

## **INFORMATION TO USERS**

**This manuscript has been reproduced from the microfilm master. UMI films the text directly from the original or copy submitted. Thus, some thesis and dissertation copies are in typewriter face, while others may be from any type of computer printer.**

**The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleedthrough, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.**

**In the unlikely event that the author did not send UMI a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.**

**Oversize materials (e.g., maps, drawings, charts) are reproduced by sectioning the original, beginning at the upper left-hand corner and continuing from left to right in equal sections with small overlaps.**

**Photographs included in the original manuscript have been reproduced xerographically in this copy. Higher quality 6" x 9" black and white photographic prints are available for any photographs or illustrations appearing in this copy for an additional charge. Contact UMI directly to order.**

**Bell & Howell Information and Learning  
300 North Zeeb Road, Ann Arbor, MI 48106-1346 USA  
800-521-0600**

**UMI<sup>®</sup>**





**Université d'Ottawa • University of Ottawa**



**Les stratégies de compréhension auditive**  
**chez des élèves du Bain Linguistique**  
**en français langue seconde**

par

Martine Peters

Thèse présentée à  
l'École des études supérieures et de la recherche  
en vue de l'obtention du Ph.D. en éducation

Faculté d'éducation  
Université d'Ottawa  
1999



National Library  
of Canada

Acquisitions and  
Bibliographic Services

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

Bibliothèque nationale  
du Canada

Acquisitions et  
services bibliographiques

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

*Your file* *Votre référence*

*Our file* *Notre référence*

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-48111-5

**Canada**

À Roy, pour sa patience et son appui inconditionnel.

## Résumé

De nos jours, la recherche en langue seconde (L2) s'intéresse de plus en plus aux processus qui sous-tendent l'apprentissage d'une langue, ce qui donne lieu à un questionnement des facteurs influençant la réussite d'un apprenant. Les stratégies méritent d'être étudiées, puisqu'elles sont de plus en plus reconnues comme étant des concepts clés dans le processus d'apprentissage d'une langue. Comme il reste un grand nombre d'aspects à cerner et à évaluer dans ce domaine, la présente étude, de nature exploratoire, contribue à combler ces lacunes, par un examen des stratégies de compréhension auditive, à partir d'un portrait détaillé du processus de compréhension qui repose sur une description donnée par l'élève, non seulement de ce qu'il a compris, mais aussi des moyens mis en œuvre pour y parvenir.

L'utilisation de la technique de protocole à voix haute a permis de décrire et d'analyser le phénomène des stratégies de compréhension auditive chez une population d'élèves de cinquième année du primaire inscrits dans un programme intensif, le Bain linguistique (BL). Les protocoles ont été recueillis à tous les mois pendant une année scolaire et analysés d'une manière qualitative à l'aide d'une grille d'analyse adaptée de la taxonomie de Vandergrift (1992, 1997a, 1997b, 1998).

Il se dégage de l'analyse plusieurs constatations. Plus particulièrement, les stratégies les plus employées par les élèves du BL sont celles de nature cognitive, suivies des stratégies métacognitives et socio-affectives. Il semble que le niveau de connaissances linguistiques des élèves soient en lien direct avec le type de stratégies utilisées. De plus, les résultats, interprétés en fonction des trois phases de Anderson (1983), indiquent que certaines stratégies cognitives et métacognitives sont plus utilisées lors de la phase cognitive initiale, alors qu'une plus grande variété de stratégies apparaissent au fur et à mesure que les connaissances des élèves augmentent. En effet, les stratégies dites de surface, plus faciles à traiter, servent fréquemment à tous les élèves alors que les élèves plus habiles se préoccupent aussi du processus de la compréhension et utilisent des stratégies métacognitives, stratégies dites profondes. Il y a vraisemblablement un continuum de stratégies qui varie selon chaque élève, puisque chacun dispose de ses propres forces et faiblesses, de connaissances linguistiques différentes et d'un style d'apprentissage particulier.

À l'aide du modèle de Nagle et Sanders (1986), ces tendances permettent de former un portrait plus exhaustif du processus de compréhension auditive par le fait d'y incorporer les stratégies de compréhension. Une tentative de modèle est proposée afin de situer les stratégies de compréhension auditive à travers différentes étapes du processus de compréhension.

La présente étude contribue au domaine de la compréhension auditive en langue seconde en identifiant pour la première fois les stratégies de compréhension auditive chez des élèves du primaire. De plus, elle donne des pistes de recherche en ce qui a trait à la relation entre l'utilisation des stratégies de compréhension auditive et l'effet du type d'activités de compréhension auditive utilisé pour la collecte de données. Enfin, elle informe sur le développement des stratégies de compréhension auditive au cours d'une année scolaire.

Note : Pour des raisons pratiques, la forme masculine a été choisie comme genre neutre.

## Remerciements

Ce projet n'aurait pu se concrétiser sans l'appui de certaines personnes qui sont devenues mon équipe de soutien au cours de la production de cette thèse. Je tiens à souligner leur aide et à les remercier.

Merci à mon époux, Roy Peters, pour la patience, le dévouement, l'encouragement et pour sa présence tout au long du parcours.

Merci à mes enfants, Juliane, Jérémie et Cédric, qui ont accepté avec grâce les absences répétées de leur mère.

Merci à Mari Wesche et Larry Vandergrift, mes codirecteurs, de m'avoir guidée avec autant de diplomatie et de professionnalisme.

Merci à mon comité de thèse, les professeurs Louise Bélair, Raymond Leblanc et Marielle Simon pour leurs commentaires pertinents.

Merci à Andrée Poulin, qui m'a accordé un appui inestimable au cours de ce projet. Je lui exprime toute mon appréciation.

Merci à Daphne Ducharme pour le temps qu'elle a pris pour me lire et pour les conseils judicieux.

Merci à Megan Neil qui m'a si chaleureusement accueillie dans sa classe, ainsi qu'aux huit élèves qui ont gracieusement participé à cette recherche. Merci au Conseil scolaire d'Ottawa de m'avoir donné la permission de faire ma recherche dans leur école.

Merci à ma famille, Doreen Bayliss, Nancy Beaudry, Suzie Beaulieu, Nazmia Bengeleil, Michelle Bourrassa, Christine Lebel, Josée Lortie, Alina MacFarlane, Karen Markle, Mike Nunan, Marie-Josée Vignola et Fengying Xu, pour leur diverses contributions directes ou indirectes, à l'aboutissement de cette thèse.

Merci au Conseil scolaire du district catholique de langue française Centre-Est (CSDCLFCE), à l'équipe de la Mise en œuvre des programmes ainsi qu'au Centre de recherche et d'innovation d'Ottawa (CRIO) pour les journées de congé lors du sprint de janvier 1999.

## Table des matières

Résumé .....	iii
Remerciements .....	v
Table des matières .....	vi
Liste des tableaux.....	ix
Liste des figures .....	x
Liste des acronymes.....	xi
INTRODUCTION.....	I
<b>CHAPITRE 1. CADRE THÉORIQUE .....</b>	<b>5</b>
1.1. RECENSION FOCALISÉE DES ÉCRITS .....	5
1.1.1. La compréhension auditive en L2.....	6
1.1.1.1. Définitions de la compréhension auditive .....	10
1.1.1.2. Modèle de compréhension auditive (1986).....	16
1.1.1.3. Composantes de la compréhension auditive.....	19
1.1.1.4. Phases d'acquisition de la compréhension auditive .....	26
1.1.2. Les stratégies d'apprentissage en L2 .....	27
1.1.2.1. Définitions des stratégies d'apprentissage en L2 .....	27
1.1.2.2. Types de stratégies d'apprentissage en L2 .....	29
1.1.2.3. Taxonomie de stratégies d'apprentissage de O'Malley et Chamot (1990).....	31
1.1.3. Les stratégies de compréhension auditive.....	32
1.1.3.1. Recherches portant sur les différences entre les élèves habiles et moins habiles .....	33
1.1.3.2. Taxonomie de Vandergrift (1997b) .....	35
1.1.3.3. Recherches portant sur le développement des stratégies .....	36
1.2. CADRE DE RÉFÉRENCE .....	40
1.2.1. La compréhension auditive contextualisée .....	40
1.2.2. Les stratégies de compréhension auditive des élèves .....	42
1.2.3. Contexte de l'étude .....	43
1.2.4. Projet pilote.....	45
1.2.4.1. Projet pilote : questions de recherche.....	45
1.2.4.2. Projet pilote : élaboration des instruments .....	47
1.2.4.3. Projet pilote : protocole à voix haute concourant .....	48
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	50
<b>CHAPITRE 2. MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>52</b>
2.1. TYPE DE RECHERCHE .....	52
2.2. DESCRIPTION DE LA POPULATION ET DE L'ÉCHANTILLON .....	53
2.3. INSTRUMENTATION .....	55
2.3.1. Instruments d'identification de l'information sur les élèves .....	56
2.3.1.1. Questionnaire démographique.....	56
2.3.1.2. Test de compréhension auditive.....	57
2.3.2. Collecte de données relatives aux stratégies de compréhension auditive.....	58
2.3.2.1. Activités de compréhension auditive.....	59
2.3.2.2. Protocole à voix haute concourant .....	60
2.4. LIGNE DE TEMPS.....	62
2.5. PLAN D'ANALYSE DES DONNÉES .....	63

2.5.1.	Analyse des stratégies de compréhension auditive .....	63
2.5.1.1.	Grille d'analyse des données.....	63
<b>CHAPITRE 3.</b>	<b>RÉSULTATS.....</b>	<b>70</b>
3.1.	PREMIÈRE QUESTION DE RECHERCHE .....	71
3.2.	DEUXIÈME QUESTION DE RECHERCHE .....	73
3.2.1.	Stratégies cognitives utilisées par les élèves du BL.....	74
3.2.2.	Stratégies métacognitives utilisées par les élèves du BL.....	78
3.3.	TROISIÈME QUESTION DE RECHERCHE .....	81
3.3.1.	Stratégies cognitives selon les deux types d'activités .....	82
3.3.2.	Stratégies métacognitives selon les types d'activités .....	84
3.3.3.	Stratégies socio-affectives utilisées par les élèves du BL.....	85
3.4.	QUATRIÈME QUESTION DE RECHERCHE .....	87
3.4.1.	Stratégies cognitives selon le niveau d'habileté .....	88
3.4.2.	Stratégies métacognitives des élèves habiles et moins habiles.....	90
3.4.3.	Stratégies socio-affectives : selon les niveaux d'habileté.....	93
3.5.	CINQUIÈME QUESTION DE RECHERCHE .....	94
3.5.1.	Stratégies cognitives utilisées lors des deux étapes .....	96
3.5.2.	Stratégies métacognitives utilisées lors des deux étapes .....	99
3.5.3.	Stratégies socio-affectives aux deux étapes.....	102
3.5.4.	Changements dans l'utilisation des stratégies au cours de l'année scolaire .	103
3.5.5.	Différences dans l'utilisation des stratégies à quatre occasions .....	108
3.5.6.	Stratégies cognitives et métacognitives à quatre occasions.....	109
<b>CHAPITRE 4.</b>	<b>INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>110</b>
4.1.	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS .....	110
4.2.	INTERPRÉTATION .....	113
4.2.1.	Question de recherche 2.....	113
4.2.1.1.	Stratégies cognitives.....	113
4.2.1.2.	Stratégies métacognitives.....	115
4.2.1.3.	Stratégies socio-affectives.....	117
4.2.2.	Troisième question de recherche .....	118
4.2.3.	Quatrième question de recherche.....	120
4.2.3.1.	Stratégies cognitives.....	120
4.2.3.2.	Stratégies métacognitives.....	122
4.2.3.3.	Stratégies socio-affectives.....	123
4.2.4.	Cinquième question de recherche .....	123
4.2.4.1.	Analyse à deux étapes dans l'année .....	124
4.2.4.2.	Analyse des répertoires de stratégies des élèves .....	131
4.3.	MODÈLE ÉMERGENT.....	132
4.3.1.	Modèle de compréhension auditive .....	133
4.3.2.	Phases d'Anderson (développement naturel des stratégies).....	136
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>137</b>	
Résumé .....	137	
Limites et contributions de cette recherche .....	139	
Suggestions de recherche.....	140	

RÉFÉRENCES.....	140
ANNEXES .....	150
A : Taxonomie de O'Malley et Chamot (1990) .....	151
B : Activités de compréhension auditive.....	153
C : Questionnaire démographique .....	192
D : Informations sur les participants.....	196
E : Pré-test / Post-test .....	199
F : Formulaire de consentement .....	210
G : Exemple d'un protocole à voix haute.....	213

## Liste des tableaux

Tableau 1 Taxonomie de Vandergrift (1997b) .....	37
Tableau 2 Synthèse des caractéristiques des participants .....	55
Tableau 3 Instruments.....	56
Tableau 4 Objectifs et contenu du pré/post-test.....	58
Tableau 5 Grille d'analyse des données.....	66
Tableau 6 Résultats en compréhension auditive au cours de l'année scolaire .....	72
Tableau 7 Moyennes des huit élèves avec les autres élèves du BL 1996-1997 .....	72
Tableau 8 Fréquences et taux de stratégies réussies des huit élèves.....	73
Tableau 9 Fréquences et taux de stratégies cognitives réussies des huit élèves .....	74
Tableau 10 Fréquences et taux de stratégies cognitives réussies d'inférence et d'élaboration des huit élèves .....	76
Tableau 11 Fréquences et taux de stratégies métacognitives réussies des huit élèves .....	78
Tableau 12 Fréquences et taux de stratégies métacognitives réussies de planification, contrôle, évaluation et identification de problème des huit élèves .....	79
Tableau 13 Résultats des huit élèves aux deux types d'activités.....	81
Tableau 14 Fréquences et taux de stratégies réussies des huit élèves dans les deux types d'activités .....	82
Tableau 15 Fréquences et taux de stratégies cognitives réussies des huit élèves dans les deux types d'activités .....	83
Tableau 16 Fréquences et taux de stratégies métacognitives réussies des huit élèves dans les deux types d'activités .....	85
Tableau 17 Fréquences de stratégies socio-affectives des huit élèves.....	86
Tableau 18 Fréquences des stratégies socio-affectives des huit élèves selon les types d'activités .....	86
Tableau 19 Fréquences et taux de stratégies réussies des élèves habiles et moins habiles.....	87
Tableau 20 Fréquences et taux de stratégies cognitives réussies des élèves habiles et moins habiles .....	88
Tableau 21 Fréquences et taux de stratégies métacognitives réussies des élèves habiles et moins habiles .....	91
Tableau 22 Fréquences des stratégies socio-affectives des élèves habiles et moins habiles .....	93
Tableau 23 Fréquences et taux de stratégies réussies lors des deux étapes .....	95
Tableau 24 Fréquences et taux de stratégies cognitives réussies lors des deux étapes.....	97
Tableau 25 Fréquences et taux de stratégies métacognitives réussies lors des deux étapes.....	100
Tableau 26 Fréquences des stratégies socio-affectives lors des deux étapes.....	102
Tableau 27 Répertoire des stratégies des élèves à quatre occasions.....	104
Tableau 28 Différences à quatre occasions dans l'année .....	106
Tableau 29 Synthèse des résultats.....	109

## Liste des figures

Figure 1 Modèle de Nagle et Sanders.....	18
Figure 2 Modèle de compréhension A.....	114
Figure 3 Continuum de stratégies .....	115
Figure 4 Modèle de compréhension B.....	128
Figure 5 Modèle de compréhension C.....	132

## Liste des acronymes

(BL)	Bain linguistique
(EXEC)	exécuteur
(L2)	langue seconde
(MCT)	mémoire à court terme
(MLT)	mémoire à long terme
(RS)	registre sensoriel
(SR)	stratégie <b>réussie</b>

ESL  
—

## Introduction

Au début du 20<sup>e</sup> siècle, l'apprentissage d'une langue seconde (dorénavant L2) en salle de classe se faisait par le biais de la lecture et de l'écriture, ainsi que par un enseignement des règles de grammaire et par la traduction d'une langue à l'autre (Champagne-Muzar & Bourdages, 1993). Puis, vers le milieu du siècle, nous assistons à l'avènement de ce que Germain (1993) nomme le courant *intégré* qui est ensuite suivi des courants linguistique et psychologique. Ces courants et les méthodes qu'ils englobent sont expliqués dans les paragraphes qui suivent.

Le courant *intégré* « regroupe les méthodes ou approches qui accordent autant d'importance à la nature de la langue qu'à la conception de l'apprentissage » (Germain, 1993, p. 137). Deux méthodes priment : la méthode structuro-globale audio-visuelle et la méthode audio-orale.

La méthode structuro-globale audio-visuelle vise à amener l'apprenant à une maîtrise pratique de la langue. Les quatre habiletés de base (production orale et écrite, compréhension auditive et écrite) sont enseignées mais la production orale demeure prioritaire. Cette méthode a fait l'objet de nombreuses critiques (Mitchell, Parkinson et Johnston, 1981) car en réalité elle est fondée sur la traduction de phrases de la langue première à la L2. Plusieurs exercices privilégient la forme langagière et non le sens. De plus, l'apprenant n'a aucun contrôle sur son apprentissage géré en tout temps par l'enseignant.

Dans la méthode audio-orale, « l'apprentissage d'une langue devient un processus mécanique où l'apprenant acquiert un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices qui favorisent la création d'habitudes ou d'automatismes » (Cornaire, 1998, p.16). La méthode audio-orale se base sur la prémisse que la meilleure façon d'apprendre une langue repose sur la pratique orale. Cette méthode connaît un déclin provoqué par la remise en question de son

paradigme : à savoir une façon d'apprendre la langue par la pratique, la répétition et la mémorisation. Celle-ci, d'après Richards & Rodgers (1986), ne produit pas les résultats espérés au niveau de la performance des élèves.

Contrairement aux méthodes d'apprentissage de la langue utilisées par le courant *intégré*, le courant *linguistique* regroupe des marches à suivre fondées sur une conception articulée de la langue (Germain, 1993). Il englobe la méthode situationnelle et l'approche communicative.

La méthode situationnelle vise la communication orale mise en situation. Autrement dit, la présentation et la pratique de l'oral doivent se faire avec l'aide d'images, de gestes et d'objets qui représentent une situation quelconque. Malheureusement, le choix des contenus et du vocabulaire est fonction de la fréquence d'apparition de ceux-ci et non des besoins de l'apprenant dont le rôle est limité. L'apprenant se borne à écouter, à répéter et à répondre aux questions de l'enseignant.

L'approche communicative, au contraire, privilégie les besoins de l'apprenant. Ce dernier acquiert en effet une compétence en communication façonnée selon ses intérêts, ses désirs ou ses besoins puisqu'il demeure en grande partie responsable de son apprentissage. Le but général de l'approche : amener l'apprenant à pouvoir communiquer en L2.

Plusieurs de nos écoles utilisent toujours l'approche communicative mais elle commence à être remplacée par des méthodes ou approches basées sur des conceptions ou théories psychologiques particulièrement centrées sur les conditions et les processus de l'apprentissage. À titre d'exemple, Germain (1993) cite l'approche naturelle et l'approche axée sur la compréhension comme faisant partie de ce qu'il nomme le courant *psychologique*.

L'approche naturelle (Krashen et Terrell, 1983), nommée ainsi à cause de l'absence d'enseignement d'ordre grammatical, vise à reproduire les conditions d'acquisition de la langue maternelle. L'apprenant est immergé dans diverses activités de compréhension. Cette approche,

ayant comme but ultime la compétence communicative, vise cependant la compréhension aux premières étapes de l'apprentissage.

Le même objectif caractérise l'approche axée sur la compréhension qui considère la langue comme un moyen d'interaction sociale. Son but fondamental : amener l'apprenant à comprendre l'information orale et écrite (Germain, 1993). L'enseignant fournit des occasions de pratique afin de permettre à l'apprenant de comprendre la L2 dans le but de l'acquérir. En effet, dans cette approche, l'étudiant doit identifier comment il comprend et il améliore de façon systématique sa compréhension dans des situations de communication (Courchêne et Pugh, 1986).

De plus en plus, la recherche en L2 s'intéresse aux processus qui sous-tendent l'apprentissage d'une langue, ce qui donne lieu à un questionnement sur ce qui facilite la réussite d'un apprenant. Notamment, Rubin (1975) et Stern (1975) présentent la notion du « bon apprenant » (Good language learner) qui fait « quelque chose » de différent durant son apprentissage, ce qui lui permet d'apprendre la langue seconde plus facilement et rapidement. O'Malley et Chamot (1990) affirment que ce « quelque chose » consiste en l'utilisation de techniques, de processus, de tactiques, d'opérations mentales, bref de stratégies qui rendent l'apprentissage moins ardu.

Les stratégies s'appliquent à l'apprentissage de toutes les habiletés langagières mais leur utilisation en production orale, en lecture et en écriture reçoit plus d'attention de la part des chercheurs qu'en compréhension auditive (Vandergrift, 1992). Pourtant, cette habileté et ses stratégies méritent d'être étudiées puisqu'elles sont de plus en plus reconnues comme étant des concepts clés dans le processus d'apprentissage d'une langue.

À ce jour, peu d'auteurs ont étudié les stratégies de compréhension auditive et leur rôle dans l'acquisition d'une L2. Par conséquent, il reste un grand nombre d'aspects à cerner et à évaluer dans ce domaine. La présente étude, de nature exploratoire, contribue à combler les lacunes liées à l'utilisation des stratégies de compréhension auditive par un groupe particulier d'apprenants en L2. Nous offrons, par un examen des stratégies de compréhension auditive, un portrait détaillé du processus de compréhension qui repose sur une description par l'élève non seulement de ce qu'il a compris, mais aussi des moyens mis en œuvre pour y parvenir. La présente recherche ne porte donc pas sur le processus global d'apprentissage d'une langue en tant que tel, mais bien sur le processus de compréhension de celle-ci. Nous proposons qu'en analysant le processus de compréhension qui s'inscrit parmi les nombreux aspects de l'apprentissage d'une langue, il est éventuellement possible de mieux l'appréhender et d'offrir les conditions susceptibles de le maximiser.

Cette thèse se divise en cinq chapitres. Le premier, intitulé cadre théorique, présente une recension focalisée des écrits, le cadre de référence et les questions de recherche. Le second porte sur l'aspect méthodologique de la recherche, notamment sur la population, les instruments utilisés et le déroulement de l'analyse des données. Le troisième se consacre à la description des résultats et le quatrième chapitre en donne l'interprétation. Finalement, les limites et les contributions de cette étude, assorties de pistes de recherches, font office de conclusion.

## Chapitre 1. Cadre théorique

Si la recherche relative à la compréhension auditive et aux stratégies de compréhension auditive n'est pas particulièrement exhaustive en langue première, elle l'est encore moins en L2. En fait, à l'heure actuelle, les chercheurs commencent à s'intéresser à ce sujet d'étude, à modéliser la compréhension auditive et à élaborer des taxonomies de stratégies afin d'avoir une connaissance plus approfondie des divers facteurs qui influencent la compréhension auditive d'un apprenant de L2.

Voici la démarche que nous adoptons pour mieux circonscrire le champ d'étude de la compréhension auditive et des stratégies associées. En premier lieu, nous examinons les écrits sur la compréhension auditive, les stratégies d'apprentissage et les stratégies de compréhension auditive. Vient ensuite la présentation du cadre de référence et des questions de la recherche.

### 1.1. Recension focalisée des écrits

Le premier volet de cette recension aborde le rôle de la compréhension auditive dans l'acquisition d'une L2. À la suite d'un survol des différentes définitions trouvées dans la littérature, nous proposons la nôtre. Nous discutons ensuite du modèle de Nagle et Sanders (1986) qui porte sur la compréhension auditive en L2. Le deuxième volet engage une discussion à propos des stratégies d'apprentissage en L2 avant d'en exposer les définitions et une taxonomie. Nous retrouvons en dernier lieu une définition des stratégies de compréhension auditive ainsi que des

études sur ce sujet, notamment celle de Vandergrift (1997b), qui présente une taxonomie de stratégies de compréhension auditive.

### **1.1.1. La compréhension auditive en L2**

À mesure que les recherches sur les caractéristiques de la compréhension auditive retiennent l'attention, l'importance de cette habileté dans l'apprentissage d'une langue seconde fait sa marque dans le milieu de l'éducation. Plusieurs chercheurs en didactique des langues secondes la considèrent maintenant comme une des premières étapes dans l'acquisition de connaissances linguistiques (Daniels, Pringle et Wood, 1986 ; Gass, 1988 ; Krashen, 1985 ; Krashen et Terrell, 1983 ; Lightbown, 1992 ; Nord, 1980). Voyons comment ceux-ci expliquent la compréhension auditive.

Gass (1988) propose l'existence de quatre étapes que l'élève doit franchir avant d'en arriver à une production verbale. En tout premier lieu vient l'aperception, un processus délibéré de prise de conscience, décrit comme un acte cognitif interne de compréhension par lequel le nouvel intrant<sup>1</sup> reconnu est relié aux connaissances antérieures. Ce mécanisme d'amorce donne à l'élève des critères de sélection de l'intrant. Lors de l'apprentissage d'une langue dont les mots sont composés de voyelles de différentes longueurs, l'élève peut, par exemple, décider que la longueur des voyelles est un critère pertinent pour l'aperception de l'intrant. La compréhension de l'intrant, selon Gass (1988), suit l'aperception ; il s'agit d'une étape à stades multiples allant d'une analyse sémantique jusqu'à une analyse structurale détaillée. Ces stades multiples représentent un continuum de possibilités mobilisées par l'apprenant afin d'atteindre une compréhension plus ou

<sup>1</sup> Traduction de « input » (Champagne-Muzar, 1991).

moins complète de l'intrant. Par exemple, l'élève peut comprendre le sens général du message en se fiant au contexte ou en ayant totalement saisi tous les éléments de l'intrant. À ce moment, l'intrant sert à des fins de communication ; après quoi, il peut être oublié ou devenir un « intake » ou « saisi », qui constitue une troisième étape selon Gass (1988). Ce qui est saisi correspond à une portion de l'intrant compris qui est retenue en mémoire à long terme (Gass, 1988), pour être ensuite intégrée et devenir de l'information linguistique en mémoire. L'intégration, dernière étape avant la production, consiste à relier ce qui est saisi à l'information disponible. Selon Gass (1988), cette information devient partie intégrante des connaissances linguistiques de l'apprenant et passe du stockage temporaire à un stockage plus permanent. L'information insérée en mémoire peut y demeurer longtemps avant d'être utilisée ou peut tout aussi bien ne jamais servir.

Ces quatre étapes préalables à la production représentent une tâche ardue pour l'élève. Celui-ci doit d'abord faire un choix parmi les intrants qui l'entourent, les comprendre et les convertir en intrant saisi, pour finalement intégrer celui-ci en tout ou en partie dans ses connaissances linguistiques. Une fois ces étapes franchies, l'élève peut choisir de convertir ses connaissances linguistiques en production orale. Dans le processus de compréhension tel que décrit par Gass (1988), l'intrant peut être complètement ignoré ou partiellement traité. Il faut habituellement traiter l'intrant maintes fois avant qu'il ne soit intégré dans la mémoire à long terme.

Gass (1988) semble définir l'intrant comme étant ce qui a été reconnu sans être assimilé alors que l'intrant saisi correspond à ce qui est intégré. Corder (1967), par contre, ne fait pas de distinction entre l'intrant et ce qui est saisi.

« The simple fact of presenting a certain linguistic form to a learner in the classroom does not necessarily qualify it for the status of input, for the reason that input is « what goes in » not what is available for going in, and we may reasonably suppose that it is the learner who controls this input, or more properly this intake. » (Corder, 1967, p.165)

Chaudron (1985) note une différence fondamentale entre l'intrant et l'«intake», puisque la seconde suppose un apprenant actif lors du choix de ce qui est retenu mais rappelle que les deux termes font souvent figure de synonymes. Puisque la définition du mot intrant varie d'un auteur à un autre, il importe de donner une définition dans notre contexte. Contrairement à Gass (1988), nous définissons donc l'intrant, pour les besoins de cette recherche, comme l'information linguistique en L2 présentée sur bande audio aux élèves et qui sert d'amorce pour le protocole à voix haute.

Tout comme Gass (1988), Krashen et Terrell (1983) postulent que la compréhension précède la production. Ces deux auteurs élaborent une méthode d'enseignement s'inspirant des écrits d'auteurs tels que Asher (1969), Postovsky (1974) et Winitz (1981). Cette approche, nommée l'approche naturelle, met l'accent sur la compréhension plutôt que sur la production dans les premiers stades de l'acquisition de la langue. Terrell (1985) explique que la capacité de comprendre des phrases nouvelles dans la langue cible est une condition nécessaire pour que l'acquisition se produise. L'approche mise sur une série de techniques qui exposent l'apprenant à des expériences de compréhension auditive dans les premiers stades de l'acquisition de la langue. Ces activités ne requièrent pas de production de la part de l'étudiant.

Dans cette approche, l'enseignant immerge l'apprenant dans diverses activités de compréhension ; il écoute ce qui lui est présenté, sans se sentir obligé de parler. Source principale de cette information nouvelle, l'enseignant doit lui fournir le plus grand nombre d'indices possibles, comme par exemple des objets, des images et des gestes susceptibles de faciliter sa

compréhension. L'intrant doit répondre en tout temps aux besoins et aux intérêts de l'apprenant favorisant ainsi la création d'une atmosphère amicale et détendue.

Nord (1980) accorde lui aussi à la compréhension auditive un rôle primordial dans le développement de la compétence linguistique. Il se penche également sur les implications pédagogiques en L2. À son avis, l'écoute doit être enseignée au début de l'apprentissage et la production orale retardée jusqu'à ce que l'écoute soit bien établie. Pour le jeune enfant en contexte d'apprentissage d'une langue maternelle, la compréhension précède la production orale. Selon l'auteur, cet ordre de développement devrait être respecté dans l'enseignement d'une L2. Nord (1980) affirme également que l'apprenant n'a pas besoin de produire oralement pour acquérir une compétence linguistique. Il cite l'exemple de certaines personnes muettes capables de comprendre une langue sans nécessairement pouvoir parler. Par conséquent, la méthode d'enseignement doit faciliter les conditions qui permettent l'interprétation et l'intériorisation des sons reçus. La méthode recommandée par Nord (1980) privilégie le visuel, la réponse physique et l'utilisation de l'une ou l'autre des langues pour la production orale.

Une recherche de Lightbown (1992) appuie les propos pédagogiques des auteurs précédents (Krashen et Terrell, 1984 ; Nord, 1980). Lightbown (1992) applique une méthode semblable à celle de Krashen et Terrell (1984), auprès d'une classe expérimentale d'anglais langue seconde au niveau primaire. Le programme expérimental repose sur les cinq bases théoriques suivantes :

1. L'acquisition de la langue est facilitée quand les apprenants sont exposés à de l'intrant compréhensible qui les intéresse.
2. La compréhension doit précéder la production et la production ne doit pas être obligatoire.
3. Les apprenants apprennent plus facilement si le climat de classe favorise la détente.
4. Les apprenants, y compris les enfants, ont tous leur propre rythme d'apprentissage d'une langue seconde.

5. Les apprenants, y compris les enfants, peuvent et doivent prendre la responsabilité de leur propre apprentissage. (Lightbown, 1992, p.356)

Les résultats de cette recherche (Lightbown, 1992) démontrent que les élèves du programme expérimental en début d'apprentissage d'une L2 acquièrent une plus grande variété de vocabulaire que leurs pairs au programme régulier d'anglais langue seconde. De plus, les élèves du programme expérimental développent une plus grande autonomie dans l'acquisition de la langue ainsi qu'une meilleure attitude face aux cours d'anglais langue seconde, lorsque comparés aux élèves au programme régulier. Il semble donc, d'après les résultats de cette recherche, qu'une approche favorisant la compréhension auditive pour des élèves débutants peut faciliter l'apprentissage d'une langue seconde.

Les résultats de Lightbown correspondent à ceux d'une recherche qualitative menée par Daniels, Pringle et Wood (1986) concernant l'effet d'une période silencieuse en début d'apprentissage d'anglais langue seconde auprès d'une classe d'adultes débutants. Les auteurs rapportent peu d'absentéisme et que des commentaires positifs des étudiants. Grâce à cette approche, les étudiants estiment avoir fait beaucoup de progrès sans même se sentir obligés de produire.

Les écrits ci-dessus soulignent clairement que la compréhension auditive fait partie intégrante de l'acquisition d'une langue seconde. Il convient maintenant de définir ce concept.

#### **1.1.1.1. Définitions de la compréhension auditive**

Plusieurs auteurs définissent la compréhension auditive en L2 en fonction de ses composantes. James (1984), souligne la perception de stimuli oraux, tandis que Call (1985) la représente comme un système d'emmagasiner d'informations. Cependant, de plus en plus

d'auteurs perçoivent la compréhension auditive comme un processus cognitif complexe comprenant la perception de stimuli oraux et l'emmagasinage d'information au cours d'une démarche de nature active et créative (Chamot, 1995 ; Mendelsohn, 1994 ; O'Malley, Chamot et Küpper, 1989 ; Rivers, 1981 ; Rubin, 1995 ; Wolvin & Coakley, 1996). Les prochaines sections décrivent la compréhension auditive définie par ces auteurs.

### **La compréhension auditive comme perception de stimuli oraux**

James (1984) définit la compréhension auditive comme une habileté à discriminer des sons de façon ordonnée afin de pouvoir dériver un sens à l'intrant. Cette définition linéaire met l'accent sur ce que l'apprenant entend et sur la façon dont il décode ce qu'il entend. James (1984) propose six composantes à la compréhension auditive. La première comprend l'écoute, soit la reconnaissance de divers sons, et la deuxième la segmentation en phonèmes (les sons significatifs de la langue) de l'intrant langagier entendu. L'auteur soutient que l'apprenant doit pouvoir dès le départ distinguer entre les différents phonèmes de la langue. La troisième composante se veut l'utilisation de l'intonation et du rythme de l'intrant afin de vérifier si certaines subtilités sont transmises de cette façon. D'après James (1984), l'apprenant éprouve le plus de difficulté à développer cet aspect de la compréhension auditive, car il doit s'attarder non seulement au contenu du message véhiculé par l'interlocuteur, mais également à la façon dont le message se transmet. La quatrième composante – la classification des phonèmes dans un ordre lexical, soit des mots ou des segments de mots – donne un sens à l'intrant. La séquence des mots dans une phrase peut en effet en changer le sens. En guise de cinquième composante, nous trouvons le décodage de l'intention de l'interlocuteur par l'apprenant. Celui-ci doit interpréter le pourquoi du

message de l'interlocuteur. Finalement, la sixième composante de la compréhension touche l'actualisation du message, c'est-à-dire sa compréhension complète. Ces six composantes s'apparentent aux propos de Gass (1988), qui tout comme James (1984), présente la compréhension comme un acte cognitif de nature essentiellement linéaire.

### **La compréhension auditive comme emmagasinage d'information**

Call (1985) avance une autre conception linéaire de la compréhension auditive. Elle se distingue de celle de James (1984) par son insistance sur la manière dont l'information est transférée dans la mémoire avant d'être ensuite utilisée pour entraîner la compréhension. En effet, Call (1985) examine la compréhension d'un message auditif selon un cheminement comportant trois composantes de la mémoire qu'elle appelle mémoires écho, à court terme et à long terme. Dans un processus linéaire, les sons transitent durant environ une seconde dans un entrepôt sensoriel nommé la mémoire écho. Lorsque l'apprenant les reconnaît, il les organise habituellement en mots et les retient en mémoire à court terme. La capacité de la mémoire à court terme se limite à environ quatre à sept unités d'après Miller (1956). Une unité varie en fonction du type d'intrant reçu et selon l'expérience de l'apprenant. Lors de l'apprentissage d'une langue, les unités se définissent généralement de façon syntaxique comme des mots, des phrases ou des propositions.

D'après Call (1985), l'unité prend un sens dans la mémoire à court terme. Faute d'être assez rapide pour assimiler tous les sons entendus, la mémoire à court terme de l'apprenant d'une langue seconde est souvent surchargée. Les sons se retrouvent souvent rejetés avant même d'avoir été organisés en mots, phrases ou propositions. Cependant, lorsqu'un apprenant organise

les sons en un mot, il ne retient le mot que le temps de lui donner un sens. Il s'échappe ensuite de la mémoire à court terme pour laisser place aux nouveaux mots. Sans en indiquer la raison, Call (1985) précise aussi que le sens des mots peut ensuite être entreposé dans la mémoire à long terme ou rejeté.

Alors que James explique la compréhension auditive en terme de décodage linguistique, Call (1985) la caractérise à partir des processus de traitement en mémoire. Ces conceptions s'avèrent toutes deux lacunaires puisque le processus de compréhension ne peut se limiter qu'à une seule dimension. D'autres auteurs (O'Malley et Chamot, 1990 ; Nagle et Sanders, 1986 ; Roach et Wyatt, 1988) la présentent plutôt comme un processus cognitif, actif et créatif à multiples facettes.

### **La compréhension auditive comme processus cognitif, actif et créatif**

Roach et Wyatt (1988) perçoivent la compréhension auditive comme un processus cognitif de sélection et d'interprétation d'indices acoustiques. Responsable de la gestion de l'information, le cerveau déchiffre et interprète toute nouvelle information reçue. Cette orchestration mène l'auditeur à comprendre le message.

O'Malley, Chamot et Küpper (1989) définissent eux aussi la compréhension auditive comme un processus cognitif. L'auditeur se montre mentalement actif et dynamique lorsqu'il essaie de comprendre ; il a recours à une variété de procédures cognitives (sélectionner, interpréter, entreposer de l'information) pour parvenir à comprendre le message entendu.

Anderson (1983, 1985) note trois processus qui interagissent entre eux pour aboutir à la compréhension. En premier lieu, la perception (perceptual processing) permet aux stimuli oraux

d'être retenus en mémoire écho et d'y être décodés. Deuxièmement, une analyse (parsing) des mots et des messages est effectuée et la représentation construite est retenue en mémoire à court terme. Finalement, son utilisation (utilization) lie la nouvelle représentation aux connaissances de l'apprenant. Il y a compréhension quand le mariage entre l'intrant et les connaissances a lieu (Faerch et Kasper, 1986).

Selon Rubin (1995), la compréhension auditive s'apparente à un processus actif au cours duquel l'apprenant sélectionne et interprète l'information reçue par l'entremise d'indices auditifs et visuels. Il tente ainsi de définir ce qui se passe et de reconnaître l'intention de l'interlocuteur. Toujours selon Rubin (1995), ce processus actif permet à l'élève de capter l'information et de la relier à celle qu'il connaît déjà. Il sélectionne ce dont il a besoin dans cette nouvelle information et puise dans sa mémoire afin de tisser des liens entre ses connaissances antérieures et l'information sélectionnée.

L'apprenant doit demeurer actif s'il veut comprendre, puisque son attention l'aide à percevoir de façon claire l'information visuelle et auditive reçue (Wolvin & Coakley, 1996). Wolvin & Coakley (1996) examinent les réactions de personnes écoutant une conférence dans leur langue maternelle et ils suggèrent que les gens font plus qu'enregistrer l'information lorsqu'ils essaient de comprendre. Les auteurs expliquent en effet que les participants tâchent par divers moyens d'éliminer les distractions ; ils s'assoient de façon à mieux entendre l'information et se concentrent sans bouger leur corps. De plus, Wolvin & Coakley (1996) observent des changements dans les signes vitaux des participants lors de l'écoute, ce qui indique une implication active de leur part. Les auteurs concluent que la compréhension auditive représente un dur labeur et que l'apprenant est actif dans un acte de compréhension.

Rivers (1981) abonde dans le même sens en insistant sur le fait que la compréhension auditive est non seulement active, mais aussi créative, puisque l'apprenant construit un sens d'après ce qu'il écoute.

« In order to comprehend the sound falling on our ears, we take the raw material or words, arrangements of words, and the rise and fall of the voice, and from this material, we “create” a significance. » (Rivers, 1981, p. 160) (italique de l'auteur)

Mendelsohn (1994) appuie aussi cette position. Il note que l'apprenant doit créer un sens, puisqu'il doit interpréter ce qu'il écoute. Anderson et Lynch (1988) voient en l'auditeur un bâtisseur actif amené à construire sa propre interprétation cohérente de ce qu'il écoute. Les auteurs insistent sur le besoin de cohérence entre ce que l'auditeur croit avoir entendu, ses connaissances antérieures et ce qu'il connaît de l'interlocuteur et du contexte. Cette interprétation devient la version de l'auditeur, sa propre évaluation de ce qui est dit.

La définition de la compréhension auditive qui suit s'inspire des diverses conceptions déjà présentées (Anderson et Lynch, 1988 ; Chamot, 1995 ; Wolvin et Coakley, 1996 ; Mendelsohn, 1994 ; O'Malley, Chamot et Küpper, 1989 ; Rivers, 1981 ; Rubin, 1995). Elle est élaborée en vue d'incorporer les principaux éléments de l'habileté de compréhension auditive. Cette définition incorpore la perception des sons, le traitement mnémonique, et la compréhension auditive comme processus cognitif, actif et créatif.

*La compréhension auditive est le processus cognitif, actif et créatif d'un auditeur qui perçoit et interprète l'intrant auditif à l'aide de ses connaissances antérieures et d'une variété de procédures.*

La compréhension auditive n'est donc pas un processus simple. Malgré l'intérêt croissant des chercheurs, il existe peu de modèles d'analyse profonde du processus de compréhension auditive, que ce soit en langue maternelle ou en L2. L'absence de modèle adéquat en langue

maternelle s'explique en partie par le fait qu'en bas âge, le développement de la compréhension et de la cognition emprunte une trajectoire parallèle. Il reste difficile pour les chercheurs en langue maternelle d'effectuer des recherches sur le développement de la compréhension auditive, puisque les enfants de cet âge ne peuvent exprimer ce qu'ils comprennent ni comment ils le font. En L2, l'absence de modèle complet découle plutôt du caractère récent des recherches sur la compréhension auditive, reconnue depuis peu comme une habileté facilitant l'acquisition d'une L2 (Rubin, 1995).

Quelques auteurs essaient de modéliser la compréhension auditive mais deux en particulier réussissent à intégrer plusieurs composantes de la compréhension auditive provenant de modèles ou de définitions existants. Le modèle de Nagle et Sanders (1986) est retenu parce qu'il semble en ce moment le plus complet.

#### **1.1.1.2. Modèle de compréhension auditive (1986)**

Nagle et Sanders (1986) élaborent un modèle de compréhension auditive en s'inspirant principalement des modèles d'acquisition d'une langue conçus par Bialystok (1978), Call (1985) et Tollefson, Jacobs et Selipsky (1983). Les théories et les modèles de compréhension auditive précédents mettent l'accent sur la mémoire et les connaissances antérieures. Selon Nagle et Sanders (1986), la mémoire et les connaissances de l'apprenant sont importantes mais ce processus complexe comprend plusieurs autres composantes.

Nagle et Sanders (1986) décrivent leur modèle comme un composé de : le registre sensoriel, la mémoire à court terme, l'exécuteur, un continuum de processus, la mémoire à long terme et une boucle de rétroaction (voir figure 1). Dans ce modèle, le traitement de l'intrant s'effectue par ce que les auteurs appellent le registre sensoriel. Ce registre correspond à ce que

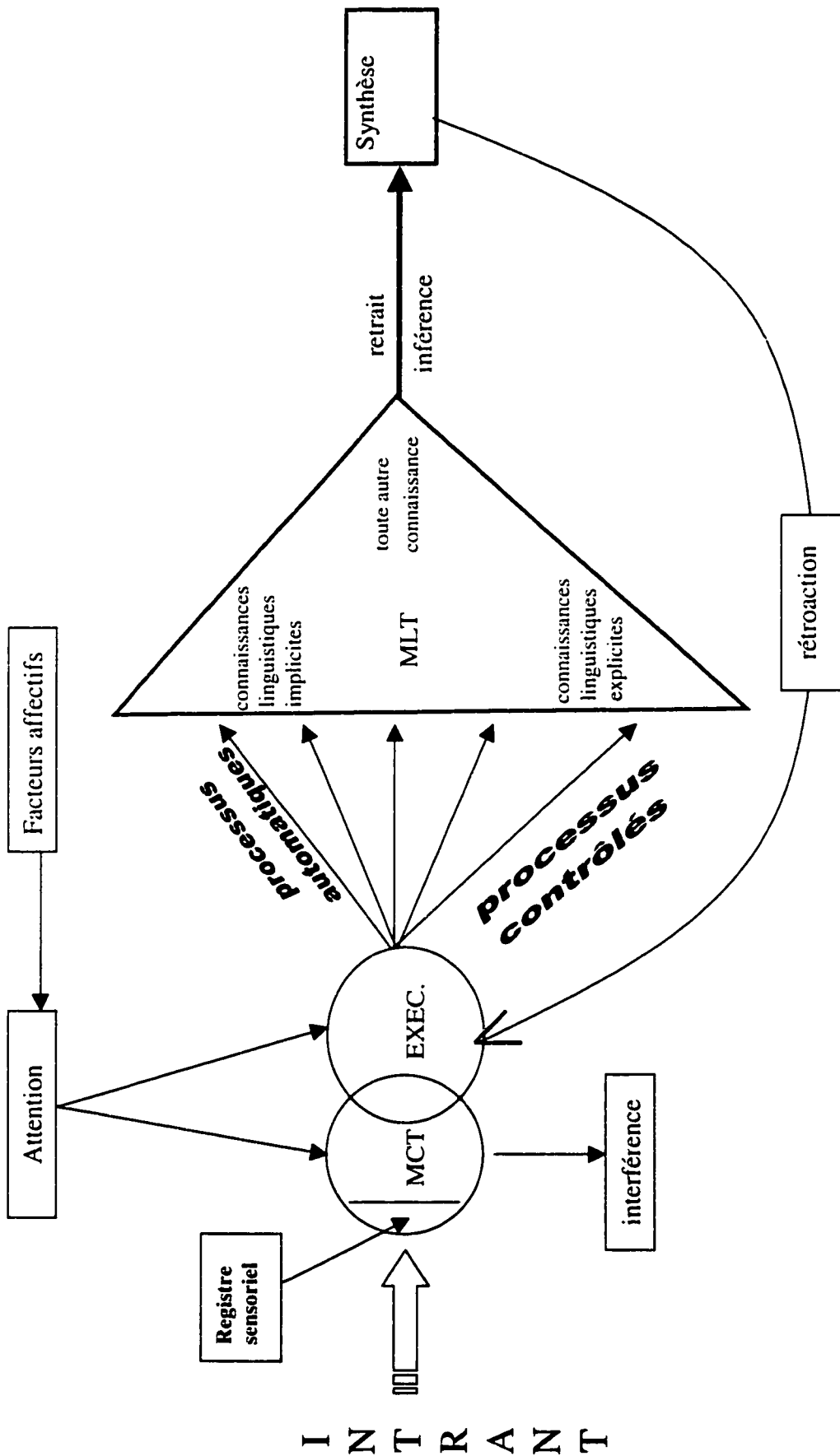
Call (1985) nomme la mémoire écho, soit la mémoire auditive qui segmente et organise les sons en unités linguistiques.

Après le registre sensoriel, Nagle et Sanders (1986) expliquent que l'intrant organisé passe dans la mémoire à court terme. À ce point, certains éléments peuvent entraver la compréhension ou la favoriser. Deux facteurs peuvent empêcher la compréhension : l'effacement en mémoire peut provoquer une perte d'information et l'arrivée d'information nouvelle peut engendrer de l'interférence. Par contre, l'attention, qui inclut la répétition consciente ou inconsciente, risque de favoriser la rétention d'un intrant dans la mémoire à court terme.

Suite au passage en mémoire à court terme, l'intrant se rend à l'exécuteur qui sert de mécanisme de contrôle. Ici, la quantité d'intrants en circulation est régularisée et acheminée vers le continuum de processus.

Ce continuum fournit une contribution originale aux recherches portant sur la compréhension auditive. Il s'agit d'un continuum allant de contrôlé à une extrémité à automatique situé à l'autre extrémité. Dans le cas d'un processus contrôlé, l'apprenant a recours à une séquence temporaire de connaissances qui lui permet de comprendre. Activée consciemment, cette séquence l'amène à centrer son attention sur cette même activation. Pour sa part, le processus automatique, inconscient, nécessite très peu d'attention, et est presque toujours activé par la présence d'un type d'intrant spécifique à ce processus. Au fur et à mesure que l'acquisition de la langue progresse, un passage d'un pôle du continuum à l'autre se réalise. L'élève débutant fait davantage appel aux processus contrôlés pour traiter l'intrant, puis développe petit à petit ses processus automatiques.

Figure 1 Modèle de Nagle et Sanders



MCT : mémoire à court terme  
 EXEC : exécuteur  
 MLT : mémoire à long terme

D'après Nagle et Sanders (1986), ces processus contrôlé et automatique permettent à l'apprenant de puiser dans sa mémoire à long terme des connaissances linguistiques (implicites et explicites) et non ou extra linguistiques. L'apprenant effectue inférences et synthèses de ce qu'il comprend, en reliant ce qu'il retient en mémoire de travail (mémoire à court terme), et ce il organise dans son exécuteur, à d'autres informations contenues dans la mémoire à long terme. Cela devrait mener à une compréhension selon Nagle et Sanders (1986).

Non linéaire, le processus de compréhension expliqué par Nagle et Sanders (1986) inclut une boucle de rétroaction qui permet à l'apprenant de retourner à l'exécuteur pour reprendre les étapes, et essayer de mieux comprendre lorsque la synthèse n'est pas complète.

Dans cette optique, Nagle et Sanders (1986) insistent donc sur le fait que la mémoire et les connaissances sont des composantes de ce processus complexe constitué par la compréhension en ajoutant le continuum de processus. Cependant, les auteurs ne définissent pas explicitement chacune de ces composantes. Afin d'éclaircir ces trois concepts clés du modèle de Nagle et Sanders (1986), la mémoire, le continuum de processus et les connaissances, il y a lieu de préciser davantage ce modèle à la lumière d'autres auteurs. Ceci mène à la présentation du cadre conceptuel inhérent à la présente recherche.

### **1.1.1.3. Composantes de la compréhension auditive**

La mémoire constitue une des composantes de la compréhension auditive. Tel que mentionné précédemment, Nagle et Sanders (1986) suggèrent que l'effacement d'une information en mémoire à court terme et l'arrivée d'intrants nouveaux peuvent causer une perte d'information, sans pour autant expliciter les causes de cette perte d'information. Or, de nombreux auteurs (Eastman, 1991 ; McLaughlin *et al.*, 1983 ; Miller, 1956 ; Reed, 1999 ; Shiffrin et Schneider,

1977) apportent des éclaircissements à ce sujet. Selon Miller (1956) « ...les individus sont limités par le nombre d'items qu'ils peuvent maintenir actifs dans leur mémoire et cette capacité limitée influence leur performance dans des tâches variées » (traduction de Reed, 1999, p. 106). Ainsi, en l'absence de répétition, l'information entreposée en mémoire de travail se perd au bout de 20 à 30 secondes. Les résultats de plusieurs recherches démontrent également que l'interférence de nouvelles informations cause des pertes d'information (Reed, 1999). Certains auteurs (McLaughlin *et al.*, 1983 ; Reed, 1999) notent que la capacité de traitement cognitif de chaque individu varie en fonction de ses connaissances et de sa familiarité avec la situation. En L2, par exemple, plus l'individu possède de connaissances linguistiques et se sent à l'aise avec le type de tâche à accomplir, plus le traitement de l'information se fait rapidement (Eastman, 1991). Or, à chaque moment de compréhension correspond une limite d'énergie ou d'attention disponible pour des opérations mentales, qui diffèrent d'ailleurs selon le degré d'attention nécessaire pour les effectuer (Shiffrin et Schneider, 1977). Les opérations mentales automatiques nécessitent un minimum d'attention alors que celles étant contrôlées requièrent un maximum d'attention.

Le lien entre la mémoire et les processus contrôlés et automatiques reflète le niveau de facilité du traitement cognitif de l'information. En effet, tel que dit précédemment, l'apprenant développe ses processus automatiques au fur et à mesure de sa progression dans son apprentissage de la langue seconde. Donc, plus l'apprenant possède des connaissances en mémoire au sujet de la langue, plus il développe de processus automatiques et plus le traitement de l'information s'effectue facilement et rapidement.

La mémoire, d'après Shiffrin et Schneider (1977), se compose d'une large collection de modules qui deviennent inter-reliés en fonction de l'apprentissage. L'étudiant débutant en L2, en concentrant son attention, traite l'intrant grâce à l'activation temporaire de modules, ce qui

constitue un processus contrôlé. Durant une phase d'activation consciente, un seul processus contrôlé peut être activé à la fois (Shiffrin et Schneider, 1977). D'après les auteurs, les processus contrôlés demandent plus de temps pour leur activation, mais offrent l'avantage d'être facilement utilisés, modifiés et employés dans de nouvelles situations. Pour cette raison, d'après McLaughlin *et al.* (1983), lorsqu'un apprenant fait face à de nouvelles informations particulièrement complexes, il a recours à des processus contrôlés qui lui viennent facilement et lui permettent d'avoir plus de temps pour traiter l'information.

Contrairement au processus contrôlé, le processus automatique se situe au niveau de l'inconscient. Il ne nécessite que très peu ou pas d'attention de la part de l'apprenant, puisque l'activation des modules se fait chaque fois que l'intrant approprié est présent (Shiffrin et Schneider, 1977). Lorsque l'apprenant perçoit de l'information connue, le processus automatique s'active et le traitement de l'information est très rapide. Cette activation par des stimuli familiers compose un automatisme qui se développe avec le temps et nécessite beaucoup de pratique.

Selon Shiffrin et Schneider (1977), l'acquisition d'une langue se fait à long terme. Toutefois, lorsque les processus automatiques sont mobilisés, l'apprenant peut faire davantage appel à des processus contrôlés. L'apprenant peut toujours se servir de ce qu'il a déjà appris. Au fil de l'apprentissage, les processus automatiques se bâtissent donc sur le socle des processus contrôlés. (McLaughlin *et al.*, 1983 ; Shiffrin and Schneider, 1977).

À mesure que l'habileté devient mieux maîtrisée et permanente, les techniques de traitement de l'information se font de plus en plus automatisées. Plus les connaissances de l'apprenant augmentent, plus ledit traitement devient rapide et facile (McLaughlin *et al.*, 1983 ; Reed, 1999).

Il y a également un lien entre les processus contrôlés et automatiques, et une autre composante du processus de la compréhension auditive : il s'agit des connaissances disponibles insérées dans la mémoire à long terme de l'apprenant. Dans leur modèle, Nagle et Sanders (1986) proposent trois types de connaissances : les connaissances linguistiques explicites, les connaissances linguistiques implicites et les autres connaissances. Les connaissances linguistiques explicites et implicites, que Nagle et Sanders (1986) empruntent au modèle de Bialystok (1978), suscitent un transfert des connaissances linguistiques de l'explicite à l'implicite dans le cadre d'un apprentissage formel de la langue. Les connaissances implicites se développent avec la pratique informelle de la langue et peuvent par la suite devenir explicites. Les connaissances autres que linguistiques non définies par Nagle et Sanders (1986) méritent cependant d'être explorées.

La psychologie cognitive propose trois types de connaissances : les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (Anderson, 1983 ; Tardif, 1992). Anderson (1983), responsable de la catégorisation des deux premiers types, établit la distinction entre ce que nous savons (connaissances déclaratives) et ce que nous savons faire (connaissances procédurales). Tardif (1992) suggère pour sa part, un troisième type de connaissances (connaissances conditionnelles), soit le savoir quand et pourquoi faire.

Les connaissances déclaratives regroupent des savoirs, des faits, des connaissances statiques. Par exemple, l'apprenant en L2 doit faire le lien entre un objet et son nom et ainsi apprendre un vocabulaire. Celles-ci correspondent donc aux connaissances linguistiques explicites du modèle de Nagle et Sanders (1986). Anderson (1980) note qu'habituellement, les connaissances déclaratives peuvent être facilement verbalisées, à la différence des connaissances

procédurales. Ces dernières, même maintes fois utilisées, sont plus difficiles à expliquer verbalement.

Les connaissances procédurales correspondent aux savoir-faire. L'apprenant utilise ces connaissances dynamiques pour réaliser une action. Par exemple, en L2, l'apprenant, qui connaît la règle du participe passé (connaissances déclaratives), se servira de ses connaissances procédurales pour savoir quand faire un accord. Si les connaissances déclaratives sont rapidement acquises, ce n'est pas le cas nécessairement des connaissances procédurales. Celles-ci s'acquièrent en effet graduellement avec la pratique et les répétitions.

Les connaissances conditionnelles, telles qu'abordées par Tardif (1992), sont responsables du transfert des apprentissages. L'apprenant y a recours pour répondre à ces questions : « ... à quel moment et dans quel contexte est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action ? Pourquoi est-ce adéquat d'employer cette stratégie, cette démarche, de réaliser cette action ? » (Tardif, 1992, p. 52). Par exemple, un élève doit être capable de transférer ses connaissances d'une opération mathématique dans un autre contexte, dans une autre résolution de problème. Les connaissances conditionnelles créent l'expertise autant chez l'apprenant que chez le professionnel.

Une fois les types de connaissances définis, il importe d'analyser les applications dans un contexte d'apprentissage en L2. Richards (1983, 1990) indique qu'en utilisant ses connaissances autres que linguistiques, l'apprenant comprend le sens global du message, pour ensuite interpréter les détails. Cette compréhension peut être déclenchée par un lien établi entre ce qui est perçu et ce qui est connu. Richards (1983, 1990) la qualifie d'approche allant du haut vers le bas (top-down). L'apprenant débutant en L2 utilise fréquemment les processus descendants, en se fiant à sa compréhension du contexte pour interpréter les informations présentées. Vu ses connaissances

linguistiques limitées, il comprend à partir du contexte entourant l'intrant, par exemple les indices extra-linguistiques ou kinésiques, plutôt qu'en divisant l'intrant en unités. Dans un tel processus de compréhension du haut vers le bas, il conçoit le sens global du message avant d'interpréter les détails.

À mesure que ses connaissances linguistiques s'enrichissent et s'accroissent, l'apprenant peut utiliser davantage de processus ascendants pour saisir le message entendu. Richards (1983, 1990) qualifie d'approche du bas vers le haut l'approche qui consiste donc à comprendre un message auditif à l'aide de la langue. L'apprenant utilise les unités linguistiques pour décortiquer l'intrant et construire un sens. Le décodage des unités de base de l'intrant constitue le point de départ de la compréhension du message. Cette perspective s'apparente à la définition de la compréhension auditive donnée par James (1984).

« From this perspective, the process of comprehension begins with the message received, which is analyzed at successive levels of organization - sound, words, clauses, and sentences - until the intended meaning is arrived at. » (Richards, 1990, p. 50)

Pour décoder le message, l'apprenant peut faire appel à différents procédés, tels scruter l'intrant pour des items lexicaux familiers ou utiliser des indices grammaticaux ou phonologiques.

Certains chercheurs (Buck, 1995 ; Morley, 1995, Vandergrift, 1998) constatent que la plupart des apprenants utilisent une approche interactive, du haut vers le bas et du bas vers le haut en combinant leurs connaissances, linguistiques ou autres, pour mieux construire le message. Buck (1995) explique comment les différentes connaissances de l'apprenant interagissent pour lui permettre d'interpréter entièrement le message. Prenons l'énoncé « J'ai froid », donné en exemple par Buck (1995). L'apprenant profite de ses connaissances sémantiques pour comprendre le vocabulaire et la syntaxe, mais il se sert de ses connaissances antérieures pour analyser le

contexte du message. L'interlocuteur peut sous-entendre qu'il veut emprunter un chandail ou qu'il a tout simplement froid. L'apprenant doit concevoir le message en ayant recours aux connaissances déjà à sa disposition ainsi qu'au contexte.

« When listeners really want to understand something, they figure it out in whatever way they can, and use whatever information, strategies, or clues they have available. » (Buck, 1995, p. 119)

L'emploi de processus ascendants et/ou descendants de manière interactive peut permettre à l'apprenant de comprendre un message auditif. Chaque apprenant a un bagage différent et doit utiliser ce qui est à sa disposition pour interpréter l'information. Un apprenant débutant ayant une connaissance limitée de la langue dépend davantage de ses connaissances autres que linguistiques, tandis que l'apprenant plus avancé peut se fier plus fréquemment à ses connaissances linguistiques pour améliorer sa compréhension. La possibilité de se servir d'une multitude de connaissances permet à chaque apprenant de comprendre de la manière qui lui convient le mieux. Le niveau de connaissance de l'apprenant joue donc un rôle important dans un processus de compréhension.

Anderson (1983, 1985) explique la variation des connaissances au fur et à mesure qu'un apprenant acquiert une habileté. Cet auteur définit trois phases dans l'acquisition d'une habileté, peu importe sa nature, que ce soit l'apprentissage d'une langue ou la conduite automobile. La manipulation de stratégies peut donc possiblement suivre les trois phases d'acquisition d'Anderson (1983, 1985) décrites dans la prochaine section.

#### **1.1.1.4. Phases d'acquisition de la compréhension auditive**

Lors de la première phase, appelée cognitive par Anderson (1981, 1983, 1985), l'apprenant commence à développer son habileté avec des leçons, en suivant un modèle. Il observe un expert en train d'effectuer une tâche ou s'exerce en l'accomplissant lui-même. Durant cette phase, l'apprenant fournit un effort conscient pour découvrir les divers aspects de la tâche et acquérir des connaissances déclaratives.

Lors de la deuxième phase, dite associative, l'apprenant devient de plus en plus conscient de ses erreurs et peut les corriger. Sa performance s'améliore avec la pratique, tout en demeurant moins perfectionnée que celle d'un expert. D'après Anderson (1985), les connaissances déclaratives acquises lors de la première phase s'enrichissent de connaissances procédurales. Par exemple, l'apprenant qui connaît la règle de l'accord du participe passé peut l'appliquer dans la production d'une phrase. Anderson (1985) indique que les connaissances déclaratives ne disparaissent pas lors de la phase associative, puisqu'elles demeurent nécessaires à l'exécution de l'habileté. Il est possible toutefois que ces connaissances soient plus difficilement verbalisées puisque l'apprenant y a recours de façon plus automatique.

Dans sa phase finale d'automatisme, Anderson (1983, 1985) note que la performance de l'apprenant s'améliore grandement et que les erreurs se raréfient. L'action devenue pratiquement automatique, peut s'accomplir sans effort conscient de la part de l'apprenant, «ce qui libère l'esprit, en quelque sorte, et permet de traiter efficacement de nouvelles informations » (Cyr, 1996, p. 109). Le traitement de l'intrant s'effectue très rapidement puisque, pour un apprenant de L2, la compétence à cette phase ressemble à celle d'un locuteur natif.

Ainsi, si l'on se réfère aux trois phases d'Anderson (1983, 1985), les apprenants d'une L2 peuvent changer leurs habitudes en ce qui a trait à l'emploi des différents types de connaissances (déclarative, procédurale et conditionnelle) durant le processus d'acquisition de la L2. L'apprenant voit un changement au niveau de l'utilisation de ses connaissances au fur et à mesure qu'il progresse dans son apprentissage, ce qui l'amène à la prochaine phase d'acquisition de l'habileté de la compréhension auditive telles que déterminées par Anderson (1983, 1985).

### **1.1.2. Les stratégies d'apprentissage en L2**

Dans leur modèle, Nagle et Sanders (1986) ne font pas référence aux stratégies d'apprentissage ou de compréhension auditive. Pourtant, plusieurs recherches (Bacon, 1992 ; O'Malley et Chamot, 1990 ; Vandergrift, 1997a, 1997b) démontrent que l'utilisation de telles stratégies peut grandement influencer la compréhension d'une information linguistique. Ainsi, il importe d'expliquer les diverses définitions de stratégies d'apprentissage pour ensuite aborder les types de stratégies d'apprentissage et la taxonomie des stratégies d'apprentissage en L2.

#### **1.1.2.1. Définitions des stratégies d'apprentissage en L2**

Les stratégies d'apprentissage portent divers noms « techniques, processus, tactiques, plans conscients, opérations, procédures de résolution de problèmes ». Oxford (1990) définit les stratégies comme des opérations utilisées par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'insertion de l'information en mémoire ainsi que sa récupération et son utilisation. Elle ajoute ceci :

« It is useful to expand this definition by saying that learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations. » (Oxford, 1990, p. 8)

Cette définition ressemble à celle de O'Malley et Chamot (1990). Ces derniers associent les stratégies d'apprentissage à des processus mentaux utilisés pour traiter de l'information, en vue de faciliter la compréhension et/ou l'apprentissage d'une langue seconde, ou encore l'emmagasinage d'information au sujet de celle-ci.

En se référant à O'Malley et Chamot (1990) et Rigney (1978), Vandergrift (1992) ajoute que les stratégies d'apprentissage correspondent à des gestes cognitifs conscients de la part de l'apprenant et qu'ils peuvent être examinés grâce à la cueillette de protocoles à voix haute. Hosenfeld (1976), pour la première fois dans le domaine de la L2, demande aux apprenants de parler à haute voix pendant qu'ils effectuent une tâche. Cette forme de collecte de données, appelée le protocole à voix haute concourant, permet à Hosenfeld (1976) et aux chercheurs subséquents de recueillir davantage d'informations sur les stratégies d'apprentissage et sur leurs caractéristiques.

Wenden (1987) énumère six caractéristiques relatives aux stratégies d'apprentissage. Premièrement, celles-ci restent des actions ou des techniques spécifiques et non pas des caractéristiques d'un apprenant. Deuxièmement, certaines de ces actions sont observables (poser une question), d'autres pas (faire une comparaison mentale). En troisième lieu, ces actions servent à résoudre des problèmes, puisque l'apprenant les utilise en cas de besoin. Quatrièmement, elles contribuent directement ou indirectement à l'apprentissage et cinquièmement, elles sont déployées de façon consciente ou inconsciente. Finalement, les stratégies d'apprentissage d'un étudiant peuvent changer au fur et à mesure du déroulement du processus d'apprentissage de la langue seconde. Certaines peuvent être rejetées, d'autres modifiées et de nouvelles stratégies peuvent se greffer au répertoire de l'élève.

Ellis (1994) ajoute deux caractéristiques à la liste de Wenden en référence à l'acquisition d'une L2. Pour lui, puisque les stratégies d'apprentissage peuvent être exécutées dans le cas de la langue maternelle tout comme dans celui de la langue seconde, elles deviennent transférables d'une situation à une autre. De plus, elles peuvent se traduire comme comportement linguistique de la part de l'apprenant (demander le nom d'un objet) ou comme acte non-linguistique (pointer un objet du doigt pour en obtenir le nom).

Les stratégies d'apprentissage diffèrent toutefois des stratégies de communication utilisées pour échanger dans la langue seconde. Les apprenants ont recours aux stratégies de communication pour dialoguer, tandis que les stratégies d'apprentissage les aident à intégrer les connaissances de la langue seconde et ses habiletés (Tarone, 1981).

Peu importe la terminologie utilisée par les auteurs, tous semblent d'accord pour dire que *les stratégies d'apprentissage en L2 sont des processus cognitifs conscients ou inconscients de la part de l'apprenant, utilisés pour traiter de l'information afin de faciliter la compréhension, l'apprentissage ou l'emmagasinage d'information au sujet de la langue seconde et que ces processus peuvent être dévoilés lors de protocoles à voix haute concourant* (adapté de O'Malley et Chamot, 1990 ; Oxford, 1990; Vandergrift, 1992). Nous retenons d'ailleurs cette dernière définition pour guider cette recherche.

### **1.1.2.2. Types de stratégies d'apprentissage en L2**

Les stratégies d'apprentissage étant des processus cognitifs utilisés de différentes manières dans l'apprentissage d'une L2, il importe de classifier ces processus, de mieux les circonscrire. Rubin (1981) est la première chercheuse à classifier des stratégies d'apprentissage en L2. Ce qu'elle nomme les processus de compréhension et les processus d'entreposage ou de

mémorisation, consiste en une combinaison de stratégies métacognitives (clarification/vérification, centrer son attention) et de stratégies cognitives (inférence, ressourcement, visualisation mentale). Ses stratégies de récupération et de réutilisation s'apparentent aux stratégies métacognitives (définir le problème, déterminer les solutions, s'autocorriger) et socio-affectives (demander de l'aide, se parler à soi-même) chez les auteurs dont nous présentons les propos ci-après.

O'Malley et Chamot (1990) définissent les stratégies cognitives comme des comportements, des techniques ou des actions effectués par l'apprenant pour faciliter l'acquisition de connaissances (par exemple : la compréhension du contenu d'un message), ou d'une habileté comme la compréhension auditive. Lorsqu'il rencontre un problème spécifique, l'apprenant emploie des stratégies comme l'élaboration ou la visualisation. L'utilisation des stratégies cognitives implique une interaction avec un matériel pédagogique, la manipulation mentale ou physique de ce matériel, ou l'application d'une technique spécifique lors d'une tâche d'apprentissage.

Les stratégies métacognitives permettent à l'apprenant de gérer son apprentissage par une planification, une évaluation, un contrôle (monitoring) ou une modification de son approche d'apprentissage. Elles sont, d'après Chamot (1995), de la plus haute importance, non seulement dans le processus d'apprentissage d'une L2, mais dans tous processus d'apprentissage en général.

« Metacognitive strategies are of crucial importance in all types of learning, not just language learning, because they assist learners to regulate their own learning (Pressley, Harris and Guthrie, 1992), are linked to motivation (Paris and Winograd, 1990) and increase learner's sense of self-efficacy or confidence in success (Zimmerman, 1990). »  
(Chamot, 1995, p. 15)

Les stratégies métacognitives demandent à l'apprenant une réflexion, une auto-évaluation de son propre processus d'apprentissage.

O'Malley et Chamot (1990) proposent une troisième catégorie de stratégies : les stratégies socio-affectives, utiles lors des interactions avec une autre personne (coopérer pour interpréter le sens d'un énoncé) et afin de garder la maîtrise de soi (réduire l'angoisse devant une tâche). Les stratégies socio-affectives contribuent au processus d'apprentissage et à l'utilisation du contrôle affectif qui l'accompagne. Les stratégies socio-affectives de O'Malley et Chamot ressemblent aux deux catégories de stratégies nommées stratégies affectives et stratégies sociales par Oxford (1990). Pour cette auteure, les premières servent au contrôle des émotions, tandis que les secondes sont utiles lors de l'apprentissage en compagnie d'autres apprenants.

### **1.1.2.3. Taxonomie de stratégies d'apprentissage de O'Malley et Chamot (1990)**

Les recherches sur les stratégies d'apprentissage ont permis à plusieurs chercheurs d'élaborer des taxonomies de stratégies (Ellis, 1985 ; O'Malley et Chamot, 1990 ; O'Malley *et al.*, 1985, 1989 ; Oxford, 1990 ; Rost et Ross, 1991 ; Rubin, 1981, 1994). Cependant, la présente recherche privilégie la taxonomie de stratégies d'apprentissage de O'Malley et Chamot (1990) (voir annexe A), considérée comme la plus complète et la plus utile pour les chercheurs et les enseignants dans le domaine des langues secondes (Cyr, 1996, Vandergrift, 1996). Cette taxonomie « ...est plus facile à manier, plus opérationnelle ou utilisable tant pour la recherche que pour une véritable compréhension de la part des praticiens de ce que sont véritablement les stratégies d'apprentissage d'une L2. »(Cyr, 1996, p.38)

Au fil des années, O'Malley *et al.* (1985, 1989, 1990) perfectionnent leur taxonomie s'inspirant toujours de la psychologie cognitive et des résultats de leurs recherches. Les trois

catégories de stratégies s'y retrouvent : métacognitives, cognitives et socio-affectives. La taxonomie de O'Malley et Chamot (1990) porte sur l'utilisation des stratégies pour toutes les habiletés nécessaires à l'apprentissage d'une langue, de la compréhension à la production.

Certaines recherches sur la compréhension auditive ont examiné les stratégies d'apprentissage reliées à cette habileté (Bacon, 1992; O'Malley, Chamot et Küpper, 1989; Henner Stanchina, 1987). Tout récemment, Vandergrift (1992, 1996, 1997a, 1997b) a mené une recherche sur la compréhension auditive et sur ce qui a été, pour la première fois, nommé les stratégies de compréhension auditive en L2.

### **1.1.3. Les stratégies de compréhension auditive**

Parmi les multiples recherches effectuées dans le domaine de la L2 au cours des dernières années, rares sont celles qui portent sur la compréhension auditive (Bacon et Swaffar, 1993) et plus rares encore celles qui abordent les stratégies liées à la compréhension auditive (Vandergrift, 1992, 1996, 1997a, 1997b). Ce manque d'intérêt se reflète d'ailleurs par leur absence dans le modèle de Nagle et Sanders (1986), pourtant considéré comme le plus complet à l'heure actuelle dans le domaine.

Il faut également noter l'absence d'une définition des stratégies de compréhension auditive dans la littérature, celles-ci étant considérées comme partie intégrante des stratégies d'apprentissage. Premier à inclure les stratégies de compréhension auditive dans une catégorie distincte, Vandergrift les définit comme des stratégies d'apprentissage spécifiques à l'habileté de la compréhension auditive, qui peuvent être verbalisées par l'apprenant et utilisées par celui-ci pour faciliter la construction du sens d'un l'intrant auditif (Vandergrift, 1999).

La section suivante fait état du point de mire de tous les chercheurs, c'est-à-dire la différence dans l'utilisation des stratégies de compréhension auditive par les apprenants habiles et les apprenants moins habiles. La seule taxonomie existante liée aux stratégies de compréhension auditive est présentée ensuite, avant qu'il ne soit question de recherches concernant le développement des stratégies d'apprentissage.

#### **1.1.3.1. Recherches portant sur les différences entre les élèves habiles et moins habiles**

Plusieurs recherches examinent les stratégies de compréhension auditive en fonction de l'habileté des élèves à comprendre un message. Au cours d'une recherche, Murphy (1985) emploie le protocole à voix haute concourant pour comparer les stratégies d'adultes habiles et moins habiles. Les participants écoutent un cours académique pré-enregistré en indiquant le moment où ils souhaitent l'arrêt de l'enregistrement. Ils doivent alors expliquer ce qu'ils comprennent et raconter tout ce qui leur passe par la tête. Les protocoles sont recueillis et analysés afin de déterminer le type et la fréquence des stratégies de compréhension auditive utilisées. Murphy (1985) constate que les apprenants habiles sont plus flexibles face à l'utilisation des stratégies de compréhension auditive. Ils en utilisent une plus grande variété, plus fréquemment. Les personnes moins habiles ont au contraire tendance à trop se fier au texte ou à leurs connaissances antérieures. Murphy (1985) conclut que les apprenants habiles recourent à une plus grande variété de stratégies de compréhension auditive et qu'ils s'investissent plus activement dans la compréhension du message.

Chamot *et al.* (1988) obtiennent des résultats similaires avec des étudiants espagnols du secondaire à qui ils demandent de réfléchir à haute voix en travaillant sur une tâche d'écoute,

monologue ou dialogue. Les auteurs rapportent que les étudiants habiles se servent de stratégies de compréhension auditive, telle l'*inférence*<sup>1</sup>, de façon plus persistante.

Chamot *et al.* (1988) examinent aussi les stratégies de compréhension auditive d'étudiants universitaires inscrits à un cours de russe. L'analyse des protocoles verbaux révèle que 1) l'*identification du problème* se veut une stratégie de compréhension auditive importante pour les étudiants habiles ; 2) l'utilisation des stratégies de *contrôle* et du *résumé* discrimine entre les étudiants habiles et les moins habiles ; 3) les étudiants habiles ont non seulement recours plus fréquemment à l'*inférence* et à l'*élaboration*, mais combinent l'emploi de ces stratégies de compréhension auditive de façon différente dans la construction du sens de l'intrant.

Dans une autre recherche effectuée auprès d'élèves étudiant l'anglais L2 au secondaire, O'Malley, Chamot et Küpper (1989) notent que les élèves habiles ont plus de facilité à se concentrer sur la tâche que leurs confrères moins habiles. Ils ont de plus, tendance à traiter plus d'information à la fois, sauf lors d'un bris de compréhension, tandis que les moins habiles manipulent l'intrant mot par mot. Les élèves compétents ont plus souvent recours à l'intonation et aux pauses de l'intrant pour faire des inférences. Les étudiants moins habiles semblent, quant à eux, faire plus fréquemment appel à leurs connaissances antérieures.

En examinant les stratégies de compréhension auditive d'étudiants universitaires, Bacon (1992) rapporte des résultats semblables à ceux de O'Malley, Chamot et Küpper (1989). D'après cette chercheuse, les étudiants habiles font preuve d'une plus grande flexibilité face à l'usage des stratégies. Ils ont tendance à se servir de leur langue maternelle et de leur connaissances antérieures pour s'aider lors de passages difficiles. Finalement, d'après Bacon (1992), les

<sup>1</sup> Tout au long de la thèse, les noms de stratégies de compréhension auditive sont en italique pour permettre au lecteur de mieux les identifier. Une définition des stratégies de compréhension auditive est disponible au tableau 5.

étudiants habiles sont plus motivés, plus autonomes et organisés. Ils accordent plus d'attention aux détails lors de l'écoute que leurs confrères moins habiles.

Grâce à une recherche utilisant les protocoles à voix haute concourants d'étudiants de français L2 du secondaire, Vandergrift (1992, 1997b) révèle que les débutants ont plus fréquemment recours aux stratégies de compréhension auditive de surface que les étudiants intermédiaires. Ces derniers se montrent davantage portés vers les stratégies de compréhension auditive « profondes ». À cet effet, Vandergrift (1997b) et McLaughlin *et al.* (1983) remarquent que les stratégies de surface comme la *traduction* et la *répétition* nécessitent moins de traitement cognitif que les stratégies profondes : ces dernières réclament en effet un traitement plus élaboré, comme par exemple l'*identification du problème*. Le traitement cognitif de chaque individu tel que mentionné précédemment varie en fonction de ses connaissances et de sa familiarité avec la situation. D'après Vandergrift (1997b) un changement dans la profondeur de traitement est une distinction importante entre les étudiants débutants et intermédiaires.

### 1.1.3.2. Taxonomie de Vandergrift (1997b)

Vandergrift (1992, 1996, 1997a, 1997b, 1998) propose le premier une taxonomie spécifique de stratégies de compréhension auditive (voir tableau 1) dans le contexte de sa recherche auprès d'étudiants du secondaire. L'auteur s'inspire de la taxonomie de O'Malley et Chamot (1990) et reprend les trois grandes catégories de stratégies : métacognitives, cognitives et socio-affectives (voir tableau 1). De plus, Vandergrift adapte aussi le travail d'Oxford (1990) à sa taxonomie de stratégies de compréhension auditive.

La taxonomie de Vandergrift (1997b) regroupe les stratégies cognitives en neuf sous-catégories, alors que les stratégies métacognitives se répartissent en quatre sous-catégories

contenant une variété de stratégies de compréhension auditive. Il existe aussi cinq stratégies socio-affectives de compréhension auditive. Cette taxonomie de stratégies de compréhension auditive se révèle intéressante à plusieurs égards. Ses assises empiriques et pratiques sont bien établies. Tout en étant la plus complète à ce jour, elle a servi lors de recherches ultérieures et a donné des résultats intéressants tel que décrit ci-dessous. La présente recherche utilise donc cette taxonomie comme cadre de référence. Son utilisation aux fins d'analyse permettra de répondre aux questions de la recherche. Le chapitre concernant la méthodologie fournit plus de détails sur l'emploi de la taxonomie.

### **1.1.3.3. Recherches portant sur le développement des stratégies**

Les résultats de plusieurs recherches (Bacon, 1992 ; Murphy, 1985 ; O'Malley et Chamot, 1990 ; O'Malley, Chamot et Küpper, 1989 ; Vandergrift, 1997a, 1997b) indiquent que les stratégies utilisées par les élèves débutants et avancés diffèrent ; cela indique une variation liée au niveau de connaissances de chacun, lequel augmente avec la pratique et le temps. Il semble donc important de vérifier de façon continue l'utilisation des stratégies de compréhension auditive, afin de repérer les changements susceptibles de survenir au cours d'une année.

Il semble qu'aucune étude ait recueilli et analysé des stratégies de compréhension auditive à plus d'une occasion avec les mêmes apprenants. Cependant deux groupes de chercheurs (Chesterfield et Chesterfield, 1985 ; O'Malley et Chamot, 1990) observent l'utilisation des stratégies d'apprentissage de manière longitudinale. Ces travaux constituent un point de référence à l'examen des changements dans l'utilisation des stratégies de compréhension auditive pendant une année scolaire.

Tableau 1 Taxonomie de Vandergrift (1997b)<sup>1</sup>**Stratégies métacognitives**

- 
1. Planification (planning)
    - 1a Anticipation (advance organisation)
    - 1b Attention générale (directed attention)
    - 1c Attention sélective (selective attention)
    - 1d Autogestion (self-management)
  2. Contrôle (monitoring)
    - 2a Contrôle de la compréhension (comprehension monitoring)
    - 2b Contrôle auditif (auditory monitoring)
    - 2c Double contrôle de la compréhension (double-check monitoring)
  3. Évaluation (evaluation)
    - 3a Évaluation de la performance (performance evaluation)
    - 3b Évaluation de stratégie (strategy evaluation)
  4. Identification d'un problème (problem identification)
- 

**Stratégies cognitives**

- 
1. Inférence
    - 1a Inférence linguistique (linguistic inferencing)
    - 1b Inférence paralinguistique et prosodique (voice and paralinguistic inferencing)
    - 1c Inférence kinésique (kinesic inferencing)
    - 1d Inférence extralinguistique (extralinguistic inferencing)
    - 1e Inférence inter-éléments (between parts inferencing)
  2. Élaboration (elaboration)
    - 2a Élaboration - vécu (personal elaboration)
    - 2b Élaboration - monde (world elaboration)
    - 2c Élaboration - scolaire (academic elaboration)
    - 2d Élaboration - questions (questioning elaboration)
    - 2e Élaboration - création (creative elaboration)
    - 2f Utilisation d'images (imagery)
  3. Résumé (summarization)
  4. Traduction (translation)
  5. Transfert (transfer)
  6. Répétition (repetition)
  7. Utilisation des ressources (resourcing)
  8. Regroupement (grouping)
  9. Prise de notes (note-taking)
  10. Déduction/induction (deduction/induction)
  11. Substitution (substitution)
- 

**Stratégies socio-affectives**

- 
1. Sollicitation d'une clarification (questioning for clarification)
  2. Coopération (cooperation)
  3. Réduction d'anxiété (lowering anxiety)
  4. Auto-encouragement (self-encouragement)
  5. Prise de conscience de ses sentiments (taking emotional temperature)
- 

Taxonomie adaptée de O'Malley et Chamot (1990) et Oxford (1990)

<sup>1</sup> Voir la grille d'analyse de cette recherche (Tableau 5) pour les définitions de ces stratégies de compréhension auditive.

Durant une période de deux ans, O'Malley et Chamot (1990) examinent les stratégies d'apprentissage d'étudiants du secondaire et du collégial, apprenant l'espagnol et le russe comme L2. Les auteurs observent que l'usage de certaines stratégies varie d'une année à l'autre. En outre, au fil de la deuxième année, les stratégies d'apprentissage de *planification* servent moins alors que les stratégies d'apprentissage de *contrôle* sont utilisées davantage. Les auteurs concluent qu'avec le temps, les étudiants en arrivent à une utilisation plus stable et plus fréquente des stratégies d'apprentissage.

De toutes les recherches recensées jusqu'à ce jour, aucune examine l'utilisation des stratégies de compréhension auditive au primaire (Bacon, 1992 ; O'Malley, Chamot et Küpper, 1989 ; O'Malley et Chamot, 1990 ; Murphy, 1985 ; Vandergrift, 1996, 1997). Celle de Chesterfield et Chesterfield (1985) toutefois examine les stratégies de communication d'élèves du primaire sur une période de deux ans. Les stratégies de communication regroupent les efforts systématiques de l'apprenant pour s'exprimer et comprendre la L2. Chesterfield et Chesterfield (1985) ne catégorisent pas les stratégies comme le font d'autres auteurs (O'Malley et Chamot, 1990; Oxford, 1990; Vandergrift, 1997). Cependant, certaines stratégies de communication qui sont rapportées par Chesterfield et Chesterfield se retrouvent dans la taxonomie de Vandergrift (1997) (élaboration, contrôle, solliciter une clarification). Même si le genre de stratégies examinées n'est pas le même que dans le cas de la présente recherche, les auteurs rapportent des résultats intéressants. Cette étude sert de modèle pour une partie de l'analyse liée à la recherche actuelle.

Deux années durant, Chesterfield et Chesterfield (1985) observent systématiquement les stratégies de communication des élèves de maternelle et de première année. Les auteurs veulent vérifier l'existence d'un ordre naturel dans le développement des stratégies de communication.

Les résultats démontrent que les élèves de divers niveaux de compétences en langue seconde suivent un même patron général pour la progression dans l'emploi des stratégies de communication. Il semble que les stratégies de communication qui sont plus réceptives sont utilisées en premier lieu suivi des stratégies qui permettent aux enfants d'initier et de maintenir des conversations. Les stratégies démontrant un contrôle des erreurs grammaticales sont celles qui étaient développés en dernier lieu.

Les auteurs notent cependant des différences individuelles dans l'utilisation des dites stratégies, qui peuvent être probablement attribuées au type de personnalité des élèves. Ils en déduisent qu'il existe un ordre naturel dans le développement des stratégies de communication et que, plus la performance en langue seconde des élèves s'améliore, plus ils deviennent habiles dans leur utilisation des stratégies de communication. Il importe cependant de noter que les résultats de cette recherche découlent d'observations en salle de classe. Or, Wenden (1987) explique qu'une des caractéristiques des stratégies d'apprentissage est qu'elles peuvent être ou ne pas être observables. On peut donc supposer que Chesterfield et Chesterfield (1985) observent une partie seulement des stratégies de communication des élèves d'autant plus que le répertoire de stratégies observées en compte seulement une douzaine. La recherche de Chesterfield et Chesterfield (1985) contient cependant des éléments de pistes de recherches très intéressantes en ce qui concerne le développement naturel des stratégies de communication.

En résumé, les recherches recensées démontrent que les élèves habiles recourent de manière plus efficace à une plus grande variété de stratégies et que l'utilisation des stratégies varie sur une période de temps prolongée. La présente recherche propose donc d'enrichir les connaissances dans ce domaine en explorant certains aspects de l'utilisation des stratégies de compréhension auditive qui n'ont encore jamais fait l'objet d'études : l'utilisation des stratégies

par des élèves du primaire, l'influence de tâches différentes sur l'utilisation des stratégies et le développement de l'utilisation des stratégies pendant une année scolaire.

## **1.2. Cadre de référence**

Afin de bien définir le cadre de référence de cette étude, il importe de revoir les divers éléments issus de la recension des écrits et d'indiquer les questionnements qui motivent cette recherche. Dans cette récapitulation, il est question de l'importance de l'habileté de la compréhension auditive et de ses stratégies dans l'apprentissage d'une L2.

La problématique s'inscrit dans un contexte particulier que nous exposons. Une discussion suit concernant le projet pilote au cours duquel les questions de recherche sont peaufinées, les instruments élaborés et la technique du protocole à voix haute concourrant expérimentée. Finalement, nous terminons avec la présentation de nos questions de recherche.

### **1.2.1. La compréhension auditive contextualisée**

Le début de la recension des écrits porte sur le rôle important que joue la compréhension dans l'acquisition d'une langue seconde (Daniels, Pringle et Wood, 1986 ; Dunkel, 1986 ; Gass, 1988 ; Krashen et Terrell, 1983 ; Lightbown, 1992, Nord, 1980 ; Pica, 1992 ; Rubin, 1995). Cette habileté est définie soit comme perception de stimuli oraux (James, 1984), soit comme emmagasinage d'information (Call, 1985) ou encore comme un processus cognitif, actif et créatif (Mendelsohn, 1994 ; O'Malley et Chamot, 1990 ; Rivers, 1981 ; Roach et Wyatt, 1988 ; Rubin, 1995 ; Wolvin & Coakley, 1996). Suite aux diverses définitions données à la compréhension auditive, nous avons choisi d'adopter la définition suivante.

*La compréhension auditive est le processus cognitif, actif et créatif d'un auditeur qui perçoit et interprète l'intrant auditif à l'aide de ses connaissances antérieures et d'une variété de procédures.*

Processus complexe, la compréhension auditive s'avère difficile à modéliser. Le modèle de Nagle et Sanders (1986) permet de visualiser comment l'auditeur perçoit l'intrant en utilisant: registre sensoriel, mémoire à court terme, exécuter, continuum de processus, mémoire à long terme et de boucle de rétroaction. Cependant, faute de précisions plus étoffées entourant le modèle de Nagle et Sanders (1986), l'étude d'écrits additionnels précise les rôles de la mémoire, du continuum de processus et des connaissances dans la compréhension auditive. On remarque entre autre que la mémoire d'un apprenant débutant en L2 est limitée dans une activation des processus contrôlés, lesquels exigent effectivement plus de temps que les processus automatiques (McLaughlin *et al.*, 1983, Shiffrin et Schneider, 1977). De plus, l'apprenant débutant, qui dispose de peu de connaissances linguistiques en L2, tend à recourir aux processus allant du haut vers le bas (Richards, 1990) ainsi qu'à ses connaissances antérieures pour comprendre l'information entendue. Les connaissances diverses de l'apprenant semblent jouer un rôle important dans le développement de la compréhension auditive. Anderson (1981, 1985) l'explique en décrivant les trois phases de développement d'une habileté, dans ce cas de la compréhension auditive : la phase cognitive, la phase associative et la phase d'automatisme où l'apprenant puise à même divers types de connaissances. À fur et à mesure de sa progression dans la L2, il diversifie ses connaissances et passe d'une phase à l'autre.

On peut dès lors, comme Anderson (1981, 1985), supposer que les élèves qui améliorent leur compréhension auditive peuvent changer les habitudes liées à l'utilisation de leurs

connaissances. Ce changement devrait par conséquent entraîner des modifications au niveau des stratégies de compréhension auditive des élèves.

### **1.2.2. Les stratégies de compréhension auditive des élèves**

Le modèle de Nagle et Sanders (1986), de même que les diverses recherches recensées, ne discutent pas de stratégies, même si les processus contrôlés et automatiques semblent s'y apparenter. Peut-on alors concevoir que le concept de continuum de processus nommé par Nagle et Sanders (1986) soit de fait un continuum de stratégies allant de contrôlées à automatiques à mesure que les connaissances linguistiques des élèves augmentent ? Cela suppose que les élèves passent de la phase cognitive à la phase associative et ainsi de suite, à mesure qu'ils progressent.

Cependant, afin de déterminer les éventuels changements dans le recours aux stratégies de compréhension auditive au fil de l'acquisition d'une langue, la méthodologie doit considérer les effets de l'utilisation des stratégies de manière répétée. La méthodologie de la plupart des chercheurs (Bacon, 1992, Chamot et Küpper, 1989 ; Murphy, 1985 ; Vandergrift, 1996, 1997) n'en tiennent pas compte et alors comment peut-on arriver à en décrire les variations possibles si une seule collecte de données est effectuée ? Il est donc opportun de prévoir une collecte de données à plusieurs reprises pendant une année scolaire, afin de recueillir des informations sur le développement des stratégies de compréhension auditive des élèves et d'en analyser les changements.

Afin de vérifier le développement de modifications éventuelles dans les stratégies de compréhension auditive des élèves, la recherche doit se faire dans un contexte scolaire où l'on s'attend à ce que les élèves fassent beaucoup de progrès en L2 au cours de l'année scolaire. Le BL, programme expérimental offert par le Conseil scolaire d'Ottawa, a fourni le contexte idéal.

Des recherches faites au BL durant les années précédentes démontrent que le niveau de français des élèves s'améliore beaucoup pendant ce programme intensif (Peters, 1994, à paraître ; Wesche, MacFarlane et Peters, 1994, à paraître). De plus, la recension des études empiriques sur les stratégies de compréhension auditive démontre qu'aucun auteur n'a tenté d'en identifier chez des élèves du primaire, du moins jusqu'à présent.

### 1.2.3. Contexte de l'étude

Dans la région d'Ottawa, le programme de français de base offre aux élèves du cycle primaire une période quotidienne variant de 20 à 40 minutes. Ce programme a été critiqué pour son manque d'efficacité (LeBlanc, 1989). Mis au point par le Conseil scolaire d'Ottawa, le programme expérimental du BL vise l'amélioration du programme de français de base, et ce à la suite d'une recommandation de *l'Étude nationale sur les programmes de français de base* (LeBlanc, 1989). Cette période intensive peut profiter au programme de français de base et, par conséquent, à un grand nombre d'enfants canadiens du primaire (environ 2,7 millions en 1997) qui étudient le français L2 dans ce type de programme (Commissaire aux langues officielles, 1997).

Contrairement à l'immersion, le BL offre une période intensive limitée à une année scolaire. L'immersion met l'accent sur les sujets académiques enseignés en L2 ainsi que sur les quatre savoirs langagiers, production orale et écrite, compréhension auditive et écrite. Au BL, l'enseignement intensif de la langue seconde ne se fait pas par l'intermédiaire des matières académiques, mais plutôt par le biais d'activités expérientielles et analytiques toujours axées sur la langue seconde (L2).

Le succès de plusieurs BL offerts en anglais langue seconde à Montréal (Lightbown et Spada, 1994, 1997; Spada et Lightbown, 1989) illustre l'efficacité d'un tel programme dans des situations où l'immersion à long terme n'est pas possible ou désirée. Ces programmes démontrent qu'une période d'exposition intensive à la langue est plus efficace qu'une exposition dispersée, non seulement pour accroître la compréhension auditive, mais aussi pour améliorer la production orale et les attitudes des apprenants envers la langue cible. À cet égard, deux évaluations du BL d'Ottawa ont permis de conclure qu'à la fin de l'année scolaire, les élèves atteignent un niveau de compétences, de confiance et de motivation plus élevé, favorisant par la suite une participation plus efficace au programme de français de base (Wesche, MacFarlane et Peters, 1994 ; Peters, à paraître).

Le programme expérimental d'Ottawa en 1996-1997 a offert pendant un an, des cours de français L2 tous les après-midi, à des élèves de cinquième année. Les élèves du BL ont pu profiter de 450 heures de français. Le français, l'éducation physique et les arts plastiques étaient enseignés en français. Les autres matières académiques (mathématiques, anglais, sciences, sciences sociales), étaient enseignées en anglais.

Le BL se centre sur les habiletés fonctionnelles des apprenants : production orale et compréhension auditive pour qu'ensuite les apprenants soient en mesure de mieux profiter de l'enseignement offert au programme de français de base des années subséquentes.

La tâche relative à la mise en œuvre du curriculum et des objectifs relève de l'enseignante du Bain linguistique. Des rencontres entre la chercheuse et l'enseignante ont permis de bien décrire l'approche pédagogique du BL. Cette dernière a été déterminée grâce à l'examen du curriculum, des objectifs, et du matériel utilisé en salle de classe.

L'enseignante du BL emploie une approche plutôt expérientielle au début de l'année. Le programme comprend des activités axées sur le message (jeux de recherche d'information, simulations, devinettes, jeux de rôles) regroupées sous différents thèmes choisis en fonction de leur potentiel d'intérêt pour des élèves de cinquième année. Vers la fin du deuxième trimestre, tout en poursuivant les activités expérientielles, l'enseignante s'attarde à l'explication des éléments de grammaire qui présentent des difficultés pour les apprenants. Ces règles grammaticales ne sont pas déterminées au préalable, mais explicitées au fur et à mesure que les élèves en manifestent le besoin. De même, tout au long de l'année, l'accent porte sur le développement des habiletés orales, autant la compréhension que l'expression.

L'enseignante a mis son approche pédagogique au point durant les années précédentes du BL. Nous avons d'ailleurs eu l'occasion d'observer cette approche à plusieurs reprises, lors du déroulement du projet pilote effectué dans le cadre de la recherche actuelle.

#### **1.2.4.       Projet pilote**

En 1995-1996, un projet pilote a permis d'évaluer le contexte de la présente recherche. Son but : clarifier les questions de recherche, élaborer les instruments nécessaires à la collecte des stratégies de compréhension auditive employées par les élèves et perfectionner la technique du protocole à voix haute concourant.

##### **1.2.4.1. Projet pilote : questions de recherche**

Au départ, les questions de recherche portaient sur l'examen des stratégies de compréhension auditive chez les élèves du BL, en tenant plus particulièrement compte des

différences entre élèves habiles et moins habiles. Nous voulions vérifier si le niveau de compréhension auditive influençait l'utilisation des stratégies de compréhension auditive. Puis, d'autres questions se sont ajoutées au cours du déroulement de l'année scolaire. Est-ce que le développement de la compréhension auditive dans ce programme intensif a des répercussions sur le développement des stratégies de compréhension auditive ?

Suivant une observation de ce type d'activité en salle de classe, il devient intéressant de vérifier si le genre d'activités utilisé lors de la collecte de données modifie l'utilisation des stratégies de compréhension auditive. À notre connaissance, aucune recherche s'est intéressée spécifiquement à l'effet de l'activité sur l'utilisation des stratégies de compréhension auditive. O'Malley et Chamot (1990) rapportent cependant des différences dans l'utilisation de stratégies d'apprentissage en fonction du type de tâche. Les étudiants du secondaire affirment qu'ils recourent à un plus grand nombre de stratégies d'apprentissage lors des exercices d'acquisition de vocabulaire et des exercices oraux que durant les activités de compréhension auditive. Selon les auteurs, ceci s'explique par la fréquence peu élevée de ce dernier type d'activité dans l'expérience des étudiants.

La recherche de O'Malley et Chamot (1990) offre une piste intéressante de recherche, même s'il n'y a eu pas d'observation particulière des stratégies de compréhension auditive. En effet, s'il était possible de cibler les stratégies de compréhension auditive associées à tel ou tel type d'activités, un enseignant en langue seconde pourrait y avoir recours pour favoriser une réussite dans les activités, et de la compréhension de ses élèves (O'Malley et Chamot, 1990). Le projet pilote a permis d'éclaircir une des questions de recherche à savoir la variabilité dans l'utilisation des stratégies de compréhension auditive au cours des deux différents types d'activités décrites ci-dessous.

### 1.2.4.2. Projet pilote : élaboration des instruments

L'étude propose deux types d'activités légèrement différentes. Il s'agit de conversations au cours desquelles ils devaient ou suivre des directives ou compléter une grille. Le chapitre portant sur la méthodologie décrit en détail ces activités (voir aussi annexe B).

Nous avons décidé de retenir ces deux types d'activités pour trois raisons. Premièrement, elles s'insèrent bien dans l'approche pédagogique de l'enseignante en salle de classe du BL. Les élèves effectuaient souvent ce genre d'activités, ce qui élimine le biais possible qui peut advenir si les élèves ne se prêtaient jamais à ce type de travail. Deuxièmement, les types d'activités choisis portent sur des aspects différents de la compréhension auditive. Lors des activités du type « Suivre les directives », par exemple, les élèves doivent suivre le parcours décrit dans une conversation entre deux ou plusieurs personnes. Au cas où une étape serait incomprise lors de la description, il devient difficile pour les élèves de poursuivre le parcours et d'arriver au bon endroit. Les élèves doivent donc comprendre la conversation dans son entier puisque s'ils perdent le sens du contexte, ils ont plus de difficultés à comprendre par la suite. Par contre, dans des activités du type « Remplir une grille », il faut choisir chacun des éléments et compléter une grille en fonction de leur pertinence. Or, le choix d'un élément n'a aucun impact sur le choix des autres. Par exemple, l'activité intitulée «Le camp Churchill» présente une conversation entre une mère et sa fille au sujet du choix d'objets requis pour un séjour d'une semaine dans un camp. Les élèves doivent écouter et cocher les objets choisis à partir d'une liste. Si un élève oublie un objet de l'ensemble, il peut continuer à écouter la conversation et se reprendre. L'élève peut donc faire une écoute sélective en ayant recours à ses stratégies métacognitives de planification. Troisièmement, adaptées à l'âge des élèves du BL, ces activités authentiques reproduisent une situation qui peut se dérouler dans leur vie quotidienne. Il est question, par exemple, d'une conversation entre deux

amies où la première explique le trajet à suivre afin de se rendre à un lieu de fête. Ce genre de situation peut fort bien se présenter dans la vie quotidienne des élèves du BL.

Les commentaires des élèves du Bain linguistique de 1995-1996, ayant complétés les huit activités de compréhension auditive en français démontrent que le niveau de difficulté de six d'entre elles s'avérait approprié, tandis que les deux autres présentaient certaines difficultés. En conséquence, certaines questions ont été modifiées, éliminées ou remplacées par d'autres questions, afin d'ajuster le niveau de difficulté des deux activités en cause. Après avoir été jugé trop rapide par les élèves, le débit des enregistrements sur cassettes a également été ralenti.

À la fin de l'année scolaire (juin 1996), deux classes, dont une 3<sup>e</sup> année d'élèves de français langue maternelle et une 7<sup>e</sup> année de français de base (classes qui se trouvent approximativement au niveau de performance de compréhension du français des élèves du BL) ont complété les huit activités révisées. Ceci a permis de valider le niveau de difficulté de chaque activité. De l'examen des résultats des élèves de ces deux classes découle un classement de ces activités par ordre de difficulté, en partant des activités les plus faciles aux plus difficiles.

Un questionnaire démographique écrit en anglais, (voir annexe C) a été distribué aux élèves du BL 1995-1996 afin d'assurer leur compréhension de ce dernier et d'obtenir des renseignements justes.

#### **1.2.4.3. Projet pilote : protocole à voix haute concourant**

Plusieurs études ont eu recours à la technique du protocole à voix haute concourant (Bacon, 1992 ; Murphy, 1985 ; O'Malley et Chamot, 1990 ; Vandergrift, 1996, 1997) en vue d'obtenir de l'information sur les diverses stratégies d'apprentissage ou de compréhension auditive. Cette technique sert à documenter les stratégies de compréhension auditive durant

l'écoute. Selon Ericsson et Simon (1987), cette technique de collecte de données est maintenant reconnue comme une source majeure de données en recherche cognitive, car les élèves verbalisent leurs pensées immédiatement après avoir écouté un intrant auditif. Ainsi d'après Ericsson et Simon (1987, p. 32), « the new incoming information is maintained in attention until the corresponding verbalization of it is completed. » Les auteurs indiquent que la pratique du protocole à voix haute concourant permet d'obtenir des informations qui, bien qu'imparfaites pour capter les fins détails des processus cognitifs, reflètent, par contre, fidèlement la réalité perçue dans le moment.

Le protocole à voix haute concourant mérite une attention particulière pour deux raisons. D'abord ce type de collecte de données donne le meilleur aperçu de ce qui se déroule lorsque l'élève réfléchit au cours d'une activité de compréhension auditive. Deuxièmement, il s'applique davantage lors de la verbalisation de jeunes élèves, qui ont tendance à s'exprimer plus facilement durant le déroulement de l'activité plutôt qu'à la fin de celle-ci.

Lors du projet pilote, la technique du protocole à voix haute concourant a été expérimentée une fois par mois pendant une période de quatre mois durant l'année scolaire, à l'aide des activités de compréhension auditive élaborées à cet effet. Ceci a servi à mettre au point une méthode pour présenter la technique aux élèves et obtenir une information riche sur leurs stratégies de compréhension auditive. Une analyse sommaire dénote le fait que la technique du protocole à voix haute concourant fournit des données informatives sur les stratégies de compréhension auditive.

### 1.3. Questions de recherche

Les questions de la présente recherche découlent en grande partie du projet pilote. Elles supposent qu'il est possible de repérer des stratégies de compréhension auditive ainsi que des changements dans l'utilisation de ces stratégies par des élèves suivant un BL durant une année scolaire. Diverses recherches (Bacon, 1992 ; Chamot et Küpper, 1989 ; Murphy, 1985 ; Vandergrift, 1996, 1997a, 1997b, 1998) réussissent à identifier des stratégies de compréhension auditive en L2. Le projet pilote incite à croire qu'il est aussi possible de recueillir des données informatives sur les stratégies de compréhension auditive lors d'une étude auprès de jeunes élèves.

Certains aspects des stratégies de compréhension auditive méritent une attention. Par exemple, aucune recherche n'a exploré, jusqu'à présent, les stratégies de compréhension auditive des élèves du primaire. L'influence de l'activité et de l'intrant sur ces stratégies demeurent également *terra incognita*. Finalement, les études font peu état du développement de ces stratégies sur une période de temps prolongée.

Les questions suivantes guident la recherche. Elles passent du général au plus spécifique:

1. Y a-t-il eu amélioration des résultats reliés à la compréhension auditive, entre le début et la fin de l'année scolaire, chez les élèves habiles et les moins habiles du BL ?
2. Quelles sont les stratégies de compréhension auditive utilisées par les élèves du BL lors des activités de compréhension auditive en L2 ?
3. Quelles sont les différences trouvées chez les élèves dans leur utilisation des stratégies de compréhension auditive lors de la réalisation des deux types d'activités de compréhension auditive ?

4. Quelles sont les différences trouvées chez les élèves habiles et les moins habiles dans l'utilisation des stratégies de compréhension auditive ?
5. Quels sont les changements perçus durant l'année scolaire, pour les élèves habiles et les moins habiles, dans l'utilisation des stratégies de compréhension auditive ?

La première question, d'allure plus générale, ne porte pas spécifiquement sur les stratégies de compréhension auditive. Elle vise deux objectifs : vérifier l'amélioration de la compréhension auditive au cours de l'année scolaire et différencier, en début d'année, les élèves habiles des moins habiles.

Les quatre autres questions examinent en profondeur les stratégies de compréhension auditive utilisées par les élèves du BL. Tout d'abord, il s'agit d'explorer les stratégies de compréhension auditive de tous les élèves (questions 2 et 3), pour ensuite diviser le groupe en élèves habiles et moins habiles (question 4) pour enfin analyser les stratégies de compréhension auditive utilisées par chaque élève (question 5).

## Chapitre 2. Méthodologie

Les recherches empiriques effectuées jusqu'à présent ne tiennent pas compte des trois facteurs suivants : les stratégies de compréhension auditive des élèves du primaire, l'effet du type d'activité sur ces stratégies et leur développement pendant une année scolaire. La recension des écrits a révélé qu'une analyse approfondie de ces facteurs contribuerait aux connaissances dans ce domaine. Le présent chapitre décrit les aspects suivants de la méthodologie : le type de recherche, la description de la population et de l'échantillon, l'instrumentation, la ligne de temps de la recherche et le plan d'analyse des données.

### 2.1. Type de recherche

Comme les recherches empiriques menées jusqu'ici examinent uniquement les stratégies de compréhension auditive auprès d'une population du secondaire ou du post-secondaire, la présente recherche est exploratoire puisqu'elle vise à étudier les stratégies de compréhension auditive des élèves du primaire. En effet, l'exploration des stratégies de compréhension auditive trace l'évolution de la compréhension afin de déceler les changements qui se produisent dans l'utilisation de ces stratégies pendant une année scolaire.

La technique de protocole à voix haute permet de décrire et d'analyser le phénomène des stratégies de compréhension auditive. Les protocoles sont recueillis et analysés d'une manière qualitative.

Notre analyse se veut inductive au niveau de l'analyse des données en ce sens où les idées émises au départ peuvent se modifier en fonction des données recueillies. De fait, dès le

commencement de l'analyse des données, une forme de processus interactif se met en marche. Les questions de recherche évoluent avec l'analyse ; celle-ci exige de nouvelles fouilles au niveau des écrits qui, à leur tour, influencent l'interprétation et les questions de la recherche.

## **2.2. Description de la population et de l'échantillon**

En 1996-1997, le Bain linguistique a été offert aux élèves de 5<sup>e</sup> année d'une école du Conseil scolaire d'Ottawa. La grande majorité de ces élèves suivait le programme de français de base depuis le début de leur scolarité. Tous les élèves de cinquième année de l'école pouvaient s'inscrire à ce programme. Cependant, comme le nombre de places était limité, les premiers qui se sont inscrits au programme ont été choisis. La participation volontaire au BL a produit une sélection naturelle. Malgré le fait que ces élèves n'aient pas participé aux programmes d'immersion précoce ou moyenne, comme il leur aurait été possible de le faire en 1<sup>re</sup> ou 4<sup>e</sup> année, ce sont, d'après l'enseignante, les élèves les plus motivés et/ou dotés de parents intéressés de l'école qui ont participé à ce programme intensif. D'ailleurs, elle affirme que le groupe d'élèves du BL de 1996-1997, voulait apprendre le français.

Le choix des participants s'est fait de la façon suivante. Au mois de septembre, les 23 élèves du BL ont participé à un test de compréhension auditive de français langue seconde afin de déterminer leur niveau initial de compréhension auditive. Les résultats ont servi à classer les élèves dans deux catégories.

La division entre les élèves habiles et les moins habiles est tributaire du nombre d'élèves dans chaque catégorie. Ainsi, sur un score possible de 43, l'étendue des notes des élèves habiles se situait de 25 à 39 alors que pour les élèves moins habiles, entre 12 et 23. La moyenne des élèves habiles au test de compréhension auditive était de 66 % et celles des moins habiles de 41 %.

Suite aux résultats obtenus au test, nous avons retenu douze élèves, soit six élèves habiles et six élèves moins habiles. Afin de procéder à la collecte des données, un ensemble de quatre critères a réduit ce nombre à huit participants à la recherche. Premièrement, ces huit élèves devaient représenter l'ensemble des élèves de la classe en ce qui a trait à leur habileté de compréhension auditive en français L2. Leurs scores variaient de 12 à 39 au test du mois de septembre. Deuxièmement, ils devaient avoir participé au programme de français de base depuis le début de leur scolarité. Le questionnaire démographique nous a permis de vérifier ce type de données. De fait, les élèves sélectionnés devaient avoir des connaissances limitées du français L2 au début de l'année scolaire. Ils pouvaient, par exemple, se présenter et décrire leur école ainsi que leur classe, sans par ailleurs pouvoir soutenir une conversation en français avec un locuteur natif sur un sujet familier. Troisièmement, les élèves devaient accepter de verbaliser leurs processus de compréhension à voix haute (en anglais) lors des rencontres avec la chercheure. Nous voulions donc des élèves coopératifs tant par leurs comportements que par leurs attitudes face au travail individuel avec la chercheure hors de la salle de classe. Dans ce cas, l'apport de l'enseignante devenait nécessaire. Celle-ci connaissait déjà les élèves et pouvait fournir des renseignements sur leur personnalité, le cheminement de leurs études, et ainsi porter un jugement sur leurs comportements. Finalement, nous voulions un nombre égal de garçons et de filles et d'élèves habiles et moins habiles. La répartition finale se présente comme suit : deux garçons habiles, deux garçons moins habiles, deux filles habiles et deux filles moins habiles.

Le tableau 2 montre la répartition des huit participants en fonction du groupe, du niveau d'habileté, du sexe et de la langue parlée à la maison. Il est possible de voir en annexe une description du profil de chaque participant (voir annexe D).

Tableau 2 Synthèse des caractéristiques des participants

Participants 1	Groupe	Niveau d'habilité	Sexe	Langue parlée à la maison
Émilie	A	habile	fille	anglais
Chrystal	A	moins habile	fille	anglais
Simon	A	habile	garçon	anglais <sup>2</sup>
Cédric	A	moins habile	garçon	anglais
Juliane	B	habile	fille	anglais
Gabrielle	B	moins habile	fille	anglais
Jérémie	B	habile	garçon	anglais
Xavier	B	moins habile	garçon	anglais

### 2.3. Instrumentation

Deux catégories d'instruments sont mises en place. La première comprend le questionnaire démographique et le test de compréhension auditive en vue de recueillir de l'information sur les élèves et leurs caractéristiques et d'explorer leur niveau de compréhension auditive. La deuxième catégorie d'instruments sert à recueillir les données relatives aux stratégies de compréhension auditive des huit participants, à savoir les activités de compréhension auditive et le protocole à voix haute concourant. Le tableau 3 présente ces instruments.

<sup>1</sup> Afin de préserver l'anonymat des participants, les noms des élèves ont été changés. Les noms d'emprunt servent de référence lorsque des exemples précis sont cités.

<sup>2</sup> Un des garçons habiles a révélé plus tard dans l'année qu'il avait une belle-mère francophone depuis le mois de juin, qui lui parlait parfois en français à la maison. Cependant, cette influence était minime puisque les résultats de Simon au pré-test et au post-test sont comparables à ceux des autres élèves habiles.

**Tableau 3 Instruments**

<b>Catégorie 1</b>	<b>Catégorie 2</b>
<b>Instruments d'identification de l'information sur les élèves</b>	<b>Activités de compréhension auditive et technique ayant servi à recueillir les stratégies de CA des apprenants</b>
1- Questionnaire démographique 2- Test de compréhension auditive	1- Activités de compréhension auditive 2- Protocole à voix haute concourant

### **2.3.1. Instruments d'identification de l'information sur les élèves**

#### **2.3.1.1. Questionnaire démographique**

Le questionnaire démographique élaboré pour la classe du BL (voir annexe C) est administré aux élèves et sert à sélectionner les huit participants. Rédigé en anglais, il facilite la tâche des élèves et évite toute erreur due à l'incompréhension de la langue.

Les données recueillies portaient sur :

- l'âge de l'élève,
- le sexe de l'élève,
- le cheminement scolaire,
- les langues parlées et écrites de l'élève autres que l'anglais et le français,
- la fréquence des contacts de l'élève avec la langue française hors de la classe,
- une appréciation de ses habiletés langagières,
- l'habileté langagière que l'élève considère comme la plus importante,
- l'habileté langagière que l'élève veut améliorer,
- une appréciation de sa confiance en soi dans l'utilisation du français,
- une appréciation de son intérêt à l'égard de la France et du Québec.

En septembre, les élèves remplissent le questionnaire en salle de classe. La chercheure et l'enseignante répondent aux questions des répondants s'il y a lieu.

### 2.3.1.2. Test de compréhension auditive

Élaboré et adapté par la chercheuse et ses co-chercheuses lors de projets de recherche antérieurs tel le projet pilote (Peters, 1994 ; Wesche, MacFarlane & Peters, 1994), le test de compréhension auditive a discriminé les élèves habiles des élèves moins habiles, lors de quatre administrations différentes (deux fois en 1993-1994, et deux fois en 1995-1996). Également, il a évalué le progrès pendant une année scolaire. Il possède un niveau de fidélité acceptable (alpha de Cronbach 0.82, Wesche, MacFarlane et Peters, 1994). Les objectifs du test sont établis en fonction du niveau de compétence à atteindre à la fin de l'année pour des élèves de 5<sup>e</sup> année du programme de français de base.

Composé d'une bande sonore et d'un cahier de réponses pour les élèves, le test comprend quatre sous-tests différents gradués selon le niveau de difficulté. Afin de minimiser l'influence de la tâche sur les résultats des élèves, plusieurs tâches et types de réponse ont été examinés afin de diversifier le genre de sous-test (Shohamy, 1985). Le tableau 4 explique les objectifs et le contenu de chaque sous-test. Une copie du test se trouve à l'annexe E.

La bande sonore comprend les directives, les exemples et les questions en français à chaque sous-test. Une pause sépare chaque question posée lors de l'enregistrement, afin de permettre aux élèves de répondre par écrit dans le cahier de réponse. Au début de chaque sous-test, il y a un exemple qui aide les élèves à bien comprendre ce qu'ils doivent faire. Dans le cahier de réponses, les directives à l'intention des élèves sont écrites en anglais. En procédant de cette façon, l'élève qui ne comprend pas les consignes orales en français, peut les lire en anglais dans son cahier. Cette approche vise à s'assurer que les résultats sont attribuables à un manque de compréhension auditive en français et non à une incompréhension à propos de la tâche à accomplir.

**Tableau 4 Objectifs et contenu du pré/post-test**

<b>Objectif général: Comparer les résultats afin de déterminer les gains obtenus</b>		
	<b>Objectifs</b>	<b>Contenu</b>
Sous-test 1	suivre des directives orales	vocabulaire d'orientation sur une page (à droite, devant, en haut, etc.)
Sous-test 2	reconnaître différentes relations sémantiques entre les mots	vocabulaire thématique: sports, légumes, animaux
Sous-test 3	inférer le sens d'une phrase	situations possibles et impossibles
Sous-test 4	écouter, se souvenir et comprendre une conversation dans une situation familière	conversation entre deux élèves au sujet de devoirs

Tous les élèves du BL complètent le test en septembre 1996 et en juin 1997. Les résultats de septembre (pré-test) servent d'abord à discriminer entre les élèves habiles et les moins habiles. Les résultats du test de juin (post-test) servent ensuite à vérifier le niveau de compétence en compréhension auditive acquis par les élèves du BL à la fin de l'année scolaire. Ainsi, la comparaison des résultats aux pré-test et post-test permet d'évaluer les gains des élèves sur le plan de la compréhension auditive pendant l'année scolaire. Cette évaluation fournit une réponse à la première question de recherche. Cette dernière met en situation les quatre autres questions portant sur les stratégies de compréhension auditive.

### **2.3.2. Collecte de données relatives aux stratégies de compréhension auditive**

Les activités de compréhension auditive et la technique de protocole à voix haute concourant constituent les instruments de collecte de données relatives aux stratégies de compréhension auditive des apprenants.

### 2.3.2.1. Activités de compréhension auditive

Deux types d'activités de compréhension auditive présentés sur cassette servent de déclencheur pour susciter les stratégies de compréhension auditive. Dans le premier type, « Suivre les directives », l'élève doit, par exemple, imaginer qu'il se déplace dans un musée, un centre commercial ou une ville. Dans le deuxième type, « Remplir une grille », l'apprenant doit cocher les articles nécessaires pour faire un gâteau ou encore pour aller camper. Au total, huit activités de compréhension auditive, soit une activité par mois, du mois d'octobre au mois de mai sont présentées. Tel que mentionné au chapitre précédent, ces deux types d'activité correspondent à celles utilisées dans le cours régulier au BL.

Au début de chaque cassette, les consignes relatives à chaque activité sont répétées deux fois en français. L'enregistrement dure environ quatre minutes. Toutes les activités sont accompagnées d'un document de deux pages. La première présente une illustration alors que la deuxième contient seulement du texte. Pour les activités du type « Remplir une grille », les élèves doivent compléter la grille qui se trouve sur la première page. Pour les activités du type « Suivre les directives », la première page représente un plan sur lequel les élèves doivent tracer le trajet décrit par les personnages de l'activité. La deuxième page, dans les deux types d'activité, comprend cinq questions à choix multiples.

Pendant une première écoute, les élèves ont en main la première feuille du document d'accompagnement de l'activité devant eux. Puis, les élèves peuvent répondre aux choix multiples de la deuxième feuille pendant la deuxième écoute. Ceux qui le désirent peuvent aussi faire des corrections sur leur première feuille lors de la deuxième écoute. À la fin de l'activité, les élèves peuvent prendre quelques minutes pour répondre aux questions, si cela s'avère nécessaire.

### 2.3.2.2. Protocole à voix haute concourant

Il importe de mentionner ici le rôle de la chercheure et de la monitrice lors des protocoles à voix haute concourants. La chercheure a pu se familiariser avec la technique du protocole à voix haute concourant pendant le projet pilote. Cependant, le manque de temps rendait impossible la tâche d'effectuer tous les protocoles avec les élèves. Une monitrice bien appréciée des élèves oeuvrant déjà dans la classe du BL a reçu la formation relative à la technique du protocole à voix haute concourant par la chercheure. En présence de la chercheure, elle s'est exercée avec des élèves qui ne participaient pas à la recherche. De plus, périodiquement pendant l'année, une vérification des enregistrements des protocoles recueillis par la monitrice a assuré une collecte de données juste et équivalente à celle de la chercheure.

La démarche du protocole à voix haute concourant s'est déroulée de la façon suivante. Les huit élèves ont d'abord bénéficié d'une période d'entraînement avant de participer au premier protocole à voix haute concourant. Durant cette période, la chercheure a expliqué les raisons de la technique du protocole et le déroulement de l'activité tout en encourageant les élèves à pratiquer la verbalisation. Cet entraînement faisait appel à un texte sonore différent de ceux de la recherche. Les élèves ont répété la technique de verbalisation jusqu'à ce qu'ils se sentent prêts à commencer la première activité.

Chaque mois, les huit élèves ont fait une nouvelle activité de compréhension auditive, soit en salle de classe avec tous les élèves du BL, soit individuellement avec la chercheure ou encore avec la monitrice. À la recommandation de l'enseignante du BL, l'activité de compréhension auditive faite individuellement avec la chercheure, s'est déroulée à tous les deux mois. Les deux groupes alternaient lors des protocoles ; les élèves ont donc participé à quatre activités pendant lesquelles ils devaient réfléchir à haute voix, et quatre activités en groupe-classe. Cette façon de

faire avait pour but d'empêcher une absence trop fréquente de la classe et une impression d'isolement. Les élèves du groupe A ont réalisé les protocoles à voix haute en octobre, décembre, février et avril. Ceux du groupe B ont fait l'introspection aux mois de novembre, janvier, mars et mai. En somme, le nombre total de protocoles des élèves habiles et moins habiles est identique<sup>1</sup>.

Au moment où se déroulait l'activité de compréhension auditive en salle de classe, les élèves qui devaient participer à l'activité du protocole attendaient à la bibliothèque. À tour de rôle, ils se rendaient dans une autre salle avec la chercheuse ou la monitrice et faisaient l'activité tout en verbalisant. Les séances de verbalisation se déroulaient en anglais pour permettre aux élèves de s'exprimer plus aisément et duraient environ 30 à 40 minutes.

La procédure suivait les étapes suivantes. Les élèves écoutaient l'intrant sonore jusqu'à ce que la chercheuse ou la monitrice arrête la cassette. Les pauses, toutes placées au même endroit, s'apparentaient aux pauses naturelles dans le texte, habituellement quand un des personnages arrêtait de parler. Si l'élève ne comprenait pas, la cassette n'était pas rembobinée. Pendant l'arrêt, les élèves verbalisaient, et donnaient leurs commentaires sur ce qu'ils avaient compris et comment ils en étaient arrivés à cette interprétation. La chercheuse ou la monitrice les encourageait en leur posant des questions telles que : « Qu'est-ce que tu as compris? Qu'est-ce qui t'a aidé à comprendre? » Toutefois, tel que stipulé dans la méthodologie de protocole à voix haute (Grotjahn, 1987), elle prenait garde de ne pas donner de réponses aux élèves ou de les inciter à dire quelque chose qu'ils ne diraient pas en temps normal.

Lors de la première écoute, les élèves complétaient la première feuille sur laquelle se trouve l'activité « Suivre les directives » ou « Remplir une grille » alors que durant la deuxième écoute, les élèves devaient remplir la feuille de choix multiples. Ils pouvaient améliorer la

<sup>1</sup> Deux enregistrements ont fait défaut, une entrevue avec une élève habile et une autre avec une élève moins habile.

première feuille à la deuxième écoute s'ils le voulaient. La deuxième écoute se faisait plus rapidement, puisque la verbalisation a été suscitée que pendant la première écoute.

#### **2.4. Ligne de temps**

Dès la rentrée scolaire, c'est-à-dire en septembre 1996, les parents de tous les élèves de cinquième année du BL ont reçu les formulaires de permission pour la participation au projet de recherche (voir annexe F). Tous ont donné leur permission et tous les enfants ont rempli le questionnaire démographique.

Le 20 septembre, le pré-test de compréhension auditive, d'une durée d'une heure, est administré à tous les élèves du BL. Les élèves écoutent la cassette présentant les directives ainsi que les questions associées aux quatre sous-tests. Ils écoutent le test au complet à deux reprises, avant de rendre le cahier de réponses. À la fin septembre, suite à la correction des tests, la chercheure et l'enseignante du BL se rencontrent afin de finaliser la sélection des huit participants.

La session d'entraînement de la monitrice a lieu au début d'octobre 1996. Une fois la formation terminée, les quatre élèves du groupe A s'exercent d'abord à verbaliser pour ensuite participer à une procédure de protocole à voix haute concourant. Au mois de novembre, les quatre élèves du groupe B répètent l'exercice. Pendant ce temps, en salle de classe tout le groupe fait les mêmes activités mais sans verbalisation. Ce même procédé se répète du mois de décembre au mois de mai.

En juin 1997, tous les élèves du BL complètent le post-test de compréhension auditive. La procédure reprend celle du mois de septembre.

## **2.5. Plan d'analyse des données**

Deux types d'analyse fournissent des éléments de réponses aux questions de la recherche. Tout d'abord, les données du test de compréhension auditive et des résultats aux activités de compréhension auditive sont traitées de manière quantitative. Les données des protocoles concourants font l'objet d'une analyse qualitative à l'aide de la grille d'analyse présentée ci-dessous.

Le nombre réduit de participants ne permet pas d'effectuer des analyses statistiques inférentielles des résultats au test de compréhension mais est propice aux analyses statistiques descriptives. Les moyennes obtenues par les élèves habiles et les élèves moins habiles sont calculées, et puis comparées. Ces données offrent des pistes de réponse à la question portant sur l'amélioration de la compréhension auditive des élèves habiles et moins habiles, du début à la fin de l'année scolaire.

### **2.5.1. Analyse des stratégies de compréhension auditive**

En premier lieu, les protocoles, c'est-à-dire le texte de la cassette, la réaction de l'élève à ce texte ainsi que les questions de la monitrice pour encourager l'élève à verbaliser (voir un exemple à l'annexe G) sont transcrits dans leur totalité et leur exactitude vérifiée par la chercheuse. L'analyse a respecté la procédure suivante.

#### **2.5.1.1. Grille d'analyse des données**

La grille d'analyse comprend vingt-huit stratégies de compréhension auditive tirées des trente-cinq de la taxonomie de Vandergrift (1997b). Certaines stratégies de Vandergrift ne sont pas utilisées par les élèves du BL surtout en raison de la méthodologie employée. Il s'agit de cinq

stratégies cognitives (*l'inférence kinésique, l'élaboration de questionnement, l'imagerie, la prise de notes, la substitution*) et de trois stratégies socio-affectives (*la coopération, la diminution de l'anxiété et la prise de température émotionnelle*). En conséquence, l'analyse ne tient pas compte de ces stratégies.

Par ailleurs, les analyses préliminaires mènent à trois changements à la taxonomie de Vandergrift. Premièrement, plusieurs recherches (Bacon, 1992 ; O'Malley et Chamot, 1990 ; Vandergrift, 1997b) démontrent l'importance de *l'inférence* comme stratégie cognitive des élèves débutants. Il y a donc lieu d'ajouter une sous-catégorie de stratégie cognitive afin d'élucider l'effet du BL sur les *inférences linguistiques* des élèves, à savoir la stratégie *inférence linguistique académique*. *L'inférence linguistique académique* est notée lorsque l'élève spécifie qu'il reconnaît un ou des mots appris en classe. En effet, puisque la collecte de données s'échelonne tout au long de l'année du BL, le postulat avance qu'au fur et à mesure que les élèves améliorent leur performance en français, ils utilisent plus d'*inférences linguistiques académiques*. Une *inférence linguistique académique* est différente d'une *élaboration scolaire* puisque pour la première l'élève fait un lien entre les connaissances linguistiques acquises à l'école et l'intrant alors que pour l'*élaboration scolaire*, l'élève lie ses connaissances générales acquises en salle de classe et l'intrant.

Deuxièmement, la taxonomie subit une réorganisation des trois grandes catégories de stratégies selon les tendances obtenues dans les résultats. Vandergrift (1997b) ainsi qu'O'Malley et Chamot (1990) présentent les stratégies dans l'ordre suivant : stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives. Or, des études sur les stratégies de compréhension auditive (Bacon, 1992 ; O'Malley et Chamot, 1990 ; Vandergrift, 1997b), démontrent que les stratégies cognitives semblent les plus utilisées. Le nouveau regroupement présente les stratégies selon leur

pourcentage d'utilisation recensé dans les recherches soit : stratégies cognitives, stratégies métacognitives et stratégies socio-affectives.

Finalement, afin de vérifier le succès dans l'utilisation des stratégies de compréhension auditive au cours d'une année scolaire, les stratégies cognitives et métacognitives sont classées comme « **réussies** » et « **non réussies** », et ce, en termes de la compréhension de l'intrant oral. Une stratégie **réussie** reflète une compréhension de l'information, tandis qu'une stratégie **non réussie** dénote une incompréhension. Dans le cas où il s'avère impossible de déterminer si l'élève a compris l'intrant, la stratégie reçoit la note **non réussie**. La classification **réussies** et **non réussies** ne s'applique pas aux stratégies socio-affectives (*solliciter une clarification, auto-encouragement*), puisque celles-ci ne sont pas reliées à la compréhension ou l'incompréhension de l'élève.

Le tableau 5 présente la grille d'analyse de cette recherche, avec les stratégies de compréhension auditive et leurs définitions.

Après l'analyse des protocoles, la fréquence en terme de nombre et de pourcentage des différents types de stratégies (cognitive, métacognitive et socio-affective) utilisés par chaque apprenant sont calculés de même que le taux de stratégies **réussies** ainsi que leur pourcentage.

Aux fins de fidélité de l'analyse, il y a eu deux procédures. En premier, une étudiante au doctorat en éducation a analysé tous les protocoles. Elle a étudié la grille d'analyse et a discuté avec la chercheuse de divers exemples de stratégies **réussies** et **non réussies**. Pour calculer l'indice de fidélité inter-évaluatrices entre les deux analyses, nous avons comptabilisé chaque stratégie qui s'est retrouvées dans les deux analyses. L'indice de fidélité ainsi obtenu est de 84 %.

Tableau 5 Grille d'analyse des données<sup>1</sup>

<b>Stratégies</b>	<b>Définitions</b>
<b>Stratégies cognitives</b>	Comportements, techniques ou actions effectués par l'élève pour faciliter la compréhension
1. Inférence	Utiliser de l'information contenue dans l'intrant pour deviner le sens d'items langagiers inconnus associés à l'activité de compréhension auditive afin de prédire un résultat ou compléter l'information.
1a) Inférence linguistique (linguistic inferencing)	Utiliser des mots connus afin de deviner le sens de mots inconnus.
1aa) Inférence linguistique académique	Utiliser des mots appris en salle de classe afin de deviner le sens de mots inconnus.
1b) Inférence paralinguistique et prosodique (voice and paralinguistic inferencing)	Utiliser le ton de la voix et/ou les indices paralinguistiques afin de deviner le sens de mots inconnus.
1c) Inférence extralinguistique (extralinguistic inferencing)	Utiliser les sons de l'arrière-plan, le matériel dans les feuilles de réponse afin de deviner le sens de mots inconnus.
1d) Inférence inter-éléments (between parts)	Utiliser l'information contenue à divers endroits dans la phrase ou le texte afin de deviner le sens de la phrase.
2. Élaboration (elaboration)	Utiliser les connaissances antérieures non contenues dans l'intrant et faire un lien avec l'intrant afin de prédire un résultat ou compléter l'information.
2a) Élaboration – vécu (personal elaboration)	Faire le lien avec ses expériences personnelles.
2b) Élaboration – monde (world elaboration)	Faire le lien avec ses connaissances du monde.
2c) Élaboration – scolaire (academic elaboration)	Faire le lien avec ses connaissances acquises en salle de classe.
2d) Élaboration – création (creative elaboration)	Inventer une histoire ou adopter une perspective habile.
3. Résumé (summarization)	Faire un résumé mental ou écrit de l'intrant présenté.
4. Traduction (translation)	Interpréter les idées d'une langue à l'autre de façon textuelle.
5. Transfert (transfer)	Utiliser les connaissances d'une langue afin de faciliter la compréhension dans l'autre langue.
6. Répétition (repetition)	Répéter un mot ou un item langagier lors de l'écoute de l'intrant.
7. Utilisation des ressources (resourcing)	Utiliser les différentes ressources de la langue cible pour comprendre l'intrant.
8. Regroupement (grouping)	Rappeler l'information à partir de qualités semblables.
9. Déduction/l'induction (deduction/induction)	Utiliser consciemment des règles apprises dans la compréhension de l'intrant.

<sup>1</sup> L'équivalent anglais de la stratégie, tirée de la taxonomie de Vandergrift (1997), est entre parenthèses. Les définitions sont aussi traduites de cette taxonomie.

<b>Stratégies métacognitives</b>	Comportements, techniques ou actions utilisés pour gérer la compréhension auditive
1. Planification (planning)	Développer un sens de ce qui doit être fait afin d'accomplir la tâche, développer un plan approprié d'action et/ou un autre plan en cas d'une éventuelle difficulté empêchant l'exécution de la tâche.
1a) Anticipation (advance organisation)	Clarifier les objectifs d'une tâche et/ou proposer des stratégies afin de compléter une tâche avant que celle-ci ne soit commencée.
1b) Attention générale (directed attention)	Décider à l'avance comment écouter en général à l'intrant et ignorer les distractions; se concentrer pendant l'écoute.
1c) Attention sélective (selective attention)	Décider à l'avance comment écouter pour un aspect spécifique de l'intrant qui aidera à compléter la tâche.
1d) Autogestion (self-management)	Comprendre les conditions qui rendent la tâche plus facile et faire en sorte que ces conditions soient présentes.
2. Contrôle (monitoring)	Contrôler, vérifier, ou corriger sa compréhension ou sa performance pendant une activité d'écoute.
2a) Contrôle de la compréhension (comprehension monitoring)	Contrôler, vérifier, ou corriger sa compréhension pendant l'activité d'écoute.
2b) Contrôle auditif (auditory monitoring)	Utiliser les sons pour prendre des décisions.
2c) Double contrôle de la compréhension (double-check monitoring)	Contrôler, vérifier, ou corriger sa compréhension une deuxième fois pendant l'activité d'écoute.
3. Évaluation (evaluation)	Vérifier le résultat d'après des critères internes.
3a) Évaluation de la performance (performance evaluation)	Juger sa performance en général.
3b) Évaluation de stratégie (strategy evaluation)	Juger son utilisation des stratégies.
4. Identification d'un problème (problem identification)	Identifier le problème ayant besoin d'être réglé ou identifier un aspect de la tâche qui empêche son exécution.
<b>Stratégies socio-affectives</b>	Comportements, techniques ou actions utilisés pour contrôler le socio-affectif
1. Sollicitation d'une clarification (questioning for clarification)	Demander une explication, une vérification, un exemple au sujet de la langue et/ou de la tâche.
3. Auto-encouragement (self-encouragement)	Se donner de la motivation en se parlant et/ou se donner des récompenses pendant l'activité ou après son exécution.

En second lieu, un chercheur expert en stratégies de compréhension auditive a analysé trois protocoles. La présentation de la taxonomie assortie d'exemples de stratégies de compréhension auditive **réussies et non réussies** a servi de formation au chercheur. Cette analyse a traité toutes les stratégies, quelles soient métacognitives, cognitives ou socio-affectives. L'analyse de trois entrevues choisies au hasard donne un indice de fidélité inter-évaluateurs de 96 %.

Les résultats de ces analyses fournissent des éléments de réponses à la deuxième question qui examine le type et le nombre de stratégies de compréhension auditive utilisées par les apprenants du BL.

La compilation du nombre de stratégies sert à répondre à la troisième question. Elle permet d'identifier les différences dans la nature des stratégies utilisées par rapport aux deux types d'activités et par rapport aux niveaux d'habileté des élèves (quatrième question de recherche).

Pour répondre à la cinquième question, l'analyse des stratégies de compréhension auditive faisant partie du répertoire des élèves est effectuée selon le modèle d'analyse de Chesterfield et Chesterfield (1985) tel que décrit dans le chapitre précédent. Ces auteurs étudient des stratégies de communication utilisées par des enfants au préscolaire et en 1<sup>re</sup> année pendant une période de deux ans. La collecte de données consiste en périodes d'observation des enfants pendant lesquelles les chercheurs notent les stratégies utilisées. Afin de déterminer si une stratégie d'apprentissage fait partie du répertoire des enfants, la dite stratégie doit apparaître deux fois au minimum pendant une période d'observation. La même analyse est utilisée dans la présente étude afin de vérifier le développement de l'utilisation des stratégies pendant une année scolaire, et

éventuellement le changement dans le type de stratégies de compréhension auditive utilisées par les élèves au cours de cette période.

### Chapitre 3. Résultats

Le chapitre des résultats se divise en deux grandes parties. La première partie porte sur les résultats aux tests obtenus par les huit participants au cours de l'année scolaire. À la première question de recherche, les résultats obtenus sont comparés à ceux obtenus par les autres élèves du BL de 1996-1997. Cette question de recherche, très générale, est interprétée dans ce chapitre seulement. Elle sert de mise en contexte aux autres questions de recherche.

La deuxième partie de ce chapitre présente les résultats relatifs aux autres questions de recherche. Pour la deuxième question de recherche, nous rapportons les tendances d'utilisation<sup>1</sup> des stratégies de compréhension auditive des huit élèves. La troisième question examine les différences dans l'utilisation des stratégies de compréhension auditive des huit élèves lors des deux types d'activités de compréhension auditive.

La quatrième question examine la différence d'utilisation des stratégies de compréhension auditive entre les élèves habiles et moins habiles en compréhension auditive en français L2. Finalement, les résultats liés à la dernière question de recherche traitent des changements dans l'utilisation des stratégies de compréhension auditive pendant un BL d'une année par les quatre élèves habiles et les quatre autres moins habiles en compréhension auditive en français L2.

La description des résultats respecte l'ordre suivant des stratégies : stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives. Les deux premières sont examinées plus en profondeur. L'échantillon des stratégies socio-affectives ne reflète probablement pas le déroulement en salle

<sup>1</sup> Les expressions « l'élève utilise une stratégie » et « l'élève rapporte une stratégie » servent tout au long de cette thèse pour indiquer ce que la chercheuse a interprété dans les protocoles comme étant des stratégies mentionnées par les élèves lors des entrevues.

de classe lors d'une activité de compréhension auditive. En effet, le format de l'entrevue n'encourage pas les élèves à *solliciter des clarifications* ni à *s'auto-encourager*. La chercheuse ne répond pas aux questions et il est possible que les élèves soient gênés de *s'auto-encourager* lorsqu'ils se trouvent en face à face avec un adulte. C'est d'ailleurs la raison pourquoi les stratégies socio-affectives ne sont pas catégorisées comme étant **réussies** ou **non-réussies** d'autant plus qu'il n'est pas possible de déterminer si l'élève a compris l'intrant avec les stratégies socio-affectives. Il y a une présentation des stratégies socio-affectives, mais nous nous concentrons sur les stratégies cognitives et métacognitives. Nous procédons en deux temps : en premier lieu, une description quantitative des résultats suivie d'une description qualitative sous forme d'extraits de protocoles verbaux<sup>1</sup>.

### 3.1. Première question de recherche

*Y a-t-il eu amélioration des résultats reliés à la compréhension auditive, entre le début et la fin de l'année scolaire, chez les élèves habiles et les moins habiles du BL ?*

La mesure du changement dans la compréhension auditive des élèves est jaugée grâce au test de compréhension auditive administré en septembre et en juin. Le tableau 6 compare les résultats des élèves habiles et moins habiles, au pré-test de septembre et au post-test de juin.

Nous pouvons constater que les deux groupes d'élèves améliorent leur performance pendant l'année scolaire et font des progrès semblables. Les élèves habiles progressent de 27 % tandis que le changement est de 30 % chez les moins habiles.

<sup>1</sup> Les exemples choisis illustre une seule stratégie ; cependant, il est possible que plus d'une stratégie soit présente dans le même exemple.

**Tableau 6 Résultats en compréhension auditive au cours de l'année scolaire**

<b>Niveaux d'habileté</b>	<b>Pré-test de septembre</b>	<b>Post-test de juin</b>
Élèves habiles n = 4	66 %	93 %
Élèves moins habiles n = 4	41 %	71 %
Moyenne générale n = 8	54 %	82 %

La première question de recherche vise à s'assurer que la compréhension auditive des huit participants progresse pendant l'année scolaire. Les résultats au pré-test et au post-test des huit élèves participants indiquent une amélioration dans leur compréhension auditive. Une comparaison entre les résultats des huit élèves participants et ceux de tous les élèves du BL de 1996-1997 confirme ces résultats.

**Tableau 7 Moyennes des huit élèves avec les autres élèves du BL 1996-1997**

<b>Élèves</b>	<b>Pré-test</b>	<b>Post-test</b>
8 participants	54 %	82 %
1996-1997 n=24	53 %	86 %

Les résultats au pré-test de septembre 1996 pour les huit élèves participants ressemblent à ceux des élèves de 1996-1997. De plus, les moyennes au post-test de juin demeurent semblables pour les huit participants et leurs camarades de classe. Il est possible d'affirmer que les huit

élèves participants progressent de façon remarquable au niveau de leur compréhension auditive pendant l'année scolaire, et que ces progrès ressemblent à ceux d'autres élèves du BL.

### 3.2. Deuxième question de recherche

*Quelles sont les stratégies de compréhension auditive utilisées par les élèves du BL lors des activités de compréhension auditive en L2 ?*

Sur les 28 types de stratégies, les élèves en utilisent en moyenne 17 avec une étendue de 13 à 24. Gabrielle est celle qui se sert de moins de stratégies (154 stratégies) chez les élèves moins habiles, alors que Jérémie, du groupe des élèves habiles, y recourt le plus souvent (245 stratégies). La médiane compte 191 stratégies (Cédric, élève moins habile). Il importe de noter que lors d'un protocole à voix haute de Gabrielle, le cassétophone n'a pas bien fonctionné.

Le tableau 8 présente la répartition de fréquence d'utilisation des trois catégories de stratégies par les élèves<sup>1</sup>. Il est possible d'y voir la fréquence et le pourcentage des stratégies utilisées. On y retrouve également le taux de stratégies réussies (SR) et leur pourcentage. De plus, il est important de souligner au lecteur que les pourcentages ont été arrondis.

**Tableau 8 Fréquences et taux de stratégies réussies des huit élèves**

Stratégies	Fréquences des stratégies		Taux de SR	
	n	%	n	%
Stratégies cognitives	1343	89	934	70
Stratégies métacognitives	81	6	68	84
Stratégies socio-affectives	78	5	78	n/a
<b>TOTAL</b>	<b>1502</b>	<b>100</b>	<b>1080</b>	<b>72</b>

<sup>1</sup> Les tableaux présentant les stratégies sont tous disposés en termes de fréquence et de pourcentage.

Les huit élèves ont utilisé un total de 1502 stratégies, dont 1080 sont **réussies**, soit un pourcentage de 72%. Les stratégies cognitives sont davantage utilisées par les élèves. Ils y recourent peu aux stratégies métacognitives et socio-affectives. En ce qui a trait aux stratégies **réussies** et **non réussies**, les stratégies métacognitives s'avèrent plus **réussies** (84%) que les cognitives (70%).

### 3.2.1. Stratégies cognitives utilisées par les élèves du BL

Le tableau 9 présente les stratégies cognitives que les huit élèves participants du BL déploient lors des protocoles tout au long de l'étude.

**Tableau 9** Fréquences et taux de stratégies cognitives réussies des huit élèves

Stratégies cognitives	Fréquences des stratégies		Taux de SR	
	n	%	n	%
Inférence	652	49	437	67
Résumé	552	41	398	72
Élaboration	95	7	57	60
Déduction/induction	17	1	17	100
Transfert	12	<1	10	83
Répétition	4	<1	4	100
Utilisation des ressources	4	<1	4	100
Regroupement	4	<1	4	100
Traduction	3	<1	3	100
<b>TOTAL</b>	<b>1343</b>	<b>100</b>	<b>934</b>	<b>70</b>

L'*inférence* et le *résumé* apparaissent le plus fréquemment dans les protocoles des élèves et sont efficacement utilisés par les élèves. L'*inférence* est considérée comme **réussie** lorsque les propos de l'élève indiquent clairement qu'il comprend bien l'intrant grâce à un ou plusieurs mots familiers.

### Exemple d'une *inférence réussie*

Intrant : Papa, est-ce que nous pourrions faire un gâteau ? Ça fait longtemps que nous n'en avons pas fait.

Élève : She's asking her dad if she could make a cake.

Monitrice : O.K. How did you know that ?

Élève : She says gâteau and that sort of says that she wants to make one. (Cédric, décembre 1996, p. 2)

Ce dernier exemple démontre que Cédric utilise le mot familier « gâteau » pour faire une *inférence* et deviner le sens de la phrase.

Comme le démontre l'exemple suivant, un *résumé* est **réussi** lorsqu'il reflète en grande partie l'intrant.

### Exemple d'un *résumé réussi*

Intrant : Bon, mais je te préviens que je ne connais pas le nom de toutes les rues. Je peux te donner par contre, plusieurs petits indices pour que tu puisses t'y reconnaître.

Élève : She was telling Christine how to get there. (Cédric, octobre 1996, p. 6)

Cédric *résume* dans sa langue maternelle le sens général de l'intrant.

Pour sa part, l'*élaboration*, stratégie de recours aux connaissances de l'élève, ne sert pas aussi souvent que l'*inférence* et le *résumé*. Les élèves réussissent plus difficilement lorsqu'ils ont recours à cette stratégie cognitive.

### Exemple d'une *élaboration non réussie*

Intrant : Oui, oui, mais maintenant, je vais téléphoner à Suzanne pour savoir ce qu'elle apporte. Merci pour les bagages.

Élève : She said, yes, yes, mmmm but now I have to get ready, could you bring my luggage to the door ? or something. (Jérémy, janvier 1997, p. 7)

La réponse de l'élève indique qu'il ne comprend pas l'information présentée. Il invente de toutes pièces une réponse qui lui semble plausible et possiblement puisée dans son expérience personnelle.

Les autres stratégies cognitives – la *traduction*, le *transfert*, la *répétition*, l'*utilisation des ressources*, le *regroupement*, la *déduction/induction* – servent peu. Employées 44 fois au total, elles s'avèrent pour la plupart **réussies**. L'exception est le *transfert*, utilisé que deux fois par un élève mais de manière inefficace.

Afin de mieux comprendre l'apport des stratégies cognitives d'*inférence* et d'*élaboration*, il importe de les analyser de manière spécifique. Le tableau 10 présente de façon plus détaillée ces stratégies selon leur répartition dans la grille d'analyse.

**Tableau 10 Fréquences et taux de stratégies cognitives réussies d'inférence et d'élaboration des huit élèves**

Stratégies cognitives d'inférence et d'élaboration	Fréquences des stratégies		Taux de SR	
	<u>n</u>	%	<u>n</u>	%
<b>Inférence</b>	<b>652</b>	<b>87</b>	<b>437</b>	<b>67</b>
Inférence linguistique	499	67	303	61
Inférence extralinguistique	59	8	52	88
Inférence linguistique académique	39	5	38	97
Inférence paralinguistique et prosodique	31	4	26	84
Inférence inter-éléments	24	3	18	75
<b>Élaboration</b>	<b>95</b>	<b>13</b>	<b>57</b>	<b>60</b>
Élaboration - vécu	59	8	38	64
Élaboration - création	21	3	5	24
Élaboration - monde	11	1	11	100
Élaboration - scolaire	4	<1	3	75
<b>TOTAL</b>	<b>747</b>	<b>100</b>	<b>494</b>	<b>66</b>

En ce qui concerne l'inférence, nous remarquons que malgré le fait que l'*inférence linguistique* demeure la stratégie cognitive la plus employée, elle est **réussie** que dans 61 % des cas. Toutefois, l'*inférence linguistique académique*, quoique moins fréquente, est mieux **réussie**, soit à 97%.

La stratégie d'*inférence extralinguistique* s'avère un apport à la compréhension car elle est **réussie** à 88%. L'exemple suivant en témoigne.

#### Exemple d'une *inférence extralinguistique réussie*

Intrant : Ta mère. Qu'est-ce qu'elle fait ?

Ma mère travaille dans un hôpital. Elle est infirmière. Regarde sa photo avec son uniforme.

Élève : This is their mère.

Monitrice : O.K. How do you know this one is their mother ?

Élève : Because they said that... she worked in a hospital and **she sort of has one of those things on her head.** (Gabrielle, novembre 1996, p. 14)

Gabrielle, regardant la feuille d'activité devant elle, reconnaît le dessin de l'infirmière par le bonnet qu'elle porte sur la tête et réussit à comprendre le sens de l'intrant.

Enfin, même si peu employées, les stratégies d'*inférence paralinguistique* et *prosodique* ainsi que l'*inférence inter-éléments* s'avèrent positives à la construction du sens. Nous constatons également que les stratégies d'*élaboration* sont moins suscitées que les stratégies d'*inférence*. L'*élaboration - vécu* est plus fréquente, contrairement à l'*élaboration - monde* et l'*élaboration - scolaire*. Ces trois types de stratégies d'*élaboration* sont habituellement **réussies** (entre 64 et 100%). Pour sa part, le quatrième type d'*élaboration*, l'*élaboration - création*, le plus fréquent après l'*élaboration - vécu* aide peu les élèves. L'extrait suivant le démontre.

### Exemple d'une *élaboration- création non réussie*

Intrant : Oui, j'y suis déjà allée pour voir une pièce de théâtre.

Élève : Yes, pièce à droite.

Monitrice : What's that ?

Élève : Une pièce is... an activity or ... no, a play.

Monitrice : And what does the play got to do here ? Why is she talking about a play ?

Élève : Maybe... she's telling a friend of hers to play at Christine's... Christine is putting on a play at her house... Ya... Maybe they want to go to the theater and watch a play. (Cédric, octobre 1996, p. 10)

Le scénario de départ montre des personnages qui échangent des directives pour se rendre à la maison d'une petite amie tout en passant devant un théâtre. Cédric, en entendant le mot pièce, infère que c'est un jeu, une pièce de théâtre chez l'amie et ne pouvant pas fournir une explication pour son interprétation de l'intrant, en crée une.

### 3.2.2. Stratégies métacognitives utilisées par les élèves du BL

Le tableau 11 relève les stratégies métacognitives auxquelles font référence les huit élèves lors des protocoles verbaux effectués pendant l'année scolaire.

**Tableau 11 Fréquences et taux de stratégies métacognitives réussies des huit élèves**

Stratégies métacognitives	Fréquences des stratégies		Taux de SR	
	<u>n</u>	%	<u>n</u>	%
Planification	37	46	26	70
Contrôle	19	23	18	95
Évaluation	14	17	14	100
Identification d'un problème	11	14	10	91
<b>TOTAL</b>	<b>81</b>	<b>100</b>	<b>68</b>	<b>84</b>

Les entrevues suscitent au total 81 stratégies métacognitives. La *planification* domine malgré son taux de réussite faible tandis que le *contrôle*, même si utilisé moins fréquemment, est mieux **réussi**.

#### Exemple d'une *planification non réussie*

Élève : Well, I think part of it might be because I don't remember and the rest of it might be because I didn't understand some of the words, but hum... because eh... hum... well if something gets in... Gets on my mind.. I think about that and I forget about everything else. (Émilie, octobre 1996, p. 11)

Cet exemple reflète la distraction d'Émilie, qui explique pourquoi elle n'a pas compris l'information présentée.

Malgré une fréquence d'utilisation faible, les stratégies métacognitives d'*évaluation* et d'*identification d'un problème* montrent aussi un taux de réussite élevé.

Le tableau 12 présente les sous-catégories de chacune des stratégies métacognitives.

**Tableau 12** Fréquences et taux de stratégies métacognitives réussies de planification, contrôle, évaluation et identification de problème des huit élèves

Stratégies métacognitives	Fréquences des stratégies		Taux de SR	
	n	%	n	%
<b>Planification</b>	<b>37</b>	<b>46</b>	<b>26</b>	<b>70</b>
Attention sélective	19	23	12	63
Autogestion	7	9	6	86
Attention générale	6	7	3	50
Anticipation	5	6	5	100
<b>Contrôle</b>	<b>19</b>	<b>23</b>	<b>18</b>	<b>95</b>
Contrôle de la compréhension	11	14	11	100
Double contrôle	7	9	7	100
Contrôle auditif	1	1	0	-----
<b>Évaluation</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>100</b>
Évaluation de stratégie	11	14	11	100
Évaluation de la performance	3	4	3	100
<b>Identification d'un problème</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>91</b>
<b>TOTAL</b>	<b>81</b>	<b>100</b>	<b>68</b>	<b>84</b>

L'*attention sélective*, type de stratégie de *planification* demeure plus courante et relativement bien **réussie** (63%). Les autres stratégies de planification, à savoir l'*anticipation*, l'*attention générale* et l'*autogestion* servent moins. L'*anticipation* et l'*autogestion* sont mieux **réussies** que l'*attention sélective*. Enfin l'*attention générale* entraîne un taux de **réussite** que de 50%.

Les élèves réussissent presque toujours à comprendre lorsqu'ils ont recours au *contrôle de la compréhension*. La stratégie de *double contrôle* sert moins fréquemment, mais est **réussie** toujours, contrairement à la stratégie de *contrôle auditif*, utilisée une seule fois et **non réussie**.

L'utilisation des stratégies d'*évaluation* par les élèves mène à une compréhension **réussie** de l'information. Les participants évaluent davantage leurs stratégies que leur performance. L'*identification d'un problème* semble aider les élèves dans le processus de compréhension puisque cette stratégie peu fréquente est, à une exception près, toujours **réussie**.

Voici d'autres constatations découlant des analyses en réponse à la deuxième question de recherche : les huit élèves utilisent plus de stratégies cognitives que de stratégies métacognitives et, en général, le pourcentage de stratégies **réussies** dans les deux catégories est plus élevé que celui de stratégies **non réussies**. La section suivante examine les différences dans l'utilisation des stratégies de compréhension auditive lors de deux types d'activités.

### 3.3. Troisième question de recherche

*Quelles sont les différences trouvées chez les élèves dans leur utilisation des stratégies de compréhension auditive lors de la réalisation des deux types d'activités de compréhension auditive ?*

Les stratégies de compréhension auditive ont été repérées dans les protocoles issus de trois des quatre activités du type « Remplir une grille » (novembre, février, mai) et du type « Suivre les directives » (octobre, mars, avril)<sup>1</sup>.

Les résultats des élèves cumulent les moyennes dans les deux exercices, à savoir le premier, durant lequel l'élève doit suivre les directives ou remplir une grille, et le deuxième exercice où il répond à cinq questions à choix multiples.

**Tableau 13 Résultats des huit élèves aux deux types d'activités**

<b>Exercices</b>	<b>Remplir une grille</b>	<b>Suivre les directives</b>
Moyenne générale des 8 élèves	61 %	61 %
Premier exercice	61 %	61 %
Deuxième exercice (choix multiples)	59 %	61 %

Ces résultats ne discriminent aucunement la performance en terme des activités. Il importe alors de vérifier si des différences apparaissent au niveau des stratégies utilisées dans ces deux types d'activités.

<sup>1</sup> Il faut noter qu'il peut y avoir une légère différence dû au fait qu'il manque une entrevue au mois de mai, activité du type « Remplir une grille » puisque le magnétophone n'a pas bien fonctionné.

**Tableau 14 Fréquences et taux de stratégies réussies des huit élèves dans les deux types d'activités**

Stratégies	Remplir une grille				Suivre les directives			
	Fréquences des stratégies		Taux de SR		Fréquences des stratégies		Taux de SR	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Stratégies cognitives	578	91	401	69	423	90	300	71
Stratégies métacognitives	28	4	22	79	27	6	25	93
Stratégies socio-affectives	33	5	n/a	n/a	20	4	n/a	n/a
<b>TOTAL</b>	<b>639</b>	<b>100</b>	<b>456</b>	<b>71</b>	<b>470</b>	<b>100</b>	<b>345</b>	<b>73</b>

Le tableau 14 révèle que le pourcentage des stratégies réussies aux deux types d'activités est similaire, même si les élèves utilisent davantage de stratégies cognitives lors d'une activité du type « Remplir une grille ».

Le tableau identifie aussi des différences minimales dans les stratégies métacognitives employées aux deux types d'activités. Toutefois, le pourcentage de stratégies métacognitives réussies est plus élevé lors d'une activité du type « Suivre les directives » que lors de celle de type « Remplir une grille ».

### 3.3.1. Stratégies cognitives selon les deux types d'activités

Une analyse plus approfondie des stratégies cognitives (voir tableau 15), permet de constater que les élèves font plus d'*inférences* lors d'activités « Remplir une grille » que pour « Suivre les directives ».

**Tableau 15** Fréquences et taux de stratégies cognitives réussies des huit élèves dans les deux types d'activités

Stratégies cognitives	Remplir une grille				Suivre les directives			
	Fréquences des stratégies		Taux de SR		Fréquences des stratégies		Taux de SR	
	<u>n</u>	%	<u>n</u>	%	<u>n</u>	%	<u>n</u>	%
<b>Inférence</b>	<b>286</b>	<b>49</b>	<b>184</b>	<b>64</b>	<b>214</b>	<b>51</b>	<b>145</b>	<b>68</b>
Inférence linguistique	218	38	125	57	148	35	84	57
Inférence extralinguistique	31	5	28	90	22	5	21	95
Inférence linguistique académique	17	3	16	94	20	5	20	100
Inférence paralinguistique et prosodique	8	1	6	75	17	4	15	88
Inférence inter-éléments	12	2	9	75	7	2	5	71
<b>Résumé</b>	<b>240</b>	<b>42</b>	<b>179</b>	<b>75</b>	<b>166</b>	<b>39</b>	<b>123</b>	<b>74</b>
<b>Élaboration</b>	<b>31</b>	<b>5</b>	<b>19</b>	<b>61</b>	<b>28</b>	<b>7</b>	<b>17</b>	<b>61</b>
Élaboration - vécu	22	4	13	59	9	2	8	89
Élaboration - création	6	1	3	50	11	3	2	18
Élaboration - monde	3	<1	3	100	4	<1	4	100
Élaboration - scolaire	0	---	---	---	4	<1	3	75
<b>Déduction/induction</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>100</b>
<b>Transfert</b>	<b>5</b>	<b>&lt;1</b>	<b>3</b>	<b>60</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>100</b>
<b>Répétition</b>	<b>2</b>	<b>&lt;1</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>2</b>	<b>&lt;1</b>	<b>2</b>	<b>100</b>
<b>Utilisation des ressources</b>	<b>3</b>	<b>&lt;1</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>---</b>	<b>---</b>	<b>---</b>
<b>Regroupement</b>	<b>4</b>	<b>&lt;1</b>	<b>4</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>---</b>	<b>---</b>	<b>---</b>
<b>Traduction</b>	<b>0</b>	<b>---</b>	<b>---</b>	<b>---</b>	<b>2</b>	<b>&lt;1</b>	<b>2</b>	<b>100</b>
<b>TOTAL</b>	<b>578</b>	<b>100</b>	<b>401</b>	<b>69</b>	<b>423</b>	<b>100</b>	<b>300</b>	<b>71</b>

Cependant, les pourcentages d'*inférences réussies* dans les deux cas se ressemblent. Les élèves font plus d'*inférences linguistiques, extralinguistiques et inter-éléments* lors des activités du type « Remplir une grille ». Voici un extrait d'une *inférence inter-éléments réussie* telle qu'utilisée lors d'une activité du type « Remplir une grille ».

### Exemple d'une *inférence inter-éléments réussie* (Remplir une grille)

Élève : But I was thinking it could be the 30<sup>th</sup> of November, but then they're not starting a new month that day. It said aujourd'hui nous commence, but I couldn't... le premier mardi du mois... that didn't make sense, cause it was either a Friday, but that must have been a PD day or something. I'm guessing. (Émilie, février 1997, p. 8)

C'est à la fin de l'entrevue que l'élève confie l'apport de cette inférence *inter-éléments*. Elle utilise des parcelles de l'information pour construire un sens et ainsi réussir à remplir le calendrier (la grille) qu'elle a devant elle.

Beaucoup plus fréquent lors d'activités du type « Remplir une grille » que pour « Suivre les directives », le *résumé* connaît un taux de succès pratiquement identique pour les deux types d'activités.

L'*élaboration* sert à peu près de la même façon dans les deux types d'activités. Cependant, les participants ont plus souvent recours à l'*élaboration - vécu* lors d'activités du type « Remplir une grille ».

Les autres stratégies cognitives servent peu aux élèves et leur usage, en général, ne diffère guère pour les deux types d'activités.

### 3.3.2. Stratégies métacognitives selon les types d'activités

Le tableau 16 résume la présence des stratégies métacognitives lors des deux types d'activités. Le nombre peu élevé de stratégies métacognitives utilisées rend difficile la formulation de conclusions, sinon pour proposer que le recours aux stratégies métacognitives de *planification* et de *contrôle* varie lors des deux types d'activités. Les diverses stratégies

**Tableau 16 Fréquences et taux de stratégies métacognitives réussies des huit élèves dans les deux types d'activités**

Stratégies métacognitives	Remplir une grille				Suivre les directives			
	Fréquences des stratégies		Taux de SR		Fréquences des stratégies		Taux de SR	
	<u>n</u>	%	<u>n</u>	%	<u>n</u>	%	<u>n</u>	%
<b>Planification</b>	<b>9</b>	<b>32</b>	<b>5</b>	<b>56</b>	<b>14</b>	<b>52</b>	<b>12</b>	<b>86</b>
Attention sélective	4	14	1	25	4	15	3	75
Autogestion	1	4	1	100	4	15	4	100
Attention générale	1	4	0	---	4	15	3	75
Anticipation	3	11	3	100	2	7	2	100
<b>Contrôle</b>	<b>9</b>	<b>32</b>	<b>8</b>	<b>89</b>	<b>4</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>100</b>
Contrôle de la compréhension	5	18	5	100	2	7	2	100
Double contrôle	3	11	3	100	2	7	2	100
Contrôle auditif	1	4	0	---	0	---	---	---
<b>Évaluation</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>22</b>	<b>6</b>	<b>100</b>
Évaluation de stratégie	4	14	4	100	4	15	4	100
Évaluation de la performance	0	---	---	---	2	7	2	100
<b>Identification d'un problème</b>	<b>6</b>	<b>21</b>	<b>5</b>	<b>83</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>100</b>
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>79</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>93</b>

métacognitives de *planification* servent davantage lors d'activités du type « Suivre les directives » et sont également plus souvent réussies que dans le cas d'activités du type « Remplir une grille ». Par ailleurs, les stratégies métacognitives de *contrôle* ressortent plus fréquemment lors d'activité de type « Remplir une grille » que dans « Suivre les directives ».

### 3.3.3. Stratégies socio-affectives utilisées par les élèves du BL

Le tableau 17 révèle qu'au total, 78 stratégies socio-affectives servent aux huit élèves participants du BL et que la plus fréquente demeure la *sollicitation d'une clarification* contrairement à l'*auto-encouragement*, beaucoup moins utilisée par les participants.

**Tableau 17 Fréquences de stratégies socio-affectives des huit élèves**

<b>Stratégies socio-affectives</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Sollicitation d'une clarification	73	94
Auto-encouragement	5	6
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

Le tableau 18 fait ressortir une légère différence dans l'utilisation des stratégies socio-affectives entre les deux types d'activités.

**Tableau 18 Fréquences des stratégies socio-affectives des huit élèves selon les types d'activités**

<b>Stratégies socio-affectives</b>	<b>Remplir une grille</b>		<b>Suivre les directives</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Sollicitation d'une clarification	30	91	19	95
Auto-encouragement	3	9	1	5
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Lors d'activités du type « Remplir une grille », les élèves se servent plus souvent des stratégies socio-affectives que lors d'activités du type « Suivre les directives ». Avec « Remplir une grille », les élèves recourent davantage à l'*auto-encouragement*, stratégie socio-affective peu utilisée autrement.

En résumé, les stratégies cognitives servent plus lors d'activités du type « Remplir une grille » mais sont mieux réussies lors d'activités du type « Suivre les directives ». Les stratégies métacognitives, peu présentes, affichent un taux de réussite plus élevé lors d'activités du type « Suivre les directives ». Les élèves s'appuient sur plus de stratégies socio-affectives lors d'activités de type « Remplir une grille ». Il importe cependant de préciser que ces différences demeurent minimales.

### 3.4. Quatrième question de recherche

*Quelles sont les différences trouvées chez les élèves habiles et les moins habiles dans l'utilisation des stratégies de compréhension auditive ?*

Le tableau 19 expose les ressemblances et les différences dans l'utilisation des stratégies de compréhension auditive chez les élèves habiles et les moins habiles.

**Tableau 19 Fréquences et taux de stratégies réussies des élèves habiles et moins habiles**

Stratégies	Élèves habiles				Élèves moins habiles			
	Fréquences des stratégies		Taux de SR		Fréquences des stratégies		Taux de SR	
	<u>n</u>	%	<u>n</u>	%	<u>n</u>	%	<u>n</u>	%
Stratégies cognitives	671	90	535	80	672	89	399	59
Stratégies métacognitives	45	6	36	80	36	5	32	89
Stratégies socio-affectives	32	4	n/a	n/a	46	6	n/a	n/a
<b>TOTAL</b>	<b>748</b>	<b>100</b>	<b>571</b>	<b>80</b>	<b>754</b>	<b>100</b>	<b>431</b>	<b>61</b>

La fréquence des stratégies révèle peu de différences entre les deux groupes. Cependant, le pourcentage des stratégies réussies des élèves habiles dépasse celui des moins habiles. En effet, lorsque les premiers ont recours à des stratégies cognitives, leur niveau de compréhension s'avère plus élevé que celui des seconds. Également, les élèves habiles utilisent plus de stratégies métacognitives. Par ailleurs, les moins habiles semblent avoir un peu plus de succès en utilisant des stratégies métacognitives, mais la différence reste minime.

Il devient intéressant de poursuivre l'analyse des différences dans les taux de réussite chez les élèves habiles et moins habiles.

### 3.4.1. Stratégies cognitives selon le niveau d'habileté

Tel que dit précédemment, les fréquences d'utilisation des stratégies cognitives des deux groupes se ressemblent. La différence se situe plutôt au niveau de l'efficacité de la compréhension.

**Tableau 20** Fréquences et taux de stratégies cognitives réussies des élèves habiles et moins habiles

Stratégies cognitives	Élèves habiles				Élèves moins habiles			
	Fréquences des stratégies		Taux de SR		Fréquences des stratégies		Taux de SR	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Inférence</b>	<b>315</b>	<b>47</b>	<b>240</b>	<b>76</b>	<b>337</b>	<b>50</b>	<b>197</b>	<b>58</b>
Inférence linguistique	225	34	158	70	274	41	145	53
Inférence extralinguistique	38	6	35	92	21	3	17	81
Inférence linguistique académique	20	3	19	95	10	1	10	100
Inférence paralinguistique et prosodique	18	3	17	94	13	2	9	69
Inférence inter-éléments	14	2	11	79	10	1	7	70
<b>Résumé</b>	<b>295</b>	<b>44</b>	<b>245</b>	<b>83</b>	<b>257</b>	<b>38</b>	<b>153</b>	<b>60</b>
<b>Élaboration</b>	<b>34</b>	<b>5</b>	<b>24</b>	<b>71</b>	<b>61</b>	<b>9</b>	<b>33</b>	<b>54</b>
Élaboration - vécu	26	4	17	65	33	5	21	64
Élaboration - création	2	<1	2	100	19	3	3	16
Élaboration - monde	4	<1	4	100	7	1	7	100
Élaboration - scolaire	2	<1	1	50	2	<1	2	100
<b>Déduction/induction</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>100</b>
<b>Transfert</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>90</b>	<b>2</b>	<b>&lt;1</b>	<b>1</b>	<b>50</b>
<b>Répétition</b>	<b>1</b>	<b>&lt;1</b>	<b>1</b>	<b>100</b>	<b>3</b>	<b>&lt;1</b>	<b>3</b>	<b>100</b>
<b>Utilisation des ressources</b>	<b>1</b>	<b>&lt;1</b>	<b>1</b>	<b>100</b>	<b>3</b>	<b>&lt;1</b>	<b>3</b>	<b>100</b>
<b>Regroupement</b>	<b>4</b>	<b>&lt;1</b>	<b>4</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>---</b>	<b>---</b>	<b>---</b>
<b>Traduction</b>	<b>2</b>	<b>&lt;1</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>&lt;1</b>	<b>1</b>	<b>100</b>
<b>TOTAL</b>	<b>671</b>	<b>100</b>	<b>535</b>	<b>80</b>	<b>672</b>	<b>100</b>	<b>399</b>	<b>59</b>

Le nombre total d'*inférences* fait par les deux groupes d'élèves présente peu de différences.

Cependant, cette similarité ne s'étend pas à sa réussite. En effet, le nombre d'*inférences réussies* par les élèves habiles dépasse largement celui des élèves moins habiles.

Les deux groupes d'élèves privilégient de manière semblable l'*inférence linguistique*. Tandis que la plupart des *inférences linguistiques* faites par les élèves habiles sont **réussies**, les moins habiles réussissent seulement la moitié de leurs *inférences linguistiques*. L'*inférence extralinguistique* suit en terme de fréquence d'emploi. Les élèves habiles l'utilisent néanmoins plus souvent et mieux que les élèves moins habiles. Les élèves habiles ont également plus souvent recours à l'*inférence linguistique académique*. Toutefois, le taux de réussite des deux groupes est similaire. L'extrait suivant témoigne de la réussite d'une élève moins habile.

Exemple d'une *inférence linguistique académique réussie*

Intrant : Il l'a nommé l'Ultrasaurus. Je ne crois pas que ce soit une nouvelle sorte de dinosaure mais plutôt un très gros, un énorme brachiosaurus.

Élève : They said dolosophore, and it probably goes here (en montrant un carré sur la feuille de réponse).

Monitrice : O.K. How do you know it goes here ?

Élève : Humm, I guessed and they, she is saying it's a really big dinosaur because of gros. And I know that was at the beginning we did these reading activities in class about this penpal person and she's explaining if she is mince, gros, grosse or everything. (Chrystal, avril 1997, p. 2)

Cet extrait montre que Chrystal a recours au vocabulaire appris en salle de classe. Elle utilise ses connaissances linguistiques académiques pour faire une *inférence* à partir du mot « gros ».

Quant à la stratégie cognitive de l'*élaboration*, les élèves moins habiles s'en servent davantage, quoique les plus habiles en font un meilleur usage. L'*élaboration - vécu* reste la stratégie la plus courante, tant chez les élèves habiles que chez les autres, mais sans réussite plus marquée. L'utilisation de l'*élaboration - création* diffère entre les deux groupes. Concrètement, le groupe des élèves moins habiles a recours 19 fois (3%) à cette stratégie alors que les élèves habiles l'exploitent 2 fois (<1%).

Les deux groupes utilisent couramment le *résumé* mais cette stratégie sert mieux les élèves habiles. Neuf fois sur dix, la stratégie cognitive de *transfert* permet aux élèves habiles de

comprendre correctement l'intrant. Les élèves moins habiles ne réussissent à comprendre qu'une fois sur deux. L'exemple suivant illustre la difficulté qu'éprouvent les élèves moins habiles dans un effort de *transfert*.

#### Exemple d'un *transfert* non réussi

Intrant : Pendant cette activité, tu vas entendre une conversation entre Brigitte et Joanne. Brigitte explique à Joanne comment se rendre chez Céline. Trace le trajet pour te rendre jusqu'à la maison de Céline. Le trajet commence à la flèche.

Élève : Humm. She was explaining that, what you're going to hear next is that humm... two people, Céline and humm... I can't remember the other person's name.

Monitrice : Oh, and what else ?

Élève : Well, they were explaining something.

Monitrice : How do you know that ?

Élève : I don't know... Sometimes, some words... I don't know them in French, but if I hear them... Hum... Like, if they're close to English, then I can figure out what they are.

Monitrice : For example ?

Élève : Humm... Explication, explanation. (Émilie, octobre 1996, p. 4)

Émilie utilise donc ses connaissances de l'anglais pour l'appliquer au français mais ne réussit pas à comprendre les directives données.

Il semble donc que la fréquence d'utilisation des stratégies cognitives est semblable pour les deux groupes d'élèves mais que les élèves habiles réussissent mieux à comprendre lorsqu'ils y ont recours. Il y a lieu maintenant de passer à l'analyse des différences entre l'utilisation des stratégies métacognitives selon les niveaux d'habileté.

#### 3.4.2. Stratégies métacognitives des élèves habiles et moins habiles

Tel que le présente le tableau 21, les élèves habiles ont recours un peu plus aux stratégies métacognitives que les moins habiles, mais ces derniers réussissent un peu mieux dans l'utilisation de leurs stratégies métacognitives.

**Tableau 21 Fréquences et taux de stratégies métacognitives réussies des élèves habiles et moins habiles**

Stratégies métacognitives	Élèves habiles				Élèves moins habiles			
	Fréquences des stratégies		Taux de SR		Fréquences des stratégies		Taux de SR	
	<u>n</u>	%	<u>n</u>	%	<u>n</u>	%	<u>n</u>	%
<b>Planification</b>	<b>16</b>	<b>36</b>	<b>9</b>	<b>56</b>	<b>21</b>	<b>58</b>	<b>17</b>	<b>81</b>
Attention sélective	9	20	4	44	10	28	8	80
Autogestion	4	9	3	75	3	8	3	100
Attention générale	2	4	1	50	4	11	2	50
Anticipation	1	2	1	100	4	11	4	100
<b>Contrôle</b>	<b>14</b>	<b>31</b>	<b>13</b>	<b>93</b>	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>100</b>
Contrôle de la compréhension	8	18	8	100	3	8	3	100
Double contrôle	5	11	5	100	2	6	2	100
Contrôle auditif	1	2	0	0	0	---	---	---
<b>Évaluation</b>	<b>9</b>	<b>20</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>100</b>
Évaluation de stratégie	8	18	8	100	3	8	3	100
Évaluation de la performance	1	2	1	100	2	6	2	100
<b>Identification d'un problème</b>	<b>6</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>83</b>	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>100</b>
<b>TOTAL</b>	<b>45</b>	<b>100</b>	<b>36</b>	<b>80</b>	<b>36</b>	<b>100</b>	<b>32</b>	<b>89</b>

Les élèves habiles privilégient plus spécifiquement le *contrôle* et l'*évaluation* alors que les élèves moins habiles recourent plus souvent à la *planification*. L'usage de l'*identification d'un problème* est sensiblement le même pour les deux groupes.

La *planification* est plus fréquente et semble mieux réussie chez les élèves moins habiles. Par contre, un examen approfondi des sous-catégories des stratégies de *planification* révèle que quatre des cinq stratégies d'*attention sélective* non réussies par les élèves habiles ont été rapportées par la même personne. Dans l'extrait suivant, cette élève habile explique qu'elle a du mal à comprendre faute de se concentrer comme elle le devrait.

### Exemple d'une *attention sélective non réussie*

Élève : Eh... at the end is sounded like someone had a very bad cough.

Monitrice : Yes and... ?

Élève : I'm not sure.

Monitrice : Is it because you don't remember or is it because you didn't understand?

Élève : Well, I think part of it might be because I don't remember and the rest of it might be because I didn't understand some of the words but... humm... because... humm... well, if something gets in... gets on my mind... I think about that and I forget about everything else. (Émilie, octobre 1997, p. 11)

Distraite par la toux qu'elle entendait, Émilie exprime une difficulté à se concentrer sur l'intrant. Elle a fait preuve d'attention sélective, mais faute de concentration, elle ne réussit pas à donner un sens à cet intrant. Voilà qui pourrait expliquer pourquoi le pourcentage de réussite de l'*attention sélective* des élèves habiles est si faible. Il est difficile de tirer des conclusions à partir des autres stratégies métacognitives de *planification*, très peu utilisées par les deux groupes d'élèves.

Peu fréquente chez les élèves habiles, l'utilisation de la stratégie métacognitive de *contrôle* se retrouve encore moins souvent chez les élèves moins habiles. Par contre, son utilisation s'avère efficace chez les deux groupes. Dans l'exemple qui suit, l'élève *évalue* sa performance et *contrôle* sa compréhension en refaisant le trajet à haute voix, pour finalement décider d'attendre avant d'inscrire une réponse.

### Exemple d'un *contrôle de la compréhension réussi*

Intrant : Tu fais des farces, ma coquine. Mais si tu regardes ici, juste à droite du dilophosaurus, il y a un dinosaure qui n'avait pas de problème de vision. C'est le tyrannosaure rex.

Élève : O.K., that's great, but if you look over here, then there is ... mmm, the tyrannosaure rex. **I think I got this wrong again.**

Monitrice : Why ?

Élève : **I don't think they went over here. I think they went down. I don't know.**

Monitrice : Why are you saying so ?

Élève : Humm... because she said to your left or to your right, I can't remember but anyway, if they went down here, and looked at that, and then looked at that, then you go down there and then that would be to your left or right if you were facing them, so...

Monitrice : *So what do you want to do ?*

Élève : Mmm. I do not know. I think that I'll try to change it or I'll just leave it or wait and see what happens. (Émilie, avril 1997, p. 5)

Cet exemple de *contrôle réussi* permet de discerner comment Émilie a reconnu son erreur ainsi que son intention de se corriger.

Les élèves habiles exploitent davantage le *contrôle*. Cependant, lorsque examinées individuellement, les stratégies de *contrôle de la compréhension*, c'est-à-dire de *double contrôle* et de *contrôle auditif* ne permettent pas de tirer des conclusions sur leur pertinence en raison de leur nombre restreint.

La stratégie métacognitive d'*évaluation* chez les élèves habiles est surtout celle d'*évaluation de stratégie* malgré qu'ils en fassent une utilisation peu fréquente. Les élèves moins habiles s'y réfèrent peu également. De même, le taux d'utilisation efficace de la stratégie métacognitive d'*identification d'un problème* par les deux groupes s'équivaut.

### 3.4.3. Stratégies socio-affectives : selon les niveaux d'habileté

Le tableau 22 révèle que les élèves habiles emploient moins souvent les stratégies socio-affectives que les élèves moins habiles.

**Tableau 22 Fréquences des stratégies socio-affectives des élèves habiles et moins habiles**

Stratégies socio-affectives	Élèves habiles		Élèves moins habiles	
	n	%	n	%
Sollicitation d'une clarification	28	88	45	98
Auto-encouragement	4	12	1	2
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>100</b>	<b>46</b>	<b>100</b>

Les deux groupes d'élèves se servent plus fréquemment de la stratégie socio-affective *solliciter une clarification* que de la stratégie d'*auto-encouragement*. Les élèves moins habiles réclament plus de *clarifications* pendant les entrevues introspectives que les autres. Toutefois, les élèves habiles s'*auto-encouragent* plus souvent.

En résumé, il semble que les deux groupes d'élèves ont recours au même montant de stratégies mais que la différence se situe au niveau de la réussite d'utilisation des stratégies. En effet, les élèves habiles réussissent mieux que les élèves moins habiles, à comprendre en utilisant des stratégies cognitives et métacognitives. Les élèves moins habiles, quant à eux, se servent plus souvent des stratégies socio-affectives que les élèves habiles.

### 3.5. Cinquième question de recherche

*Quels sont les changements perçus durant l'année scolaire, pour les élèves habiles et les moins habiles, dans l'utilisation des stratégies de compréhension auditive ?*

Cette question explore à deux moments de l'année la dynamique de changement dans les stratégies des élèves habiles et moins habiles au cours de l'année scolaire. À la première étape, débutant en octobre et allant jusqu'en janvier, les élèves ont participé à quatre activités. Il en a été de même pour la deuxième étape, de février à mai. Le tableau 23 compare les stratégies mises en œuvre aux deux étapes.

Les données du tableau laissent entendre que la fréquence des stratégies utilisées par les élèves habiles ne varie pas beaucoup entre la première et la deuxième étape. Cependant, la fréquence des stratégies employées par les élèves moins habiles diminue de la première étape à la deuxième étape.

**Tableau 23** Fréquences et taux de stratégies réussies lors des deux étapes

Stratégies	Première étape						Deuxième étape									
	Octobre - janvier			Février - mai			Octobre - janvier			Février - mai						
	Élèves habiles		Élèves moins habiles		Élèves habiles		Élèves moins habiles		Élèves habiles		Élèves moins habiles					
	Fréquences des stratégies	Taux de SR	Fréquences des stratégies	Taux de SR	Fréquences des stratégies	Taux de SR	Fréquences des stratégies	Taux de SR	Fréquences des stratégies	Taux de SR	Fréquences des stratégies	Taux de SR				
	<u>n</u>	%	<u>n</u>	%	<u>n</u>	%	<u>n</u>	%	<u>n</u>	%	<u>n</u>	%				
Stratégies cognitives	338	90	267	79	389	86	225	58	333	89	268	80	283	94	174	61
Stratégies métacognitives	21	6	17	81	24	5	21	88	24	7	19	79	12	4	11	92
Stratégies socio-affectives	16	4	16	---	39	9	39	---	16	4	16	---	7	2	7	---
<b>TOTAL</b>	<b>375</b>	<b>100</b>	<b>300</b>	<b>80</b>	<b>452</b>	<b>100</b>	<b>285</b>	<b>63</b>	<b>373</b>	<b>100</b>	<b>303</b>	<b>81</b>	<b>302</b>	<b>100</b>	<b>192</b>	<b>64</b>

Également, le pourcentage de stratégies **réussies** demeure essentiellement le même tout au long de l'année pour les deux catégories d'élèves. Par contre, le pourcentage est toujours plus élevé chez les élèves habiles que chez les moins habiles.

D'une étape à l'autre, les élèves habiles utilisent à peu près le même nombre de stratégies cognitives. Les moins habiles ont recours à un nombre plus faible de stratégies cognitives lors de la deuxième étape. Peu importe le niveau d'habileté, le pourcentage d'utilisation de stratégies cognitives **réussies** ne varie pas beaucoup d'une étape à l'autre.

Le même phénomène se reproduit lors de l'utilisation des stratégies métacognitives. En effet, les élèves habiles se servent essentiellement du même nombre de stratégies métacognitives aux deux étapes. Leur nombre diminue toutefois de moitié chez les élèves moins habiles de la première à la deuxième étape. Le pourcentage des stratégies métacognitives **réussies** utilisées par les deux groupes d'élèves demeure sensiblement le même.

En examinant les divers types de stratégies, il est possible de noter des différences liées à l'emploi des stratégies à la première et à la deuxième étape. Il importe de comparer l'utilisation des stratégies cognitives par les élèves habiles et moins habiles lors de la première et de la deuxième étape.

### **3.5.1. Stratégies cognitives utilisées lors des deux étapes**

Comme en témoigne le tableau 24, le nombre total des stratégies cognitives des élèves habiles ne varie pas beaucoup aux deux étapes alors que le nombre total des élèves moins habiles diminue lors de la deuxième étape.

Tableau 24 Fréquences et taux de stratégies cognitives réussies lors des deux étapes

Stratégies cognitives	Première étape Octobre – janvier						Deuxième étape Février - mai									
	Élèves habiles			Élèves moins habiles			Élèves habiles			Élèves moins habiles						
	Fréquences des stratégies	Taux de SR		Fréquences des stratégies	Taux de SR		Fréquences des stratégies	Taux de SR		Fréquences des stratégies	Taux de SR					
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
<b>Inférence</b>	165	49	128	78	206	53	124	60	150	45	112	75	131	46	73	56
Inférence linguistique	115	34	83	72	171	44	96	56	110	33	75	68	103	36	49	48
Inférence extralinguistique	26	8	24	92	16	4	12	75	12	4	11	92	5	2	5	100
Inférence linguistique académique	6	2	5	83	7	2	7	100	14	4	14	100	12	4	12	100
Inférence paralinguistique et prosodique	11	3	11	100	6	2	4	67	7	2	6	86	7	2	5	71
Inférence inter-éléments	7	2	5	71	6	2	5	83	7	2	6	86	4	1	2	50
<b>Résumé</b>	139	41	110	79	134	34	76	57	156	4	135	87	123	43	77	63
<b>Élaboration</b>	14	4	10	71	42	11	19	45	20	6	14	70	19	7	14	74
Élaboration - vécu	11	3	7	64	23	6	12	52	15	5	10	67	10	4	9	90
Élaboration - création	1	<1	1	100	13	3	1	8	1	<1	1	100	6	2	2	33
Élaboration - monde	2	<1	2	100	4	1	4	100	2	<1	2	100	3	1	3	100
Élaboration - scolaire	-	0	-	-	2	<1	2	100	2	<1	1	50	-	0	-	-
<b>Déduction/induction</b>	8	2	8	100	3	<1	3	100	1	<1	1	100	5	2	5	100
<b>Transfert</b>	6	2	5	83	1	<1	-	0	4	1	4	100	1	<1	1	100
<b>Répétition</b>	1	<1	1	100	-	0	-	-	-	-	-	-	3	1	3	100
<b>Utilisation des ressources</b>	1	<1	1	100	2	<1	2	100	-	-	-	-	1	<1	1	100
<b>Regroupement</b>	2	<1	2	100	-	0	-	-	2	<1	2	100	-	-	-	-
<b>Traduction</b>	2	<1	2	100	1	<1	1	100	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	338	100	267	79	389	100	225	58	333	100	268	80	283	100	174	61

Les deux groupes connaissent une baisse d'utilisation de l'*inférence* à la deuxième étape. Cette baisse, quoique minime pour les élèves habiles, s'avère beaucoup plus importante chez les moins habiles. Alors que le pourcentage d'*inférences réussies* reste essentiellement le même pendant les deux étapes chez les élèves habiles, ce pourcentage diminue légèrement lors de la deuxième étape chez les élèves moins habiles.

L'utilisation de toutes les sortes d'*inférences* décroît chez les deux groupes, sauf pour la stratégie d'*inférence linguistique académique*, à laquelle ils recourent davantage durant la seconde étape.

L'utilisation de la stratégie cognitive du *résumé* est mieux **réussie** pour les deux groupes à la deuxième étape. Cependant, les élèves habiles s'en servent davantage à la fin de l'année, contrairement aux élèves moins habiles.

Il est intéressant de noter que l'*élaboration* sert moins souvent à la première étape pour les élèves habiles qu'à la deuxième étape. Le pourcentage de réussite en compréhension lors de l'utilisation de cette stratégie est pratiquement identique aux deux étapes. Les élèves moins habiles, par contre, emploient l'*élaboration* beaucoup plus fréquemment à la première étape qu'à la deuxième. Cependant, le succès remporté au moment de l'utilisation de cette stratégie devient beaucoup plus élevé à la deuxième étape. Le pourcentage de réussite lors de l'utilisation de l'*élaboration* pendant la deuxième étape double presque celui de la première étape. L'utilisation des stratégies d'*élaboration - vécu* et d'*élaboration - création* par les élèves moins habiles diminue lors de la deuxième étape. Le recours aux stratégies d'*élaboration - monde* et d'*élaboration - scolaire* reste pratiquement le même.

Les stratégies cognitives de *déduction/induction* et de *répétition* suivent la même tendance pour les deux groupes. Chez les élèves habiles, l'emploi des stratégies cognitives s'atténue à la deuxième étape, alors qu'elle augmente chez les moins habiles. Utiliser ces deux stratégies permet toujours à tous les élèves de bien comprendre l'intrant reçu.

#### Exemple d'une *déduction / induction réussie*

Intrant : J'ai aussi pris deux bouteilles d'orangeade.

Élève : She's still talking about what she got.

Monitrice : O.K., which was ?

Élève : I didn't, I didn't know any of the words that she said, so...

Monitrice : How do you know that she's still talking about stuff she bought ?

Élève : Because she didn't say any of the key words like après or stuff like, words like that ; that say she did something else. (Gabrielle, mars 1997, p. 5)

Gabrielle, une élève moins habile, déduit que la petite fille mise en vedette dans l'activité complète toujours sa sélection d'épicerie. Sa déduction découle de l'absence de mot clé dans la phrase. Ce genre de stratégie devient plus courant lors de la deuxième étape chez les élèves moins habiles.

Pour les deux groupes, l'usage des stratégies cognitives de *transfert, utilisation des ressources, regroupement*, demeure essentiellement la même pendant toute l'année scolaire. L'emploi de la *traduction* diminue puisque les deux groupes ne l'utilisent plus du tout une fois la deuxième étape atteinte.

### 3.5.2. Stratégies métacognitives utilisées lors des deux étapes

Nous poursuivons par l'analyse des stratégies métacognitives aux deux étapes. Plusieurs changements surviennent dans l'utilisation des stratégies métacognitives lors des deux étapes. Il est possible de voir au tableau 25 que les stratégies de planification, plus nombreuses à la première étape, sont moins présentes à la deuxième. En effet, les deux groupes utilisent moins les stratégies métacognitives d'*attention sélective* et d'*attention générale* à la seconde étape. À la

Tableau 25 Fréquences et taux de stratégies métacognitives réussies lors des deux étapes

Stratégies métacognitives	Première étape Octobre - janvier						Deuxième étape Février - mai									
	Élèves habiles			Élèves moins habiles			Élèves habiles			Élèves moins habiles						
	Fréquences des stratégies <u>n</u>	<u>%</u>	Taux de SR <u>n</u>	Fréquences des stratégies <u>n</u>	<u>%</u>	Taux de SR <u>n</u>	Fréquences des stratégies <u>n</u>	<u>%</u>	Taux de SR <u>n</u>	Fréquences des stratégies <u>n</u>	<u>%</u>	Taux de SR <u>n</u>	<u>%</u>			
<b>Planification</b>																
Attention sélective	11	52	7	64	13	54	10	77	5	21	2	40	8	67	7	88
Autogestion	6	29	3	50	7	29	6	86	3	13	1	33	3	25	2	67
Attention générale	3	14	2	67	1	4	1	100	1	4	1	100	2	17	2	100
Anticipation	1	5	1	100	4	17	2	50	1	4	0	0	-	-	-	-
<b>Contrôle</b>																
Contrôle de la compréhension	4	19	4	100	1	4	1	100	-	-	-	-	3	25	3	100
Double contrôle	4	19	4	100	3	13	3	100	10	42	9	90	-	-	-	-
Contrôle auditif	-	-	-	-	2	8	2	100	4	17	4	100	-	-	-	-
<b>Évaluation</b>																
Évaluation de stratégie	4	19	4	100	-	-	-	-	1	4	0	0	-	-	-	-
Évaluation de la performance	4	19	4	100	2	8	2	100	5	21	5	100	1	8	1	100
<b>Identification d'un problème</b>																
Identification d'un problème	2	10	2	100	2	8	2	100	1	4	1	100	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	21	100	17	81	24	100	21	88	24	100	19	79	12	100	11	92

deuxième étape, les élèves moins habiles ont davantage recours aux stratégies de *planification*, tandis que les élèves habiles s'autorisent une plus grande variété de stratégies métacognitives.

Les stratégies métacognitives de *contrôle* servent plus souvent aux élèves moins habiles pendant la première étape. Par contre, ils ne les utilisent plus lors de la seconde étape, alors que leur emploi double dans les cas des élèves habiles. Ces derniers, qui se bornent à utiliser le *contrôle de la compréhension* à la première étape, y ont toujours recours à la seconde étape, mais il importe de remarquer qu'ils font plus fréquemment un retour sur leur compréhension. En effet, le *double contrôle*, guère utilisé par les élèves habiles à la première étape, se retrouve à la deuxième étape. L'extrait suivant en témoigne.

#### Exemple d'un *double contrôle réussi*

Intrant : Pour commencer, je me suis dirigée vers le rayon des fruits et légumes qui est à côté de l'entrée.

Monitrice : Did you get this part ?

Élève : Yes, she said when I started I went to the fruits and vegetables. So now, she just said I'm starting and going to the fruits and vegetables, so **I was wrong the first time I checked it, so I'm going to erase what I've done so far**, and then I'll go to les fruits et légumes. (Jérémie, mars 1997, p. 2)

Jérémie, un élève habile, constate son erreur après avoir initialement évalué sa compréhension et il ré-évalue en s'auto-corrigeant. Ce type de stratégies métacognitives devient plus fréquent chez les élèves habiles lors de la deuxième étape.

La stratégie métacognitive d'*évaluation* sert tout aussi souvent aux deux groupes durant la première étape. Cependant, les élèves moins habiles emploient les deux types d'*évaluation*, soit l'*évaluation de stratégies* et l'*évaluation de la performance*, alors que les élèves habiles se limitent à l'*évaluation de stratégies*. Durant la seconde étape, l'utilisation des stratégies

métacognitives d'*évaluation* ne change pas tellement, pour l'ensemble des élèves. Passons maintenant à l'examen des stratégies socio-affectives de la première à la deuxième étape.

### 3.5.3. Stratégies socio-affectives aux deux étapes

Encore une fois, il est possible de voir une différence dans l'utilisation des stratégies socio-affectives entre le début et la fin de l'année scolaire tel que le démontre le tableau 26.

**Tableau 26** Fréquences des stratégies socio-affectives lors des deux étapes

Stratégies socio-affectives	Première étape Octobre - janvier		Deuxième étape Février - mai					
	Élèves habiles	Élèves moins habiles	Élèves habiles	Élèves moins habiles				
	Fréquences des stratégies <u>n</u> %	Fréquences des stratégies <u>n</u> %	Fréquences des stratégies <u>n</u> %	Fréquences des stratégies <u>n</u> %				
Sollicitation d'une clarification	14	88	39	100	14	88	6	86
Auto-encouragement	2	12	0	0	2	12	1	14
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>39</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

L'utilisation de la stratégie socio-affective *solliciter une clarification* diminue énormément de la première à la deuxième étape pour le groupe d'élèves moins habiles. C'est la seule différence notable concernant l'utilisation des stratégies entre les deux étapes.

Suite à cette analyse des stratégies, il convenait d'effectuer un travail plus en profondeur à la lumière des travaux de Chesterfield et Chesterfield (1985). Ces auteurs ont mené une recherche auprès d'une population d'élèves de 1<sup>re</sup> année, afin de vérifier les éventuels changements dans

l'utilisation de leurs stratégies d'apprentissage. Il s'avérait donc intéressant de reprendre ce type d'analyse.

#### **3.5.4. Changements dans l'utilisation des stratégies au cours de l'année scolaire**

Cette analyse tente de vérifier les changements dans le recours aux stratégies de compréhension auditive par les élèves à quatre occasions durant l'année, voire à tous les deux mois. L'analyse de Chesterfield et Chesterfield (1985) a permis d'établir qu'une stratégie fait partie intégrante du répertoire de l'élève lorsque ce dernier réussit à comprendre l'intrant en l'utilisant deux fois au cours de la même activité.

Si par exemple, Simon a recours deux fois à la stratégie d'*inférence linguistique* au mois d'octobre (session A), cette stratégie figure à son répertoire affiché au tableau général des stratégies (voir tableau 27). À ce moment, un A est inscrit pour Simon dans la catégorie *inférence linguistique*. Nous supposons alors, comme l'ont fait Chesterfield et Chesterfield (1985), que la stratégie est utilisée par l'élève durant les activités subséquentes, une fois affichée au répertoire.

Le A réfère aux mois d'octobre et de novembre, le B à ceux de décembre et janvier ; le C renvoie aux mois de février et de mars et le D à avril et mai. Les élèves figurent au tableau 27 en fonction de deux critères : leur niveau de compréhension auditive au début de l'année (élèves habiles et moins habiles) et le nombre de stratégies qu'ils affichent dans leur répertoire à la fin de l'année scolaire.

À la lumière des données de ce tableau, il est possible de constater les similarités et les différences entre les huit élèves concernant leur répertoire de stratégies. Nous observons certaines tendances dans le développement de l'utilisation des stratégies de compréhension auditive des élèves. Sur les dix-huit stratégies de compréhension auditive figurant dans les répertoires des

**Tableau 27 Répertoire des stratégies des élèves à quatre occasions**

Stratégies	Fréquence des stratégies du répertoire de l'élève à la fin de l'année				Fréquence des stratégies du répertoire de l'élève au mois d'octobre					
	Stratégies cognitives	Stratégies métacognitives	S. s-a'		Stratégies cognitives	Stratégies métacognitives	S. s-a'			
Résumé Inférence linguistique Inférence extralinguistique Inférence linguistique académique Élaboration – vécu Inférence inter-éléments Inférence paralinguistique et Déduction / induction Élaboration – monde Transfert Regroupement Contrôle de la compréhension Attention sélective Double contrôle Évaluation de stratégie Attention générale Solliciter une clarification	<b>Élèves habiles</b>									
Noms										
Émilie	A	A	A	C	C	A	A	A	8	12
Jérémie	A	A	C	B	A	A	D	A	7	11
Simon	A	A	A	B	A	C		A	6	8
Juliane	A	A	A	B	A	A		C	5	7
<b>Élèves moins habiles</b>										
Chrystal	A	D	C	B	D	D		A	4	10
Xavier	A	A	D	B	A	D		A	5	9
Gabrielle	A	A	A		B	B	B	A	4	8
Cédric	A	A	A	B	B	D		A	4	7

A = mois de septembre et octobre  
 C = mois de janvier et février

B = mois de novembre et de décembre  
 D = mois de mars et avril

élèves, onze sont des stratégies cognitives, six sont métacognitives et une seule est socio-affective.

Les stratégies cognitives apparaissent le plus souvent dans le répertoire de tous les élèves. Les plus fréquentes sont le *résumé*, l'*inférence linguistique* et l'*inférence extralinguistique*. Nous les retrouvons dans les répertoires de tous les élèves dès le début de l'année scolaire à l'exception du répertoire de Chrystal.

Les différents types d'*inférences* se retrouvent dans les répertoires de plusieurs élèves. Deux stratégies d'*élaboration* (*élaboration – vécu*, *élaboration – monde*) figurent aussi dans plusieurs répertoires.

La *déduction / induction*, le *transfert*, et le *regroupement* servent à certains élèves même si le nombre de ceux qui utilisent ces stratégies plus souvent est restreint.

Nous remarquons très peu de stratégies métacognitives dans les répertoires des élèves ; ils en utilisent tout au plus cinq d'entre elles. Il n'y a que cinq élèves qui comptent des stratégies métacognitives dans leur répertoire. Seulement deux d'entre eux emploient plus d'un type de stratégies métacognitives régulièrement pendant l'année scolaire.

La seule stratégie socio-affective du répertoire de 7 des 8 élèves est *solliciter une clarification*. L'*auto-encouragement* n'apparaît dans aucun des répertoires. Cette tendance des stratégies socio-affectives à occuper l'arrière-plan se retrouve partout dans les résultats malgré une différence notable : la tendance des élèves moins habiles à se servir de questionnement pour *solliciter une clarification*.

### 3.5.5. Différences dans l'utilisation des stratégies à quatre occasions

Le tableau suivant montre le nombre de stratégies inscrites dans les répertoires des élèves habiles et moins habiles à quatre occasions dans l'année.

**Tableau 28 Différences à quatre occasions dans l'année**

<b>Quatre occasions dans l'année</b>	<b>Octobre - novembre A</b>	<b>Décembre – janvier B</b>	<b>Février – mars C</b>	<b>Avril – mai D</b>
Élèves habiles	26	30	36	37
Élèves moins habiles	17	26	27	33
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>56</b>	<b>63</b>	<b>70</b>

Tel que mentionné plus haut, les élèves habiles recourent à légèrement plus de stratégies que leurs pairs moins habiles. Non seulement ont-ils plus de stratégies dans leur répertoire au début de l'année mais ils les incorporent plus tôt dans leur répertoire. En effet, le plus grand nombre de stratégies est incorporé aux sessions B et C, alors que les élèves moins habiles introduisent le plus grand nombre de stratégies dans leur répertoire aux sessions B et D.

En général, les élèves habiles semblent incorporer une plus grande variété de stratégies que les élèves moins habiles. Dès le début de l'année scolaire, à l'exception de Juliane<sup>1</sup>, les élèves habiles contrôlent plus de stratégies que les élèves moins habiles. Il est cependant intéressant de noter qu'à la fin de l'année, le répertoire de stratégies de compréhension auditive de certains élèves moins habiles s'avère plus varié. Xavier et Chrystal, élèves moins habiles, comptent plus de stratégies dans leur répertoire que Simon et Juliane, élèves habiles.

<sup>1</sup> Il ne faut pas oublier que lors d'une des entrevues avec Juliane, l'enregistreuse n'a pas fonctionné.

### 3.5.6. Stratégies cognitives et métacognitives à quatre occasions

En ce qui concerne les stratégies cognitives, les élèves habiles incorporent plus rapidement les stratégies d'*inférence* dans leur répertoire, tandis que les moins habiles font de même avec les stratégies d'*élaboration* (voir tableau 27). Certaines stratégies cognitives (*transfert*, *regroupement*) sont intégrées dans le répertoire des élèves habiles seulement.

Les stratégies métacognitives apparaissent dans le répertoire de deux élèves habiles et de trois moins habiles. Les stratégies métacognitives d'*attention sélective*, d'*attention générale*, de *contrôle de la compréhension*, de *double contrôle* et d'*évaluation de stratégie* se retrouvent indifféremment dans les répertoires des deux groupes.

Les résultats des questions de recherche portant sur les stratégies sont nombreux. Le prochain chapitre débute donc par un tableau résumant les grandes lignes des résultats suivi de leur interprétation.

## Chapitre 4. Interprétation des résultats

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les résultats obtenus lors de la collecte de données auprès des huit élèves du BL. Nous y avons examiné les résultats de la première question de recherche qui témoignent de l'amélioration chez tous de la compréhension auditive. Le chapitre précédent esquisse également les résultats des quatre autres questions de recherche portant sur les stratégies de nature cognitive, métacognitive et socio-affective. La première partie du chapitre d'interprétation fait la synthèse des résultats des quatre questions de recherche pour ensuite, en deuxième partie en donner une interprétation.

### 4.1. Synthèse des résultats

Rappelons, pour commencer, que la recherche porte sur l'utilisation des stratégies de compréhension auditive de l'élève de 5<sup>e</sup> année immergé dans un BL de français langue seconde. Afin de mieux situer le lecteur, la synthèse des résultats est présentée sous forme de tableau (voir tableau 29), ce qui facilite la comparaison des stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives que les huit élèves ont mobilisées. Le tableau se divise en fonction de quatre questions de recherche, la première ayant déjà fait l'objet de discussion au chapitre précédent (voir section 3.1).

**Tableau 29 Synthèse des résultats**

	<b>Stratégies cognitives</b>	<b>Stratégies métacognitives</b>	<b>Stratégies socio-affectives</b>
<p>Deuxième question : <i>Quelles sont les stratégies de compréhension auditive utilisées par les élèves du BL lors des activités de compréhension auditive en L2 ?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ce sont les stratégies les plus utilisées par tous les élèves.</li> <li>• Le pourcentage de stratégies réussies est de 70 %.</li> <li>• L'<i>inférence</i>, le <i>résumé</i> et l'<i>élaboration</i> sont les trois stratégies cognitives les plus utilisées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les stratégies métacognitives sont moins utilisées que les stratégies cognitives.</li> <li>• Elles sont par contre plus réussies que les stratégies cognitives (84%).</li> <li>• La <i>planification</i> est la stratégie métacognitive la plus utilisée par les élèves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ce sont les stratégies les moins rapportées par les élèves.</li> </ul>
<p>Troisième question : <i>Quelles sont les différences trouvées chez les élèves dans l'utilisation des stratégies de compréhension auditive, lors de la réalisation des deux types d'activités de compréhension auditive ?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves utilisent plus de stratégies cognitives lors d'activités du type « Remplir une grille ».</li> <li>• Le pourcentage de stratégies réussies est sensiblement le même pour les deux types d'activités.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il n'y a pas de différence dans l'utilisation des stratégies métacognitives entre les deux types d'activités.</li> <li>• L'utilisation des stratégies métacognitives lors d'activités du type « Suivre les directives » est plus réussie que lors d'activités du type « Remplir une grille ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les stratégies socio-affectives sont plus utilisées lors d'activité du type « Remplir une grille ».</li> </ul>
<p>Quatrième question : <i>Quelles sont les différences trouvées chez les élèves habiles et les moins habiles dans l'utilisation des stratégies de compréhension auditive ?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves habiles rapportent environ le même nombre d'<i>inférences</i> que les élèves moins habiles mais les élèves habiles ont un pourcentage d'<i>inférences réussies</i> beaucoup plus élevé.</li> <li>• Les élèves moins habiles ont recours plus fréquemment à l'<i>élaboration</i> que les élèves habiles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves habiles rapportent plus de stratégies métacognitives que les élèves moins habiles.</li> <li>• Les élèves habiles rapportent plus de stratégies de <i>contrôle</i> de compréhension.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves habiles utilisent moins de stratégies socio-affectives que les élèves moins habiles.</li> </ul>

**Tableau 29 Synthèse des résultats (suite)**

	<b>Stratégies cognitives</b>	<b>Stratégies métacognitives</b>	<b>Stratégies socio-affectives</b>
<p>Cinquième question :  <i>Quels sont les changements perçus durant l'année scolaire, pour les élèves habiles et les moins habiles, dans l'utilisation des stratégies de compréhension auditive ?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La fréquence d'utilisation des stratégies cognitives des élèves habiles ne varie pas beaucoup entre la première et la deuxième étape.</li> <li>• La fréquence des stratégies cognitives des élèves moins habiles diminue en fin d'année.</li> <li>• Le pourcentage de stratégies cognitives réussies rapportées par les deux groupes est semblable tout au long de l'année.</li> <li>• Les stratégies cognitives les plus présentes dans les répertoires des élèves sont : le <i>résumé</i>, l'<i>inférence linguistique</i> et l'<i>inférence extralinguistique</i>.</li> <li>• Les élèves habiles développent plus de stratégies cognitives dans leur répertoire et le font plus tôt que les élèves moins habiles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'utilisation de stratégies métacognitives de <i>planification</i> diminue pour les deux groupes d'élèves.</li> <li>• L'utilisation de stratégies de <i>contrôle</i> augmente à la deuxième étape pour les élèves habiles mais diminue pour les élèves moins habiles.</li> <li>• Très peu de stratégies métacognitives font partie du répertoire des élèves.</li> <li>• Il n'y a que peu de différences entre les stratégies métacognitives incorporées dans le répertoire des élèves habiles et des élèves moins habiles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves habiles utilisent le même nombre de stratégies socio-affectives tout au long de l'année alors que les élèves moins habiles diminuent, de beaucoup, leur utilisation des stratégies socio-affectives pendant la deuxième étape.</li> <li>• Il n'y a qu'une seule stratégie socio-affective incorporée dans 7 des 8 répertoires des élèves : <i>solliciter une clarification</i>.</li> </ul>

Il ressort de ce tableau-synthèse plusieurs tendances dans l'emploi des stratégies de compréhension auditive des élèves du BL que nous interprétons dans la prochaine section à la lumière des théories présentées au chapitre 1.

## **4.2. Interprétation**

Maintenant que nous avons rappelé au lecteur les résultats obtenus, nous passons à leur interprétation, en reprenant chaque question de recherche. Pour chaque question, nous discutons séparément des trois catégories de stratégies (cognitives, métacognitives et socio-affectives). Ce mode d'organisation facilite la lecture du texte.

### **4.2.1. Question de recherche 2**

*Quelles sont les stratégies de compréhension auditive utilisées par les élèves du BL lors des activités de compréhension auditive en L2 ?*

Nos résultats confirment ceux de différentes études (Bacon, 1992 ; O'Malley et Chamot, 1990 ; O'Malley, Chamot et Küpper, 1989 ; Vandergrift, 1997b), les stratégies de compréhension auditive les plus utilisées par les huit élèves du BL sont celles de nature cognitive, suivies des stratégies métacognitives et socio-affectives. Dans les paragraphes qui suivent, nous discutons de chacune de ces stratégies.

#### **4.2.1.1. Stratégies cognitives**

Au premier plan, les protocoles à voix haute des élèves soulignent l'importance de stratégies cognitives qui, pour 70% des cas, permettent de façon générale aux élèves de construire une bonne compréhension auditive des activités.

L'utilisation fréquente des stratégies cognitives reflète le type de connaissances déclaratives qui domine lorsque des élèves commencent l'apprentissage d'une langue (Anderson, 1983, 1985). En effet, les élèves du BL sont des débutants qui disposent d'une connaissance assez limitée de la langue seconde. Ils concentrent donc tous leurs efforts à essayer de comprendre l'intrant en ayant recours surtout aux stratégies cognitives telles que par exemple, l'*inférence*, et l'*élaboration*. Cependant, comme l'intrant est souvent nouveau, la capacité de la mémoire à court terme est surchargée.

« In short, humans are limited-capacity information processors, both in terms of what they can attend to at a given point and in terms of what they can handle on the basis of knowledge and expectations.» (McLaughlin *et al.* , 1983)

Limités dans la quantité d'informations qu'ils peuvent traiter en un même instant, les élèves du BL sont enclins à se servir de stratégies cognitives car ces stratégies de surface sont, au dire de McLaughlin *et al.* (1983), plus faciles à traiter que des stratégies profondes. Vandergrift (1997b, 1998) remarque aussi que les étudiants débutants emploient un plus grand pourcentage de stratégies cognitives que des étudiants plus avancés. Il établit également une distinction entre les stratégies cognitives de surface et plus profondes, les premières étant plus facilement accessibles à l'apprenant que les secondes. Les données de notre recherche abondent dans le même sens, certaines stratégies cognitives comme l'*inférence* et l'*élaboration* servant plus fréquemment aux élèves que la *déduction* et l'*induction*. Comme nous le démontrons dans les prochaines sections, il semble qu'il pourrait exister un continuum de stratégies dont les deux pôles sont les stratégies de surface et les stratégies profondes.

Dans la prochaine section, nous voyons en quoi la rareté des stratégies métacognitives peut être interprétée à la lumière d'une différence entre stratégies de surface et plus profondes.

#### 4.2.1.2. Stratégies métacognitives

En effet, les élèves du BL recourent peu aux stratégies métacognitives, ce qui concorde avec les résultats de Vandergrift (1997b). Celui-ci avance trois raisons pour expliquer le peu d'utilisation de stratégies métacognitives chez les élèves débutants, raisons qui peuvent également fournir une interprétation des résultats observés.

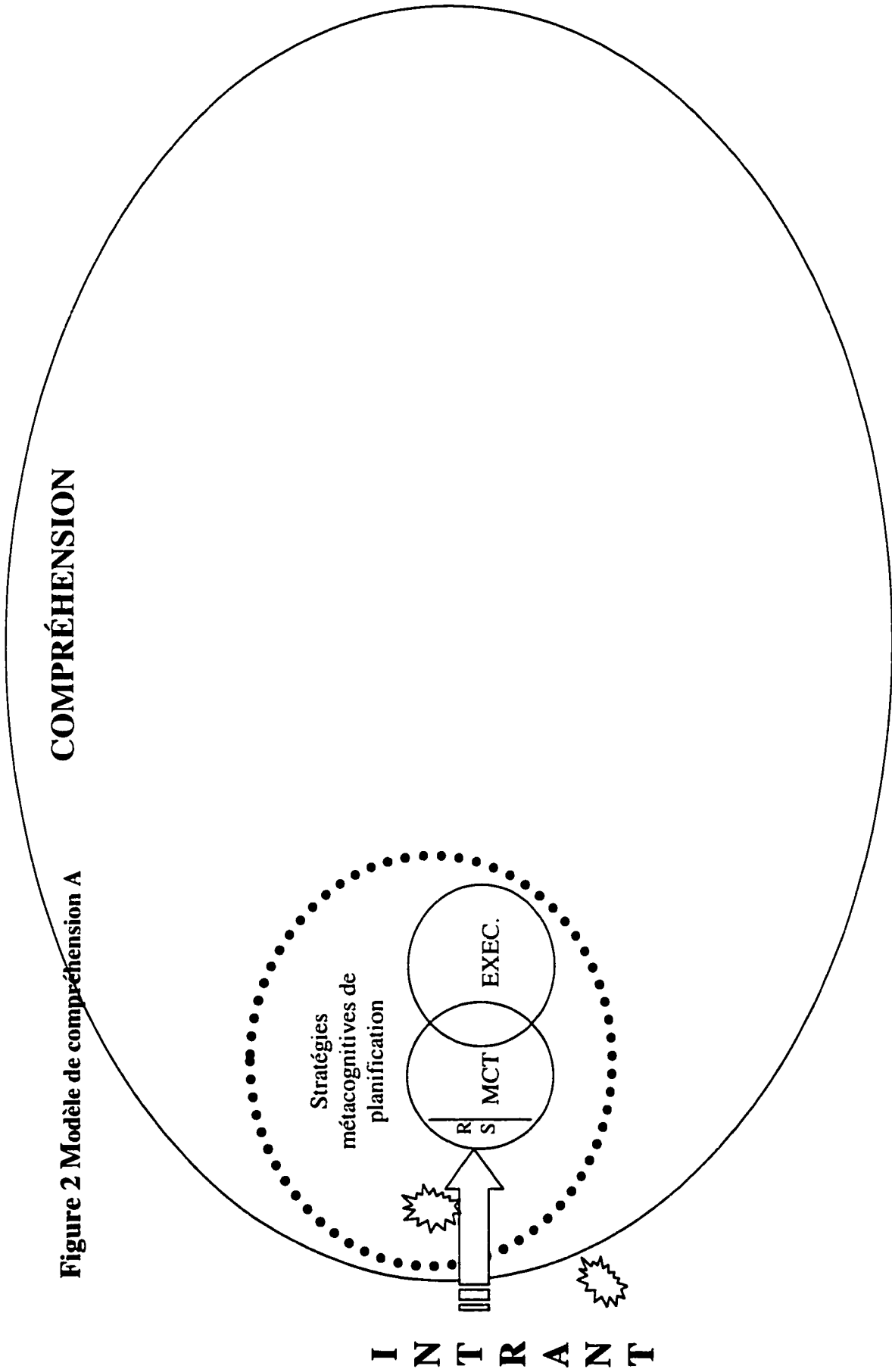
«... Novice I listeners are struggling to cope with the rapid sound stream of authentic texts, and they may not be capable of simultaneously 1) holding in memory what they have already understood, 2) parsing new incoming input for more meaning, and 3) evaluating the congruency of the new information with the old. There appears to be very little room in STM for deeper processing strategies... » (Vandergrift, 1997a, p. 400)

Pourtant, les élèves en utilisent certaines, notamment, celles de *planification*. Le modèle de Nagle et Sanders (1986) tel qu'adapté à la page suivante, situe la *planification* à l'amorce du processus de compréhension (*attention sélective, attention générale, autogestion, et anticipation*). Il est vraisemblable que les élèves du BL, qui débutent dans leur apprentissage du français, utilisent surtout ces stratégies et celles qui correspondent au traitement de surface, soit certaines stratégies cognitives, parce qu'ils se concentrent sur un traitement de surface de l'information centré sur l'attention générale.

En effet, les élèves se servent de la *planification* au début du processus de compréhension, au moment de la réception de l'intrant. Les stratégies métacognitives de *planification* pourraient possiblement entrer dans la catégorie des stratégies de surface : davantage utilisées par des débutants que Vandergrift (1997b) dit favoriser les stratégies de surface. Le peu d'utilisation de certaines stratégies métacognitives laisse entrevoir la possibilité que des stratégies moins fréquentes fassent partie de la catégorie des stratégies profondes. Ceci pourrait signifier que certaines stratégies métacognitives sont des stratégies de surface tandis que d'autres seraient plus profondes.

# COMPRÉHENSION

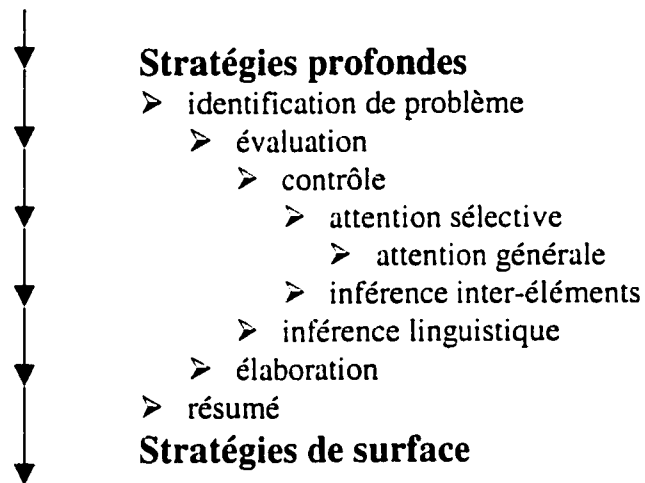
Figure 2 Modèle de compréhension A



RS : registre sensoriel  
 MCT : mémoire à court terme  
 EXEC : exécuteur  
 : interférence

Nous pourrions alors supposer l'existence d'un continuum de stratégies de compréhension auditive comme nous l'avons illustré dans la figure qui suit. Il passerait des stratégies de surface, plus faciles à traiter, aux stratégies profondes, plus difficiles à traiter.

**Figure 3 Continuum de stratégies**



\*Ces stratégies ne sont que quelques exemples et ne représentent pas toute la gamme de stratégies.

---

Ce continuum de stratégies pourrait varier selon chaque élève puisque chacun dispose de ses propres forces et faiblesses, de connaissances linguistiques différentes et d'un style d'apprentissage particulier.

#### **4.2.1.3. Stratégies socio-affectives**

Les élèves du BL emploient peu de stratégies socio-affectives. En effet, le format de protocole à voix haute n'incite pas ceux-ci à exprimer leurs affects car l'entrevue encourage

difficilement les élèves à poser des questions ou à s'auto-encourager. Vandergrift (1997b) remarque d'ailleurs le même phénomène dans sa recherche :

« Since the nature of a think-aloud procedure is not conducive to eliciting the report of socioaffective strategies, this category of strategies was reported as less than one percent of total strategy use. » (Vandergrift, 1997b, p. 396)

Les élèves n'ont pas la chance d'interagir avec un interlocuteur. Le manque d'opportunité d'interaction entre élèves lors de la cueillette de données constitue donc une des limites de cette recherche sur laquelle nous reviendrons dans la conclusion. Dans la prochaine partie, nous interprétons les résultats de la troisième question de recherche.

#### 4.2.2. Troisième question de recherche

*Quelles sont les différences trouvées chez les élèves dans leur utilisation des stratégies de compréhension auditive lors de la réalisation des deux types d'activités de compréhension auditive ?*

Rappelons que les résultats montrent peu de différences dans l'utilisation de stratégies lors des deux types d'activités intitulées « Suivre les directives » et « Remplir une grille ». Le nombre total de stratégies réussies est semblable pour les deux types d'activités. Il semble donc que les élèves comprennent aussi bien pour les activités de type « Suivre les directives » que pour celles de type « Remplir une grille ». Cela suggère aussi une utilisation constante de stratégies pour les deux types d'activités.

Les élèves recourent plus souvent aux stratégies cognitives lors d'activités du type « Remplir une grille ». La durée des activités constituerait une raison apparente expliquant cette observation. Les trois activités du type « Remplir une grille » sont en effet plus longues que celles

du type « Suivre les directives ». Il est donc probable que les élèves aient recours à plus de stratégies.

Nous n'arrivons cependant pas aux mêmes conclusions dans le cas des stratégies métacognitives. En effet, leur nombre varie peu entre les deux types d'activités. Le pourcentage de stratégies métacognitives **réussies** s'avère toutefois plus élevé aux activités du type « Suivre les directives ». Une explication possible vient du fait que les élèves ont moins de choix lorsqu'ils suivent des directives. En effet, ces activités se composent d'une série d'étapes où les élèves doivent tracer au crayon le chemin suivi par les personnes qui discutent sur la cassette. Il leur faut ensuite s'orienter de droite à gauche et de haut en bas. Les élèves ont moins de chance de se tromper que lorsqu'ils complètent les activités de type « Remplir une grille » qui exigent un choix entre plusieurs options.

Lors d'activités de type « Remplir une grille », les élèves utilisent un plus grand nombre de stratégies socio-affectives. Ils recourent plus fréquemment à la stratégie *solliciter une clarification* lorsqu'ils accomplissent une activité de ce type. Il semble que les activités de type « Remplir une grille » apparaissent davantage au début de l'année que les activités de type « Suivre les directives ». Or, au commencement de l'année, les élèves ont tendance à poser plus de questions lors du déroulement du protocole à voix haute. Puis ils se rendent compte, au cours de l'année, qu'ils n'obtiennent pas de réponses à leurs questions. Ils cessent donc d'en poser.

Concernant la relation entre le type d'activité et les stratégies utilisées, il semble que l'utilisation de celles-ci varie vraisemblablement plus en fonction de l'individu que de la tâche elle-même. Examinons maintenant la question de recherche sur les stratégies de compréhension auditive chez les élèves habiles et les élèves moins habiles.

### 4.2.3. Quatrième question de recherche

*Quelles sont les différences trouvées chez les élèves habiles et les moins habiles dans l'utilisation des stratégies de compréhension auditive ?*

En les comparant, il est intéressant de noter l'utilisation d'un nombre de stratégies cognitives pratiquement identique pour les deux groupes d'élèves mais toutefois une utilisation plus fréquente des stratégies métacognitives chez les élèves habiles. Ce sont toutefois les moins habiles qui recourent le plus souvent aux stratégies socio-affectives. Voyons maintenant plus en détail la répartition des stratégies des trois catégories et comment nous interprétons ces résultats.

#### 4.2.3.1. Stratégies cognitives

Les deux groupes d'élèves ont recours environ au même nombre de stratégies cognitives. Par contre, le pourcentage de stratégies **réussies** est beaucoup plus élevé chez les élèves habiles tout au long de l'année. De plus, de septembre à juin, les élèves habiles ont de meilleurs résultats aux activités de compréhension auditive que les élèves moins habiles. Nous pouvons alors envisager la possibilité que le nombre de stratégies **réussies** soit un indicateur du niveau de compréhension auditive de l'activité.

Si nous passons en revue les stratégies cognitives employées par les deux groupes d'élèves, nous observons que tous deux privilégient l'*inférence*. Cependant, comme en témoigne leur pourcentage d'*inférences réussies* plus élevé, les élèves habiles manient mieux l'*inférence*, ce que nous attribuons à un degré plus élevé de connaissances linguistiques. Selon Richards (1990), les élèves qui procèdent du bas vers le haut infèrent à partir des mots et des bribes de phrase qu'ils connaissent, soit les connaissances linguistiques.

L'*élaboration* est exploitée autrement. Les élèves moins habiles se servent deux fois plus de cette stratégie cognitive mais ne réussissent pas aussi bien que les élèves habiles. Une première interprétation vraisemblable de ces constats repose sur le fait que les élèves habiles ont moins besoin de l'*élaboration* puisqu'ils se servent davantage de l'*inférence* associées aux connaissances linguistiques que les élèves moins habiles. Ces derniers ont davantage recours à leurs connaissances autres que linguistiques, dites connaissances du monde, pour construire un sens. Ces deux types de connaissances sont d'Anderson (1983, 1985). L'utilisation de l'*élaboration* s'apparente à ce que Richards (1990) appelle le processus de compréhension du haut vers le bas, les élèves comptent sur leurs connaissances antérieures et/ou le contexte pour donner un sens à l'information reçue. Faute de savoir linguistique suffisant, les élèves moins habiles doivent, contrairement aux habiles, se fier plus souvent à leurs connaissances antérieures. Nous pouvons donc supposer à la lumière de nos résultats que l'*inférence*, associée aux connaissances linguistiques est une stratégie plus profonde que l'*élaboration*, associée aux connaissances antérieures.

Une deuxième interprétation veut que les élèves habiles utilisent l'*inférence*, l'*élaboration* ou d'autres stratégies de manière flexible en fonction de l'information présentée et de leurs connaissances. Cette approche est communément nommée l'approche interactive.

« This view is consistent with our characterization of listening comprehension, where an individual may alternate processes depending on the difficulty of the specific language items contained in the text, or at which stage of learning the individual happens to be functioning with any item of input. » (O'Malley et Chamot, 1990, p. 48)

Cette capacité d'intégrer les deux types d'approches, soit du bas vers le haut et du haut vers le bas, se retrouve plus souvent chez les élèves habiles que chez les élèves moins habiles (Bacon, 1992 ;

O'Malley et Chamot, 1990 ; Vandergrift, 1997b), autant en ce qui a trait aux stratégies cognitives que métacognitives. Il semble qu'un élève habile soit plus flexible dans l'utilisation de ses stratégies de compréhension auditive en fonction de l'information qui lui est présentée.

#### 4.2.3.2. Stratégies métacognitives

Il est difficile de tirer des conclusions sur l'utilisation peu fréquente de stratégies métacognitives, mais toutefois certaines tendances portent à réflexion. Notamment, il semble que la différence entre un élève habile et un élève moins habile réside dans la capacité de se référer à des stratégies métacognitives. Les recherches de Bacon, (1992), O'Malley et Chamot (1990) et Vandergrift (1997b) en compréhension auditive appuient d'ailleurs ce constat. Bacon (1992) souligne que les différences entre bons auditeurs et auditeurs moins habiles se situent à un *contrôle* plus réussi de la compréhension chez les premiers lorsqu'il s'agit de vérifier une hypothèse ou de choisir entre diverses interprétations, et que ceux-ci se révèlent plus réalistes quant à l'évaluation de leur compréhension. Les résultats de Vandergrift (1997b) appuient le rôle du *contrôle* (*contrôle de la compréhension, contrôle auditif, double contrôle*) chez les élèves habiles. C'est aussi ce que nous trouvons dans notre étude chez les élèves habiles du BL. Ceux-ci semblent plus portés à *contrôler* et à utiliser davantage de stratégies métacognitives que les élèves moins habiles.

Selon McLaughlin *et al.* (1983), les élèves habiles traitent l'intrant plus facilement, rapidement et probablement plus automatiquement que les élèves moins habiles. Il est possible que cette aisance cognitive des élèves habiles favorise la mobilisation de stratégies métacognitives. En effet, ce traitement plus rapide permet aux élèves habiles de mieux *planifier*,

*contrôler* et *évaluer* leur compréhension. Par contre, les élèves moins habiles procèdent avec effort et lenteur et doivent concentrer sur le processus de compréhension, c'est-à-dire qu'il doit être activé à chaque instant de compréhension (McLaughlin *et al.*, 1983 ; Shiffrin et Schneider, 1977). Shiffrin et Schneider (1977) expliquent comment les processus contrôlés constituent le premier échelon sur lequel reposent les processus automatiques. Or, les élèves du BL étant encore en début d'apprentissage, leur utilisation des stratégies métacognitives demeure limitée.

#### **4.2.3.3. Stratégies socio-affectives**

Les élèves moins habiles ont plus fréquemment recours aux stratégies socio-affectives, tout particulièrement à la stratégie de *solliciter une clarification*. Or, comme les élèves habiles disposent de plus de connaissances linguistiques que les élèves moins habiles, il semble naturel que ces derniers posent davantage de questions, puisqu'ils ont probablement plus de difficultés à comprendre l'information reçue. Il est possible aussi que *solliciter une clarification* soit une stratégie de surface puisqu'elle sert beaucoup aux élèves du BL et semble facile à utiliser pour les élèves moins habiles.

La prochaine question de recherche tente de vérifier si des changements dans l'utilisation des stratégies surviennent sur une période d'une année et lesquelles stratégies demeurent plus en évidence au début de l'année alors que d'autres apparaissent à la fin de l'année.

#### **4.2.4. Cinquième question de recherche**

*Quels sont les changements perçus durant l'année scolaire, pour les élèves habiles et les moins habiles, dans l'utilisation des stratégies de compréhension auditive ?*

Cette cinquième question génère deux analyses différentes. La première permet de comparer les changements dans l'utilisation des stratégies de compréhension auditive à deux étapes de l'année : octobre à janvier et février à mai. La deuxième effectuée à intervalles réguliers (octobre – novembre, décembre – janvier, février – mars et avril – mai) vérifie les stratégies incorporées au répertoire des élèves.

#### **4.2.4.1. Analyse à deux étapes dans l'année**

La première analyse révèle peu de différences chez les élèves habiles entre les deux étapes. En effet, la fréquence de stratégies des élèves habiles varie peu et le pourcentage de stratégies **réussies** reste sensiblement le même d'une étape à l'autre. Par contre, les élèves moins habiles recourent moins fréquemment à chaque type de stratégies à la deuxième étape, tandis que le pourcentage des stratégies **réussies** augmente légèrement. Nous remarquons que le recours aux stratégies ne change pas chez les élèves habiles, alors qu'il y a réduction de l'utilisation des stratégies chez les élèves moins habiles. C'est au plan des types de stratégies que s'observe le changement.

##### **4.2.4.1.1 Stratégies cognitives**

Chez les élèves habiles, la fréquence de l'ensemble des stratégies cognitives utilisées change peu d'une étape à l'autre, seul leur type varie. En effet, le nombre d'*inférences* diminue alors que celui des *élaborations* augmente. Si nous nous référons à l'interprétation de la quatrième question de recherche, celle-ci semble indiquer que les élèves habiles ont recours à une plus grande variété de stratégies, et ce en fonction d'une approche interactive. Nous pouvons lier

cette observation au fait que les élèves habiles, disposant de connaissances linguistiques plus limitées au début qu'à la fin de l'année, procèdent plus souvent du bas vers le haut lors de la première étape. À la deuxième étape, leur approche plus interactive intègre le bas vers le haut en manipulant *l'inférence* et le haut vers le bas avec *l'élaboration*. Les élèves habiles semblent plus flexibles lorsqu'ils se servent de stratégies cognitives que les élèves moins habiles. C'est d'ailleurs ce que constatent plusieurs chercheurs dans ce domaine (Bacon, 1992 ; O'Malley et Chamot, 1990 ; Vandergrift, 1997b)

Il devient difficile d'interpréter la diminution de l'utilisation tant des stratégies d'*inférence* que d'*élaboration* chez les élèves moins habiles. Nous pouvons supposer qu'un équilibre s'établit entre leur utilisation aléatoire des stratégies à la première étape et un emploi plus réfléchi à la deuxième étape. Cet emploi réfléchi résulte en une diminution de stratégies. Cette interprétation présente d'ailleurs des similitudes avec la suivante : après avoir acquis plus de connaissances linguistiques, les élèves habiles ont recours à une plus grande variété de stratégies grâce à l'usage d'une approche interactive. Nous pouvons alors croire que les élèves moins habiles, après avoir amélioré l'apprentissage de leur L2 au BL, recourent à des stratégies plus diversifiées lorsqu'ils tentent de donner un sens à l'intrant.

Nous constatons toutefois que le nombre de stratégies d'*inférence linguistique académique* double chez les deux groupes d'élèves lors de la deuxième étape. L'utilisation accrue de *l'inférence linguistique académique* s'explique possiblement par le fait que tous les élèves suivent un parcours académique accéléré et qu'ils augmentent par conséquent leur vocabulaire et leur compréhension linguistique en salle de classe, de la première à la deuxième étape. Dans cet ordre d'idées, les résultats présentés à la première question de recherche attestent que tous les

élèves comprennent mieux à la fin de l'année qu'au début de celle-ci. Leur niveau de compréhension auditive augmente à mesure que l'année avance et ceci se reflète dans l'utilisation de leurs nouvelles connaissances dans les activités.

Or, si les huit élèves améliorent leur connaissance du français, nous nous interrogeons sur le fait que le pourcentage de stratégies cognitives **réussies** demeure le même pour tous. Nous pouvons certes nous attendre à ce que ce pourcentage augmente, mais les activités de compréhension auditive sont introduites par ordre de difficulté (voir la section au sujet du projet pilote), donc ces résultats ne surprennent pas. En effet, les activités devenant de plus en plus difficiles, le même pourcentage de stratégies cognitives **réussies** tout au long de l'année indique que les élèves améliorent leur compréhension auditive et réussissent mieux les activités. Une autre amorce de réponse peut se trouver dans la combinaison et la séquence des stratégies utilisées (qui n'ont pas été étudiées dans cette recherche) puisque les résultats indiquent que les élèves n'utilisent plus de la même façon leurs stratégies à la fin de l'année. Chesterfield et Chesterfield (1985) expliquent que ce changement dans l'utilisation des stratégies est attribuable à un ordre naturel de stratégies.

#### **4.2.4.1.2 Stratégies métacognitives**

Le pourcentage de stratégies métacognitives **réussies** demeure semblable chez les deux groupes d'élèves au cours de l'année scolaire. Cependant, la somme totale change de la première à la deuxième étape. En effet, à la seconde étape, l'utilisation des stratégies métacognitives augmente pour les élèves habiles alors qu'elle diminue pour les autres.

La *planification* (*attention sélective, autogestion, attention générale, anticipation*) s'avère une exception à cette trajectoire : elle diminue chez les deux groupes à la deuxième étape. Il semble qu'à mesure que les élèves manipulent mieux la L2, la *planification* devient automatisée. À cet égard, Eastman (1991) explique que « mental operations differ in the amount of attentional capacity they absorb, those requiring a minimum being called automatic, and those requiring most, controlled processes » (Eastman, 1991, p. 182). Or, les stratégies d'*attention sélective* et d'*attention générale*, fort utilisées au début de l'année, perdent leur importance à mesure que les aptitudes des élèves augmentent. McLaughlin *et al.* (1983) mentionnent qu'un élève débutant emploie des processus contrôlés avec une attention focalisée. Plus, les connaissances linguistiques augmentent plus l'*attention* devient automatique.

« As the learner becomes familiar with the situation, attention demands are eased and automatic processes develop, allowing other controlled operations to be carried out in parallel with automatic processes... » (McLaughlin *et al.*, 1983, p. 142)

Ainsi, ceci peut expliquer la diminution des stratégies métacognitives de *planification* lors de la deuxième étape. Les élèves s'habituent au processus de réflexion à voix haute ainsi qu'aux types d'activités de compréhension auditive et ils ont moins besoin de *planifier* ou alors cette stratégie devient automatique.

Un autre résultat important concerne l'augmentation de l'utilisation des stratégies métacognitives de *contrôle* rapportées chez les élèves habiles. En effet, comme dans la recherche de Vandergrift (1997b), ces élèves affirment qu'ils emploient beaucoup plus de stratégies métacognitives de *contrôle*, ce qui n'est pas le cas des élèves moins habiles. Nos résultats indiquent également une augmentation de l'emploi du *contrôle* chez les élèves habiles, de la première à la deuxième étape. Il s'agit encore une fois d'une utilisation variée des stratégies par

les élèves habiles telle que notée dans les autres recherches de Bacon (1992), Vandergrift (1996, 1997a, 1997b, 1998). Ayant en quelque sorte « automatisé » la *planification*, les élèves habiles semblent traiter le sens de l'intrant plus rapidement et s'attardent au *contrôle* de leur compréhension.

Ce n'est pas le cas chez les élèves moins habiles. Il est difficile de comprendre pourquoi ceux-ci ne rapportent aucune stratégie de *contrôle* lors de la deuxième étape. Les recherches de Bacon (1992), O'Malley et Chamot (1990) et Vandergrift (1997b) apportent un certain éclairage. De fait, elles démontrent que la différence entre un apprenant débutant et un apprenant avancé se situe non seulement au niveau de la variété de stratégies utilisées, mais aussi au niveau de l'utilisation des stratégies métacognitives servant à définir les tâches, choisir et évaluer l'efficacité des stratégies.

Par contre, le nombre de stratégies métacognitives utilisées par les élèves habiles les situent à la phase associative alors que les élèves moins habiles en sont encore à la phase cognitive. Les élèves habiles du BL sont au début de la phase associative, puisqu'ils ont recours à plus de stratégies métacognitives, ainsi qu'à une approche plus interactive dans l'utilisation des stratégies cognitives. Il semble en effet que les élèves habiles utilisent davantage leurs connaissances procédurales, alors que les élèves moins habiles s'en servent très peu. Ces derniers ont plutôt tendance à utiliser leurs connaissances déclaratives. Ils semblent en rester à la phase cognitive puisqu'ils recourent à des stratégies cognitives telles l'*élaboration* ou l'*inférence*.

Dans sa phase finale d'automatisme, Anderson (1983, 1985) note que la performance de l'apprenant se perfectionne et que les erreurs disparaissent. Il est évident que les élèves du BL ne

sont pas encore rendus à cette phase, si l'on se fie au nombre de stratégies **non réussies** qui figurent toujours dans les protocoles verbaux.

Voici comment nous envisageons les changements à apporter au modèle de Nagle et Sanders (1986) (voir figure 4) en y incorporant les diverses connaissances ainsi que les processus contrôlés et automatiques.

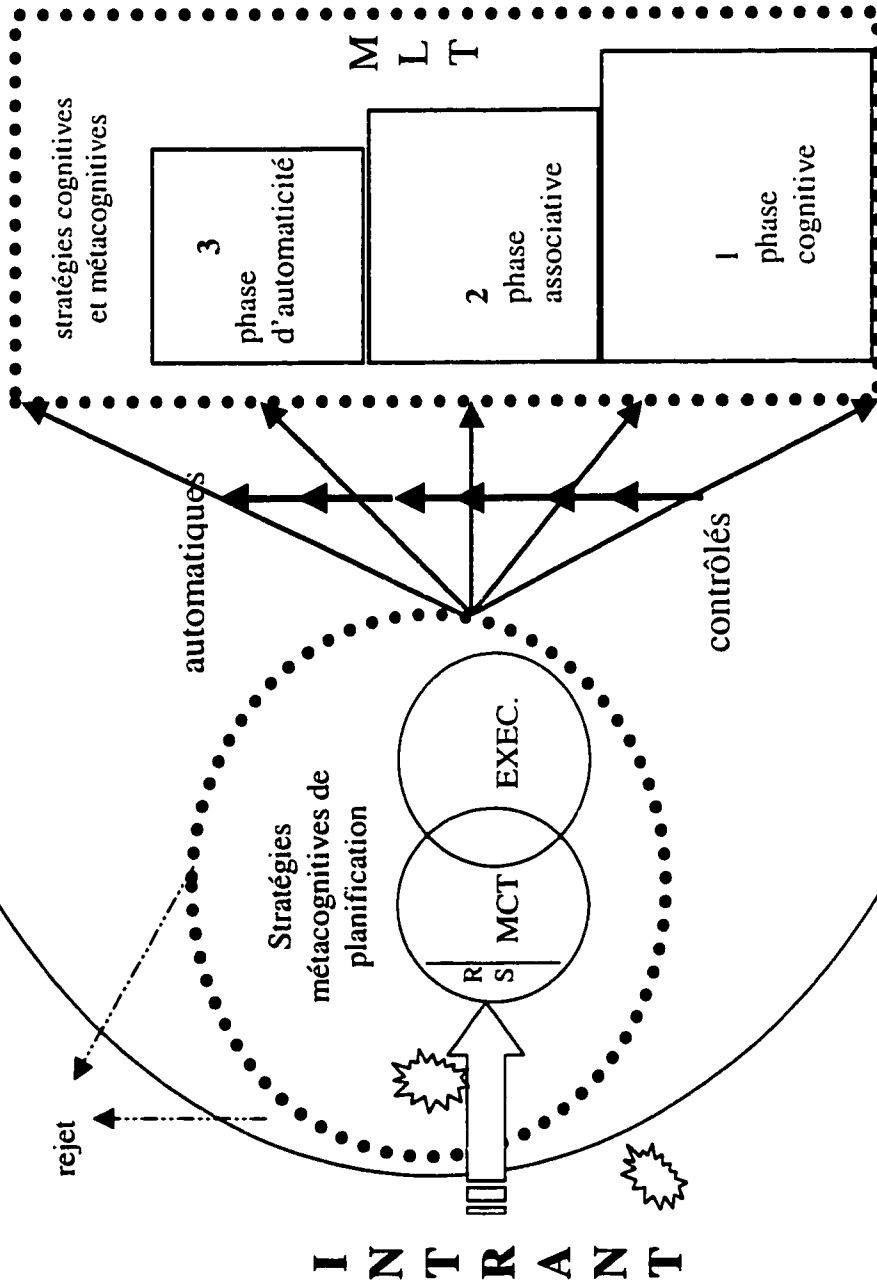
Dans la figure 4, nous pouvons voir les stratégies métacognitives de *planification*. D'après les résultats des élèves, elles semblent devenir de plus en plus automatisées puisque les élèves ne les mentionnent plus aussi fréquemment. De plus, nous remarquons diverses connaissances liées au continuum de processus de Nagle et Sanders (1986). À la phase cognitive de départ, les connaissances déclaratives apparaissent régulièrement (Anderson 1983, 1985). Les élèves moins habiles du BL semblent en rester à cette phase puisqu'ils ont surtout recours aux stratégies cognitives, en utilisant davantage leurs connaissances déclaratives et en se limitant à la compréhension de l'information reçue. Par ailleurs, les élèves habiles paraissent être plus avancés. Ils se préoccupent du processus de compréhension et utilisent des stratégies métacognitives plus fréquemment. Ceci indique qu'ils pourraient se situer au début de la phase associative.

#### **4.2.4.1.3 Stratégies socio-affectives**

L'utilisation des stratégies socio-affectives par les élèves habiles ne varie pas du tout de la première à la deuxième étape. Les élèves habiles semblent à l'aise pour *solliciter des clarifications* et *s'auto-encourager* tout au long de l'année. Chez les élèves moins habiles, l'*auto-encouragement* ne varie pas d'une étape à l'autre. Il n'en va pas cependant de même pour

**COMPRÉHENSION**

**Figure 4** Modèle de compréhension B



RS : registre sensoriel  
 MCT : mémoire à court terme  
 EXEC : exécuteur  
 MLT : mémoire à long terme  
 : interférence

- 1 Connaissances déclaratives
- 2 Connaissances déclaratives et procédurales
- 3 Connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles

*solliciter une clarification*. Ceci peut être interprété de deux façons. Premièrement, à cause du format du protocole verbal, il se peut que les élèves moins habiles qui posaient beaucoup de questions à la première étape se soient rendu compte qu'elles restaient sans réponse. Deuxièmement, il est possible qu'ils n'aient plus eu besoin de *solliciter de clarification* à la deuxième étape puisqu'ils comprenaient mieux l'intrant et le format des activités.

Examinons maintenant les stratégies de compréhension auditive qui ont été incorporées dans les répertoires des élèves.

#### **4.2.4.2. Analyse des répertoires de stratégies des élèves**

La deuxième analyse s'intéresse aux répertoires de stratégies de compréhension auditive des élèves habiles et moins habiles à quatre différents moments de l'année. Chez tous les élèves, les stratégies cognitives priment sur les métacognitives. Selon Chesterfield et Chesterfield (1985) une stratégie entre dans le répertoire d'un élève quand cette stratégie apparaît deux fois ou plus dans le même protocole verbal.

Dès le début de l'année scolaire, les stratégies cognitives qui figurent dans les répertoires de tous les élèves sont le *résumé*, l'*inférence linguistique* et l'*inférence extralinguistique*. Tous les élèves ont recours à leurs connaissances linguistiques et tendent à employer en priorité ce que Richards (1990) appelle une approche du bas vers le haut. Il est intéressant de noter que les élèves habiles disposent au départ d'une plus grande variété de stratégies cognitives dans leur répertoire que les moins habiles, et que cette tendance se maintient pendant toute l'année. De plus, les élèves habiles assimilent ces stratégies plus tôt dans leur répertoire, comme Chesterfield et Chesterfield (1985) le remarquent dans le cas de leurs participants.

Une tendance semblable émerge des résultats de la présente recherche. En effet, nous observons un changement progressif des stratégies de surface à celle qui sont profondes, puisque certaines stratégies ne sont pas employées avant que d'autres ne soient développées. En effet, certaines stratégies cognitives semblent être plus facilement incorporées dans les répertoires de tous les élèves ; ce sont celles (*inférence, résumé, élaboration*) qui nécessitent des connaissances déclaratives. Ces stratégies de surface cadrent bien avec la première phase cognitive d'Anderson (1983, 1985). Par contre, tous les élèves montrent plus de difficulté à mobiliser certaines autres stratégies cognitives (*déduction/induction, transfert, regroupement*) qui s'avère plus profondes.

Les stratégies métacognitives étant encore plus difficiles à incorporer dans les répertoires que les stratégies cognitives, il n'est pas surprenant que rares soient les élèves qui enrichissent leur répertoire de stratégies métacognitives. Il semble donc, comme le suggèrent Chesterfield et Chesterfield (1985), qu'il y ait un ordre naturel dans le développement des stratégies et que possiblement elles soient liées aux trois phases d'acquisition d'Anderson (1983, 1985). Cet ordre naturel doit varier quelque peu en fonction du type et du contexte d'activité de compréhension fait par l'auditeur puisque certaines stratégies se prêtent mieux à l'interaction comme les stratégies socio-affectives par exemple.

#### **4.3. Modèle émergent**

Cette recherche offre une exploration des stratégies de compréhension auditive employées par des élèves de 5<sup>e</sup> année au cours de l'année du BL. La figure 5 situe le processus de compréhension en conjuguant le modèle de Nagle et Sanders (1986) et les données de notre étude.

### 4.3.1. Modèle de compréhension auditive

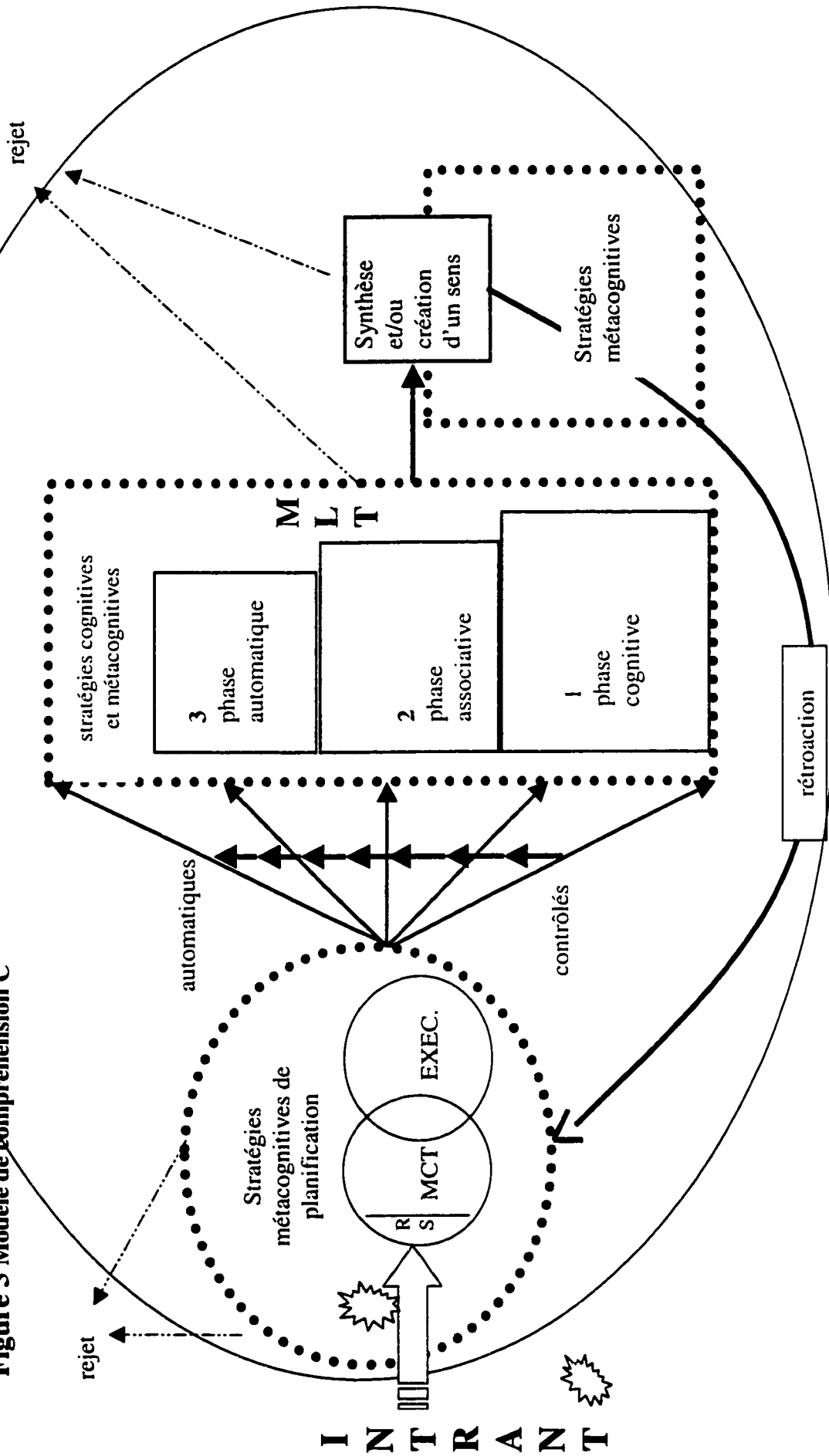
Voici comment pourrait se tracer le parcours de compréhension d'un élève. Au départ, ce dernier peut avoir été distrait et ne pas avoir écouté l'intrant en cas d'interférence. Certains des élèves du BL ont admis ne pas avoir porté attention à l'information. Pour être prêt à comprendre, l'élève peut avoir recours à ses stratégies métacognitives (*attention générale, attention sélective, autogestion, anticipation*) pour mieux capter l'information. S'il n'y arrive pas, il peut choisir de la rejeter, et ce à tout moment du processus de compréhension. Un intrant trop complexe, un surplus d'information ou de l'interférence peuvent causer des rejets.

Une fois l'intrant perçu par l'élève dans son registre sensoriel, la mémoire auditive organise les sons en unités linguistiques qui passent ensuite dans la mémoire à court terme puis dans l'exécuteur. Des stratégies métacognitives de *contrôle* ou de *planification* peuvent faciliter ce processus. L'élève peut recourir au *contrôle auditif* dans l'organisation des sons; il peut aussi employer différentes stratégies métacognitives de *planification*. L'*attention générale* et l'*attention sélective* peuvent favoriser la rétention en mémoire à court terme alors que l'*anticipation* et l'*autogestion* travaillent avec l'exécuteur pour traiter les processus et régulariser la quantité d'intrants en circulation.

Le continuum de processus décrit par Nagle et Sanders (1986), avec ses processus automatiques et contrôlés, est disponible à l'apprenant. Grâce à ces processus, l'apprenant puise dans sa mémoire à long terme afin d'apparier l'information nouvelle avec les connaissances qu'il possède déjà, qu'elles soient déclaratives, procédurales ou conditionnelles (Anderson, 1983, 1985; Tardif, 1992).

# COMPRÉHENSION

Figure 5 Modèle de compréhension C



RS : registre sensoriel  
 MCT : mémoire à court terme  
 EXEC : exécuteur  
 MLT : mémoire à long terme  
 : interférence

- 1 Connaissances déclaratives
- 2 Connaissances déclaratives et procédurales
- 3 Connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles

Dans le modèle de Nagle et Sanders, il semble y avoir confusion en ce qui a trait à la nature de ces processus. Nous suggérons la possibilité que le continuum de processus puisse être de nature stratégique, de stratégies contrôlées allant jusqu'à des stratégies automatiques qui permettent de faire le lien entre l'intrant et les diverses connaissances de l'élève. L'apprenant débutant utilise surtout des stratégies contrôlées associées à ses connaissances déclaratives, en procédant du bas vers le haut (*inférence*) et/ou du haut vers le bas (*élaboration*). S'il est plus avancé, il puise dans ses stratégies contrôlées et automatiques en plus de ses connaissances déclaratives et procédurales, sans oublier d'inclure plus de stratégies métacognitives (*contrôle, évaluation*) pour vérifier sa compréhension. Si l'apprenant est un expert dans sa langue (comme le serait un locuteur natif), il conjugue les trois types de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles ainsi qu'une variété de stratégies de compréhension automatiques.

Après avoir établi un lien entre connaissances et intrant, l'apprenant crée un sens à ce dernier. S'il n'est pas satisfait de sa saisie de sens, il peut recourir à deux options. Première possibilité : l'emploi de ses stratégies métacognitives (*contrôle, évaluation, identification de problème*) pour retourner à l'exécuteur et recommencer le processus en choisissant des stratégies différentes, possiblement mieux contrôlées, ou en optant pour des connaissances différentes. Deuxièmement, il peut choisir de laisser tomber s'il trouve l'intrant trop complexe.

Doté d'une capacité de mémoire à court terme plus limitée et disposant de connaissances linguistiques moindres, l'élève moins habile rejette plus fréquemment l'intrant que l'élève habile. C'est du moins ce que notre recherche nous apprend. Cependant, à long terme, les connaissances linguistiques de l'apprenant augmentent et les processus deviennent de plus en plus automatiques, ce qui facilite sa compréhension auditive.

### 4.3.2. Phases d'Anderson (développement naturel des stratégies)

Il est d'ailleurs possible d'enchâsser à la figure 5, les trois phases d'Anderson (1983, 1985) qui se situent au niveau de l'utilisation des trois types de connaissances. L'élève a recours à ses connaissances déclaratives pour saisir l'information durant la phase cognitive, puisque le manque de connaissances linguistiques et la capacité limitée de traitement de la mémoire à court terme lui laissent peu de temps pour se servir d'autres connaissances (McLaughlin *et al.*, 1983). Autrement dit, les stratégies cognitives priment, puisque l'élève utilisant ces stratégies dites de surface a recours à ses connaissances déclaratives.

À la deuxième phase d'Anderson, dite associative, l'élève emploie deux types de connaissances et aussi une plus grande variété de stratégies (cognitives et métacognitives) plus ou moins automatiques. Quant à la troisième phase d'automatisation, nous spéculons que l'apprenant fait appel de façon automatique à ses stratégies de compréhension et à ses diverses connaissances pour comprendre l'intrant. Cependant, il reste toujours possible que, devant une information complexe, l'apprenant effectue un retour à l'utilisation de stratégies contrôlées pour puiser dans ses connaissances déclaratives ou procédurales afin de comprendre l'intrant.

Ce modèle résulte de réflexions à partir de lectures empiriques et théoriques au sujet de la compréhension auditive et des stratégies qui l'opérationnalisent. Il découle aussi des résultats de cette recherche sur l'utilisation des stratégies de compréhension auditive par des élèves de 5<sup>e</sup> année. Il devra faire l'objet d'autres études qui confirmeraient l'emplacement des stratégies dans le processus de compréhension en plus de déterminer si le développement des stratégies de compréhension auditive suit bel et bien les trois phases d'Anderson (1983, 1985).

## Conclusion

Au terme de cette recherche, il convient de prendre du recul et de résumer ce que nous avons découvert. Nous présenterons les limites et contributions de cette recherche et introduirons en terminant des pistes de recherche.

## Résumé

Le besoin d'entreprendre une recherche sur les stratégies de compréhension auditive provient du désir d'en savoir plus sur l'émergence et la régulation de ces stratégies. Longtemps négligée par les chercheurs, la compréhension auditive se veut pourtant un des piliers de l'apprentissage d'une langue. Un examen approfondi des stratégies de compréhension auditive d'un groupe d'élèves a permis de repérer certaines tendances dans l'utilisation de stratégies déjà relevées dans la littérature.

Premièrement, les élèves utilisent plus fréquemment les stratégies cognitives que les stratégies métacognitives. Les élèves, en début d'apprentissage de la L2, soit à la phase cognitive (Anderson, 1983,1985), utilisent surtout des processus du bas vers le haut ou du haut vers le bas mais très peu une approche interactive pour construire un sens à l'intrant en se basant sur des connaissances plutôt déclaratives.

Une autre tendance repérée est l'utilisation plus variée de stratégies cognitives et métacognitives par les élèves habiles. Ceux-ci semblent manier plus facilement les deux types de stratégies en utilisant probablement une approche plus interactive, approche du bas vers le haut et du haut vers le bas. Les autres recherches effectuées sur les stratégies de compréhension auditive corroborent cette constatation (Bacon, 1992 ; O'Malley et Chamot, 1990 ; Vandergrift, 1997b).

Il semble que les élèves habiles, ayant plus de connaissances en français que les élèves moins habiles, commencent à passer de la phase cognitive à la phase associative. Ces différences entre élèves habiles et moins habiles laissent croire que certaines stratégies doivent être incorporées dans le répertoire d'un élève avant d'autres et que les stratégies de surface constituent la base sur lesquelles reposent les stratégies profondes.

À l'aide du modèle de Nagle et Sanders (1986), ces tendances permettent de former un portrait un peu plus complet du processus de compréhension auditive en y incorporant les stratégies de compréhension. Il est en outre possible de voir comment les stratégies de *planification* peuvent faire partie intégrante de l'exécuteur, en aidant l'élève à s'organiser, à se concentrer et à gérer sa compréhension stratégique.

En utilisant des stratégies cognitives et métacognitives, l'élève puise dans sa mémoire à long terme, ses connaissances déclaratives, procédurales ou conditionnelles (Tardiff, 1992) pour établir un lien avec l'intrant. Les stratégies de l'élève peuvent être contrôlées ou automatiques, dépendant du degré de difficulté de l'intrant et de son niveau de connaissances. L'élève peut utiliser plus d'un type de stratégies ou de connaissances et il le fait de plus en plus à mesure que son apprentissage de la L2 progresse.

La création du sens se précise à mesure du déroulement du processus de compréhension. Cependant, l'élève peut toujours faire appel à ses stratégies métacognitives pour *contrôler*, *évaluer* ou *identifier un problème* avec le sens donné à l'intrant. L'élève peut, à ce moment, retourner à l'exécuteur et essayer de peaufiner ou de modifier complètement le sens donné à l'intrant. De même, il est possible qu'en début d'apprentissage, l'apprenant ait une compréhension de surface, saisissant le sens général de l'intrant sans toutefois en discerner toutes nuances. À mesure que l'apprenant augmente ses connaissances et varie ses stratégies (stratégies

de surface et profonde), il développe une compréhension plus profonde de l'intrant. La compétence linguistique serait donc associée à la compétence stratégique.

### **Limites et contributions de cette recherche**

La présente recherche est unique à divers points de vue. Tout d'abord, tel que déjà mentionné, il semble qu'aucune étude n'ait identifié de façon systématique les stratégies de compréhension auditive chez des élèves du primaire. De plus, les études décrites précédemment ne traitent pas directement de la relation entre l'utilisation des stratégies de compréhension auditive et l'effet du type d'activités de compréhension auditive utilisé pour la collecte de données. À cet effet, la présente étude tente de contourner cette limite en recueillant les données pour deux types différents d'activités de compréhension auditive. Enfin, elle vise à informer sur le développement des stratégies de compréhension auditive en effectuant plusieurs collectes de données durant l'année auprès d'élèves du primaire.

Une des limites de ce travail découle du nombre restreint d'élèves puisque les données recueillies sur les stratégies de compréhension auditive proviennent de huit élèves seulement. Cependant, ces derniers ont été sélectionnés avec le pré-test et représentent la population des élèves du BL, ce qui donne donc un aperçu des stratégies de compréhension auditive qui servent à cette population.

Il importe de noter que les stratégies recueillies sont des stratégies de compréhension auditive et non de production langagière. Le manque d'interaction entre l'élève et une autre personne a eu un impact sur l'utilisation des stratégies socio-affectives puisque l'élève ne devait pas répondre à une autre personne. Il serait intéressant, lors de recherches futures, d'effectuer une

collecte de données lors d'une conversation entre deux élèves afin de voir si le fait de répondre a un effet sur les stratégies de compréhension.

Le format de la collecte de données fournit également une des contributions de notre travail. Alors que les recherches antérieures se contentaient d'une seule période de collecte de données, cette recherche sur les stratégies de compréhension auditive s'est étendue sur toute une année scolaire. Cette étude a permis de cerner les changements dans l'utilisation des stratégies de compréhension auditive des élèves du BL durant cette période.

De plus, il est intéressant de constater qu'il y a la possibilité d'effectuer une collecte de données utilisant des protocoles à voix haute concourant et d'obtenir ainsi des données très riches sur les stratégies de compréhension auditive d'élèves du primaire. Par contre, une entrevue rétrospective aurait pu donner encore plus d'informations et possiblement des clarifications sur quelques réflexions faites lors des protocoles.

Les limites et les contributions de cette étude précisent simplement les sujets sur lesquels les futures recherches sur les stratégies de compréhension auditive pourraient porter.

### **Suggestions de recherche**

La présente recherche soulève plusieurs questions. Comment sont distribuées les stratégies de surface et les stratégies profondes sur un continuum de stratégies de compréhension auditive ? Est-il possible de retrouver des patrons d'utilisation des stratégies de compréhension auditive lors d'une activité ? Y a-t-il une relation entre le nombre de stratégies **réussies** utilisées et le score des élèves aux activités de compréhension ? Une dernière question nous vient à l'esprit : Est-il possible de déterminer avec plus de précision si le modèle de compréhension auditive présenté dans la présente recherche représente bien le processus de compréhension ?

Il pourrait s'avérer utile de reprendre cette même étude avec un groupe d'élèves plus nombreux et de répertorier les stratégies de compréhension auditive sur une plus longue durée. Les données recueillies pourraient être analysées et les résultats subséquents aider à mieux définir le processus de compréhension et à développer une taxonomie de stratégies qui incluerait non seulement les types de stratégies, mais encore la séquence de développement de chacune. Cette nouvelle taxonomie présentant un continuum de stratégies de surface et profonde pourrait suggérer des pistes pédagogiques aux enseignants de L2, en ce qui a trait à l'enseignement des stratégies de compréhension auditive. L'enseignement des stratégies profondes, serait bénéfique à la compréhension de la L2 et, à long terme à son acquisition.

## Références

- Abraham, R.A & Vann, R.J. (1987). Strategies of two language learners: A case study. Dans Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.), Learner strategies in language learning (pp. 85-102). Toronto : Prentice Hall.
- Anderson, A. & Lynch, T. (1988). Listening. Oxford : Oxford University Press.
- Anderson, J.R. (1980). Cognitive psychology and its implications. San Francisco : Freeman.
- Anderson, J.R. (1981). Cognitive skills and their acquisition. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Anderson, J.R. (1983). The architecture of cognition. Cambridge, Ma. : Harvard University Press.
- Anderson, J.R. (1985). Cognitive psychology and its implication (2<sup>e</sup> ed.). New York : Freeman.
- Asher, J.J. (1969). The total physical response approach to second language learning. Modern Language Journal, 53, 1, 3-17.
- Bacon, S. M. (1992). Phases of listening to authentic input in Spanish: a descriptive study. Foreign Language Annals, 25, 4 , 317-334.
- Bacon, S.M. & Swaffar, J. (1993). Reading and listening comprehension : Perspectives on Research and Implications for practice. Dans Omaggio, A.H. (Ed.), Research in language learning : Principles, processes and prospects (pp. 124-155). Lincolnwood, IL : National Textbook.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. Language Learning, 28, 1, 69-83.
- Bialystok, E. & Bouchard Ryan, E. (1985) (Ed). A metacognitive framework for the development of first and second language skills. Metacognition, Cognition and Human Performance, 1, 207-252.
- Brown, G. (1978). Understanding spoken language. TESOL Quarterly, 12, 3, 271-283.
- Brown, G. (1987). Twenty-five years of teaching listening comprehension. English Teaching Forum, 25, 4, 11-15.

Brown, G. (1995). Dimensions of difficulty in listening comprehension. Dans Mendelson, D. J. Mendelsohn & Rubin, J. (Eds.), A guide for the teaching of second language listening (pp. 59-73). San Diego: Dominie Press.

Buck, G. (1991). The testing of listening comprehension: An introspective study. Language Testing, 8, 1, 67-91.

Buck, G. (1992). Listening comprehension: construct validity and trait characteristics. Language Learning, 42, 3, 313-357.

Buck, G. (1995). How to become a good listening teacher. Dans Mendelson, D. J. & Rubin, J. (Eds.), A guide for the teaching of second language listening (pp. 113-131). San Diego, CA : Dominie Press.

Buck, G. (1994). The appropriacy of psychometric measurement models for testing second language listening comprehension. Language Testing, 11, 2, 145-167.

Byrnes, H. (1984). The role of listening comprehension: a theoretical base. Foreign Language Annals, 17, 4, 317-329.

Call, M. E. (1985). Auditory short-term memory, listening comprehension, and the input hypothesis. TESOL Quaterly, 19, 4, 765-781.

Chamot, A. & Küpper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. Foreign Language Annals, 22, 1, 13-24.

Chamot, A., Küpper, L. & Impink-Hernandez, M.V. (1988). A study of learning strategies in foreign language instruction : findings of the longitudinal study. McLean, Va. : Interstate Research Associates.

Chamot, A. (1995). Learning strategies and listening comprehension. Dans Mendelsohn, D. J. & Rubin, J.(Eds.), A guide for the teaching of second language listening (pp. 31-58). San Diego: Dominie Press.

Champagne-Muzar, C. (1991). Le rôle des faits phonétiques dans le décodage perceptif en langue seconde: état de la question. Revue québécoise de linguistique, 21, 1, 41-53.

Champagne-Muzar, C., & Bourdages, J. (1993). Le point sur... La phonétique en didactique des langues. Anjou: CEC.

Chaudron, C. (1985). Intake : On models and methods for discovering learners' processing of input. Studies in Second Language Acquisition, 7, 1, 1-14.

Chesterfield, R. & Chesterfield, K.B. (1985). Natural order in children's use of second language learning strategies. Applied Linguistics, 6, 1, 45-59.

Cohen, A.D. (1998). Strategies in learning and using a second language. New York : Addison Wesley Longman Limited.

Commissaire aux langues officielles. (1995). Rapport annuel 1995. Ottawa, Canada.

Commissaire aux langues officielles. (1996). Rapport annuel 1996. Ottawa, Canada.

Commissaire aux langues officielles. (1997). Rapport annuel 1997. Ottawa, Canada.

Corder, S.P. (1967). The significance of learner's errors. International Review of Applied Linguistics, 5, 4, 161-170.

Comaire, C. (1998). La compréhension orale. France : CLE International.

Courchêne, B. et Pugh, B. (1986). A comprehension-based approach to curriculum design. Medium 1, 1-2.

Cyr, P. (1996). Le point sur... Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde. Anjou : CEC.

Daniels, H., Pringle, P., & Wood, D. (1986). Playing it by ear: things that happen inside a silent period. System, 14, 1, 47-57.

Dunkel, P. A. (1986). Developing listening fluency in L2: theoretical principles and pedagogical considerations. The Modern Language Journal, 70, 2, 99-106.

Dunkel, P., Henning, G., & Chaudron, C. (1993). The assesment of an L2 listening comprehension construct: a tentative model for test specification and development. The Modern Language Journal, 77, 2, 180-191.

Eastman, J.K. (1991). Learning to listen and comprehend : The beginning stages. System, 19, 3, 179-187.

Ellis, R. (1986). Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. Oxford : Oxford University Press.

Erikson, K.A. & Simon, H.A (1987). Verbal reports on thinking. Dans Faerch C. and Kasper G. (Eds.), Introspection in second language research (pp. 24-53). Clevelon : Multilingual Matters.

Faerch, C., & Kasper, G. (1987). Introspection in second language research. Philadelphia: Multilingual Matters.

Froehlick, M., Spada, N., & Allen, P. (1985). Differences in the communicative orientation of L2 classrooms. TESOL Quarterly, 19, 1, 27-57.

Gary, J. O. (1978). Why speak if you don't have to? Dans Ritchie, W. (Ed.), Second language acquisition research: issues and implication, (pp. 185-189). New York: Academic Press.

Gass, S. (1988). Integrating research areas: A framework for second language studies. Applied Linguistics, 9, 2, 198-217.

Germain, C. (1993). Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. Paris, France : CLE International.

Gernsbacher, M. A. (1985). Surface information loss in comprehension. Cognitive Psychology, 17, 3, 324-363.

Gernsbacher, M. A., Varner, K. R., & Faust, M. E. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. Journal of Experimental Psychology, 16, 3, 430-445.

Geva, E., & Ryan, E. B. (1993). Linguistic and cognitive correlates of academic skills in first and second languages. Language Learning, 43, 1, 6-41.

Gilbert, J. (1995). Pronunciation practice as an aid to listening comprehension. Dans Mendelsohn, D. J. & Rubin, J. (Eds.), A guide for the teaching of second language teaching (pp. 97-112). San Diego: Dominic Press.

Goss, B. (1982). Listening as information processing. Communication Quarterly, 30, 4, 304-307.

Grotjahn, R. (1987). On the methodological basis of introspective methods. Dans Faerch, C. & Kasper, G. (Eds.), Introspection in second language research. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.

Henner Stanchina, C. (1987). Autonomy as metacognitive awareness : Suggestions for training self-monitoring of listening comprehension. Mélanges pédagogiques, 69-84.

Hosenfeld, C. (1976). Learning about learning : Discovering our students' strategies. Foreign Language Annals, 9, 2, 117-129.

James, C. J. (1984). Are you listening? The practical components of listening comprehension. Foreign Language Annals, 17, 2, 129-133.

Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. & Terrell, T.D. (1983). The natural approach. Oxford : Pergamon.

Krashen, S. (1985). The input hypothesis : Issues and implications. New York : Longman.

Krashen, S. D., Terrell, T. D., Ehrman, M. E., & Herzog, M. (1984). A theoretical basis for teaching receptive skills. Foreign Language Annals, 17, 4, 261-275.

LeBlanc, R. (1989). Étude nationale sur les programmes de français de base – Rapport synthèse. Ottawa : CASLT.

Lightbown, P.M. (1992). Can they do it themselves ? A comprehension-based ESL course for young children. Dans Courchêne, R., Glidden, J., St.John, J. et Thérien, C. L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension. (pp.353-370). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Lightbown, P.M. et Spada, N. (1994). An innovative program for primary ESL students in Quebec. TESOL Quarterly, 28, 3, 563-579.

Lightbown, P.M. et Spada, N. (1997). Learning English as second language in a special school in Quebec. La revue canadienne des langues vivantes, 53, 2, 315-355

Long, D. R. (1990). What you don't know can't help you. An exploratory study of background knowledge and second language listening comprehension. Studies in Second Language Acquisition, 12, 1, 65-80.

Long, M. H. (1983). Inside the "black box": Methodological issues in classroom research on language learning. Dans Seliger, H. W. & Long, M. H. (Eds.), Classroom oriented research in second language acquisition (pp. 3-35). Rowley, Mass.: Newbury House.

Lund, R. J. (1990). A taxonomy for teaching second language listening. Foreign Language Annals, 23, 2, 105-115.

Lund, R. J. (1991). A comparison of second language listening and reading comprehension. The Modern Language Journal, 75, 2, 196-204.

McLaughlin, B. (1990). Restructuring. Applied Linguistics, 11, 2, 113-128.

McLaughlin, B. (1995). Aptitude from an information-processing perspective. Language Testing, 12, 3, 370-387.

McLaughlin, B., Rossman, T., & McLeod, B. (1983). Second language learning: An information processing perspective. Language Learning, 33, 2, 135-158.

Mendelsohn, D. J. (1994). Learning to listen: a strategy based approach for the second-language learner. San Diego : Dominie Press.

Mendelsohn, D. J., & Rubin, J. (Eds.). (1995). A guide for the teaching of second language listening. San Diego : Dominie Press.

Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two. Psychological Review, 63, 2, 81-97.

Mitchell, R., Parkinson, B. et Johnston, R. (1981). The foreign language classroom : An observational study, Stirling Education Monographs, number 9, Stirling, Department of Education, University of Stirling.

Morley, J. (1991). Listening comprehension in second/foreign language instruction. Dans Celce-Murcia, M. (Ed.), Teaching English as a second or foreign language (2e ed., pp. 81-106). Boston: Heinle and Heinle.

Morley, J. (1995). Academic listening comprehension instruction: models, principles, and practices. Dans Mendelsohn, D. & Rubin, J. (Eds.), A guide for the teaching of second language listening (pp. 186-221). San Diego : Dominie Press.

Murphy, J.M. (1985). An investigation into the listening strategies of ESL college students. (Document ERIC No. ED 278 275).

Nagle, S. J., & Sanders, S. L. (1986). Comprehension theory and second language pedagogy. TESOL Quarterly, 20, 1, 9-25.

Nord, J. R. (1980). Developing listening fluency before speaking: an alternative paradigm. System, 8, 1, 1-22.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. Applied Linguistics, 10, 4, 418-436.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stwener-Manzanares, G., Küpper, L., & Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. Language Learning, 35, 1, 21-46.

Oxford, R. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. New York : Newbury House.

Paris, S.G. & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. Dans Jones, B.F. & Idol, L. (eds.) Dimensions of thinking and cognitive instruction (pp. 15-51). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Peters, M.L. (1994). Élaboration et adaptation d'un test de compréhension auditive et d'expression orale pour le bain linguistique en français langue seconde. Thèse de maîtrise, Université d'Ottawa, Ottawa.

Peters, M.L. (à paraître). Le Bain linguistique : une innovation pour le programme de français de base. Apprentissage et innovation.

Pica, T. (1992). Communication with second language learners: What does it reveal about the social and linguistic processes of second language learning? Georgetown University Round Table. Washington, DC : Georgetown University Press.

Postovsky, V.A. (1974). Delayed oral practice. Dans Blair, R. (Ed.), Innovative approaches to language teaching, (pp. 67-76). Rowley, Mass : Newbury House.

Pressley, M., Harris, K.R. & Guthrie, J.T. (1992). Promoting academic competence and literacy in school. San Diego : Academic Press.

Reed, S.K. (1999) Cognition. Théories et applications. Belgique : De Boeck Université.

Richards, J. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. TESOL Quarterly, 17, 2, 219-240.

Richards, J. C. (1990). The language teaching matrix. New York : Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). Approaches and methods in language teaching. Cambridge : Cambridge Language Teaching Library.

Rigney, J.W. (1978). Learning strategies : A theoretical perspective. Dans O'Neill, H.F. (ed.), Learning strategies (pp. 165-205). New York : Academic Press.

Rivers, W. M. (1981). Teaching foreign-language skills. Chicago: University of Chicago Press.

Rixon, S. (1981). The design of materials to foster particular listening skills. The teaching of listening comprehension. ELT Documents, 121, 68-106.

Roach, C.A. & Wyatt, N.J. (1988). Successful listening. New York : Harper & Row.

Rost, M. (1991). Listening in action: activities for developing listening in language teaching. Hempstead: Prentice Hall.

Rost, M., & Ross, S. (1991). Learner use of strategies in interaction: Typology and teachability. Language Learning, 41, 2, 235-273.

Rubin, J. (1975). What the « good language learner » can teach us. TESOL Quarterly, 9, pp. 41-51.

Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. Applied Linguistics, 11, 2, 117-131.

Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. The Modern Language Journal, 78, 2, 199-221.

Rubin, J. (1995). An overview to a guide for the teaching of second language listening. Dans Mendelsohn, D. J. & Rubin, J. (Eds.), A guide for the teaching of second language listening (pp. 7-12). San Diego : Dominic Press.

Rumelhart, D. E. (1977). Introduction to human information processing. New York: John Wiley & Sons.

Rumelhart, D. E. (1984). Understanding understanding. Dans Flood, J. (Ed.), Understanding reading comprehension (pp. 1-58). San Diego State University : International Reading Association.

Schneider, W., & Shiffrin, R. M. (1977). Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search, and attention. Psychological Review, 84, 1, 1-66.

Shiffrin, R. M. & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending, and a general theory. Psychological Review, 84, 2, 127-190.

Spada, N., & Frohlich, M. (1995). COLT observation scheme. Sydney : NCELTR.

Spada, N., & Lightbown, P. (1989). Intensive ESL programs in Québec primary schools. TESL Canada Journal, 7, 1, 11-32.

Stern, H.H. (1975). What can we learn from the good language learner ? Revue canadienne des langues vivantes, 31, 4, 304-318.

Tardif, J.(1992). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Éditions Logiques.

Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. Tesol Quarterly, 15, 3, 285-295.

Terrell, T.D. (1985). The natural approach to language teaching : an update , Modern Language Journal 41, 3, traduit en français dans Calvé, P. et Mollica, A. (réd.) (1989). Le français langue seconde – Des principes à la pratique, Welland, Ont., Revue canadienne des langues vivantes. 45, 4, 767-769.

Thompson, I. (1995). Assessment of second/foreign language listening comprehension. Dans Mendelsohn, D. J. & Rubin, J.(Eds.), A guide for the teaching of second language listening (pp. 31-52). San Diego : Dominie Press.

Thompson, I., & Rubin, J. (1996). Can strategy instruction improve listening comprehension. Foreign Language Annals, 29, 3 , 331-342.

Tollefson, J. W., Jacobs, B., & Selipsky, E. J. (1983). The monitor model and neurofunctional theory: an integrated view. Studies in Second Language Acquisition, 6, 1-16.

Ullman, R., & Geva, E. (1985). Expanding our evaluation perspective: What can classroom observation tell us about Core French programs. Canadian Modern Language Review, 42, 2, 307-323.

Ullmann, R., & Geva, E. (1984). Approaches to observation of second languages classes. Dans Allen, P. & Swain, M. (Eds.), Languages issues and education policies (pp. 113-128). Oxford: Pergamon Press.

Vandergrift, L. (1992). The comprehension strategies of L2 learners. Thèse de doctorat, Université d'Alberta, Edmonton.

Vandergrift, L. (1996). The listening comprehension strategies of Core French high school students. Canadian Modern Language Review, 52, 2, 200-223.

Vandergrift, L. (1997a). The Cinderella of communication strategies : Reception strategies in interactive listening. The Modern Language Journal, 81, 4, 494-505.

Vandergrift, L. (1997b). The comprehension strategies of second language (French) listeners : A descriptive study. Foreign Language Annals, 30, 3, 387-409.

Vandergrift, L. (1998). Successful and less successful listeners in French : What are the strategy differences ? The French Review, 71, 3, 370-395.

Vandergrift, L. (1998). Constructing meaning in L2 listening: Evidence from protocols. Dans Lapkin, S. (Ed.), French as a second language in Canada: Recent empirical studies. (pp. 89-109). Toronto: University of Toronto Press.

Vandergrift, L. (1999). Communication personnelle, Ottawa, Université d'Ottawa.

Wenden, A. (1987). Conceptual background and utility. Dans Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.), Learner strategies in language learning (p. 3-13). New York: Prentice-Hall.

Wenden, A., & Rubin, J. (Eds.). (1987). Learner strategies in language learning. New York: Prentice-Hall.

Wesche, M., MacFarlane, A., & Peters, M. (1994). The "Bain Linguistique": A Core French experiment at Churchill Alternative School, 1993-1994. Final Report to the Curriculum Services Department, Ottawa Board of Education & University of Ottawa : Ottawa.

Wesche, M., Peters, M., & MacFarlane. (à paraître). Projet de recherche sur le Bain Linguistique 1995-1996.

Winitz, H. ed. (1981). The comprehension approach to foreign language instruction. Rowley, Mass : Newbury House.

Wolvin, A. & Coakley, C.G. (1996). Listening (5<sup>e</sup> édition). Chicago : McGraw-Hill.

Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement : The emergence of a social cognitive perspective. Educational Psychology Review, 2, 2, 173-200.

## Annexes

ANNEXE  
A : TAXONOMIE DE O'MALLEY ET CHAMOT (1990)

## Taxonomie de O'Malley et Chamot (1990)

### Metacognitive strategies

1. Planning
2. Directed attention
3. Selective attention
4. Self-management
5. Self-monitoring
  - Comprehension monitoring
  - Production monitoring
  - Auditory monitoring
  - Visual monitoring
  - Visual monitoring
  - Style monitoring
  - Strategy monitoring
  - Plan monitoring
  - Double-check monitoring
6. Problem identification
7. Self-evaluation
  - Production evaluation
  - Performance evaluation
  - Ability evaluation
  - Strategy evaluation
  - Language repertoire evaluation

### Cognitive strategies

1. Repetition
2. Ressourcing
3. Grouping
4. Note taking
5. Deduction / Induction
6. Substitution
7. Elaboration
  - personal
  - world
    - academique
    - between-parts
    - questioning
    - self-evaluative
    - creative
    - imagery
8. Summarization
9. Translation
10. Transfer
11. Inferencing

### Social and affective strategies

1. Questionning for clarification
2. Cooperation
3. Self-talk
4. Self-reinforcement

Source : O'Malley et Chamot (1990, p. 137-139)

ANNEXE  
B : ACTIVITÉS DE COMPRÉHENSION AUDITIVE

## Activités de compréhension auditive

Pendant l'année scolaire, huit activités d'évaluation de compréhension auditive ont été administrées à tous les autres élèves de la classe du Bain linguistique par la chercheure. Ceci a permis de déterminer si les résultats de l'échantillon étaient semblables aux résultats de tous les élèves. A chaque mois, le groupe A ou le groupe B c'est-à-dire quatre élèves faisaient individuellement l'activité avec une monitrice de langue<sup>1</sup> pendant laquelle les stratégies de compréhension auditive utilisées par les élèves étaient recueillies.

La longueur des textes comme le démontre le nombre de mots dans chaque texte variait d'un mois à l'autre. Le texte le plus court contenait 432 mots alors que le plus long en contenait 814.

<sup>1</sup> Le groupe A et le groupe B alterneront à chaque activité pour faire l'introspection avec la monitrice.

### Activité d'octobre: La fête chez Céline

Au mois d'octobre, les élèves ont entendu une conversation entre deux petites filles qui planifient d'aller à la fête d'anniversaire d'une camarade de classe. Brigitte explique à Joanne comment se rendre à la fête. Dans cette activité du type "suivre les directives", les élèves avaient sur la première feuille de l'activité, le plan d'une ville sur lequel ils devaient dessiner le parcours à suivre par Joanne. L'intrant sonore contenait donc beaucoup de directives telles que: tourne à gauche devant l'école, passe tout droit devant l'église etc. Le vocabulaire portait sur les mots d'orientations ainsi que sur les différents types de bâtiments qu'il est possible de retrouver dans une ville. Le texte contenait 537 mots.

### Texte de l'activité du mois d'octobre

La fête chez Céline:

Pendant cette activité, tu vas entendre une conversation entre Brigitte et Joanne. Brigitte explique à Joanne comment se rendre chez Céline. Trace le trajet pour te rendre jusqu'à la maison de Céline. Le trajet commence à la flèche.

Brigitte: Bonjour Joanne. Comment vas-tu aujourd'hui?

Joanne: Bonjour Brigitte. Ça va. Je voulais te demander si tu allais à la fête de Céline.

Brigitte: Bien sûr. La fête sera certainement très amusante. J'ai bien hâte d'y aller.

Joanne: Est-ce que tu sais comment te rendre à la maison de Céline?

Brigitte: Oui, Céline m'a donné une carte. Est-ce que tu veux que je te donne les explications que Céline m'a données?

Joanne: Oui, s'il te plaît. J'aurai moins de problème à me rendre si j'ai des explications.

Brigitte: Bon, mais je te préviens que je ne connais pas le nom de toutes les rues. Je peux te donner par contre, plusieurs petits indices pour que tu puisses t'y reconnaître.

Joanne: Je suis certaine que je n'aurai pas de problème si tu me l'expliques. Je vais l'écrire pour m'en rappeler.

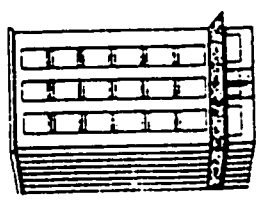
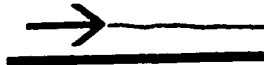
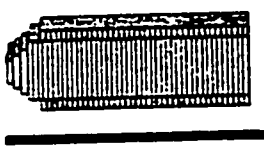
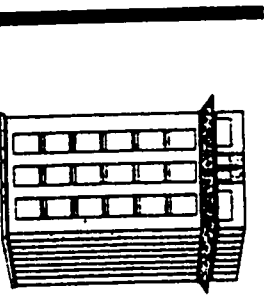
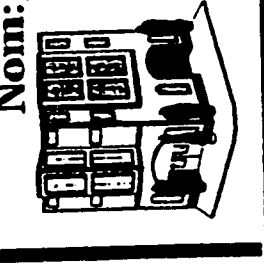
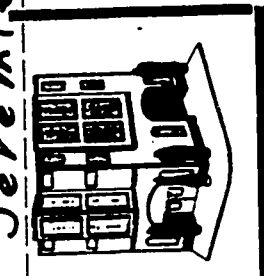
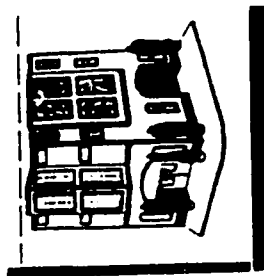
- Brigitte: Céline demeure à l'autre bout de la ville. Alors, tu sais comment te rendre jusqu'au centre-ville. Donc, quand tu arrives au centre-ville, au coin de la rue Gabrielle et du boulevard... tu sais il y a une église au coin?
- Joanne: Est-ce que tu parles du boulevard Belcourt ou du boulevard Champagne?
- Brigitte: Oui, le boulevard Champagne. Alors tu tournes à gauche sur le boulevard Champagne.
- Joanne: À gauche sur le boulevard Champagne....
- Brigitte: Ensuite, tu continues jusque devant le premier triplex, tu sais il y en a trois identiques qui se suivent.
- Joanne: J'ai une tante qui demeure dans ces triplex.
- Brigitte: Bon alors tu connais l'endroit dont je te parle. Alors tu tournes à droite et ensuite tu vas passer devant l'école secondaire. Tu sais c'est l'école qui ressemble un peu à une église.
- Joanne: Oui, j'y suis déjà allée pour voir une pièce de théâtre. C'était très intéressant.
- Brigitte: C'est une belle école mais elle est toute petite. De toute façon, tu passes devant cette école et ensuite tu tournes à gauche.
- Joanne: Il y a un parc à cet endroit n'est-ce pas?
- Brigitte: Oui, c'est ça. C'est un beau parc plein de gros arbres. Tu te trouves maintenant dans un quartier résidentiel. Il y a toutes sortes de belles maisons. Donc, tu tournes à gauche et tu passes devant le parc. Tout de suite après le parc, il y a une petite rue. C'est un cul de sac. Au coin de la rue, il y a une ferme. Céline demeure dans la maison voisine de la ferme.
- Joanne: Bon, j'écris tout ça. Céline demeure dans la maison qui est à côté de la ferme.
- Brigitte: Parfait. Est-ce que tu crois que tu seras capable de te rendre chez Céline?
- Joanne: Pas de problème. Si je me perds, j'ai le numéro de téléphone de Céline.
- Brigitte: Si tu veux, je pourrais demander à ma mère de passer te prendre et nous pourrions y aller ensemble.
- Joanne: C'est une excellente idée. Je demanderai la permission à ma mère et je t'appelle ce soir.

Brigitte: Super. Alors je te parle plus tard. Salut.  
Joanne: Salut.

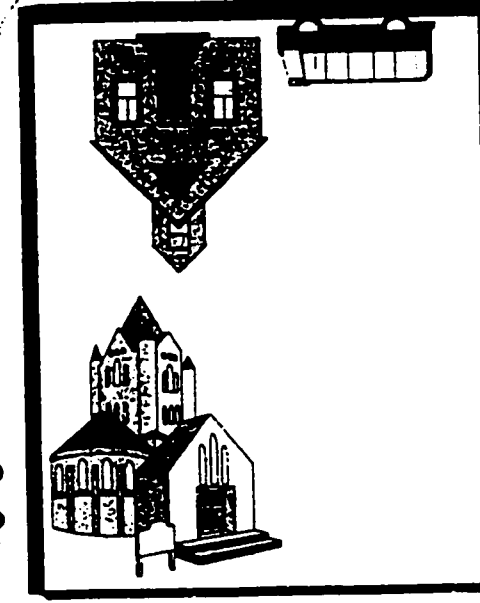
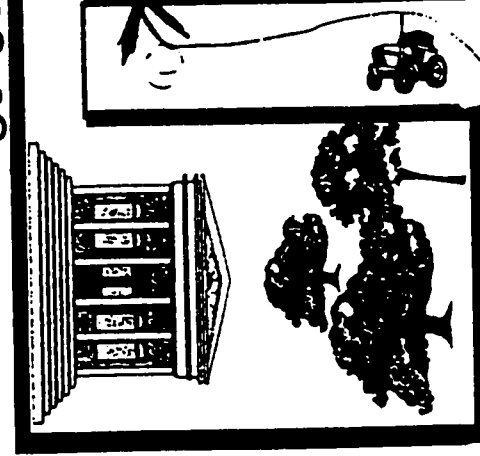
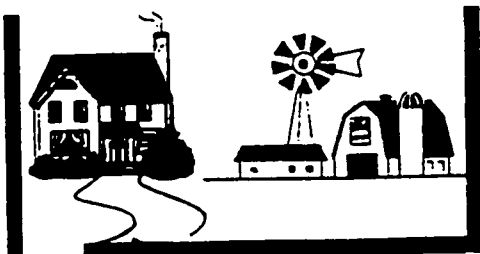
Feuille d'activité pour le mois d'octobre

5/5

Nom: Jérémie



Boulevard Champagne



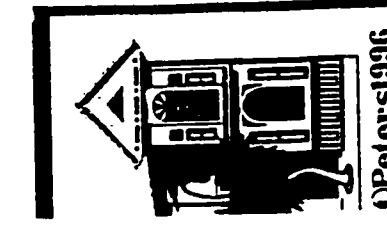
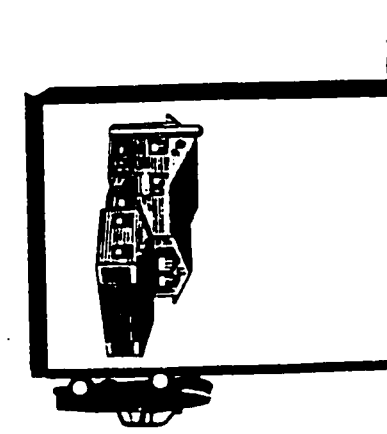
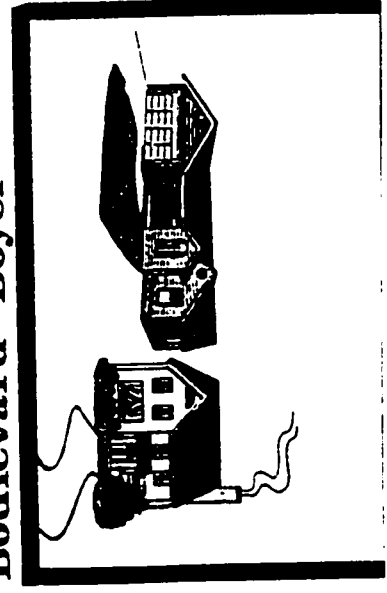
Rue Charlotte



Boulevard Boyer



Rue Caron



Nom: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Encerle la **meilleure** réponse:

- 1- Chez qui a lieu la fête?
  - A- chez Joanne
  - B- chez Céline
  - C- chez Brigitte
  - D- chez Chantal
  
- 2- Où demeure Céline?
  - A- à l'autre bout de la ville
  - B- près de chez Brigitte
  - C- loin de chez Brigitte
  - D- à côté de chez Brigitte
  
- 3- Qui demeure dans un des trois triplex identiques?
  - A- la soeur de Joanne
  - B- la cousine de Joanne
  - C- la mère de Joanne
  - D- la tante de Joanne
  
- 4- Où doivent passer les filles pour aller chez Céline?
  - A- en face de la banque
  - B- à côté de l'école primaire
  - C- derrière le parc
  - D- devant l'école secondaire
  
- 5- Que fera Joanne si elle se perd?
  - A- Elle retournera chez elle.
  - B- Elle ira chez Brigitte.
  - C- Elle téléphonera à Céline.
  - D- Elle se rendra à l'école.

## Activité de novembre: Un arbre généalogique

Au mois de novembre, les élèves ont entendu deux fillettes qui discutaient de l'arbre généalogique de l'une d'entre elle. Sur la première feuille de l'activité, les élèves devaient inscrire la relation de la personne (mère, grand-père) avec Anne afin de bâtir un arbre généalogique. Cette activité était de type "remplir une grille". Le vocabulaire portait sur les vêtements ainsi que sur les caractéristiques physiques des personnes. Le texte contenait 737 mots.

### Texte de l'activité de mois de novembre :

Un arbre généalogique:

Dans cette activité, tu vas entendre une conversation entre Solange et son amie Anne qui lui montre les photographies de la famille. Dans l'arbre généalogique, indique la relation des personnes ou le nom des personnes qui font partie de la famille d'Anne.

Anne: Salut Solange. Entre. Donne-moi ton manteau, je vais l'accrocher.

Solange: Merci. C'est beau chez toi.

Anne: Merci, viens voir ma chambre. Je veux te montrer les nouveaux albums de famille que je viens de recevoir de ma grand-mère qui demeure à Québec. Elle me les a envoyés par la poste.

Solange: Oh, c'est toujours intéressant de regarder des vieilles photos. Il y a des coiffures différentes, de vieux chapeaux et des vêtements anciens.

Anne: Oui, je trouve ça fascinant. J'ai commencé un arbre généalogique. Est-ce que tu sais ce que c'est?

Solange: Oui. Un arbre généalogique c'est un diagramme représentant toute ta famille avec tes ancêtres, tes grands-parents, tes tantes, tes cousins, toutes les personnes qui font partie de ta famille.

Anne: C'est ça. Alors sur un grand carton, j'ai collé les photos de tous les membres de ma famille. Viens, je vais te les montrer.

Solange: D'accord.

Anne: Regarde mon arbre généalogique. Je n'ai pas fini de coller toutes les photos. J'ai seulement inclus celles de la famille de mon père. Je collerai les photos de la famille de ma mère sur un autre carton.

Solange: Oh Anne, c'est superbe! Qui est cette femme?

Anne: C'est ma grand-mère. Cette photo a été prise l'été dernier. Tu ne trouves pas que ma grand-mère est adorable? Elle se promène avec son parapluie parce qu'elle a de la difficulté à marcher.

Solange: Elle utilise son parapluie comme canne ?

Anne: Oui, ma grand-mère est vraiment super. Elle me raconte des histoires et me donne beaucoup de bonbons.

Solange: Et celui-ci, avec le drôle de chapeau et les cheveux longs. Qui est-ce?

Anne: C'est mon grand-père. Il était soldat pendant la deuxième guerre mondiale. Il est élégant avec son habit de soldat.

Solange: Et cette personne avec les pinces, est-ce que c'est ta mère?

Anne: Non, c'est ma tante Marie. C'est une artiste. Elle ne s'est jamais mariée. Elle est célibataire. Elle peint de très beaux tableaux représentant la nature.

Solange: Est-ce qu'elle peint aussi des personnes?

Anne: Non, seulement des forêts, des lacs. Oh, mais j'ai un oncle qui est, lui aussi, créateur. Regarde sa photo est ici. C'est mon oncle Maurice. Il passe ses journées devant l'ordinateur.

Solange: Que fait-il?

Anne: Il écrit des livres pour les enfants. Il porte toujours un chapeau quand il est à son pupitre. Il dit que cela l'aide à penser.

Solange: Anne, ton oncle, c'est un original!

Anne: Oui, mais il raconte des histoires fantastiques. Ça, c'est la photographie de sa femme. Ma tante Christine travaille dans un bureau pour le gouvernement.

Solange: Elle doit être très occupée. Est-ce qu'elle a des enfants?

Anne: Oui, elle a trois garçons. Regarde leur photographie. Ils se ressemblent tous comme deux gouttes d'eau. Mon cousin Jérémie est le plus âgé. Le deuxième s'appelle Luc et ensuite c'est François.

Solange: Quel âge ont-ils?

Anne: Jérémie a ... quatorze ans, Luc a dix ans et François a... oh... environ six ou sept ans.

Solange: As-tu d'autres cousins ou cousines?

Anne: Non. Mon père a seulement une soeur, ma tante Marie et un frère, mon oncle Maurice.

Solange: L'homme sur cette photographie doit donc être ton père.

Anne: Oui. La photographie a été prise à son travail. Il est mécanicien. C'est le plus gentil papa de la terre.

Solange: Est-ce qu'il travaille dans un garage près d'ici?

Anne: Oui, il répare les voitures dans le garage qui est près de l'école.

Solange: Et ta mère? Qu'est-ce qu'elle fait?

Anne: Elle travaille dans un hôpital. Elle est infirmière. Regarde sa photo avec son uniforme.

Solange: Elle est belle. Tu lui ressembles, Anne.

Anne: Elle travaille très fort à soigner les malades, tu sais. Je suis très fière de lui ressembler.

Solange: Oh! Je reconnais cette personne. C'est ton grand frère Richard.

Anne: C'est exact. C'est lui qui m'aide souvent à faire mes devoirs. Comme grand frère, il n'est pas mal.

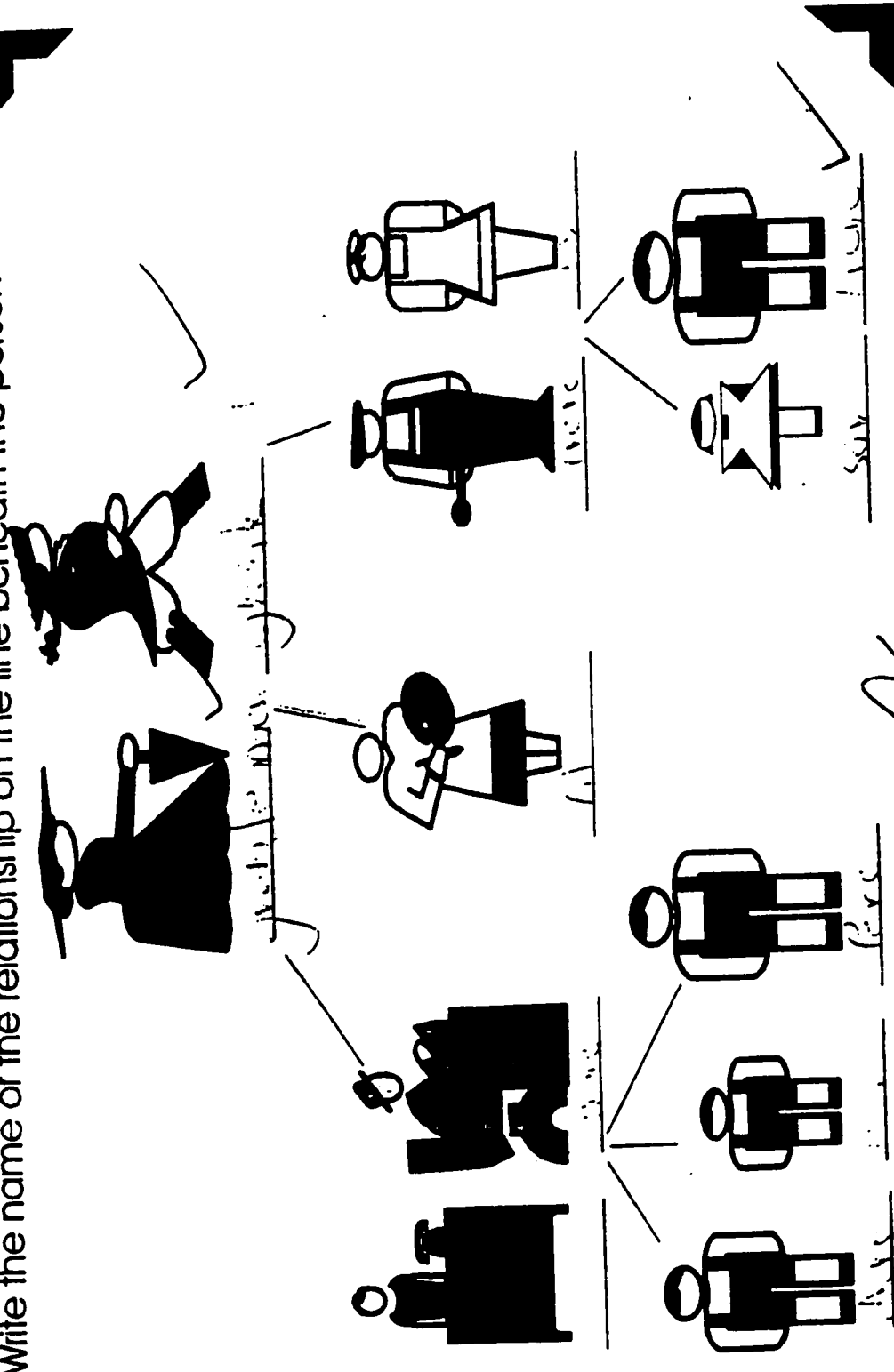
Solange: J'aimerais bien que mon frère soit comme ton frère Richard.

Anne: Je suis chanceuse. J'ai une belle famille. Et toi?

Solange: Ah! Il va falloir que je t'invite chez moi et que je te montre mes photographies. Moi aussi j'ai une famille intéressante!

Your name: Cédric

Write the name or the relationship on the line beneath the person



Nom: \_\_\_\_\_

Date: Novembre 1996

Encerle la **meilleure** réponse:

1- Pourquoi la grand-mère de Anne utilise-t-elle un parapluie?

- A- pour s'aider à marcher
- B- pour se protéger de la pluie
- C- pour se protéger du soleil
- D- pour frapper les voleurs

2- Qu'est-ce que sa tante Marie aime peindre?

- A- des fruits
- B- des meubles
- C- des forêts
- D- des personnes

3- Quel est le travail de son oncle Maurice?

- A- Il est soldat.
- B- Il est infirmier.
- C- Il est mécanicien.
- D- Il est écrivain.

4- Quel cousin d'Anne est le plus âgé?

- A- Jérémie
- B- Luc
- C- François
- D- Maurice

5- À qui ressemble Anne?

- A- à sa grand-mère
- B- à son oncle
- C- à son père
- D- à sa mère

### Activité de décembre: Recette pour un gâteau blanc

L'activité du mois de décembre comprenait un dialogue entre un père et sa fille qui faisaient un gâteau. Les élèves devaient indiquer sur leur feuille, l'ordre des ingrédients qui étaient utilisés pour faire le gâteau lors de cette activité de type "remplir une grille". Le vocabulaire de l'activité portait surtout sur la nourriture ainsi que sur les ustensiles de cuisine. Le texte contenait 636 mots.

### Texte de l'activité pour le mois de décembre

Faire un gâteau :

Dans cette activité, tu vas entendre une conversation entre un père et sa fille qui font un gâteau. Écoute bien la conversation et écris dans le carré l'ordre dans lequel les ingrédients sont utilisés. Par exemple, pour le premier ingrédient, tu mets le chiffre un dans le carré, pour le deuxième, tu écris le chiffre deux et ainsi de suite.

Danièle: Papa, est-ce que nous pourrions faire un gâteau? Ça fait longtemps que nous n'en avons pas fait.

Papa: Est-ce que tu vas m'aider?

Danièle: Oui, oui.

Papa: Oui, mais est-ce que tu vas m'aider à nettoyer la cuisine quand nous aurons fini?

Danièle: Oui, je te le promets.

Papa: Bon d'accord, alors pour commencer, il faut sortir tous les ingrédients. Nous avons besoin de farine, de beurre, de sucre et de lait.

Danièle: Moi, je vais sortir les ingrédients.

Papa: Et moi, un bol et les ustensiles.

Danièle: Oui, pour commencer nous avons besoin de tout ça.

Papa: Est-ce que tu veux faire un gâteau blanc ou un gâteau au chocolat?

Danièle: Je préfère un gâteau blanc et maman aussi.

Papa: Bon, alors, faisons un gâteau blanc. Premièrement, nous devons mettre tous les ingrédients secs dans le bol. Le premier ingrédient sec est la farine, donc deux tasses de farine dans le bol.

Danièle: Je veux mesurer les deux tasses de farine. Je vais faire attention.

Papa: Bon fais-le mais prends ton temps. Ensuite tu peux mettre la poudre à pâte. C'est le deuxième ingrédient sec qu'il faut ajouter.

Danièle: Combien est-ce que je dois en ajouter?

Papa: La recette indique qu'il faut deux cuillères à thé de poudre à pâte.

Danièle: À quoi sert la poudre à pâte?

Papa: C'est ce qui fait lever le gâteau. Si tu ne mettais pas de poudre à pâte, ton gâteau serait plat.

Danièle: Ça ne serait pas tellement bon.

Papa: Non. Maintenant continue en ajoutant une tasse de sucre aux ingrédients secs et mélange le tout.

Danièle: Une tasse de sucre, ce n'est pas beaucoup.

Papa: C'est assez car si tu en mets trop, le gâteau ne sera pas bon. Est-ce que tu as mélangé les ingrédients secs?

Danièle: Oui, la farine, la poudre à pâte et le sucre sont bien mélangés. Qu'est-ce que j'ajoute maintenant?

Papa: Mets un tiers de tasse de beurre dans le four à micro-ondes pour le faire fondre. Ensuite tu peux le rajouter dans le bol avec les ingrédients secs.

Danièle: Un tiers de tasse de beurre fondu. Et ensuite?

Papa: Ensuite tu peux casser deux oeufs dans un petit bol. Tu dois les battre avant de les ajouter au mélange.

Danièle: Pourquoi est-ce qu'il faut que je batte les oeufs?

Papa: C'est pour que le mélange soit homogène.

Danièle: J'ai très bien brassé le mélange. Maintenant qu'est-ce que je fais?

Papa: Tu vas ajouter une tasse de lait et tu vas continuer à brasser. Pendant ce temps, je vais graisser un moule à gâteau.

Danièle: Pourquoi faut-il graisser le moule?

Papa: Il faut graisser le moule pour empêcher le gâteau de coller et de brûler.

Danièle: C'est important alors.

Papa: Oui, très important. Est-ce que tu as fini de brasser le gâteau? Si oui, tu peux mettre le mélange dans le moule. Pendant ce temps-là, je vais me faire un bon café.

Danièle: Est-ce que je mets du café dans le gâteau?

Papa: Mais non voyons. Le café, c'est pour boire quand je vais manger le gâteau!

Danièle: Et moi, qu'est-ce que je fais avec le gâteau?

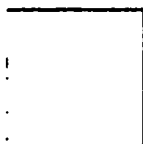
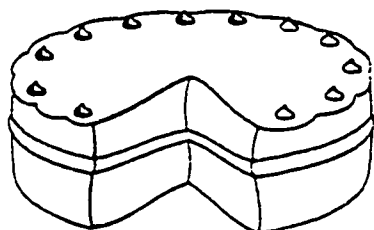
Papa: La dernière étape, c'est bien sûr de mettre le gâteau dans le four afin qu'il puisse cuire! Tu dois mettre le four à 350 degrés et il doit cuire pendant 45 minutes.

Danièle: Papa, la dernière étape ce n'est pas de faire cuire le gâteau, c'est de le manger!!!

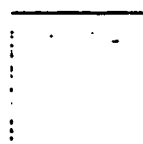
Feuille d'activité pour le mois de décembre

# Recette pour gâteau blanc

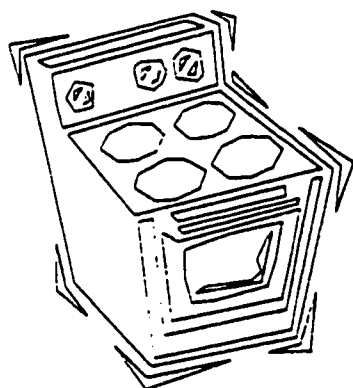
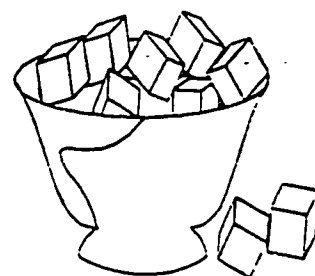
Gabrielle



1 ✓

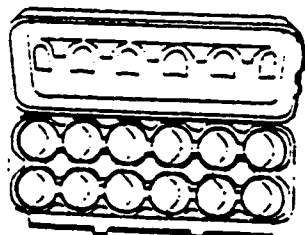
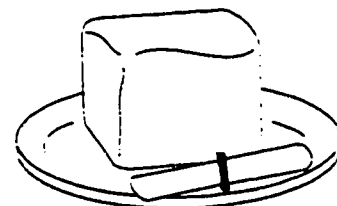


2

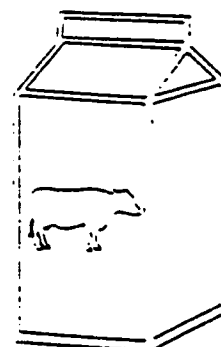


8

3



4



Nom: \_\_\_\_\_

Lundi, le 9 décembre 1996

Encerle la **meilleure** réponse:

1- Que font Danièle et son père?

- A- un gâteau blanc
- B- un gâteau au chocolat
- C- un gâteau au café
- D- un gâteau au fromage

2- Combien de farine Danièle doit-elle mettre dans le gâteau?

- A- une tasse
- B- une demi-tasse
- C- trois tasses
- D- deux tasses

3- Quel est le deuxième ingrédient sec qu'il faut ajouter?

- A- la poudre à pâte
- B- la farine
- C- le sucre
- D- le lait

4- A quoi sert la poudre à pâte?

- A- à sucrer le gâteau
- B- à rendre le mélange homogène
- C- à faire lever le gâteau
- D- à empêcher le gâteau de coller

5- Quel ingrédient Danièle ajoute-t-elle en dernier?

- A- le café
- B- la poudre à pâte
- C- le sucre
- D- le lait

## Activité de janvier: Camp Churchill

Au mois de janvier, le dialogue que les élèves entendaient était une conversation entre une mère et sa fille. Il était question de la préparation des bagages de la fillette pour le camp d'été dans cette activité de type "remplir une grille". Les élèves avaient devant eux la liste d'items nécessaires pour le camp et ils devaient cocher si oui ou non la fillette apportait les items. L'activité contenait surtout du vocabulaire touchant aux vêtements et aux produits de beauté (brosse à dents, chandails etc.) . Il y avait 760 mots dans le texte.

### Texte de l'activité du mois de janvier

Faire ses bagages :

Dans cette activité, tu vas entendre une conversation entre Charlotte et sa maman qui font les bagages de Charlotte qui part pour une semaine dans un camp de vacances. Charlotte a reçu du directeur du camp, une liste de choses à apporter. Indique si Charlotte apporte ou n'apporte pas les articles en cochant la case appropriée.

**Maman:** Charlotte, viens en haut dans ta chambre s'il-te-plaît. J'aimerais que nous fassions tes bagages pour le camp d'été.

**Charlotte:** Oh, oui maman. J'ai hâte de partir. Je vais bien m'amuser au camp de vacances Churchill.

**Maman:** Le directeur du camp a envoyé une liste de choses à apporter. Tu dois choisir ce que tu veux apporter. Pour commencer, tu dois apporter un sac de couchage.

**Charlotte:** Oui, si je veux dormir dans la tente, j'aurai besoin d'un sac de couchage pour me garder au chaud. Et je veux aussi apporter mon oreiller parce que je vais dormir par terre et je serai plus à l'aise avec mon oreiller.

**Maman:** Oui, alors voici un gros sac dans lequel tu peux mettre ton sac de couchage et ton oreiller.

**Charlotte:** Ensuite sur la liste, il y a une lampe de poche. Est-ce que nous en avons une qui fonctionne?

Maman: Oui, je crois que tu peux emprunter celle de papa. C'est la lampe de poche qui donne le plus de lumière.

Charlotte: Je vais pouvoir l'utiliser pour lire le soir. Je vais apporter beaucoup de bandes dessinées.

Maman: Bon, alors tu devrais mettre tes livres dans ton sac tout de suite pour ne pas les oublier.

Charlotte: Je ne dois pas oublier non plus ma brosse à dents, du dentifrice et mon peigne.

Maman: Tu ne veux pas apporter une brosse à cheveux?

Charlotte: Non, je préfère mon peigne. La brosse me tire trop les cheveux.

Maman: Alors fais comme tu veux, mais tu dois aussi choisir les vêtements que tu veux apporter. Rappelle-toi que tu pars pour cinq jours.

Charlotte: C'est vrai, alors je vais apporter deux pantalons et trois shorts. Je crois que ça sera assez, qu'en penses-tu?

Maman: Oui, deux pantalons et trois shorts, oh et aussi cinq sous-vêtements et cinq paires de bas.

Charlotte: Cinq sous-vêtements et cinq paires de bas, c'est beaucoup. Est-ce que je vais pouvoir fermer ma valise?

Maman: Oui, oui, ne t'inquiète pas. Est-ce que tu as mis des chandails dans ta valise?

Charlotte: Non, combien est-ce que je devrais en apporter?

Maman: Oh, cinq chandails, ça sera certainement suffisant.

Charlotte: J'ai presque oublié d'apporter mes espadrilles. Si je veux faire du sport, j'en aurai besoin.

Maman: Le directeur du camp recommande aussi d'apporter des bottes. Qu'est-ce que tu en penses?

Charlotte: Je ne veux pas porter de bottes. S'il y a de la boue, je ferai attention.

Maman: Et l'imperméable, est-ce que tu l'apportes?

Charlotte: Non, il ne pleuvra pas.

- Maman: Charlotte, je pense que tu vas le regretter s'il pleut et que tu ne peux pas sortir de la tente parce que tu n'as pas de bottes et d'imperméable.
- Charlotte: Tant pis, je vais prendre une chance.
- Maman: Ce sont tes vacances, c'est à toi de décider.
- Charlotte: Oui, je vais m'amuser énormément. Je veux aussi apporter mon baladeur pour pouvoir écouter de la musique en allant au camp dans l'autobus.
- Maman: Je ne pense pas que ce soit une bonne idée. Tu pourrais le perdre.
- Charlotte: Mon baladeur, tu as raison, je pourrais le perdre alors je ne vais pas l'apporter. Et je ne vais pas apporter d'articles de pêche non plus. L'an passé, j'ai pêché pendant de longues heures et il n'y avait aucun poisson. Alors, cette année, je n'apporte rien pour la pêche.
- Maman: C'est à toi de décider ce que tu veux apporter. Tu sais mieux que moi ce que vous ferez au camp. J'espère que tu t'amuseras aussi bien que l'an dernier.
- Charlotte: Oui, j'en suis certaine. Il y a seulement une autre chose que j'aimerais apporter.
- Maman: Qu'est-ce que c'est?
- Charlotte: De l'argent de poche. Il y a un dépanneur tout près du camp et nous pouvons y acheter des friandises. Est-ce que je peux avoir de l'argent?
- Maman: Oui, je vais te donner cinq dollars mais je ne veux pas que tu achètes trop de bonbons.
- Charlotte: Non, je te le promets. Merci beaucoup maman.
- Maman: J'espère que tu auras beaucoup de plaisir mais que tu seras sage et responsable.
- Charlotte: Oui, oui, mais maintenant, je vais téléphoner à Suzanne pour voir ce qu'elle apporte. Merci de m'avoir aidé à faire mes bagages.

## Feuille sur l'activité de camping



Janvier 1997

Name: Xavier

## Camp Churchill

## Liste de choses à apporter

	oui	non	
sac de couchage	✓		
oreiller	✓		
lampe de poche			X
imperméable			X
brosse à dents			X
pâte à dents			X
brosse à cheveux		✓	
pantalons longs	✓		
pantalons courts	✓		
sous-vêtements			X
bas			X
chandails			X
pyjama			X
articles de pêche			X
paladeur		✓	
jeux	✓		
espadrilles			X
argent de poche			X
bottes		✓	
livres	✓		

9

Questions sur le texte:

Nom: \_\_\_\_\_

Date : Janvier 1997

Encerle la **meilleure** réponse:

1- Pourquoi Charlotte veut-elle apporter une lampe de poche?

- A- pour pouvoir lire le soir
- B- pour se promener la nuit
- C- pour ne pas avoir peur dans le noir
- D- pour dormir dans la tente

2- Quelle sorte de livres est-ce que Charlotte apporte?

- A- des romans
- B- des bandes dessinées
- C- des livres d'aventures
- D- des livres de mystère

3- Quels vêtements est-ce que Charlotte apporte?

- A- trois paires de pantalons longs
- B- trois paires de pantalons courts
- C- trois paires de bas
- D- trois chandails

4- Est-ce que Charlotte apporte un imperméable?

- A- Non, parce qu'elle n'a pas d'imperméable.
- B- Oui, parce qu'elle veut sortir lorsqu'il pleuvra.
- C- Oui, parce que sa maman lui dit d'en apporter un.
- D- Non, parce qu'elle pense qu'il ne pleuvra pas.

5- Pourquoi est-ce que Charlotte n'apporte pas son baladeur?

- A- Elle a peur de le perdre.
- B- Elle n'en a pas.
- C- Son baladeur est brisé.
- D- Sa maman ne veut pas.

## Activité de février: Le calendrier

Au mois de février, les élèves ont entendu une conversation entre une enseignante et sa classe. L'enseignante expliquait aux élèves les activités et les devoirs du mois à venir tout en les notant au calendrier de la classe. Les élèves du BL avaient devant eux une feuille sur laquelle il y avait un calendrier. Ils devaient y inscrire les activités qui étaient mentionnées ainsi que la date à laquelle les activités auraient lieu. Cette activité était de type "remplir une grille". Le vocabulaire était familier pour les élèves puisqu'il était question de contrôle, de dictées et de dîner partage. Il y avait 814 mots dans le texte.

### Texte de l'activité de février

Pendant cette activité, tu vas entendre une conversation entre une enseignante et ses élèves. L'enseignante explique aux élèves les activités qui auront lieu au mois de décembre. Dans l'agenda, tu dois écrire l'activité ou le devoir dans le carré qui indique la bonne date.

Madame : Hmmm, Bonjour tout le monde, asseyez-vous.

Aujourd'hui nous commençons un nouveau mois, le mois de décembre. Puisque c'est le début du mois, nous allons écrire toutes les activités et tous les devoirs que nous ferons pendant le mois de décembre. Prenez votre agenda et écrivez l'activité ou le devoir dans le carré qui indique la bonne date.

Bon, tout le monde a son agenda?

Au mois de décembre, qu'est-ce qu'il y a de très spécial? Josée?

Josée: Noël.

Madame: C'est ça, c'est Noël. Et quand est Noël? Cléo?

Cléo: C'est le 25 décembre.

Madame: Bravo. Alors vous pouvez tous noter dans votre agenda que Noël est le 25 décembre. Vous pouvez aussi écrire que les vacances de Noël commencent samedi le 23 décembre. Écrivez un grand C pour « congé » dans tous les carrés du 23 décembre au 31 décembre. Ça marche!

Ce mois-ci, il y a plus d'activités que d'habitude. Nous avons une sortie le 6 décembre. Nous allons voir une pièce de théâtre au Centre national des arts. Écrivez donc le mot « sortie » dans le bon carré.

France: Madame quelle est la date de la sortie?

Madame: C'est le 6 décembre. Tu écris le mot « sortie » dans le carré du 6 décembre. Ça va tout le monde?

Pour le 13 décembre, vous pouvez aussi écrire que c'est le concert de Noël. Pour que ce soit plus court, écrivez seulement le mot « concert » dans le carré.

Cléo, quand est le concert de Noël?

Cléo: Le 13 décembre.

Madame: Bon la dernière activité pour le mois de décembre est une journée d'activités sportives. Vous aurez toutes sortes de jeux et d'activités au gymnase. C'est le vendredi qui suit le concert.

Juliane: Madame, c'est le vendredi qui suit le concert?

Madame: Oui, c'est ça. Est-ce que tout le monde a écrit ça? Le vendredi après le concert, c'est une journée d'activités sportives.

Bon, pour les devoirs maintenant. En décembre, nous aurons une dictée tous les mardis du mois. Notez donc que les mardis vous avez une dictée. N'oubliez surtout pas d'étudier. Combien de dictées aurez-vous au mois de décembre Josée?

Josée: Il y a trois dictées madame. Le quatrième mardi on est en vacances. C'est seulement les trois premiers mardis qu'on a des dictées.

Madame: Parfait. Alors notez vos dictées dans les carrés pour les trois premiers mardis du mois.

Ensuite, vous aurez un mot-mystère à me remettre pour le 11 décembre. Le mot-mystère portera sur les verbes.

France: C'est le 11 décembre Madame?

Madame: C'est ça, vous écrivez « mot-mystère » pour le 11 décembre à me remettre. Tout le monde me suit ou est-ce que je vais trop vite?

Tous: Vous allez trop vite Madame. Trop vite. Ça va. Vite

Madame: Bon alors je répète.

le 25 décembre: c'est Noël  
 les vacances de Noël: c'est du 22 décembre au 31 décembre  
 le 6 décembre: c'est une sortie  
 le 13 décembre: c'est le concert de Noël  
 le vendredi qui suit le concert: c'est une journée d'activités sportives  
 les trois premiers mardis du mois: vous avez une dictée  
 le 11 décembre: vous avez un mot-mystère à me remettre.

Bon, tout le monde me suit? Finalement, vous avez deux compositions à me remettre au mois de décembre. Une composition devra être remise le 12 décembre et l'autre composition le 21 décembre. Je vous donnerai les détails pour les compositions une semaine avant la date où vous devrez me les remettre. Alors je répète les dates. Vous me remettez la première composition le 12 décembre et la deuxième le 21 décembre.

Juliane, quand est-ce que tu me remets la première composition?

Juliane: Le 12 décembre.

Madame: France, la deuxième composition, tu dois me la remettre quand?

France: le 21 décembre.

Madame: Oh! J'ai oublié, nous aurons un dîner-partage pour célébrer Noël ensemble. Chacun va apporter un plat, quelque chose à boire ou un dessert et nous mangerons tous ensemble. J'ai pensé que nous pourrions faire ça le jour avant de partir en vacances. Qu'est-ce que vous en pensez?

Josée: C'est bien.

Cléo: Ça a l'air amusant.

France: Oh! non.

Madame: Pourquoi non, France?

France: Parce qu'ils y en a qui apportent de la nourriture pas bonne.

Madame: Bon, tout le monde, faites un effort, apportez de la bonne nourriture... d'accord!!!

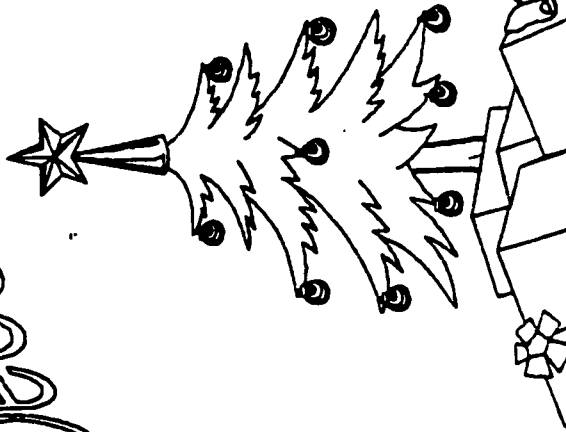
Juliane: Mmmm, ça va être bon.

Madame: Tant mieux. Alors, pour le dernier jour de classe avant de partir en vacances, vous pouvez écrire dîner-partage. Ça va bien finir le mois.

Bon, c'est tout. Maintenant, j'aimerais que nous passions à la leçon de mathématiques. Sortez votre livre de mathématiques.

Emilie

Decembre 1995



Congé, Mot-mystere,  
Sortie, Concert,  
Activites-sportives,  
Composition, Dietee,  
Noel, Diner-partage

S	M	T	W	T	F	S
3 C	4 1. 5 Dietee ✓	5 Dietee ✓	6 Dietee ✓	7 Dietee ✓	8 Dietee ✓	9 Dietee ✓
10	11 Mot- mystere ✓	12 Dietee Composition ✓	13 Concert ✓	14 Concert ✓	15 Activites sportives ✓	16 Activites sportives ✓
17	18	19 Dietee ✓	20 Dietee ✓	21 Composition ✓	22 Diner- partage ✓	23 Diner- partage ✓
24	25 Noel ✓	26	27	28	29	30 Noel ✓
31						

Nom: \_\_\_\_\_  
Février 1997

Encerle la meilleure réponse:

1- Pendant la conversation, quel jour sommes-nous?

- A- le 15 décembre
- B- le premier mardi du mois
- C- le 1er décembre
- D- le 30 novembre

2- Qu'est-ce que les étudiants doivent noter?

- A- les journées pédagogiques
- B- les dictées et Noël
- C- les activités
- D- les activités et les devoirs

3- Il y a \_\_\_\_\_ d'activités ce mois-ci que d'habitude.

- A- plus
- B- moins
- C- autant
- D- le même montant

4- Quand sera le dîner-partage ?

- A- au début du mois
- B- le 10 décembre
- C- pendant les vacances
- D- juste avant les vacances

5- Sur quel sujet portera le mot-mystère ?

- A- sur les adjectifs
- B- sur les verbes
- C- sur les noms
- D- sur les mathématiques

## Activité de mars: Marie à l'épicerie

Au mois de mars, les élèves ont entendu l'histoire qu'une grande soeur raconte à son frère. Marie raconte comment elle a manqué d'argent lorsqu'elle a fait des courses à l'épicerie pour sa mère. Les élèves avaient devant eux une feuille représentant une épicerie avec les divers rayons de nourriture. Ils devaient tracer le parcours de Marie dans l'épicerie et donc se situer dans ce commerce de cette activité de type "suivre les directives". Le vocabulaire portait sur la nourriture et le texte contenait 444 mots.

### Texte de l'activité du mois de mars

Une mésaventure à l'épicerie :

Dans cette activité, tu vas entendre une conversation entre Sylvie et Marie qui raconte à son amie la mésaventure qui lui est arrivée hier à l'épicerie. Trace le trajet de Marie à l'intérieur de l'épicerie.

Marie: Salut Sylvie.

Sylvie: Salut Marie.

Marie: Écoute Sylvie, je veux te raconter la mésaventure qui m'est arrivée. Hier soir, quand je suis arrivée de l'école, ma mère m'a demandé d'aller à l'épicerie pour acheter du pain et du beurre. Elle m'a donné vingt dollars et elle m'a dit que je pouvais m'acheter un petit quelque chose.

J'ai marché jusqu'au magasin. Quand je suis entrée dans le magasin, j'ai pris un panier pour faire mes achats.

Pour commencer, je me suis dirigée vers le rayon de fruits et légumes qui est à côté de l'entrée. J'ai pris une banane parce que c'est mon fruit préféré. Je l'ai mise dans mon panier et j'ai continué à me promener. J'ai pris un sac de pommes et des oranges parce que j'apporte toujours un fruit à l'école comme collation.

Sylvie: Ah! Oui, je te vois toujours manger une pomme à la récréation.

Marie: À la droite du rayon des fruits et légumes, il y a la boulangerie. J'ai choisi deux pains blancs pour ma mère et comme les beignes étaient en solde, j'ai pris une douzaine de beignes au chocolat.

Après ça, il y a le comptoir des poissons, heuh!, mais je ne m'y suis pas arrêtée. Je suis allée directement au rayon des produits laitiers où j'ai pris du beurre pour ma mère.

Ensuite, dans l'allée des céréales, j'ai choisi une boîte de céréales sucrées que mes parents n'ont pas l'habitude d'acheter. Ma mère avait dit que je pouvais m'acheter un petit quelque chose.

Après, je suis allée directement au rayon des friandises. Là, j'ai mis dans mon panier cinq sortes de bonbons et quatre sacs de croustilles. J'ai aussi pris deux bouteilles d'orangeade.

Puis, c'est à ce moment que le malheur est arrivé. Je me suis dirigée vers la caisse et quand la caissière a fait le total de tous mes achats, devine ce qui est arrivé?

Sylvie: Quoi? Quoi? Je ne sais pas.

Marie: Je n'avais pas assez d'argent. Le coût total était de trente-trois dollars et j'avais seulement vingt dollars. J'ai dû remettre la boîte de céréales sucrées et les bonbons. J'étais tellement embarrassée. La caissière me regardait et j'étais toute rouge. J'ai payé et je suis vite retournée chez moi.

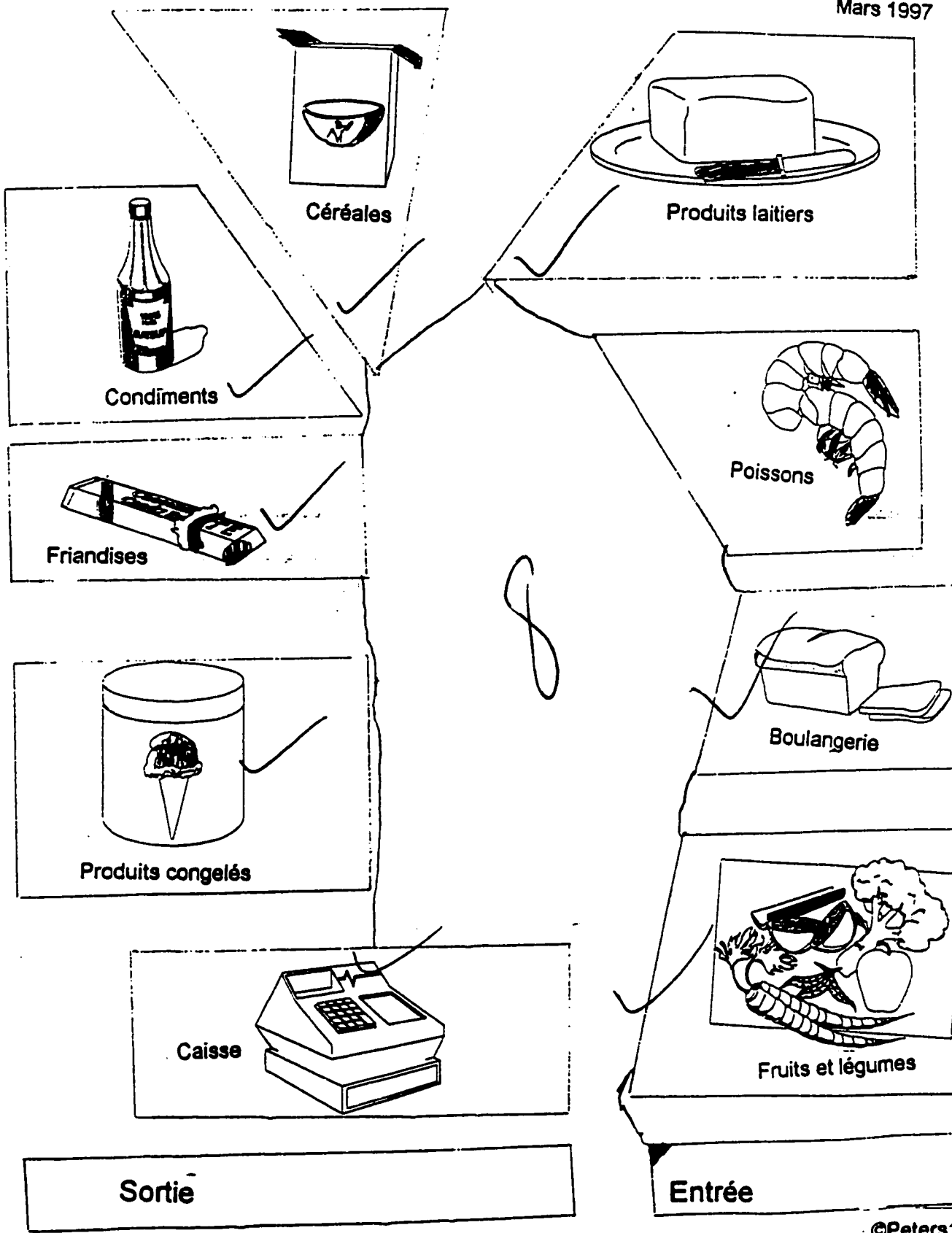
Sylvie: J'aurais aimé te voir toute rouge comme une tomate.

Marie: Oui, j'étais rouge mais je peux te dire que j'ai eu ma leçon. A l'avenir, j'irai faire l'épicerie avec ma mère!!!

# Trace le trajet de Marie à l'épicerie

Nom: Juliane

Mars 1997



Nom: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Encerle la **meilleure** réponse:

- 1- Pourquoi Marie est-elle allée à l'épicerie?
  - A- pour acheter du beurre et du pain
  - B- pour acheter de la viande et du pain
  - C- pour acheter de la viande et des oeufs
  - D- pour acheter du beurre et des oeufs
  
- 2- Qu'est-ce que Marie a choisi dans le rayon des fruits et légumes?
  - A- du brocoli
  - B- des oranges
  - C- des bananes
  - D- de la salade
  
- 3- Qu'est-ce que Marie a choisi au comptoir des poissons?
  - A- des fruits de mer
  - B- du crabe
  - C- du poisson
  - D- rien du tout
  
- 4- Qu'est-ce que Marie a pris dans le rayon des friandises?
  - A- de la réglisse et du soda
  - B- des bonbons et des croustilles
  - C- du pop-corn et des chocolats
  - D- des chocolats et des croustilles
  
- 5- Pourquoi est-ce que Marie a dû remettre les céréales et les bonbons?
  - A- parce que sa mère le lui a dit
  - B- parce qu'elle n'avait plus faim
  - C- parce qu'elle n'avait pas assez d'argent
  - D- parce qu'elle était très embarrassée

## Activité d'avril: Au musée des dinosaures

Au mois d'avril, il est question d'une visite au musée des dinosaures par une fillette. Comme dans l'activité précédente, les élèves devaient tracer le parcours de la fillette. Cette fois-ci, ils inscrivaient le nom des dinosaures dans l'ordre qu'ils étaient vus par la fillette et la guide dans le musée. Cette activité était de type "Suivre les directives". Le vocabulaire de l'activité portait sur les dinosaures et leurs caractéristiques physiques. Le texte contenait 432 mots.

### Texte de l'activité du mois d'avril

Chantal se rend au musée des dinosaures pour faire une visite guidée. Elle rencontre sa cousine Julie qui travaille au musée et qui lui montrera tous les différents squelettes de dinosaures. Elles se rencontrent à l'entrée principale.

Julie: Salut ma belle Chantal, comment va tu?

Chantal: Ça va, je suis contente que tu me montres les dinosaures aujourd'hui. On commence la visite?

Julie: Oui bien sûr. Viens le premier dinosaure est juste ici, à côté de l'entrée. Regarde comme il était grand. C'est un Brachiosaurus. C'est le plus gros dinosaure connu. Il y a un chercheur qui a découvert des os de dinosaures encore plus gros que ceux du Brachiosaurus. Ce chercheur pense que c'est une espèce de dinosaure qu'on ne connaissait pas. Il l'a nommé l'Ultrasaurus. Je ne crois pas que ce soit une nouvelle sorte de dinosaure mais plutôt un très gros, un énorme Brachiosaurus.

Chantal: C'est fascinant. Et ce dinosaure juste à côté du Brachiosaurus, comment s'appelle-t-il?

Julie: C'est un Gallimimus. Il ressemblait beaucoup à une autruche même si ces deux là ne sont probablement pas parents. Le Gallimimus pouvait courir à de très grandes vitesses. Il se nourrissait d'insectes et de fruits.

Chantal: Le Gallimimus se promenait donc sur deux pattes comme le dinosaure qui est en face de lui ?

Julie: C'est exact. C'est le Dilophosaurus. Il marchait sur deux pattes aussi mais ne courait pas aussi vite que le Gallimimus. Regarde les dents du Dilophosaurus. Il avait beaucoup de dents

parce que c'était un des premiers dinosaures qui mangeait de la viande. Il avait aussi une espèce de crête sur la tête, comme un coq.

Chantal: Mais celui qui est derrière le Dilophosaurus avait aussi quelque chose dans la figure.

Julie: Oui, tu as raison. C'est le Tricératops. Ce dinosaure avait trois cornes sur le devant de sa tête, deux au-dessus des yeux et une toute petite corne sur le bout du nez.

Chantal: Ça devait être difficile de voir avec cela!!!

Julie: Tu fais des farces ma coquine. Mais si tu regardes ici, juste à droite du Dilophosaurus, il y a un dinosaure qui n'avait pas de problème de vision. C'est le Tyrannosaure Rex. Regarde, de sa hauteur, il pouvait voir très loin. Regarde aussi comment il avait de toutes petites mains. Il n'avait pas de doigts mais bien des griffes.

Chantal: Julie tout ça, c'est très intéressant. Malheureusement maintenant je dois partir. Je te remercie de la belle visite. Un autre jour, quand j'aurai plus de temps, je reviendrai et tu me feras visiter en plus de détail.

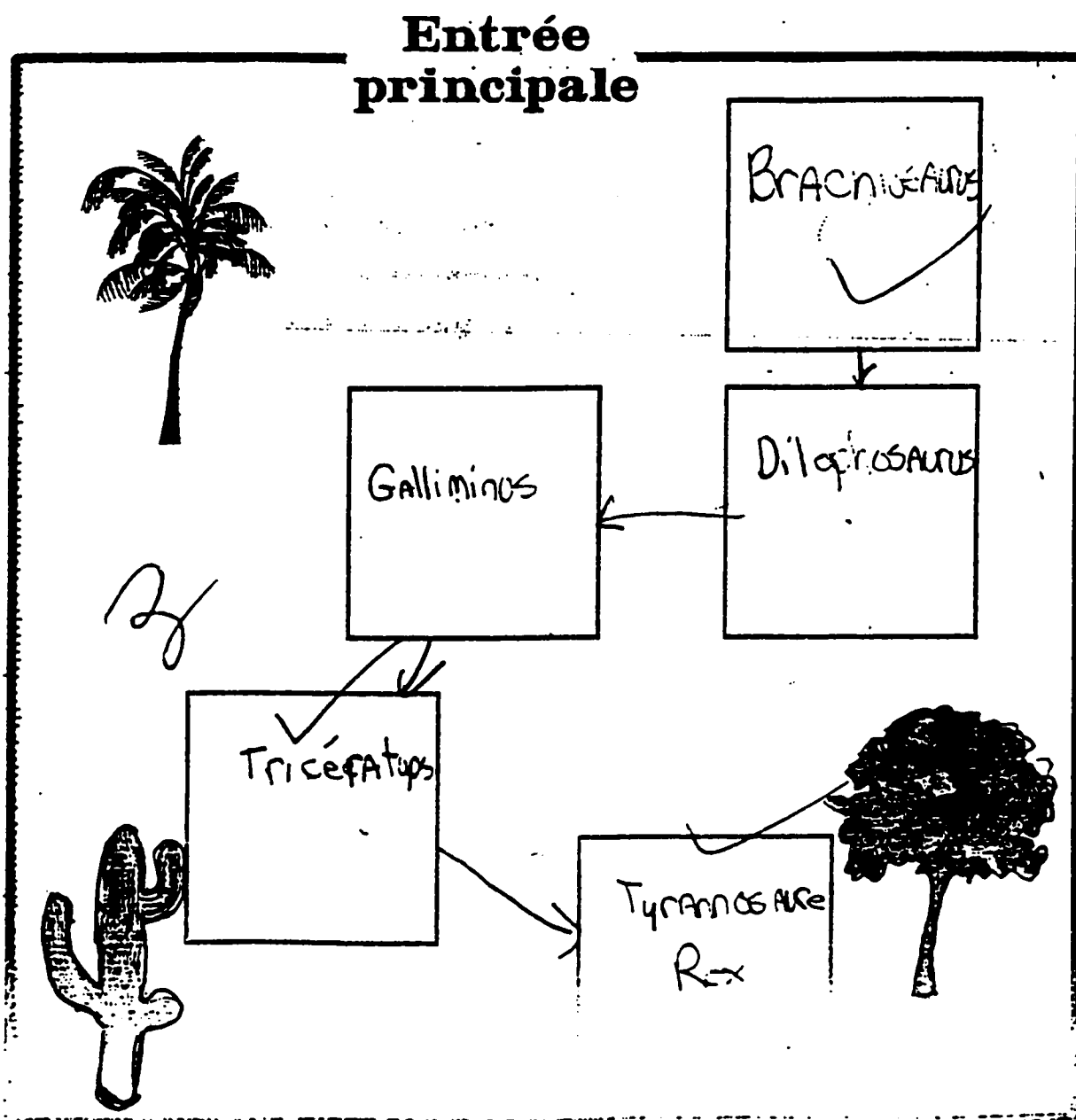
Julie: Avec plaisir ma belle Chantal. Salut.

Feuille d'activité du mois d'avril

**Musée des dinosaures:**

Chrystal

Ecris le nom du dinosaure dans le bon carré d'après la conversation que tu entends.



**Musée des dinosaures:**

Nom: \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Encerle la **meilleure** réponse

1- Quel dinosaure ressemble à une autruche?

- a) Gallimimus
- b) Brachiosaurus
- c) Dilophosaurus
- d) Tyrannosaure Rex

2- Quel dinosaure avait beaucoup de dents?

- a) Dilophosaurus
- b) Tricératops
- c) Gallimimus
- d) Brachiosaurus

3- Quel est le plus gros dinosaure connu?

- a) Tyrannosaure Rex
- b) Dilophosaurus
- c) Tricératops
- d) Brachiosaurus

4- Quel dinosaure a une corne sur le nez?

- a) Tricératops
- b) Tyrannosaure Rex
- c) Gallimimus
- d) Dilophosaurus

5- Quel dinosaure se nourrissait d'insectes?

- a) Brachiosaurus
- b) Tricératops
- c) Dilophosaurus
- d) Gallimimus

## Activité de mai: La chambre des erreurs

Dans cette activité du type "remplir une grille", les élèves écoutaient la description faite par une petite fille, de son sous-sol. Les élèves devaient cocher sur l'image du sous-sol, les items qui n'étaient pas au bon endroit. Le vocabulaire portait sur le mobilier d'un sous-sol et le texte contenait 624 mots.

### Texte de l'activité du mois de mai

Dans cette activité, tu vas entendre une conversation entre deux amies. Écoute bien la conversation pendant laquelle une amie décrit son sous-sol. Dans la description, il y a 8 erreurs. À l'aide d'un X, indique là où il y a une erreur sur le dessin. Par exemple, si l'amie dit qu'il n'y a pas de tapis et qu'il y en a un, tu mets un X sur le tapis.

Suzanne: Salut Linda. Comment vas-tu?

Linda: Je vais bien mais je suis très occupée. Nous venons d'emménager dans une nouvelle maison et mes parents m'ont permis de décorer tout le sous-sol comme si c'était un mini-appartement pour moi toute seule.

Suzanne: Tu es chanceuse. Tu dois avoir beaucoup de place. Comment est-ce que tu as placé tes meubles.

Linda: J'ai mis le vieux sofa de mes parents devant la fenêtre. Devant le sofa, j'ai mis un beau petit tapis. C'est très joli. Aussi, j'ai mis des stores verticaux à la fenêtre. Ma mère voulait que je mette des rideaux mais je n'ai pas voulu.

Suzanne: J'ai des stores verticaux dans ma fenêtre moi aussi. C'est beaucoup plus joli.

Linda: Je suis d'accord. De toute façon, je n'ouvrirai pas souvent les stores parce que je vois seulement la maison des voisins de la fenêtre.

Suzanne: Est-ce que la maison de tes voisins est proche?

Linda: Oui, de ma fenêtre, je vois seulement que le mur de leur maison. Pour embellir la vue, à côté de la fenêtre, j'ai accroché une photo de mon père et ma mère avec moi quand j'étais bébé.

Suzanne: Une photo de toi quand tu étais bébé! Mais tu dois être très drôle.

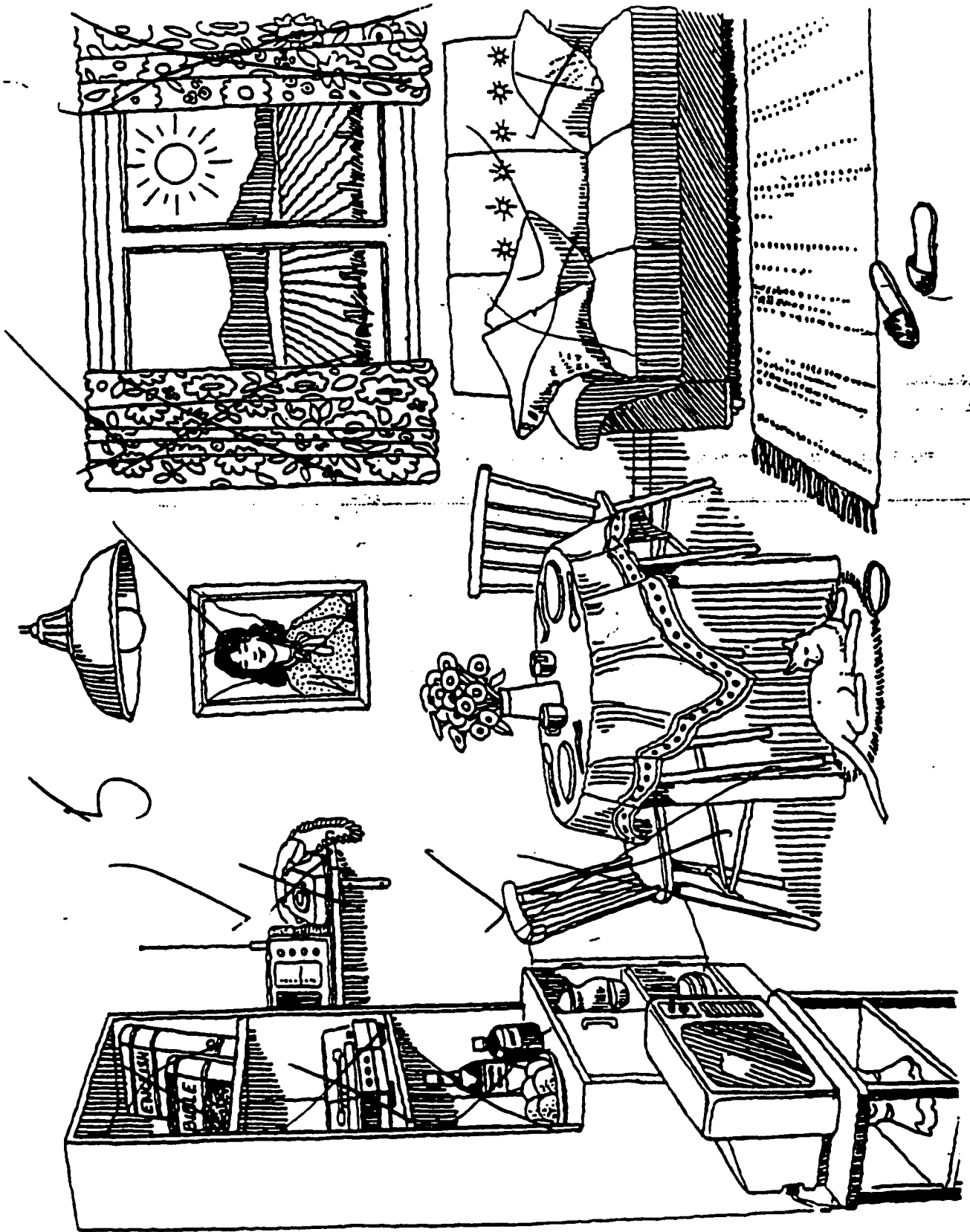
- Linda: Non, j'étais plutôt jolie et souriante quand j'étais bébé. Mais laisse-moi continuer ma description. Devant cette photo, j'ai placé une petite table avec une chaise. C'est pour faire mes devoirs et pour prendre mon déjeuner de temps en temps. Mon chat aime venir se coucher tout près de cette table pour me tenir compagnie.
- Suzanne: Une chaise seulement! Où est-ce que je vais m'asseoir quand je vais venir te rendre visite?
- Linda: Tu t'assoiras sur le sofa. De toute façon, j'utiliserai cette chaise tous les jours pour te parler au téléphone. J'ai mis le téléphone sur ma petite table pour être plus à l'aise quand je te parle.
- Suzanne: Nous allons avoir de longues discussions.
- Linda: Oui, mais j'espère que tu vas venir souvent chez moi aussi. Devine pourquoi?
- Suzanne: Pourquoi?
- Linda: J'ai ma propre télévision. Mes parents me l'ont donnée. Je l'ai mise dans le coin de la pièce.
- Suzanne: Mais d'après ce que tu me décris, la télévision doit être difficile à voir du sofa si tu l'as mise dans le coin de la pièce.
- Linda: Oui, mais c'est une vieille télévision. L'image est meilleure quand je la mets dans le coin de la pièce. Puis à côté de ma table, j'ai placé une bibliothèque. Dans la bibliothèque, j'ai mis mon système de son et j'ai mis de belles fleurs pour que la pièce soit belle.
- Suzanne: Est-ce que tu vas toujours avoir un bouquet de fleurs dans ta bibliothèque?
- Linda: Je vais essayer. C'est beaucoup plus joli comme ça.
- Suzanne: Tu es chanceuse. J'aimerais bien que mes parents me permettent d'organiser notre sous-sol.
- Linda: J'ai beaucoup travaillé pour tout placer, mais maintenant je me sens très bien dans mon petit chez-moi. Bon, mais maintenant je dois aller au magasin. Je n'ai pas de coussins et je veux en acheter pour mon sofa.
- Suzanne: Pourquoi veux-tu des coussins?
- Linda: Je veux des coussins pour être plus à l'aise quand je vais regarder la télévision. De tout façon, viens demain et tu pourras voir mon sous-sol.

Suzanne:      Parfait, je te rencontrerai après l'école.

Feuille d'activité pour le mois de mai

Nom: Simon  
Année: \_\_\_\_\_  
Professeur: \_\_\_\_\_

... activité, tu vas entendre une description. Dans la description, y a 8 erreurs. Quand tu entends une erreur, mets un X sur l'erreur dans le dessin devant toi.  
Mai 1997



Nom: \_\_\_\_\_  
Mai 1997

Encerle la **meilleure** réponse:

1-Pourquoi est-ce que Linda est très occupée?

- A- Linda est très occupée parce qu'elle parle beaucoup au téléphone.
- B- Linda est très occupée parce qu'elle fait beaucoup de devoirs.
- C- Linda est très occupée parce qu'elle décore son sous-sol.
- D- Linda est très occupée parce qu'elle regarde la télévision.

2-Pourquoi est-ce que Linda n'ouvrira pas beaucoup les stores verticaux?

- A- Linda ne les ouvrira pas beaucoup parce qu'elle ne veut pas voir dehors.
- B- Linda ne les ouvrira pas beaucoup parce que la maison des voisins est trop près.
- C- Linda ne les ouvrira pas beaucoup parce qu'elle n'aime pas l'air frais.
- D- Linda ne les ouvrira pas beaucoup parce qu'ils sont brisés.

3- Pourquoi est-ce que Linda a une table?

- A- Linda a une table pour faire ses devoirs.
- B- Linda a une table pour prendre ses repas.
- C- Linda a une table pour regarder la télévision.
- D- Linda a une table pour jouer aux cartes.

4- Où Linda a-t-elle mis sa télévision?

- A- Linda a mis sa télévision à côté du sofa.
- B- Linda a mis sa télévision devant la fenêtre.
- C- Linda a mis sa télévision dans le coin de la pièce.
- D- Linda a mis sa télévision près de la bibliothèque.

5- Pourquoi est-ce que Linda veut acheter des coussins?

- A- Elle achète un coussin pour son chat.
- B- Elle n'en a pas pour son sous-sol.
- C- Elle veut organiser une bataille de coussins.
- D- Elle veut être plus à l'aise pour regarder la télévision.

Annexe  
**C : QUESTIONNAIRE DÉMOGRAPHIQUE**

## Questionnaire

Dear \_\_\_\_\_

To help me have an understanding of the type of French Second Language programs, courses, and/or past experiences you have had, I am asking you to complete this questionnaire. It is part of the study of the French programs at XXX school conducted by the University of Ottawa. I am the only person who will see this information. Thank you.

Martine Peters.

---

  
French Second Language Questionnaire

Name: \_\_\_\_\_

Homeroom: \_\_\_\_\_

Grade: \_\_\_\_\_

Code: \_\_\_\_\_

1- How old are you? When were you born (year, month, day)?

\_\_\_\_\_

2- For every grade you have completed, including this year, place an X in the box below which best describes your French program.

Core French (French, one period a day)  
 French Immersion (Instruction in French 50% or more of the time)  
 Bain Linguistique (French taught as a single subject, half a day for one school year)  
 Other (French school, no French at all, 75 mins/day, \*Please describe)

	Core French	Immersion	Bain Linguistique	Other *Describe
Junior K	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> _____
Senior K	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> _____
Grade 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> _____
Grade 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> _____
Grade 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> _____
Grade 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> _____
Grade 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____
Grade 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____

3- What type of program do you intend to enroll in next year 1997-1998?

	Core French	Immersion	Bain Linguistique	Other *Describe
Grade 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> _____
Grade 7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> _____

4- Is any language besides English used daily in your home?

No

Yes Which language? \_\_\_\_\_

How well do you understand this language when you hear it spoken? (please describe)

\_\_\_\_\_

Can you speak this language?  No  Yes

Can you read this language?  No  Yes

Can you write this language?  No  Yes

5- How often do you do these activities in French out of class?

	Never	Once or twice a month	More than twice a month
Attend French films or theatre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Watch French TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Read French books, magazines or newspapers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Listen to French songs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Are there other things you do in French out of class?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
What are these things? _____			

---

6- Compared to other students who have had as much French instruction as you, how would you rate your ability in French?

**Worse**

**Same**

**Better**

7- As a result of your French courses at school, do you:

	Yes, definitely	Yes, a little	No, not at all
understand spoken French better	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
speak French better	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
read French better	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
write in French better	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
have more self-confidence when speaking French	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
want to learn more French	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
know more about Québec	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
know more about France	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8- Which French skills do you want to improve?

---



---



---

9- Which French skill is more important to you: listening , speaking, reading or writing? Why?

---



---



---

**ANNEXE  
D : INFORMATIONS SUR LES PARTICIPANTS**

Informations sur les participants

<b>Nom de l'élève</b>	<b>Jérémie</b>	<b>Émilie</b>	<b>Juliane</b>	<b>Simon</b>
Date de naissance	04-86	09-86	06-86	05-86
Score au pré-test de septembre	65 %	62 %	79 %	58 %
Élève habile ou moins habile	Élève habile	Élève habile	Élève habile	Élève habile
Parcours académique suivi avant le BL	Programme de français de base	Programme de français de base	Programme de français de base	Programme de français de base
Parcours académique qui suivra le BL	Immersion tardive	Programme de français de base	Immersion tardive	Programme de français de base
Langues parlées à la maison	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais et français
Activités culturelles faites en français	Lecture	Télévision et musique en français	Lecture	Aucune
Activités sportives faites en français	Fait du ski au Québec	Aucune	Aucune	Aucune
Auto-évaluation de ses habiletés en français	Semblables à celles des autres élèves de la classe	Semblables à celles des autres élèves de la classe	Semblables à celles des autres élèves de la classe	Semblables à celles des autres élèves de la classe
Habilité qui a le plus connu de progrès lors du BL	Production orale	Compréhension auditive	Production orale	Production orale
Habilité qui aurait besoin d'amélioration	Voudrait améliorer sa lecture	Voudrait améliorer son vocabulaire	Voudrait améliorer sa production orale	Voudrait améliorer sa production écrite
Intérêt pour la culture	Aimerait en savoir plus sur la France	Aimerait en savoir plus sur la France	Aimerait en savoir plus sur la France	Aimerait en savoir plus sur le Québec et la France

Informations sur les participants

<b>Nom de l'élève</b>	<b>Gabrielle</b>	<b>Chrystal</b>	<b>Cédric</b>	<b>Xavier</b>
Date de naissance	09-86	08-86	12-86	07-86
Score au pré-test de septembre	40 %	53 %	37 %	35 %
Élève habile ou moins habile	Élève moins habile	Élève moins habile	Élève moins habile	Élève moins habile
Parcours académique suivi avant le BL	Programme de français de base	Programme de français de base	Programme de français de base	Programme de français de base
Parcours académique qui suivra le BL	Programme de français de base	Programme de français de base	Programme de français de base	Programme de français de base
Langue parlée à la maison	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais
Activités culturelles faites en français	Télévision, musique et films	Télévision, musique	Télévision	Lecture et télévision
Activités sportives faites en français	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune
Auto-évaluation de ses habiletés en français	Meilleures que celles des autres élèves de la classe	Semblables à celles des autres élèves de la classe	Semblables à celles des autres élèves de la classe	Semblables à celles des autres élèves de la classe
Habilité qui a le plus connu de progrès lors du BL	Production orale	Lecture et production écrite	Production orale	Production orale
Habilité qui aurait besoin d'amélioration	Voudrait améliorer son vocabulaire	Voudrait améliorer sa compréhension auditive	Voudrait améliorer sa lecture	Voudrait améliorer sa lecture
Intérêt pour la culture	Aimerait en savoir plus long sur le Québec	Aucun intérêt	Aucun intérêt	Peu d'intérêt pour le Québec et la France

ANNEXE  
**E : PRÉ-TEST / POST-TEST**

## Pré-test / Post-test

Le test de compréhension auditive a été administré au mois de septembre 1996 ainsi qu'au mois de juin 1997. Le test comprend 4 sous-tests. Chaque sous-test présente une tâche différente pour les quatre objectifs que voici :

- pouvoir suivre des directives pour réaliser une tâche ;
- pouvoir reconnaître les mots qui ne font pas partie d'une relation sémantique, du même domaine conceptuel ;
- pouvoir inférer le sens d'une phrase ;
- pouvoir écouter, se souvenir et comprendre une conversation dans une situation familière.

Le contenu choisi pour les deux premiers sous-tests était axé sur une variété de vocabulaire: le vocabulaire d'orientation sur une page et une variété de vocabulaire thématique. Ce vocabulaire a été choisi parce qu'il faisait partie du vocabulaire déjà vu ou entendu en salle de classe dans le programme de l'enseignante du bain linguistique. Le contenu des deux autres sous-tests portait sur la compréhension d'une phrase et la compréhension d'un texte. Les objectifs et le contenu pour chaque sous-tests sont résumés ci-dessous.

Pour le premier sous-test, le type de réponse choisie était une réponse écrite pour chaque consigne. Pour les deuxième et quatrième sous-tests, la méthode de choix multiples a été retenue, alors que pour le troisième sous-test la méthode du vrai ou faux, sous l'étiquette de possible ou impossible, a été adoptée.

### Sous-test 1: Suivre les directives

Pour ce premier sous-test, il a été jugé préférable de mettre au début du test une activité facile pour sécuriser les élèves. L'activité devait aussi permettre à ces derniers de s'identifier. Les élèves devaient suivre onze directives orales pour préparer l'en-tête d'un document. Ils devaient indiquer à l'endroit spécifié, la matière qu'ils étudiaient, la date, leur nom, leur année scolaire et le nom de leur professeur. L'exercice déterminait donc si l'élève pouvait s'orienter dans sa langue seconde.

#### Texte du sous-test 1

Bonjour! Aujourd'hui tu vas entendre une série d'exercices. Entre chaque exercice, il y aura un son de cloche comme celui-ci BEEP. Écoute bien les informations au complet, elles seront répétées deux fois. Ensuite tu auras du temps pour faire ce qu'on te demande. Bonne chance.

Pour commencer nous allons faire des exercices pour pratiquer et pour vérifier les microphones.

Écoute, je dis mon prénom et mon nom dans le microphone. Josée Lacroix. Dis ton prénom et ton nom dans le microphone. (15 secondes) Bien, maintenant répète ton nom et ajoute en quelle année scolaire tu es.(15 secondes) Bravo!

On passe à l'exercice numéro 1. *Suivre les directives*. Prends ton cahier à la page 1. Écoute les instructions et exécute les instructions, l'une après l'autre.

Par exemple: Dans le rectangle en haut de la page, finis le soleil que j'ai commencé.

Je répète: Dans le rectangle en haut de la page, finis le soleil que j'ai commencé.

Très bien. Montre-moi ton soleil à travers la vitre devant toi.(deux minutes)

Très bien, je te donne un autre exemple maintenant.

Par exemple: Dans le carré en haut de la page, tu écris le numéro de ta carelle.

Je répète: Dans le carré en haut de la page, tu écris le numéro de ta carelle. (15 secondes)

Montre-moi ton carré à travers la vitre. (1 minute) Bravo! Écoute bien les directives qui seront répétées deux fois. Quand tu auras écouté ce qu'on te demande, tu auras du temps pour le faire. Tu es prêt ? On commence.

#### BEEP

Sur la première ligne, à gauche, tu écris ton nom.(15 secondes)

Je répète: Sur la première ligne, à gauche, tu écris ton nom.(15 secondes)

Sur la première ligne, à droite, tu écris la date, en mentionnant le jour, le mois et l'année. (15 secondes)

Je répète: Sur la première ligne, à droite, tu écris la date, en mentionnant le jour, le mois et l'année. (15 secondes)

Sur la deuxième ligne, à gauche, tu écris le nom de ton école. (15 secondes)

Je répète: Sur la deuxième ligne, à gauche, tu écris le nom de ton école.(15 secondes)

Dans la première case, dessine un arbre.(15 secondes)

Je répète: Dans la première case, dessine un arbre. (15 secondes)

Dans la deuxième case, dessine deux fleurs. (15 secondes)

Je répète: Dans la deuxième case, dessine deux fleurs. (15 secondes)

Dans la troisième case, écris le chiffre qui vient avant 13. (15 secondes)

Je répète: Dans la troisième case, écris le chiffre qui vient avant 13. (15 secondes)

Dans la quatrième case, écris le chiffre qui vient après 48.(15 secondes)

Je répète: Dans la quatrième case, écris le chiffre qui vient après 48. (15 secondes)

Dans la cinquième case, dessine un triangle. Dans le triangle, écris la lettre A.(15 secondes)

Je répète: Dans la cinquième case, dessine un triangle. Dans le triangle, écris la lettre A. (15 secondes)

Dans la sixième case, dessine trois cercles. Dans un cercle, écris la lettre X, dans un autre cercle, écris la lettre Y et dans le dernier cercle écris la lettre Z. (15 secondes)

Je répète: Dans la sixième case, dessine trois cercles. Dans un cercle, écris la lettre X, dans un autre cercle, écris la lettre Y et dans le dernier cercle écris la lettre Z. (15 secondes)

Au bas de la page, à gauche à côté du X, tu écris le nom de ton professeur de français.(15 secondes)

Je répète: Au bas de la page, à gauche à côté du X, tu écris le nom de ton professeur de français.(15 secondes)

Au bas de la page, à droite à côté du X, tu signes ton nom.(15 secondes)

Je répète: Au bas de la page, à droite à côté du X, tu signes ton nom.(15 secondes)

(10 secondes)

**Sous-test 2: Lequel est différent?**

Dans le deuxième exercice qui vérifie l'étendue du vocabulaire de l'élève, celui-ci devait choisir quel mot de vocabulaire n'appartient pas à la relation sémantique, au domaine conceptuel. Par exemple, dans la série 1, les mots suivants sont regroupés: "tomate, soupe, concombre, carotte, laitue". L'élève devait indiquer que le mot "soupe" ne fait pas partie de la série, puisque ce n'est pas un légume. L'élève devait répondre à dix questions dans ce sous-test.

**Texte du sous-test 2 *Lequel est différent***

Prends la page numéro 2. L'exercice numéro 2 se trouve sur les pages 2 et 3. Je vais te lire des séries de mots comprenant 5 mots. Dans chaque série, un seul mot ne fait pas partie de l'ensemble. Fais un X dans le carré correspondant à ce mot.

Écoute bien. Si je te dis la série de mots suivants comme exemple:

1- jaune 2-table 3-bleu 4-rouge 5- orange  
Je répète: 1- jaune 2-table 3-bleu 4-rouge 5- orange

Tu vois, il y a déjà un X dans le carré # 2 pour indiquer que le mot table ne fait pas partie de l'ensemble. Essaie un autre exemple. Je te laisse du temps après l'exemple pour le faire.

Ex: 1-gentil 2-amical 3-extraordinaire 4-aimable 5-méchant  
Je répète: 1-gentil 2-méchant 3-extraordinaire 4-aimable 5- méchant  
(15 secondes)

Le mot qui ne fait pas partie de l'ensemble est le mot méchant. Il faut faire un X dans le carré # 5.

A 1- hockey 2- badminton 3- soccer 4- cinéma 5- ballon-panier  
Je répète: A 1- hockey 2- badminton 3- soccer 4- cinéma 5- ballon-panier (15 secondes)

B 1- tasse 2- eau 3- lait 4- thé 5- café  
Je répète: B 1- tasse 2- eau 3- lait 4- thé 5- café (15 secondes)

C 1- tomate 2- carotte 3- concombre 4- soupe 5- laitue  
Je répète: C 1- tomate 2- carotte 3- concombre 4- soupe 5- laitue (15 secondes)

D 1- pilote 2- heure 3- capitaine 4- chauffeur 5- conducteur  
Je répète: D 1- pilote 2- heure 3- capitaine 4- chauffeur 5- conducteur (15 secondes)

E 1- botte 2- manteau 3- tuque 4- foulard 5- costume de bain  
Je répète: E 1- botte 2- manteau 3- tuque 4- foulard 5- costume de bain (15 secondes)

Tourne à la page 3 maintenant.

F 1- crayon 2- stylo 3- téléphone 4- cahier 5- livre

Je répète: F 1- crayon 2- stylo 3- téléphone 4- cahier 5- livre (15 secondes)

G 1- chiot 2- chaton 3- agneau 4- poulain 5- vache

Je répète: G 1- chiot 2- chaton 3- agneau 4- poulain 5- vache (15 secondes)

H 1- piano 2- bateau 3- avion 4- train 5- bicyclette

Je répète: H 1- piano 2- bateau 3- avion 4- train 5- bicyclette (15 secondes)

I 1- bébé 2- garçon 3- fille 4- homme 5- singe

Je répète: I 1- bébé 2- garçon 3- fille 4- homme 5- singe (15 secondes)

J 1- rivière 2- océan 3- ruisseau 4- terre 5- mer

Je répète: J 1- rivière 2- océan 3- ruisseau 4- terre 5- mer (15 secondes)

(10 secondes)

### Sous-test 3: Possible ou impossible

Le troisième exercice porte sur la capacité d'inférer le sens d'une phrase. L'élève devait déterminer si le sens de la phrase est possible ou impossible. Par exemple, dans le cas suivant, l'élève devait indiquer que la phrase est possible: « *Le chat court après la souris* ». Le sujet des phrases du sous-test 3 était simple et familier pour les élèves. Le sous-test contenait dix phrases.

#### Texte du sous-test 3

Prends ton cahier à la page numéro 4. Dans cet exercice, tu dois décider ce qui est possible et ce qui est impossible. Tu vas entendre 10 phrases. Pour chacune des phrases, tu indiques par un X, si c'est possible ou impossible.

Je te donne un exemple. Écoute bien.

Exemple: Jacques ne peut pas écrire, il a la main brisée.

Je répète: Jacques ne peut pas écrire, il a la main brisée.

Tu indiques par un X que c'est possible.

Je te donne un autre exemple. Décide si c'est possible ou impossible et mets un X dans le bon carré à côté du mot exemple.

Exemple: Le garçon s'envole dans le ciel.

Je répète: Le garçon s'envole dans le ciel.

(15 secondes)

C'est impossible. Tu dois mettre un X dans le carré impossible. Est-ce que tu es prêt? On commence.

1- Le chat chasse la souris.(5 secondes)

Je répète : 1- Le chat chasse la souris.(10 secondes)

2- La poule pond un oeuf carré. (5 secondes)

Je répète: 2- La poule pond un oeuf carré.(10 secondes)

3- L'élève écrit avec un crayon.(5 secondes)

Je répète: 3- L'élève écrit avec un crayon.(10 secondes)

4- La circulation dirige le policier.(5 secondes)

Je répète: 4- La circulation dirige le policier.(10 secondes)

5- Il pleut de la neige.(5 secondes)

Je répète: 5- Il pleut de la neige.(10 secondes)

6- Mort de fatigue, il s'endort profondément.(5 secondes)

Je répète: 6- Mort de fatigue, il s'endort profondément.(10 secondes)

7- Le rouquin a les cheveux blonds.(5 secondes)

Je répète: 7- Le rouquin a les cheveux blonds.(10 secondes)

8- Il mange un morceau de melon d'eau.(5 secondes)

Je répète: 8- Il mange un morceau de melon d'eau.(10 secondes)

9- La fleur s'ouvre quand il fait beau.(5 secondes)

Je répète: 9- La fleur s'ouvre quand il fait beau.(10 secondes)

10- La rivière passe sur le pont.(5 secondes)

Je répète: 10- La rivière passe sur le pont.(10 secondes)

(10 secondes)

**Sous-test 4: Conversation entre Christine et Luc**

Le dernier exercice permettait de savoir si l'élève était capable de suivre une conversation entre deux enfants, locuteurs natifs, parlant de la vie quotidienne. Le texte était une longue conversation téléphonique authentique enregistrée. Plusieurs aspects de la vie scolaire, tels une discussion à propos de devoirs, une entente entre deux camarades, se retrouvaient dans la conversation. Les deux camarades ont environ le même âge que les élèves du bain linguistique et discutent d'un sujet qui leur est familier. Ceci rendait le sous-test un peu plus facile mais la rapidité de la conversation garantissait le niveau de difficulté visé. Ensuite les élèves devaient répondre à douze questions de compréhension sur la dite conversation. Sous-test 4

## Texte du sous-test 4

Prends la page numéro 5. Maintenant tu vas entendre une conversation. Ne t'inquiète pas si tu ne comprends pas toute la conversation la première fois parce qu'elle sera répétée une deuxième fois. Quand la conversation est finie, tu réponds aux questions qui sont à la page 5 de ton cahier en encerclant la bonne réponse.

Ring...

L: Allô Christine! Ça va? Qu'est-ce que tu faisais?

C: Ah! Salut Luc. Ça va bien.  
Je jouais avec mon frère. On jouait au ping-pong.

L: Écoute Christine, je suis très pressé. Je n'ai pas le temps de te parler longtemps. Pourrais-tu me donner le problème de math qu'il faut faire ce soir? J'ai oublié mon cartable à l'école. Je suis parti trop vite. L'autobus scolaire nous attendait et puis j'ai laissé mon cartable dans mon casier.

C: Oui, une minute. Je vais chercher mon livre. J'ai déjà fait mon devoir. Tu vas voir c'est pas long à faire.

L: Fais ça vite. Je veux aller à la partie de hockey et ça commence dans une demi-heure.

C: Attends une minute, je vais aller chercher mon cahier. (Pause)  
Bon, écoute bien. Ça commence comme ceci:  
Si tu as mille dollars et que tu en dépenses

L: Attends, tu vas trop vite. J'ai pas le temps d'écrire. Vas plus lentement s'il-te-plait.

C: D'accord. Je te relis le problème au complet plus lentement.  
Si tu as mille dollars et que tu en dépenses quarante-six pour cent, combien d'argent te reste-t-il?

- L: Bon là c'est mieux. Maintenant je dois faire le problème avant que la partie de hockey commence.
- C: Tu n'auras pas de difficulté. Le problème est facile. Tu vas voir. Bonne chance!
- L: Merci beaucoup pour ton aide. Je te vois demain à l'école. Je vais te raconter comment s'est déroulée la partie de hockey. Salut!

Bon maintenant tu as du temps pour répondre aux questions avant d'entendre la conversation une deuxième fois.

(2 minutes)

-----  
BEEP

Ring....

- L: Allô Christine! Ça va? Qu'est-ce que tu faisais?
- C: Ah! Salut Luc. Ça va bien.  
Je jouais avec mon frère. On jouait au ping-pong.
- L: Écoute Christine, je suis très pressé. Je n'ai pas le temps de te parler longtemps. Pourrais-tu me donner le problème de math qu'il faut faire ce soir? J'ai oublié mon cartable à l'école. Je suis parti trop vite. L'autobus scolaire nous attendait et puis j'ai laissé mon cartable dans mon casier.
- C: Oui, une minute. Je vais chercher mon livre. J'ai déjà fait mon devoir. Tu vas voir c'est pas long à faire.
- L: Fais ça vite. Je veux aller à la partie de hockey et ça commence dans une demi-heure.
- C: Attends une minute, je vais aller chercher mon cahier. (Pause)  
Bon, écoute bien. Ça commence comme ceci:  
Si tu as mille dollars et que tu en dépenses
- L: Attends, tu vas trop vite. J'ai pas le temps d'écrire. Vas plus lentement s'il-te-plait.
- C: D'accord. Je te relis le problème au complet plus lentement.  
Si tu as mille dollars et que tu en dépenses quarante-six pour cent, combien d'argent te reste-t-il?
- L: Bon là c'est mieux. Maintenant je dois faire le problème avant que la partie de hockey commence.

C: Tu n'auras pas de difficulté. Le problème est facile. Tu vas voir. Bonne chance!

L: Merci beaucoup pour ton aide. Je te vois demain à l'école. Je vais te raconter comment s'est déroulée la partie de hockey. Salut!

Maintenant tu peux finir de répondre aux 12 questions qui sont à la page 5. Tu encercles la bonne réponse. (1 minute)

Et voilà, c'est terminé. Merci beaucoup d'avoir participé.

Annexe

**F : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

## **Formulaire de consentement**

Parents and Guardians of Grade 5 students  
Churchill Alternative School

Dear Parent or Guardian,

A researcher from the University of Ottawa is conducting a study of the listening comprehension skills of students in the grade 5 French programs at Churchill school this year. The purpose is to study how listening comprehension skills are developed through different instructional activities. Project findings should provide useful information for the design of future teaching methods. We are writing to request your permission for your child to participate in the study.

The study will take place in the school and will involve normal school activities organized in collaboration with the French teacher. These will include listening activities led by the researcher (an experienced teacher), classroom observations by the researcher and small group taped discussions about French listening comprehension. To establish initial group comparability of groups, students' recent test scores (including results for the Gates-MacGinitie Reading test and the Canadian Cognitive Ability Test), will be made available to the researcher if you agree.

In conformity with the Municipal Freedom of Information and Protection of Privacy Act, 1989, individual privacy will be protected throughout the study. When observations and interviews are transcribed into printed form for analysis, all student names or other means of identifying them will be deleted or replaced with code names known only to the researcher. Likewise no student names will be associated with the study or used in any publication by the researcher reporting this research. When analyses are completed the original tapes and the code-name key will be destroyed. Children may withdraw from the study at any time, without any ill effects, in which case any previously collected data involving them will not be used.

This research has been approved by the Faculty of Education Human Research Ethics Committee (EDHREC) and the Ottawa Board of Education. A report of findings will be made available to interested persons after the study is completed. Should you have any questions about the study, please contact Mrs. Martine Peters, at 445-3865.

We would appreciate your completing the attached form and returning it to Megan Neil by Monday, September 16th. Thank you for your cooperation.

Martine Peters  
Researcher  
University of Ottawa

Lee Davidson  
Principal  
Churchill School

Megan Neil  
French Teacher  
Churchill School

I have read and understood the request for my son/daughter to participate in the study of the development of listening comprehension skills in the grade 5 French programs at Churchill Alternative School, which included researcher access to his/her Gates-MacGinitie Reading and Canadian Cognitive Ability (CCAT) scores.

\_\_\_\_\_ I give permission for my son/daughter to participate.

\_\_\_\_\_ I do give not permission for my son/daughter to participate.

Name of Student (please print) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Signature of Parent/Legal Guardian

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Signature of Student

\_\_\_\_\_  
Date

Please return to the French teacher by Monday, September 16th. Thank you for your cooperation.

Annexe

**G : EXEMPLE D'UN PROTOCOLE À VOIX HAUTE**

## Exemple d'un protocole à voix haute

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Après ça, il y a la section des poissons, beurk, mais je ne m'y suis pas arrêtée.</b></li> </ul> <p>Mm, she said that doesn't like the poisson, but she had to go.</p> <p><i>How do you know?</i></p> <p>Cause she went poisson, eurk.</p> <p><i>And you know that it means...</i></p> <p>Yeah, she doesn't like fish.</p> <p><i>OK, and did you get something else after that?</i></p> <p>No.</p> <p><i>No, OK.</i></p>	<p>résumé négatif</p> <p>inférence paralinguistique et prosodique positive</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Je suis allée directement au rayon des produits laitiers où j'ai pris du beurre pour maman. Ensuite, dans l'allée des céréales, j'ai choisi une boîte de céréales sucrées que papa et maman n'ont pas l'habitude d'acheter.</b></li> </ul> <p>She's talking about when she went to get cereales.</p> <p><i>How do you know that?</i></p> <p>Cause I heard the word.</p> <p><i>OK, what did she say about les cereales?</i></p> <p>That, what she went to get, she's just talking about what she got, what she was doing. Les oats.</p>	<p>résumé positif</p> <p>inférence linguistique positive</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Maman avait dit que je pouvais m'acheter un petit quelque chose. Après, je suis allée directement au rayon des friandises.</b></li> </ul> <p>She just said, mm after she went to les céréales, she went to la friandise.</p>	<p>résumé positif</p>

<p><i>OK, and what is les friandises?</i></p> <p>Mm, candy store?</p> <p><i>How do you know that?</i></p> <p>Picture.</p> <p><i>Ah, the picture helped you.</i></p>	<p>inférence extralinguistique (négative)</p>
---	---

Caractère gras : intrant

Italique : commentaires de la monitrice

Extrait du protocole du mois de mars 1997 de Gabrielle