlotte révèle aussi que « comme c'est

[57] Les propos des élèves sont transcrits tels qu'ils ont été dits.

compliqué à la maison, je fais tout à l'école pour pouvoir aider ma sœur le soir » ; elle a donc développé des stratégies métacognitives pour gérer et planifier efficacement ses tâches scolaires. Elle ajoute : « à cause de ma prof d'avant, je pense que je suis une meilleure élève. Sans elle, je pense que j'aimerais plus l'école maintenant ». Enfin, Charlotte affirme avoir une bonne capacité de mémorisation et de rétention des informations. Selon elle, parce qu'elle est capable de retenir par cœur des informations, elle a de bons résultats scolaires. En outre, cela lui permet de ne rien oublier, ce qui, à son avis, est « nécessaire pour répondre aux questions de l'enseignante ou pour réussir des exposés devant la classe ».

**Cas 2 : Récit scolaire de Marguerite**

Marguerite est une jeune fille, âgée de 11 ans lors de la première rencontre. Elle s'exprime avec aisance, malgré la timidité. Il est difficile au départ d'en apprendre sur elle, car elle est réservée et répond à nos questions par des réponses très brèves ; on doit souvent la relancer pour obtenir plus de détails. Elle est l'ainée de trois enfants ; ses deux frères sont en maternelle et en première année et elle dit aimer leur faire la lecture. Lorsque des questions lui sont posées sur les livres qu'elle leur présente, elle explique que sa mère est enseignante de français au secondaire et que c'est souvent elle qui lui propose des lectures pour ses frères. Sans nommer de titres précis, elle dit apprécier les livres de la collection *Dominique et compagnie*, car « il y a aussi un message pour moi, même si c'est des livres pour enfants ». Marguerite aime s'évader dans les livres d'aventures. Elle dit qu'ils lui permettent d'imaginer sa vie autrement et de jouer des rôles, « comme au cinéma ». Elle s'intéresse aux arts de la scène et s'est d'ailleurs inscrite dans une école secondaire avec concentration en théâtre. Quand elle était au début du primaire, elle raconte que son père lui faisait apprendre des poèmes par cœur et que, quand elle réussissait, elle avait droit à une surprise. Elle est d'ailleurs encore capable de réciter des fables de La Fontaine et des passages de *Roméo et Juliette*, pièce dans laquelle elle a tenu le rôle-titre à son école de théâtre.

Marguerite a une bonne moyenne générale ; elle aime l'école, sauf « le sport forcé ». Elle s'exprime bien à l'oral, même si elle prend peu souvent la parole. Nous avons eu l'occasion d'assister à un exposé oral qu'elle devait présenter ; elle a un contact adéquat avec l'auditoire, parle fort et est souriante. Ainsi, lorsqu'elle doit « jouer », elle dit que sa timidité est délaissée. Marguerite est une élève que l'on remarque peu ; pourtant, en échangeant avec elle, on peut rapidement constater qu'elle a une vie intérieure riche. Elle se questionne beaucoup sur son avenir, sur ses choix et sur « comment faire pour ne pas être une *bully* au secondaire ? ». Son intégration sociale semble néanmoins réussie ; elle a plusieurs amies dans la classe avec lesquelles elle aime être pour travailler ou pour diner. Lors de ses questionnements personnels, elle a mentionné « lire sur des sites pour savoir comment ça se passe au secondaire avec tous les nouveaux profs ». Elle a besoin d'être rassurée et l'un des moyens qu'elle a trouvés pour l'être est d'apprendre les choses par cœur. Comme cela, s'exprime-t-elle, « j'aurai l'air intelligente... parce que j'ai une bonne mémoire, ce sera facile pour moi ». Elle développe donc des stratégies en se questionnant sur ses apprentissages et sur son entrée au secondaire.

**Cas 3 : Récit scolaire de Simone**

Simone est une jeune fille de 11 ans. Elle est enfant unique et mentionne que ses parents sont très présents dans sa vie ; ce sont ses « plus grands amis et supporters ». Elle s'entraine en escalade 14 heures par semaine, souvent les soirs de semaine, et a donc peu de temps à consacrer à ses devoirs et à ses études. Elle trouve son enseignante peu compréhensive de sa situation, même si, comme elle le dit, « mes parents ont souvent parlé avec elle pour lui expliquer que je ne peux pas étudier comme les autres ». Cela étant, sauf pour l'anglais, où sa moyenne scolaire est de 64 %, sa moyenne générale se situe autour de 75 %. Elle mentionne que ses résultats étaient plus élevés les années précédentes, mais qu'elle était impliquée dans moins de compétitions. Si elle avait à choisir, elle avance qu'elle préférerait s'entrainer plus,

même si ses notes en souffraient. Pour elle, ce qui importe c'est d'être la meilleure et « je sais que ça n'arrivera pas à l'école alors mes parents et moi on a choisi l'escalade ».

Simone est une jeune fille enjouée qui veut plaire à tout prix. Elle achète régulièrement des cadeaux à ses amies, à son enseignante et nous en a aussi offerts. Elle dit qu'elle « aime faire plaisir pour que les autres l'aiment ». Elle a souvent besoin d'être rassurée et complimentée. À cet effet, Simone mentionne souffrir d'anxiété, cette condition n'étant toutefois pas confirmée par un spécialiste. L'enseignante a mentionné qu'elle veut se rendre intéressante aux yeux des autres élèves, car elle manque d'attention à la maison... Simone présente toutefois des comportements qui peuvent confirmer cette hypothèse : elle mord souvent son pouce au sang et est très agitée lorsqu'on lui refuse quelque chose. Puisqu'elle est souvent fatiguée en classe, l'enseignante essaie de l'aider à trouver des moments pour réviser en prévision des examens ou des travaux notés. Simone dit apprécier son enseignante et l'aide qu'elle lui propose, mais dit aussi que « ses trucs sont pas bons » et qu'elle lui conseille souvent de diminuer son entrainement. Elles ont donc une relation tendue et Simone est heureuse de « faire des choses avec toi (la chercheure) ».

**Cas 4 : Récit scolaire de Constance**

Constance est une jeune fille, âgée de 11 ans au début de nos rencontres. Elle est unilingue francophone et enfant unique. Elle mentionne toutefois qu'elle n'a pas plus d'attention de ses parents « parce qu'ils ont des travails importants, je me garde toute seule depuis la 3$^{e}$ année ». Les parents de Constance sont souvent en déplacements professionnels et cette absence de stabilité peut se manifester dans le sentiment de rejet que manifeste Constance. Elle mentionne régulièrement, lors de nos rencontres, qu'elle se sent seule et qu'elle n'a personne avec qui faire ses devoirs. Pourtant, elle dit aimer l'école, « surtout pour le parascolaire parce que je peux être avec du monde

plus longtemps ». De plus, Constance éprouve de grandes difficultés scolaires et sociales. Elle est médicamentée depuis la maternelle pour un grave trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité. Elle a de la difficulté à se concentrer dans un groupe, est peu présente mentalement, car elle affirme que la classe va « trop lentement pour elle ». Cependant, ses résultats scolaires, entre 55 % et 68 %, sauf pour les arts plastiques où elle obtient d'excellents résultats, laissent penser qu'elle éprouve d'autres difficultés que celles liées au rythme de la classe. Elle mentionne aussi que « c'est plate cette année parce qu'on fait juste du *20 000 mots*[58] ». Elle a donc peu d'intérêt en français, dans cette classe, même si « j'ai des bons amis qui m'aident ». Enfin, Constance mentionne, à plusieurs reprises, son besoin d'avoir un enseignement varié, « pas seulement quelqu'un qui parle en avant, parce que moi je me concentre pas longtemps sinon ». Elle affirme qu'à la moindre distraction, elle n'écoute plus l'enseignante et que « si elle lit (l'enseignante) des livres ou présente des vidéos, c'est déjà plus intéressant que juste lire toute seule à ma place, mais elle a juste fait ça une fois ». Elle dit également que son enseignant de 5e année lui a fait aimer l'école, parce qu'il « faisait des choses cool et différentes comme nous faire faire du théâtre, mimer des chiffres, lire à voix haute... ici (en 6e année), c'est toujours pareil ».

Par ailleurs, Constance est dyspraxique. Son trouble se manifeste par un engourdissement dans les mains ; elle peut, en raison de cela, utiliser un ordinateur pour lire et écrire depuis la 4e année. Cependant, en classe, elle y a peu accès, car plusieurs autres élèves ont des mesures adaptées ou des plans d'intervention et l'enseignante est débordée. Ainsi, Constance doit souvent lire dans le manuel ou écrire de manière manuscrite et elle pense que cela est l'une raison pour laquelle « mes notes sont pas meilleures ; parce que je me fatigue des mains et je perds ma

[58] Il s'agit du manuel utilisé en classe pour enseigner les notions de français. L'enseignante ou son remplaçant, le cas échéant, fait régulièrement travailler les élèves seuls ou en dyades avec le manuel.

concentration ». Concernant sa difficulté de concentration, pour s'aider, Constance classe tout systématiquement : les crayons doivent être rangés avec les crayons, les stylos avec les stylos… Il en va de même pour l'organisation de sa boite à lunch, dans laquelle chaque aliment est présenté dans un contenant distinct. Cela la « sécurise et comme ça je peux moins me perdre dans mes idées en cherchant quelque chose ». Pour l'aider dans ses apprentissages, elle consulte une orthopédagogue en clinique privée, chaque semaine depuis deux ans. Elle dit que cela l'aide « parce qu'elle prend le temps de m'expliquer et de m'écouter et si ça marche pas, ben tsé on fait différent. C'est ça qui marche avec moi, quand on m'explique de plein de façons ». Même si, dans les résultats formels, cela transparait peu, Constance manifeste de l'intérêt pour cette orthopédagogue et le lien d'attachement qui semble s'être créé la motive à aller à ses rencontres. Elle dira enfin qu'elle a « moins de tics nerveux, tsé comme claquer ma langue ou bouger mon épaule » depuis qu'elle a commencé à la consulter. Selon elle, cela est dû au fait qu'elle se sente « moins niaiseuse. Tsé je suis capable d'apprendre, c'est long plus pour moi que pour les autres et madame X[59], on dirait qu'elle voit pas ça. C'est comme si tsé, j'ai besoin d'un ordinateur pis c'est comme plus de travail pour elle on dirait ». En somme, elle a l'impression de déranger son enseignante et, comme elle a des besoins spécifiques, elle préfère ne pas les mettre de l'avant et accepter sa classe telle qu'elle est.

**Cas 5 : Récit scolaire du cas d'Octave**

Octave est un jeune homme de 11 ans. Il est enfant unique et parle trois langues : français (L1), anglais (L2) et espagnol. Il réussit bien à l'école et aime les défis « ce que j'ai pas vraiment dans cette classe-ci ». En effet, Octave a la même enseignante depuis deux ans. L'année précédente, il était dans une classe multiniveaux cinquième sixième année « et on voit les mêmes affaires que j'ai déjà vues surtout à cause de *20 000 mots* » qui est abondamment présent dans cette classe. À la suite d'une

[59] Elle nomme le prénom de son enseignante.

maladie rare, il a une acuité visuelle de 20 % depuis l'âge de six ans, ce qui lui permet de percevoir les silhouettes des personnes et la forme des objets. Il ne voit donc pas le détail des visages ni ceux des objets, mais cela ne l'empêche pas d'être bien intégré, tant dans sa classe que dans les activités extrascolaires qu'il pratique. Il a appris à lire avant de perdre en partie la vue, ce qui facilite son intégration scolaire et lui a permis d'apprendre plus facilement le fonctionnement de la lecture et de l'écriture braille.

En outre, Octave est un garçon sportif qui joue au soccer dans une équipe « normale », comme il l'a qualifiée, tant l'été que l'hiver. Il joue également du piano depuis l'âge de trois ans, car sa mère est musicienne professionnelle. Il est discipliné, aime faire des recherches avec son père et lire des biographies. Il écoute également plusieurs livres audios à la maison « parce que pour moi, c'est moins long que lire le braille et aussi, les livres en braille, y'en a pas beaucoup et c'est cher ». En classe, il utilise un lecteur de braille pour accélérer les tâches et un élève lui est affecté pour l'aider à trouver son matériel, à brancher son ordinateur ou pour lui indiquer où écrire les réponses. Octave dit que ce sont ses seules difficultés à l'école : l'organisation de son environnement. Autrement, comme en témoignent ses résultats scolaires (moyenne générale de 88 %), il réussit très bien dans toutes les disciplines. Il a accepté de participer à notre recherche, car il aime « comprendre les choses ». De plus, puisque les situations présentées dans la recherche sont nouvelles pour lui, il a mentionné qu'il s'ennuierait peut-être moins que dans sa classe. Enfin, Octave est très vif d'esprit. Il pose des questions sur les processus mentaux qu'il devra mobiliser et il s'intéresse à l'audition : « Sans mon ouïe, je serais vraiment perdu ». Il s'exprime clairement, utilise des termes précis et conceptualise aisément les tâches qu'il devra réaliser.

**Cas 6 : Récit scolaire du cas de Claire**

Claire est une jeune fille, âgée de 11 ans au début de l'année scolaire. Elle est l'ainée de trois enfants et prend bien soin de sa sœur de six ans, car sa mère vient de donner naissance à un troisième enfant. Elle aide donc sa sœur à apprendre à lire et à écrire et elle apprécie ce rôle. Elle dit avoir toujours aimé soutenir ses amis dans leurs difficultés et avoir toujours été là pour leur montrer « différemment quand ils ne comprenaient pas ». Claire est d'origine marocaine et est arrivée au Québec vers l'âge d'un an, en tant que réfugiée politique. Ses parents sont des intellectuels arabes : son père est professeur de sciences politiques et sa mère est maintenant vétérinaire (elle était journaliste au Maroc). Claire parle peu arabe, car les communications familiales sont presque exclusivement en français. Elle parle très peu anglais, même si elle réussit bien dans les évaluations. Elle n'éprouve pas de difficultés sociales ou scolaires, comme en témoignent ses bulletins. Elle est enjouée, travaillante et persévérante.

Claire emploie un vocabulaire riche pour une élève de la sixième année ; ses mots sont justes, précis et recherchés. Elle exprime ses idées clairement et avec cohérence et est très à l'aise à l'école. Claire est d'ailleurs très mature et a des opinions réfléchies sur le monde. En ce sens, elle dit que « mes amis comprennent pas toujours pourquoi je parle d'un sujet qui les regardent pas tant, mais c'est à cause de mon père… À la maison, on parle de plein d'affaires : les élections, des fois de l'environnement, etc. ». Par ailleurs, elle s'implique dans l'organisation des spectacles de fin d'année depuis trois ans déjà, aide ses collègues à apprendre leur texte et dit qu'elle-même apprend très facilement par cœur ses répliques. Elle dit s'ennuyer à l'école, car elle « fait beaucoup d'exercices à la maison avec son père, surtout des maths, et ici, ben j'ai déjà vu ce qu'on fait ». Elle a d'ailleurs obtenu une dérogation pour entrer directement en secondaire deux l'année suivante. Elle pense qu'elle pourra avoir des amis « qui sont plus engagés et qui comprennent mieux le

monde ». Malgré cela, Claire dit apprécier sa classe et ses camarades et prendre l'école « comme une partie de plaisir parce que c'est facile alors que l'année prochaine, ce sera comme un nouveau défi ». Le parcours scolaire de cette élève est donc sans embuche, agréable et réussi.

# ANNEXE L

## TABLEAU DES SPÉCIFICATIONS

| Concepts | Auteurs associés | Outils de collecte |
|---|---|---|
| Compréhension orale (CO)<br>entendre<br>écouter | Adams et Cox, 2010<br>Allen, 2014<br>Beacco et Porquier, 2007<br>Bernicot et Bert-Erboul, 2009<br>Bernié, 2002<br>Block et Pressley, 2002<br>Brindley, 1998<br>Burleson, 2011<br>Burley-Allen, 1995<br>Cain, Oakhill, Barnes et Bryant, 2001<br>Campbell, 2011<br>Cornaire et Germain, 1998<br>Dirven et Verspoor, 2004<br>Dreyfus et Cellier, 2000<br>Eme et Rouet, 2001<br>Fayol, 2003<br>Ferroukhi, 2009<br>Goh et Taïb, 2006<br>Graham, Santos et Vanderplank, 2011<br>Gremmo et Holec, 1990<br>Hartman, 2001<br>Keene, 2012<br>Lafontaine et Dumais, 2012<br>Lafontaine, 2007<br>Laparra, 2008<br>Le Cunff, 2009<br>Legendre, 2005<br>Lhote, 1995<br>Lynch et Mendelsohn, 2002<br>Mathews, Helffernan et Elkins, 2011 | Observations participantes et non participantes (élèves/enseignante)<br>Entrevue ouverte (enseignante)<br>Analyse de documents<br>Journal de bord<br>Projets d'écoute<br>Tâches de verbalisation à haute voix |

| Concepts | Auteurs associés | Outils de collecte |
|---|---|---|
| | MÉLS, 2006<br>Mondada et Pekarek-Doehler, 2000<br>Parpette, 2008<br>Pekarek-Doehler, de Pietro, Fasel Lauzon et Pochon-Berger, 2008<br>Pharand et Lafontaine, 2012<br>Poussard, 2003<br>RCRLA, 2009<br>Rost, 2002<br>Simonet, Salzer et Soudée, 2004<br>Snow, Tabors, Nicholson et Kurland, 1995<br>Tomatis, 1991<br>Trabaso et Magliano, 1996<br>Turgeon, 2011<br>Wallace et Louden, 2003 | |
| Compréhension orale en L2 | Berdal-Masuy et Briet, 2010<br>Cornaire et Germain, 1998<br>Ferroukhi, 2009<br>Field, 2008<br>Goh et Taïb, 2006<br>Graham, 2005<br>Lhote, 1995<br>Lightbown et Spada, 2013<br>Parpette, 2008<br>Pintrich, 2000<br>Vandergrift, 2006<br>Vandergrift et Goh, 2009<br>Vandergrift et Goh, 2012 | Observations non participantes (élèves/enseignante)<br>Journal de bord |
| Modèles d'enseignement de la CO | Adams et Cox, 2010<br>Cornaire et Germain, 1998<br>Goh et Taïb, 2006<br>Graham, 2005<br>Lightbown et Spada, 2013<br>Lhote, 1995<br>Lynch et Mendelsohn, 2002<br>Vandergrift, 2007<br>Vanderwalle et Verdonck, 1999<br>Wilkins, 1990 | Observations non participantes (élèves/enseignante)<br>Entrevue ouverte (enseignante)<br>Analyse de documents<br>Journal de bord |
| Enseignement de stratégies métacognitives de CO en L2 | Beacco et Porquier, 2007<br>Berne, 2004<br>Block et Pressley, 2002<br>Bouchard, 2004 | Observations participantes et non participantes (élèves/enseignante)<br>Entrevue ouverte (enseignante) |

| Concepts | Auteurs associés | Outils de collecte |
|---|---|---|
| | Burleson, 2011<br>Chinn, 2006<br>Cornaire et Germain, 1998<br>Dirven et Verspoor, 2004<br>Flavell, 1976<br>Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013<br>Goh et Taïb, 2006<br>Goh, 2008<br>Graham, 2005<br>Liotta-Kolencik et Hillwig, 2011<br>Osada, 2001<br>Pintrich, 2000<br>Vandergrift, 1998<br>Verdelhan-Bourgade, 2002 | Analyse de documents<br>Journal de bord<br>Projets d'écoute<br>Tâches de verbalisation à haute voix |
| Liens avec la compréhension en lecture | Barthes, 1981<br>Bautier et Goigoux, 2004<br>Berner et Thouard, 2008<br>Boyer, 1993<br>Eco, 1992<br>Eme et Rouet, 2001<br>Falardeau, 2003<br>Falardeau, Pelletier et Pelletier, 2014<br>Falardeau, Pelletier, Pelletier et Gagné, 2014<br>Falardeau et Gagné, 2012<br>Falardeau et Simard, 2011<br>Fayol, 2003<br>Gombert, 2002<br>Irwin, 1991<br>Scholz, 2008 | Tâches de verbalisation à haute voix |
| Métacognition | Beacco et Porquier, 2007<br>Berne, 2004<br>Bouchard, 2004<br>Brown, 2002<br>Cain, Oakhill, Barnes et Bryant, 2001<br>Coyne, Kame'euni, et Carnine, 2007<br>Doudin, Martin et Albanese, 2001<br>Dumais, 2014, 2015<br>Flavell, 1979, 1985<br>Goh, 2008<br>Lafortune et St-Pierre, 1996<br>Liotta-Kolencik et Hillwig, 2011<br>Martin, Lafortune et Sorin, 2010 | Observations participantes et non participantes (élèves/enseignante)<br>Entrevue ouverte (enseignante)<br>Journal de bord<br>Projets d'écoute<br>Tâches de verbalisation à haute voix |

| Concepts | Auteurs associés | Outils de collecte |
|---|---|---|
| | Moses et Baird, 1999<br>Pintrich et Zusho, 2002<br>Reinders, 2000<br>Schneider et Lockl, 2002<br>Slavin, 2009<br>Vandergrift et Goh, 2012<br>Vandergrift, 2006 | |
| Difficultés associées à la transition | Bottoms et Timberlake, 2006<br>Bridges, 2006<br>Chouinard, Bowen, Fallu, Lefrançois et Poirier, 2012<br>Desbiens, 2010<br>Eccles et Roeser, 2009<br>Elder, 1998<br>Larose *et al.*, 2005<br>Leclerc et Moreau, 2010<br>Lipps, 2005<br>Marshall et Mueller, 2003<br>MÉLS, 2012<br>Tilleczek, 2008 | Observations non participantes (élèves/enseignante)<br>Entrevue ouverte (enseignante)<br>Journal de bord<br>Projets d'écoute<br>Tâches de verbalisation à haute voix (élèves) |
| Facteurs de protection pour la transition | Chouinard, Bowen, Fallu, Lefrançois et Poirier, 2012<br>Davis, McMahon et Greenwood, 2005<br>Desbiens, 2010<br>Eccles et Roeser, 2009<br>Larose *et al.*, 2005<br>Lipps, 2005<br>MÉO, 2003<br>Moreau et Ruel, 2009<br>Tilleczek, 2008<br>Zittoun, 2012 | Observations non participantes (élèves/enseignante)<br>Entrevue ouverte (enseignante)<br>Journal de bord<br>Projets d'écoute<br>Tâches de verbalisation à haute voix |
| Stratégies cognitives | Bégin, 2008<br>Berne, 2004<br>Chin et Chin, 2008<br>Flavell, 1985<br>Hartman, 2001 | Observations participantes (élèves/enseignante)<br>Entrevue ouverte (enseignante)<br>Analyse de documents<br>Journal de bord<br>Projets d'écoute<br>Tâches de verbalisation à haute voix |
| Stratégies métacognitives | Beacco et Porquier, 2007<br>Bianco et Bressoux, 2009<br>Block et Pressley, 2002 | Observations participantes (élèves/enseignante)<br>Entrevue ouverte |

| Concepts | Auteurs associés | Outils de collecte |
|---|---|---|
| | Burleson, 2011<br>Chinn, 2006<br>FalardeauFlavell, 1976<br>Graham, 2003<br>Hartman, 2001<br>Lafortune et St-Pierre, 1996<br>Lafortune, Jacob et Hébert, 2000<br>Liotta-Kolencik et Hillwig, 2011<br>Simonet, Salzer et Soudée, 2004<br>Slavin, 2009<br>Stordeur, 2014<br>Tardif, 1998<br>Thevenot et Oakhill, 2006<br>Vandergrift et Goh, 2012<br>Wenden, 1998 | (enseignante)<br>Analyse de documents<br>Journal de bord<br>Projets d'écoute<br>Tâches de verbalisation à haute voix |
| Enseignement des SMCO | Beacco et Porquier, 2007<br>Bégin, 2008<br>Berne, 2004<br>Bissonnette, 2008<br>Bouchard, 2004<br>Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013<br>Goh et Taïb, 2006<br>Grangeat, 1997<br>Lhote, 1995<br>Liotta-Kolencik et Hillwig, 2011<br>Thevenot et Oakhill, 2006<br>Vandergrift, 1998<br>Verdelhan-Bourgade, 2002 | Observations participantes et non participantes (élèves)<br>Analyse de documents<br>Journal de bord |
| Projet d'écoute | Adams et Cox, 2010<br>Cox, 2011<br>Lafontaine, 2007<br>Lhote, 1995 | Observations participantes et non participantes (élèves)<br>Analyse de documents<br>Journal de bord<br>Projets d'écoute<br>Tâches de verbalisation à haute voix |
| Prise de notes | Bétrix Köhler, Nidegger, Revaz, Riesen et Whirtner, 1999<br>Carette, 2001<br>de Pietro et Whirtner, 1996<br>Letarte et Lafond, 2001<br>MÉO, 2003<br>Nolin, 2012, 2013 | Analyse de documents |

| Concepts | Auteurs associés | Outils de collecte |
|---|---|---|
| | Nonnon, 2002 | |
| Oral réflexif | Allen, 2014<br>Astorg et Mesmin, 2002<br>Cauchon et Plessis-Bélair, 2008<br>Chabanne et Bucheton, 2002<br>Dumais, 2010, 2012<br>Fasel-Lauzon, 2009<br>Grandaty et Turco, 2010<br>Hébert et Lafontaine, 2012<br>Jaubert et Rebière, 2002<br>Pekarek-Doehler, de Pietro, Fasel Lauzon et Pochon-Berger, 2008<br>Plessis-Bélair, 2010<br>Rabatel, 2004 | Observations non participantes (élèves/enseignante)<br>Analyse de documents<br>Journal de bord<br>Projets d'écoute<br>Tâches de verbalisation à haute voix |

# RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES


Adam, J.-M. (1992/2005). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Armand Colin.

Adam, J.-M. et Heidmann, U. (2009). *Le texte littéraire : pour une nouvelle approche interdisciplinaire*. Louvain-La-Neuve : Academia Bruylant.

Adams, G. L. et Carnine, D. (2003). Direct Instruction. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris et S. Graham (dir.), *Handbook of Learning Disabilities*. New York : The Guilford Press.

Adams, W. C. et Cox, E. S. (2010). The Teaching of Listening as an Integral Part of an Oral Activity : An Examination of Public-Speaking Texts. *The International Journal of Listening, 24*, 89-105.

Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles : de Boeck.

Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Kabbani, N. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record, 103*(5), 760-822. Récupéré de http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=10825

Allen, N. (2012). *Enseigner explicitement des métastratégies interprétatives en didactique de l'oral et de la lecture au 2e cycle du secondaire avec l'album pour la jeunesse* (Mémoire de maitrise inédit). Montréal : Université du Québec à Montréal.

Allen, N. (2014, septembre). Enseignement de la littératie volet oral au troisième cycle du primaire québécois : le cas de la compréhension orale. *Language and Literacy*. Récupéré de http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/langandlit/article/view/21264

Allen, N., Lafontaine, L. et Plessis-Bélair, G. (2016). L'utilisation de stratégies métacognitives de compréhension orale chez des élèves au profil atypique de la sixième année du primaire québécois. *Language and Literacy*. 18(2), 17-43.

Astorg M.-H. et Mesmin, P. (2002). *Sur la notion d'oral réflexif.* Récupéré de http://probo.free.fr/textes_amis/notion_oral_reflexif_mesmin_astorg.pdf

Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. Dans C. C. Block et M. Pressley (dir.), *Comprehension instruction : Research-based best practices* (p. 77–95). New York : Guilford.

Bardin, L. (2004). L'analyse de l'énonciation. Dans L. Bardin (dir.), *L'analyse du contenu* (p. 223-242). Paris : PUF.

Baribeau, C. (2005). Le journal de bord de chercheur. *Recherches qualitatives, Hors Série* (2), 98-114.

Barré-de Miniac, C. (2003). *Lidil. La littératie. Vers de nouvelles pistes de recherche didactique* (présentation). Grenoble : Université de Stendhal.

Barthes, R. (1981). *Essais critiques.* Coll. « Points. Littérature », 127. Paris : Éditions du Seuil, 275 p.

Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie, 148,* 89-100.

Beacco, J.-C. et Porquier, R. (2007). *Niveau A1 pour le français. Un référentiel.* Paris : Didier.

Beacco, J.-C., Lepage, S., Porquier, R. et Riba, P. (2008). *Niveau A2 pour le français. Un référentiel.* Paris : Didier.

Bédard, D. et Tardif, J. (1990). Processus de compréhension de discours informatif à l'oral et à l'écrit. *Revue des sciences de l'éducation, 16* (2), 223-237. Récupéré de http://www.erudit.org/revue/rse/1990/v16/n2/900662ar.pdf

Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation, 34* (1), 47–67.

Bendefa, O. et Lafortune, L. (2010). Représentations de la compréhension dans l'enseignement des mathématiques au Maroc. Dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (p. 65–83). Montréal : PUQ.

Bensouda, R. et Doucet, C. (2011). *Portrait économique de l'Outaouais.* Gatineau, QC : Université du Québec en Outaouais. Récupéré de http://uqo.ca/sites/uqo.ca/files/fichiers-uqo/rectorat/cero/web_-_r44.pdf.

Berdal-Masuy, F. et Briet, G. (2010). *Stratégies pour une écoute efficace.* Colloque international : Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels, Sofia, 28-30 oct. 2010). Récupéré de http://crefeco.org/fr_version/pages/8@Berdal-Masuy et Briet.pdf

Bergeron, R. (2000). Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe. *Québec français, 118*, 30-33.

Bergeron, R. (2007). Introduction. Quelques réflexions sur l'évolution de la didactique du français oral et sur certains postulats. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec : recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 14-21). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Berne, J. E. (2004). Listening Comprehension Strategies : A Review of the Literature. *Foreign Language Annals, 37*(4), 521-533. Récupéré de http://search.proquest.com.proxy1.library.mcgill.ca/docview/216009237?accountid=12339

Berner, C. et Thouard, D. (2008). *Sens et interprétation : pour une introduction à l'herméneutique.* Coll. « Opuscules, 23 ». Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 157 p.

Bernicot, J. (2002). L'acquisition du langage : les relations entre le cognitif et le social. Dans H. Montagner (dir.), *L'enfant : la vraie question de l'école.* (p. 251-274). Paris : Odile Jacob.

Bernicot, J. et Bert-Erboul, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant.* Paris : Éditions In Press.

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie, 141,* 77-88.

Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie.* Paris : Armand Colin.

Bétrix Köhler, D., Nidegger, C., Revaz, N., Riesen, W. et Wirthner, M. (1999). *Et si les pratiques enseignantes en production écrite nous étaient contées... : des discours aux activités, en classe de 6e.* Neuchâtel : IRDP ; Le Mont-sur-Lausanne : Loisirs et pédagogie (LEP).

Bianco, M. (2003). « Apprendre à comprendre : l'entrainement à l'utilisation des marques linguistiques ». Dans Daniel Gaonac'h et Michel Fayol (dir.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia,* (p. 158-204). France : Hachette Éducation.

Bianco, M. et Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maitre dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? Dans Dumay, X. et Dupriez, V. (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre* (p. 35-54), Bruxelles : de Boeck.

Bidaud, É. et Megherbi, H. (2005). De l'oral à l'écrit. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 61,* 19-24. Récupéré de http://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2005-3-page-19.htm

Bissonnette, S. (2008). *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles* (Thèse de Doctorat inédite). Québec : Université Laval.

Block, C. C. et Pressley, M. (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York : Guilford.

Block, C. C., Med, S. R. P. et Morrow, L. M. (2008). *Comprehension instruction : research-based best practices*. New York : The Guilford Press.

Bottoms, G. et Timberlake, A. (2006). *Preparing middle grades students for high school: A comparative study of most-improved and least-improved middle grades schools.* Récupéré de http://publications.sreb.org/2008/08V22_Preparing_MG_Students.pdf

Bouchard, C. et Fréchette, N. (2008). *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs.* Québec : PUQ.

Bouchard, R. (2004). L'oral : différents niveaux d'organisation et d'analyse. Dans C. Garcia-Debanc et S. Plane (dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (p. 81-116). Paris : Hatier.

Bouffard, T. (1998). A developmental study of the relationship between reading development and the self-system. *European Journal of Psychology of Education, 13*, 61-74.

Bouffard, T., Boileau, L. et Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education, 16*(4), 589-604.

Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'Université.* Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Boutin, G. (1997) *L'entretien de recherche qualitative.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture modèle d'activités d'enseignement.* Boucherville : Graficor.

Boyer, J. - Y. et Savoie-Zajc, L. (1997). *Didactique du français : méthodes de recherche.* Montréal : Éditions Logiques.

Boyer, J.-Y. (1997). La verbalisation comme voie d'accès à la compréhension et à la production de texte. Dans J. - Y. Boyer et L. Savoie-Zajc (dir.), *Didactique du français, méthodes de recherche* (p. 203-218). Montréal : Éditions Logiques.

Braund, M. et Driver, M. (2005). Pupils' perceptions of practical science in primary and secondary school: implications for improving progression and continuity of learning. *Educational Research, 47*(1), 77-91.

Braund, M. et Hames, V. (2005). Improving progression and continuity from primary to secondary science: Pupils' reactions to bridging work. *International Journal of Science Education, 27*(7), 781-801.

Bridges, W. (2006). *Transition de vie. Comment s'adapter aux tournants de notre existence ?* Paris : InterÉditions.

Brindley, G. (1998). Assessing listening abilities. Foundations of second language teaching. *Annual Review of Applied Linguistics, 18*, 178-198.

Brinkmann, S. et Kvale, S. (2015). *InterViews Learning the Craft of qualitative Research Interviewing.* London : Sage.

Broi, A.-M. et Soussi, A. (1999). *Comprendre l'oral n'est pas si facile ! Le point sur la recherche.* Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.

Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. Dans J.-M. Baudouin, et J. Friedrich (dir.). *Théories de l'action et éducation* (p. 133-154). Bruxelles : De Boeck Université.

Brown, R. (2002). Straddling two worlds: Self-directed comprehension instruction for middle schoolers. Dans C. C. Block et M. Pressley (dir.), *Comprehension instruction : Research-based best practices* (p. 337–350). New York : Guilford.

Brown, A.L. et Campione, J. C. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques. *Revue française de Pédagogie, 11*, 11-33.

Bru, M. (1998). Qu'y a-t-il à prouver, quand il s'agit d'éducation ? La validation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement : après les illusions perdues. Dans C. Hadji et J. Baillé (dir.). *Recherche et éducation. Vers une « nouvelle alliance ». La démarche de preuve en 10 questions* (p. 45-65). Paris-Bruxelles, De Boeck.

Burleson, B. R. (2011). A constructivist approach to listening. *International Journal of Listening, 25*(1-2), 27-46.

Burleson, B. R. et Caplan, S. E. (2007). Cognitive complexity. Dans McCroskey, J. C, Daly, J. A., Martin, M. et Beatty, M. J. (dir.), *Communication and personality : Trait perspectives* (p. 230–286). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Burley-Allen, M. (1995). *Listening : the forgotten skill.* New York : Wiley.

Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A. et Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition, 29*(6), 850–859. Récupéré de http://www.springerlink.com/index/P1737282P1J7Q107.pdf

Campbell, R. (2010). The Power of the Listening Ear. *English Journal, 100*(5), 66-70.

Cantin, C. et Mottron, L. (2004). Pédagogie spécialisée pour les enfants avec un trouble envahissant du développement au niveau primaire. *Revue de Psychoéducation, 33* (1), 93-115.

Cantin, S. et Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development, 28*(6), 561-570.

Carette, E. (2001). Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, (janvier), 128-132. Paris : CLE.

Caspi, A. et Moffitt, T. E. (1991) Individual differences are accentuated during periods of social change. *Journal of Personality and Social Psychology, 61,* 157-168.

Cauchon, J. et Plessis-Bélair, G. (2008). Une recherche-action sur la communication orale au préscolaire et au primaire. *Vie pédagogique, 147*, 74-79.

Celce-Murcia, M. (1995). A nonhierarchical relationship between grammar and communication, Part II: Insights from discourse analysis. Dans J. E. Alatis (dir.), *Georgetown University Round Table on Language AMD Linguistics 1992.* Washington, DC : Georgetown University Press.

Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2008). *La littératie dans toutes les matières. Communication orale.* Ottawa : Éditions CFORP.

Cermak, L. et Craik, F. (1979). *Levels of Processing in Human Memory.* Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs.* France : PUF.

Chamot, A. U. (2004). CALLA : An Update. Dans P. Richard-Amato et A. Snow (dir.), *The Multicultural Classroom. White Plains.* Longman: Chand.

Charpenel, M. (2015). *Séminaire « Genre, géminismes et mobilisations collectives ».* Récupéré de http://www.histoiredesmedias.com/Seminaire-2014-2015-Genre.html

Chartrand, S.-G. (2016). Les genres du discours : point nodal de la discipline français. Dans *Status des genres en didactique du français.* Cordeiro, G. S. et Vrydaghs, D. (Dir.). (53-82). Belgique : Presses universitaires de Namur.

Chartrand, S.-G (2009). Proposition didactique d'une progression. Des objets à enseigner en français langue première au secondaire québécois. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical.* (p. 257-288). Québec : Presses de l'Université Laval.

Chartand, S.-G. (2008). Progression dans l'enseignement du français langue première. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1re à la 5e secondaire. Québec : Les publications *Québec français*, hors série.

Chartrand, S.-G. (2001). *Apprendre à argumenter, 5e secondaire.* Saint-Laurent : ERPI.

Chartrand, S.-G. et Émery-Bruneau, J. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire*. Québec : Dadactica.

Chatrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de l'écriture et de la grammaire au secondaire québécois : résultats de la recherche ÉLEF. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 35* (3), 515-536.

Chin, C. et Chin, L. (2008) Cognitives Strategies. Dans Anderman, E. M. et Anderman, L. H. (dir.), *Psychology of Classroom Learning : An Encyclopedia*. England : Gale. Récupéré de http://www.education.com/print/cognitive-strategies/#A

Chinn, C. A. (2006). Learning to argue. Dans A. M. O'Donnell, C. Hmelo-Silver, et G. Erkens (dir.), *Collaborative learning, reasoning, and technology* (p. 355–383). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Chiss, J.-L. (2002). *Le couple oral/écrit et la tension entre communicatif et cognitif.* Présentation lors du colloque international de Didactique de l'oral : ministère de l'Éducation nationale. Récupéré de http://eduscol.education.fr/cid46393/le-couple-oral-ecrit-et-la-tension-entre-communicatif-et-cognitif.html

Chouinard, R., Bowen, F., Fallu, J.-S., Lefrançois, P. et Poirier, L. (2012). *La transition au secondaire et l'incidence de mesures de soutien sur la motivation, l'adaptation psycho- sociale et les apprentissages des élèves* (Action concertée). Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires. Récupéré de : http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_ChouinardR_rapport_transition-secondaire.pdf/738cc30a-4d0a-4f5a-a3e4-51e5c5a1efee

Clemens-Corbi, C. (2011). Évaluer les langues vivantes au primaire. *Cahiers Pédagogiques, 491*. Récupéré de http://www.cahiers-pedagogiques.com/Evaluer-les-langues-vivantes-au

Clément, C. (2013). *Conditionnement, apprentissage et comportement humain.* Bruxelles : Dunod.

Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA]. (2011). *Quel est le futur de l'apprentissage au Canada ?* Ottawa : Conseil canadien sur l'apprentissage.

Conseil supérieur de la langue française. (2015). *Rehausser la maitrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire.* Québec : CSLF. Récupéré de http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis207/a207.pdf

Cornaire, C. et Germain, C. (1998). *La compréhension orale*. Baume-les-Dames (France) : CLE International.

Cowan, N. (1997). *Attention and memory : an integrated framework.* New York : Oxford University Press.

Cox, E. S. (2011). *A bridge between communication and cognitive theories* (Paper presented at the annual convention of the Central States Communication Association). Kansas City, MO.

Coyne, M. D., Kame'euni, D. W. et Carnine, D. W. (2007). *Effective Teaching Strategies that Accommodate Diverse Learners*. Columbus, OH : Merrill, an imprint of Pearson Education Inc.

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design : Choosing Among Five Approaches.* London : Sage.

Cuq, J.-P. et Davin-Chnane, F. (2007). Français langue seconde : un concept victime de son succès ? Dans M. Verdelhan-Bourgade (dir.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution.* (p. 11-28). Bruxelles : de Boeck.

Daniel, M. F. et Gagnon, M. (2011). Developmental Process of Dialogical Critical Thinking in Groups of Pupils aged 4 to 12 Years. *Creative education, 2*(4), 418-428. Récupéré de http://file.scirp.org/Html/8854.html

Daunay, B. et Reuter, Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques, 137-138,* 57-78.

Davis, M. R., McMahon, M., et Greenwood, K. M. (2005). The efficacy of mnemonic components of the cognitive interview: Towards a shortened variant for time-critical investigations. *Applied Cognitive Psychology, 19*, 75–93.

De Grandpré, M. (2016). Un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1er cycle du primaire. (Thèse de doctorat inédite). Gatineau : Université du Québec en Outaouais.

De Ketele, J. M. et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles-Paris : De Boeck Université.

De Pietro, J.-F. et Whirtner, M. (1996). Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. *Tranel* (25), 29-49.

Delabarre, É. et Treignier, J. (2001). Suffit-il de parler pour apprendre ? Dimensions didactiques de la mise à distance des pratiques langagières. *Repères,* (24-25).

Deltand, M. (2010). *L'approche biographique : questionnement sur le saisissement de l'identité par la méthodologie des récits de vie* (Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation [AREF]). Université de Genève.

Demetriou, H., Goalen, P. et Rudduck, J. (2000). Academic performance, transfer, transition and friendship: Listening to the student voice. *International Journal of Educational Research, 33*(4), 425-441. Récupéré de http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355 (00) 00026-4

Depraz, N. (2006). *Comprendre la phénoménologie. Une pratique concrète.* Paris : Armand Colin.

Desbiens, N. (2010). *La trousse pédagogique du programme d'intervention l'Allié : Une approche multimodale pour remédier aux difficultés de comportement et prévenir la violence en milieu scolaire.* Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Université de Montréal.

Deschênes, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes.* Sillery : PUQ, 136 p.

Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-111). Montréal : Gaëtan Morin.

Desrochers, A. et Berger, M. J. (2011). Littératie, éducation et société. Dans M. J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 7-27). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Deum, M. (2004). *Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction du journal de bord. Analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire.* (Actes du 9e colloque de l'AIRDF). Récupéré de http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Dezutter/Melanie-Deum.pdf

Dionne, A.-M., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2004). Caractéristiques et perception de la littératie chez les parents ayant de faibles compétences en lecture et en écriture. *Revue de l'Université de Moncton, 35* (2), 131-154.

Dionne, J.-P. (1996). Indices métacognitifs générés par rétrospection à partir d'épisodes de protocoles verbaux et visuels. *Revue des sciences de l'éducation, 22* (3), 539-550.

Dirven, R. et Verspoor, M. (2004). *Cognitive Exploration of Language and Linguistics.* Amsterdam : John Benjamins Pub Co.

Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques, 137-138.* Récupéré de http://pratiques.revues.org/1159

Dolz, J. et Schneuwly, B. (1997). Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères, 15*, 27-40.

Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école.* Paris : ESF éditeur.

Doudin, P.-A., Curchod, P. et Lafortune, L. (2012). Les transitions scolaires : entre risques et ressources Dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Les transitions à l'école* (p. 1-8). Québec : PUQ.

Doudin, P.-A., Martin, D. et Albanese, O. (dir.). (2001). *Métacognition et éducation* (2e éd.). Lausanne : Peter Lang.

Doyon, D. et Fischer, C. (2010). *Langage et pensée à la maternelle.* Québec : PUQ.

Dreyfus, M. et Cellier, M. (2000). L'oral et la construction des savoirs dans des activités de français. *Recherches, 33,* 181-198.

Dufays, J.-L. (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation.* Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 471 p.

Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3e secondaire : une description* (Mémoire de maitrise inédit). Montréal : Université du Québec à Montréal.

Dumais, C. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec français, 157,* 57–58.

Dumais, C. (2011). L'évaluation de l'oral. Dans L. Lafontaine (dir.), *Activités de production et de compréhension orales : Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores* (p. 17-46). Montréal : Chenelière Éducation.

Dumais, C. (2012). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 19-34). Québec : Peisaj.

Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* (Thèse de doctorat inédite). Gatineau : Université du Québec en Outaouais.

Dumais, C. (2015). Les fondements d'une taxonomie du développement de la langue orale : un modèle pour développer les compétences à l'oral et en littératie des élèves de 6 à 17 ans. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maitrise des compétences dans divers environnements* (p. 87-111). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dumais, C. et Bergeron, R. (2012). Comprendre des textes à l'oral et à l'écrit. *Québec français, 164,* 52-53.

Dumais, C. et Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 2,* 285-302.

Dumais, C., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3e cycle du primaire. *Langage et littératie, 17* (3), 5-27.

Eccles, J. S. et Roeser, R. W. (2009). Schools, Academic Motivation, and Stage-Environment Fit. Dans R. M. Lerner et L. Steinber (dir.), *Handbook of Adolescent Psychology* (3e éd.)(p. 404-434). Hoboken, N.J. : John Wiley & Sons.

Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation : essai.* Paris : B. Grasset, 406 p.

Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist, 13,* 277-287.

Elder, G. H. Jr. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development, 69*(1), 1-12.

Eme, E. et Rouet, J.-F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance, 53* (4), 309–328.

Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques* (Thèse de doctorat inédite). Québec : Université Laval.

Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (3), 673-694

Falardeau, É., Pelletier, C. et Pelletier, D. (2014). La méthode de la pensée à voix haute pour analyser les difficultés en lecture des élèves de 14 à 17 ans. *Éducation et didactique,* 8 (3). Récupéré de http://media.wix.com/ugd/2facca_532270e0428c4de48b1b54a00fcf1d58.pdf

Falardeau, É., Pelletier C., Pelletier, D. et Gagné, J.-C. (2014). Portrait des capacités métacognitives d'élèves québécois du secondaire dans la lecture de récits. *Language and Literacy, 16(2)*, 1-20. Récupéré de http://media.wix.com/ugd/2facca_aed1ef46dbcd43b7a80bee6f4bc05f73.pdf

Falardeau, É. Et Gagné, J.-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche. *Enjeux.* 83. 91-120. Récupéré à http://media.wix.com/ugd/2facca_7f9bbbb3d2e34b08a4b832df7f634a04.pdf

Falardeau, É. et Simard, D. (2011). *La culture en classe de français. Témoignages d'enseignants*. Coll. « Éducation et culture ». Québec : PUL, 238 p.

Fasel-Lauzon, V. (2009). *L'explication dans les interactions en classe de langue : organisation des séquences, mobilisation de ressources, opportunités d'apprentissage.* Neuchâtel : Université de Neuchâtel.

Fayol, M. (1992). La compréhension lors de la lecture. Dans P. Lecocq (dir.), *La lecture : Processus, apprentissage, troubles*. Lille : P.U. Lille

Fayol, M. (2003). *La compréhension : évaluation, difficultés et interventions.* Paris : PIREF.

Fayol, M. et Gombert, J.-M. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Coll. « Psychologie d'aujourd'hui ». Paris : Presses universitaires de France.

Ferroukhi, K. (2009). La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2e année moyenne en Algérie. *Synergies Algérie, 4,* 273-280.

Field, J. (2013). Cognitive validity. Dans A. Geranpayeh et L. Taylor (dir.), *Examining Listening*. Cambridge : Cambridge University Press.

Field, J. (2008). *Listening in the language classroom.* Cambridge : Cambridge University Press.

Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture : perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. Dans L. B. Resnick (dir.), *The nature of intelligence* (p. 231–235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*, 906–911.

Flavell, J. H., Miller, P. H. et Miller, S. A. (1993). *Cognitive development.* London : Prentice-Hall.

Flavell, J. H. (1985). Développement métacognitif. Dans J. Bideaud et M. Richelle (dir.), *Psychologie développementale. Problèmes et réalités* (p. 29-41). Bruxelles : Mardaga.

Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle : La maitrise de l'oral, l'initiation à l'écrit.* Paris : Éditions Marketing.

Florin, A., Véronique, D., Courtial, J.-P. et Goupil, Y. (2002). *Apprentissage de la communication en milieu scolaire* (Synthèse pour la direction de la recherche, programme Cognitive école et sciences cognitives). Récupéré de http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/91/PDF/Florin.pdf

Forget, M.-H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, 32* (1), 57-80.

Fortin, M.-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche.* Montréal : Chenelière Éducation.

Fountas, L. C. et Pinnel, G. S. (1996). *Guided reading: Good First Teaching for All Children*. Portsmouth, N.H. : Heinemann.

Gagnon, M. et Sasseville, M. (2011). *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux.* Laval, Québec : PUL.

Gagnon, R. (2005). *Analyse comparative de matériel didactique pour l'enseignement-apprentissage de la communication orale au secondaire* (Mémoire de maitrise inédit). Québec : Université Laval.

Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche.* (2e éd.) Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gallahue, D. L. et Ozmum, J. C. (2006). Motor development in young children. Dans B. Spodek et O. N. Saracho (dir.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (p. 105-120). New York : Macmillan.

Gaonac'h, D. et Fayol, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia.* Coll. « Profession enseignant ». Paris : Hachette Éducation, 255 p.

Garbe, C., Holle, K. et Weinhold, S. (2010). The Most Important Findings of ADORE and Their Consequences. Dans C. Garbe, K. Holle et S. Weinhold (dir.), *ADORE – Teaching Struggling Adolescent Readers in European Countries.* (p. 225-238). Frankfurt : Peter Lang.

Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, (103-104), 193-212.

Garcia-Debanc, C. et Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier.

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation.* Montréal : Guérin.

Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages.* Montréal : ERPI éducation.

Germain, C., Netten, J. et Movassat, P. (2004). L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats. *Revue canadienne des langues vivantes*, *60* (3), 309-332.

Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture* (3e éd.). Bruxelles : de Boeck.

Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* Chicago : Aldine Pub. Co.

Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development : Theory, practice and research implications. *RELC Journal*, *39*(2), 188-213.

Goh, C. et Taïb, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal, 60* (3), 222-232.

Gombert, J.E. (2002). L'apprentissage de la lecture : processus et stratégie. Dans A. Florin et J. Morais (dir.), *La maîtrise du langage.* (p. 79-94). Rennes : PUR.

Gouin, S. (2005). *Stratégies de mise en texte de récits chez les élèves du troisième cycle du primaire.* (Mémoire de maitrise inédit). Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

Graham, C. et Hill, M. (2003). *Negotiating the Transition to Secondary School.* Récupéré de The SCRE Centre website http://www.scre.ac.uk/spotlight/spotlight89.html

Graham, C. R. (2005). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. Dans C. J. Bonk et C. R. Graham (dir.), *Handbook of blended learning : Global perspectives, local designs* (p. 3-21). San Francisco, CA : Pfeiffer.

Graham, S. (2003). Learners strategies and advances level listening comprehension. *Languague Learning Journal, 28*, 64-69.

Graham, S., Santos, D. et Vanderplank, R. (2011). Exploring the relationship between listening development and strategy use. *Language Teaching Research, 15*(4), 435-456. Récupéré de http://ltr.sagepub.com/content/15/4/435.short

Grandaty, M. et Dupont, P. (2010). Apprendre à « échanger et débattre » à l'école primaire dans le domaine de la littérature : la question de la progression. *Repères, 41*, 147-171.

Grandaty, M. et Turco, G. (2001). *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire.* Lyon : ENS.

Grandaty, M. et Turco, G. (2010). *L'oral dans la classe.* Paris : ENS.

Grangeat, M. (1997). La métacognition, un enjeu pour l'autonomisation. Dans M. Grangeat (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (p. 95-129). Paris : ESF.

Gremmo, M.-J. et Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. *Le français dans le monde, recherches et applications, No spécial* (février/mars).

Groupe oral-Créteil. (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire.* Paris : Hachette éducation.

Guedj, D. (2006). *Être enfant et dysphasique : quelles places pour le sujet ? De l'apprentissage de la lecture vers le langage oral par l'inclusion scolaire* (Thèse en Sciences du langage). France : Université de Montpellier.

Guernier, M.-C., Durand-Guerrrier, V., Sautot, J.-P. (2006) : *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Presses universitaires de Franche Comté, Besançon.

Gufoni, V. (1996). Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite : Approche critique. *Études de linguistique appliquée, 101*, 20-32.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. et Cox, K. E. (1999). Motiva- tional and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading, 3,* 231–256.

Hall K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school. Dans N. Hall, J. Larson et J. Marsh (dir.), *Handbook of Early Chilhood literacy.* (p. 315-326). London : Sage.

Halté, J.-F. et Rispail, M. (2005). *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités.* Paris : L'Harmattan.

Hartman, H. J. (2001). *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice.* New York : Springer.

Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers.* New York : Routledge.

Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980) Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitives processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hébert, L. et Lafontaine, L. (2014). *L'enseignement-évaluation intégré de l'oral réflexif dans les situations d'apprentissage par les pairs en lecture : quelles caractéristiques, indices de progression-différenciation et difficultés d'enseignement ?* (Rapport scientifique, PROJET « ACOR » 2009-2014). Québec : FRQSC-Actions concertées MÉLS.

Hébert, M. et Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : quelles caractéristiques cognitives, interactionnelles et discursives chez des élèves de 11 à 16 ans ?. *Lettrure, 2*, 99-111. Récupéré de http://www.ablf.be/lettrure/lettrure-2/loral-reflexif-dans-les-cercles-litteraires-entre-pairs-quelle-caracteristiques-cognitives-interactionnelles-et-discursives-chez-des-eleves-de-11-a-16-ans

Hébert, M. et Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie. *Lettrure, 2*, 90-98. Récupéré de http://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/__Lettrure2_88.pdf

Irwin, J. W. et Moe, A. (1986). *Understanding and teaching cohesion comprehension*. Newark : International Reading Association, 136 p

Irwin, J. W. (1991). *Teaching reading comprehension processes* (2e éd). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Iser, W. (1976). *L'acte de lecture théorie de l'effet esthétique*. Coll. « Philosophie et langage ». Bruxelles : P. Mardaga, 405 p.

Jaubert, M. et Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif? Dans Chabanne, J. C. et Bucheton, D. (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 163-186). Paris : PUF.

Jones, S. R., Torres, V. et Arminio, J. (2013). *Negotiating the complexities of qualitative research in higher education*. New York : Routledge.

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Coll. « Collection Pratiques & enjeux pédagogiques ». Issy-les-Moulineaux : ESF, 125 p

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation des gestes évaluatifs en question*. Coll. « Pratiques pédagogiques ». Bruxelles : De Boeck, 184 p.

Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : PUF.

Jouve, V. (2001). De la compréhension à l'interprétation : la question des niveaux de lecture. Dans Catherine Tauveron (dir), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école au-delà* (p. 25-35). Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 229-0252). (3e éd.) Montréal : ERPI.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation.* St-Laurent : Erpi-Pearson.

Keene, E. O. (2012). *Talk about understanding. Rethinking Classroom Talk to Enhance Comprehension.* Heinemann : Portsmouth.

Kintsch, W. et T. A. van Dijk. (1978). Toward a model of text comprehension and production ». *Psychological Review, 85*, 329-394.

Kœnig, J. I., Walker, C. D., Romeo, R. D. et Lupien, S. J. (2011). Effects of stress across the lifespan. *Stress, 14*(5), 475-480.

Kuusela, H. et Paul, P. (2000). A comparison of concurrent and retrospective verbal protocol analysis. *American Journal of Psychology, 113*(3), 387-404.

Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Montréal : Université du Québec à Montréal.

Lafontaine, L. (2004). *L'enseignement-apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise* (Contribution au symposium *: L'oral comme objet d'enseignement : les enjeux de sa didactique des points de vue historique et actuel,* présenté lors du Colloque international de l'Association internationale de didactique du français [AIRDF]). Québec.

Lafontaine, L. (2005). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 8* (1), 95-109. Récupéré de http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v8n1/06_Lafontaine.pdf

Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation.* Montréal : Chenelière Éducation.

Lafontaine, L. Bergeron, R. et Plessis-Bélair, G. (2009). Vivre l'articulation oral-écrit en classe. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques* (p. 1-5). Québec : PUQ.

Lafontaine, L. et Dumais, C. (2012). Pistes d'enseignement de la compréhension orale. *Québec français, 164,* 54-56.

Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible ! 18 ateliers formatifs clés en main.* Montréal : Chenelière.

Lafontaine, L. et Hébert, M. (2015). La reformulation comme outil langagier pour justifier son opinion dans les cercles de lecture entre pairs : effets d'un enseignement de l'oral. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 85-108). Côte St-Luc : Peisaj.

Lafontaine, L. et Le Cunff, C. (2006). Les représentations de l'enseignement de l'oral. *Québec français, 141*, 87-89.

Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation, 33* (1), 47-66.

Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). *Littératie. Vers une maitrise des compétences.* Québec : PUQ.

Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. et Saint-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe.* Montréal : Éditions Logiques.

Lafortune, L., Jacob, S. et Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition.* Québec : PUQ.

Langlade, G. (2001). Et le lecteur sujet dans tout ça ? *Enjeux, 51-52*, 53-62.

Lapan, S. D., Quartaroli, ML. T. et Riemer, F. J. (2012). *Qualitative Research : An Introduction to Methods and Designs.* Milton : Jossey-Bass.

Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible ? *Pratiques, 137-138.* Récupéré de http://pratiques.revues.org/1155

Larose, F., Bédard, J., Boutet, M., Couturier, Y., Dezutter, O., Hasni, A. *et al.* (2006). *L'impact de la coopération pédagogique en contexte de projet sur la réussite éducative d'élèves de milieu socioéconomique faible lors de la transition primaire-secondaire* (Rapport final de recherche pour la subvention No 2003 - PRS-8436). Québec : FRQSC, programme d'actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaire.

Lazure, R. (1992). *Vers une didactique du français oral : État de question des recherches menées entre 1970 et 1990* (Thèse de doctorat inédite). Montréal : Université de Montréal.

Lecavalier, J., Préfontaine, C. et Brassard, A. (1992). Les parcours stratégiques en lecture/écriture au collégial. Dans Clémence Préfontaine et Monique Lebrun (dir). *La lecture et l'écriture enseignement et apprentissage : actes du colloque*. Montréal : Éditions Logiques.

Le Cunff, C. (2012). Les discours oraux dans les tâches scolaires en interactions : un objet d'enseignement à définir. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 35-50). Québec : Peisaj.

Le Cunff, C. et Jourdain, P. (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire.* France : Hachette Éducation.

Le Cunff, C. (2009). Enseigner ce que parler veut dire. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 199-222). Québec : PUQ.

Lebrun, J. et Niclot, D. (2009). Les moyens scolaires : réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation, 35* (2), 7-14.

Lebrun, J., Lenoir, Y. et Desjardins, J. (2004). Le moyen scolaire « réformé » ou l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des moyens scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation, 30* (3), 509-533

Leclerc, M. et Moreau, A. C. (2010). *Ensemble pour la réussite en littératie.* (Rapport 2010 sur les changements de pratiques en littératie et la réussite des élèves, sommaire). Gatineau : Université du Québec en Outaouais.

LeCompte, M. D. et Schensul, J. J. (1999). Analyzing and Interpreting Ethnographic Data. Dans Schensul, J. J. et LeCompte, M. D (dir.), *Ethnographer's Toolkit, 5. Walnut Creek.* California: Altamira Press.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.

Legros, D., Hoareau, Y.-V., Boudéchiche, N., Makhlou, M. et Gabsi, A. (2007). TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatifs en langue seconde — Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel. *Alsic, 10* (1). Récupéré de http://alsic.revues.org/570

Lemaire, P. (1999). *Psychologie cognitive.* Bruxelles : De Boeck.

Lenoble-Pinson, M. (2006). Dire Et Se Dire au Féminin. *International Journal for the Semiotics of Law - Revue Internationale de Sémiotique Juridique, 19* (1), 9-24.

Letarte, A. et Lafond, F. (2001). *L'écoute en classe et la prise de notes* (4e éd.). Québec : Université Laval. Récupéré de https://www.aide.ulaval.ca/files/content/sites/aide/files/files/reussite/Guide_Ecoute.pdf

Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre.* Paris : Hachette.

Lightbown, P. M. (2014). *Focus on content-based language teaching.* Oxford : Oxford University Press.

Lightbown, P. M. et Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4e éd.). Oxford : Oxford University Press.

Liotta-Kolencik, P. et Hillwig, S. A. (2011). *Encouraging metacognition : supporting learners through metacognitive teaching strategies.* New York : P. Lang.

Lipps, G. (2005). *Faire la transition : les répercussions du passage de l'école primaire à l'école secondaire sur le rendement scolaire et l'adaptation psychologique des adolescents.* Ottawa : statistique Canada, Division des études sur la famille et le travail. Récupéré de http://www.statcan.gc.ca/pub/11f0019m/11f0019m2005242-fra.pdf

Lynch, T. et Mendelsohn, D. (2002). Listening. Dans N. Schmitt (dir.), *An introduction to applied linguistics* (p. 193-210). London : Arnold.

Maclès, I. (2004, 2005). *La maitrise du langage oral : entre parole et écoute* (Mémoire de maitrise). Centre de formation pédagogique de La Tronche.

Makdissi, H., Boisclair, A. et Sirois, P. (2010). *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation* Québec : PUQ.

Marshall, V. W. et Mueller, M. M. (2003). Theoretical roots of the life-course perspective. Dans W. R. Heinz et V. W. Marshall (dir.), *Social dynamics in the life course : Transitions, institutions and interrelations* (p. 3-32). New York : Aldine de Gruyter.

Martin, A., Lafortune, L. et Sorin, N. (2010). La compréhension dans une perspective métacognitive : un cadre conceptuel. Dans *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension.* L. Lafortune (dir.), Québec : PUQ.

Mathews, R. C., Helffernan, L. et Elkins, R. (2011). Context effects in the use of relational information in recognition memory. Dans Meurant, G. (dir.), *Memory and control of action.* Amsterdam : Elsevier.

Maurel, M. (2008). La psycho-phénoménologie : théorie de l'explicitation. *Expliciter.fr, 77.* Récupéré de http://www.expliciter.fr

Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée.* Paris : Bertrand-Lacoste.

Maurice, J. J. (1996). Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action. *Revue française de pédagogie, 114* (1), 85-96.

Maurice, J. J. (2006). L'expérience de l'enseignant : une réflexivité limitée. *Formations et pratiques d'enseignement en questions, 3,* 53-67.

Morin M.-F. et Montésinos-Gelet I. (2007). *Approcher l'écrit à pas de loup : la littérature de jeunesse pour apprendre à lire et écrire au préscolaire et au primaire.* Montréal : Chenelière Éducation.

Moshman, D. (1994). Reason, reasons, and reasoning: A constructivist account of human rationality. *Theory & Psychology, 4,* 245-260.

Mayer, R. et Deslaurier, J. P. (2000). L'observation directe. Dans R. Mayer (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 135-157), Montréal : Gaëtan Morin.

McArthur, G. M. et Bishop, D. V. M. (2005). Speech and non-speech processing in people with specific language impairment: A behavioural and electrophysiological study. *Brain and Language, 94,* 260-273.

Merriam, S. B. (1998/2008). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach.* San Francisco et Londres : Jossey-Bass.

Messier, G. (2004). *Enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue d'enseignement au secondaire : mise en œuvre d'un modèle didactique* (Mémoire de maîtrise inédit). Montréal : UQAM.

Meyor, C. (2005). La phénoménologie dans la méthode scientifique et le problème de la subjectivité. *Recherches qualitatives, 25* (1), 25-42.

Miles, M. B. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (2003). *Stratégies de lecture au primaire. Rapport de la table ronde des experts en lecture.* Récupéré de http://www.edu.gov.on.ca/fr/documenUreports/reading/matters.html.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MÉLS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MÉLS). (2011). *Progression des apprentissages au primaire.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MÉLS). (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire.* Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2106442

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MÉLS). (2013). *Cadre d'évaluation des apprentissages, français langue d'enseignement. Enseignement primaire.* Récupéré de https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/evaluation/index.php?page=francais-langue-d-enseignement-pri

Ministère de la Santé et de la Solidarité. (2007). *Accueil de la petite enfance : guide pratique*. Paris, France : ministère de la Santé et de la Solidarité. Récupéré de http://www. social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/Accueil_de_la_petite_enfance.pdf

Moisan, M. (2003). *L'enseignement stratégique, c'est...* Récupéré de http://www2.cslaurentides.qc.ca/FGJ/article.php3?id_article=133

Mondana, L. et Pekarek-Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et interaction en langue étrangère, 12,* 1-20.

Mongeau, P. et Hill, J. (1998). Relations entre l'explicitation, l'anticipation et la performance. *Revue des sciences de l'éducation, 24* (2), 323-334. Récupéré de https://www.erudit.org/revue/rse/1998/v24/n2/502014ar.pdf

Morais, S. (2013). Le chemin de la phénoménologie : une méthode vécue comme une expérience de chercheur. *Recherches qualitatives, Hors-Série* (15), 497-511. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hs-15/hs-15-Morais.pdf

Morin, M.-F. et Prévost, N. (2012). Enjeux actuels des premiers apprentissages en lecture et en écriture au Québec. *Information grammaticale, 133*, 29–33.

Moses, L. J., et Baird, J. A. (1999). Metacognition. Dans R. Wilson (dir.), *Encyclopedia of cognitive neuroscience*. Cambridge, MA : MIT Press.

Mucchielli, A. (dir.) (2011). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.

National High School Center. (2008). *Easing the Transition to High School: Research and Best Practices Designed to Support High School Learning.* Récupéré de http://www.betterhighschools.com/docs/NHSC_TransitionsReport.pdf

Nielsen, R. et Griebel, W. (2007) Enhancing the competence of transition systems through co-construction. Dans Dunlop, A. W. et Fabian, H. (dir.), *Informing Transitions in the Early Years : Research, Policy and Practice*. (p. 21-32). Berkshire, Angleterre : McGraw Hill.

Nisbett, R. et Wilson, T. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review, 84,* 231-259.

Nolin, R. (2012). Je parle et ils écoutent, mais comprennent-ils ? *Québec français, 164*, 73-76.

Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* (Mémoire de maitrise inédit). Montréal : Université du Québec à Montréal.

Nonnon, É. (2001-2002). Des situations problèmes pour la verbalisation : difficultés à dire et travail de l'énonciation. *Repères*, (24/25), 22-57.

Nonnon, É. (2002). Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques, 115-116*. Récupéré de http://pratiques-cresef.fr/p115_no1.pdf

Nonnon, É. (2004 a). Les activités de réflexion et d'analyse de l'oral. Dans C. Garcia-Debanc et S. Plane (dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (p. 310-335). Paris : Hatier.

Nonnon, É. (2004 b). Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? *Le Français aujourd'hui, 146*, 75-84.

Nonnon, É. (2005). Entre description et prescription, l'institution de l'objet : Qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? *Repères, 31,* 161-188.

Nonnon, É. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français, *Pratiques, 149-150,*184-206.

Northern Territory Council of Government School Organisations (NTCOGSO). (2005). *A review of middle schooling concepts and approaches.* Récupéré de http://www.ntcogso.org.au/sites/ default/files/publication/2011/03/cogso_reviewmiddleschool.pdf

OCDE. (2011). *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE.* Éditions OCDE. Récupéré de http://www.oecd.org/fr/educ ation/scolaire/regardssurleducation2011lesindicateursdelocde.htm

OCDE. (2014). *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE.* Éditions OCDE. Récupéré de http://www.oecd.org/edu/Regards-sur-l'education-2014.pdf

OCDE. (2016). Comment s'organise le temps d'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire ? Les indicateurs de l'éducation à la loupe. *Regards sur l'éducation,* (38), 4. Récupéré de http://www.oecd-ilibrary.org/education/comment-s-organise-le-temps-d-apprentissage-dans-l-enseignement-primaire-et-secondaire_5jm3tqh48ljc-fr

Opitz, M. et Zbarackin, M. (2004). *Listen hear! 25 effective listening comprehension Strategies.* Portsmouth, NH : Heinemann.

Osada, N. (2001). What strategy do less proficient learners employ in listening comprehension? A reappraisal of bottom-up and top-down processing. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* 5, 73-90.

Paillé, P. (2011). Décrire, analyser, comprendre, interpréter, expliquer. *Expliciter, 90,* 32-51. Récupéré de http://www.grex2.com/assets/files/Dossiers/expliciter%2090%20juin%202011%20v1.pdf

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Colin.

Pallascio, R. et Lafortune, L. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation.* Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec, 49 p. Récupéré de http://site.ebrary.com/lib/uqam/Doc?id=10225837

Parpette, C. (2008). Enseigner l'oral, enseigner l'écrit : pour une approche contrastive. *Problématique du FLE,* (no spécial).

Pekarek-Doehler, S., de Pietro, J.-F., Fasel Lauzon, V. et Pochon-Berger, É. (2008). *L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde : acquisition, enseignement, évaluation* (rapport final projet CODI). (Document non publié). Neuchâtel : Université de Neuchâtel.

Perrenoud, P. (2004). *Construire des compétences dès l'école.* Paris : ESF.

Perrig, W. J. et Kintsch, W. (1985). Propositional and situational representations of text. *Journal of Memory and Language, 24,* 503-518.

Peterfalvi, B. et Jacobi, D. (2003). *Les interactions langagières entre processus et matériaux pour la recherche.* (INRP.). Paris. Récupéré de http://hdl.handle.net/2042/8818

Pfeiffer-Ryter, V., Demaurex, M. et Dolz, J. (2007). Prendre des notes pour un exposé oral : intégrer lecture, écriture et expression orale au primaire. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : Les voies actuelles de la recherche* (p. 235-256). Québec : Les presses de l'Université Laval.

Pharand, J. et Lafontaine, L. (2012). Les élèves écoutent-ils lorsque j'enseigne ? *Québec français, 164,* 61-63.

Philippot, T. (2015). Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre. *Tréma, 39.* Récupéré de http://trema.revues.org/2950

Piaget, J. (1963). *La naissance de l'intelligence* (4e éd.). Paris : PUQ.

Pianta, R. C. et Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools.* New York : Routledge.

Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoires de vie.* Paris : L'Harmattan.

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self–regulated learning. Dans M. Boekaerts, P. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self–regulation* (p. 451–502). San Diego : Academic Press.

Pintrich, P. et Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. Dans A. Wigfield et J. Eccles (dir.), *Development of achievement motivation.* San Diego, CA : Academic Press.

Plessis-Bélair, G. (2007). Introduction. Des questions actuelles : trois axes d'intervention en didactique du français oral. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec : recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 21-36). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Plessis-Bélair, G. (2010). La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle. Dans Doyon, D. et Fisher C. (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p. 13-41). Québec : PUQ.

Plessis-Bélair, G. (2012). La communication orale et la formation à l'enseignement : une question de langue et d'identité en contexte réflexif. Dans Bergeron, R. et Plessis-Bélair, G. (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'Université.* Montréal : Éditions Peisaj.

Plessis-Bélair, G., Comtois, S., Cardin, D. et Cauchon, J. (2009). L'oral en classe du primaire, selon des enseignants et des élèves. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 127-152). Québec : PUQ.

Plessis-Bélair, G., Lafontaine, L. et Bergeron, R. (dir.), (2007). *La didactique du français oral au Québec, recherches actuelles et applications dans les classes.* Québec, PUQ.

Poussard, C. (2003). Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : le cas de l'inférence. *Alsic, 6* (1). Récupéré de https://alsic.revues.org/2132

Prégent, R. (2001). *Encadrement des travaux de mémoire et de thèse : conseils pédagogiques aux directeurs de recherche.* Montréal, QC : Presses internationales Polytechnique.

Rabatel, A. (2004). *Interactions orales en contexte didactique.*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Reinders, H. (2000*). Do it yourself? A learner's Perspective on Learner Autonomy and Self-Access Language Learning in an English Proficiency Programme* (Mémoire de maitrise). Pays-Bas : University of Netherlands.

Rémond, M. (2003). Enseigner la compréhension : les entrainements métacognitifs. Dans Daniel Gaonac'h et Michel Fayol (dir.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia.* Paris : Hachette Éducation.

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (RCRLA). (2009). *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce : Rapport et recommandations.* Récupéré de http://docs.cllrnet.ca/NSEL/finalReportFR.pdf

Reuter, Y. (1995/2005). Synthèse. Didactique du français : éléments de réflexion et de proposition. Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.). *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (p. 211-234). Bruxelles : De Boeck.

Reuter, Y. et Delcambre, I. (2006). L'objet enseigné comme objet à construire. Une discussion critique. Dans Schneuwly, B. et Thévenaz, T. (dir.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français.* (p. 233-246). Bruxelles : de Boeck.

Ricœur, P. (1969/1996). *Essais d'herméneutique.* Paris : Éditions du Seuil, 409 p.

Romainville, M. (2000). La métamémoire. Dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives* (p. 223-244). Montréal : Logiques.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Litterature as exploration.* New York : Modern Language Association of America, 321 p.

Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening.* Grande-Bretagne : Pearson Education.

Roy, A. (2008). L'oral au service des habiletés réflexives. *Québec français, 149,* 87-88.

Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.) *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 199-226). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ruel, J. et Moreau, A.C. (2009, novembre). *Les transitions : période à risque ou tremplin pour le développement.* Communication présentée lors du XXe Colloque de l'Institut québécois de la déficience intellectuelle (IQDI), Une démarche à orchestrer pour des transitions harmonieuses !, Sainte-Foy.

Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales.* Paris : Dunod.

Savoie-Zajc, L. (2009 a). La triangulation. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaires des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 285-286). Paris : Armand Colin.

Savoie-Zajc, L. (2009 b). Journal de bord. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaires des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 130). Paris : Armand Colin.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 123-148). Montréal : ERPI.

Schneider, W. et Lockl, K. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. Dans T. Perfect et B. Schwartz (dir.), *Applied metacognition* (p. 224–257). Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Schneuwly, B. (2009). L'objet enseigné. Dans B. Schneuwly et J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (p. 17-28). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Scholz, O. R. (2008). Compréhension, interprétation et herméneutique. Dans Christian Berner et Denis Thouard (dir.), *Sens et interprétation : pour une introduction à l'herméneutique,* (p. 11-46). Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Sénéchal, K. et Chartrand, S.-G. (2011, janvier). État des lieux de l'enseignement du français (ELEF). *Les Cahiers de l'AQPF, 1* (1), 4-5. Récupéré de http://www.aqpf.qc.ca/contentDocuments/Janvier2011Vol1No1.pdf

Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture.* Ste-Foy (Québec) : PUL.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). Les enjeux de l'enseignement de la langue première. Dans Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (dir.), *Didactique du français langue première* (p. 81-95). Bruxelles : de Boeck.

Simonet, R., Salzer, J. et Soudée, R. (2004). *Former à l'écoute. 55 fiches de formation à l'écoute, livret du formateur.* Paris : éditions d'Organisation.

Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice.* London : Sage.

Slavin, R. (2009). *Educational Psychology. Theory and Practice.* Upper Saddle River : Pearson.

Snow, C. E., Tabors, P. O., Nicholson, P. A. et Kurland, B. F. (1995). SHELL : Oral Language and Early Literacy Skills in Kindergarten and First-Grade Children. *Journal of Research in Childhood Education, 10*(1), 37-48.

Soussi, A., Baumann, Y., Dessibourg, P., Broi, A.-M. et Martin, D. (1998). *Comprendre l'oral n'est pas si facile ! Représentations de l'oral et compréhension de quelques genres publics oraux en sixième.* Neuchâtel : IRDP.

Stake, R. E. (2005). *The Art of Case Study Research.* Thousand Oaks, California : Sage.

Stake, R. E. (2010). *Multiple case study analysis.* New York : Guilford Press.

Stordeur, J. (2014). *Comprendre, apprendre, mémoriser. Les neurosciences au service de la pédagogie.* Belgique : De Boeck.

Szymanski, M. (1999). Re-engaging and dis-engaging talk in activity. *Language in Society, 18,* 1-23.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique l'apport de la psychologie cognitive.* Coll. « Théories et pratiques dans l'enseignement ». Montréal : Éditions Logiques.

Tardif, J. (1998). La construction des connaissances. Les pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale, 11* (3), 4-9. Récupéré de http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Thèmes/Profession enseignante/Tardif, Jacques (11,3) .pdf

Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession, 20* (1), 1-8. Récupéré de http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.172

Thévenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise.* Genève : Université de Genève.

Thévenaz-Christen, T. (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire.* Namur : Presses universitaires de Namur.

Thevenot, C. et Oakhill, J. (2006). Representations and strategies for solving dynamic and static arithmetic word problems: The role of working memory capacities. *European Journal of Cognitive Psychology, 18,* 756–775.

Tilleczek, K. (2008). Building bridges. Transition from elementary to secondary school. *Canadian éducation association, 48* (1). Récupéré de http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/EdCan-2008-v48-n1-Tilleczek.pdf

Tindall, E. et Nisbet, D. (2008). Listening: A vital skill for learning. *The International Journal of Learning, 15*(6), 121-127.

Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation, 22* (3), 467-502.

Todorov, T. (1978). *Symbolisme et interprétation.* Paris : Seuil.

Tomatis, A. (1991). *L'oreille et la vie.* Paris : Robert Lafond.

Torres, C. (2010). *Introduction au dossier : Entrainer, évaluer la compréhension orale.* Récupéré de http://www.allemand.ac-versailles.fr/spip.php?article287

Trabaso, T. et Magliano, J. (1996). Conscious understanding during comprehension. *Discourse Processes, 21*, 255-287.

Turco, G. et Plane, S. (1999). L'oral en situation scolaire ; interaction didactique et construction de savoir. *Pratiques*, 149-171.

Turgeon, T. (2011). *Mesure du développement de la capacité auditive et visuelle chez des personnes malentendantes porteuses d'un implant cochléaire* (Thèse de doctorat inédite). Montréal : Faculté de médecine de l'Université de Montréal.

UNESCO. (2008). *The Global Literacy Challenge.* Paris : UNESCO.

Vandendorpe, C. (1992). Comprendre et interpréter. Dans Clémence Préfontaine et Monique (dir.), *La lecture et l'écriture enseignement et apprentissage : actes du colloque.* Montréal : Éditions Logiques.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* (2e éd.) Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Van der Maren, J.-M. (2010). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. Dans L. Paquay, M. Crahay et J. M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 69-84). Bruxelles : de Boeck.

Van Someren, M. W., Barnard, Y. et Sandberg, J. (1994). *The Think Aloud Method: A Practical Guide to Modeling Cognitive Processes.* London : Academic Press.

Vandergrift, L. (1998). La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde. *Canadian Journal of Applied Linguistics, 1*(1-2). Récupéré de http://journals.hil.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19810/21563

Vandergrift, L. (2006). Second Language Listening : Listening Ability or Language Proficiency ? *The Modern Language Journal, 90*(1), 6-18.

Vandergrift, L. et C. Goh. (2009). Teaching and testing listening comprehension. Dans M. Long et C. Doughty (dir.), *Handbook of second and foreign language teaching* (p. 395-411). New York : Wiley-Blackwell.

Vandergrift, L. et Goh, C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in Action.* New York : Routledge.

Vanderwalle, M. et Verdonck, A. (1999). *Apprends à apprendre les langues.* Louvain-la-Neuve : Van Dans.

Veilleux, E. (2012). *Croyances et pratiques déclarées d'enseignants de la francisation aux adultes à l'égard du vernaculaire dans l'enseignement de la compréhension orale* (Mémoire de maitrise inédit). Montréal : Université du Québec à Montréal.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Apprendre à comprendre l'oral en situation de français de scolarisation.* (Acte présenté au colloque Didactique de l'oral). Récupéré de http://eduscol.education.fr/pid25228-cid46393/le-couple-oral-ecrit-et-la-tension-entre-communicatif-et-cognitif.html

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue.* Paris : ESF.

Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation.* Issy-Les-Moulineaux : ESF.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie.* Paris : PUF.

Verschueren, J. (1999). *Understanding pragmatics.* Londres : Arnold.

Villeneuve-Lapointe, M. (2014). *Les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale d'élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire.* (Mémoire de maitrise inédit). Gatineau : UQO.

Villepontoux, L. (1992). *Apprendre le langage à l'école.* Toulouse : Éditions Privat.

Vinson, T. (2006). *Good transitions: Through the eyes of primary and secondary principals.* Récupéré de http://prijipati.library.usyd.edu.au/bitstream/2123/1916/1/Good_Transitions_Paper.pdf

Vygotski, L.-S. (1934/1985). *Pensée et langage.* Paris : La dispute.

Wallace, J. et Louden, W. (2003). What we don't understand about teaching for understanding: Questions from science education. *Journal of Curriculum Studies, 35*(5), 545-566.

Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics, 19,* 515–539.

Wigfield, A. et Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89,* 420–432.

Wilkins, D. A. (1990). Notional syllabuses : A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development. London : Oxford University Press.

Winn, W. et Snyder D. (1996). Cognitive perspectives in psychology. Dans D. H. Jonassen (dir.) *Handbook of research for educational communications and technology* (p. 112-142). New York : Simon et Schuster Macmillan.

Yin, R. K. (2012). *Applications of Case Study Research.* (3e éd.). Thousand Oaks, California : Sage.

Yin, R. K. (2004). *The Case Study Anthology.* Thousand Oaks, California : Sage.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Design and Research.* (4e éd.). Thousand Oaks, California : Sage.

Zittoun, T. (2012). Les ressources symboliques à l'adolescence : transition vers le monde adulte. *Langage et pratiques,* (49), 6-14.