

La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde

Laurens Vandergrift
Université d'Ottawa

Étant donné le rôle primordial de la compréhension auditive dans l'apprentissage d'une langue seconde, il est essentiel de fournir aux étudiants des stratégies d'écoute qui leur permettent de tirer le plus grand profit de l'intrant linguistique. Dans cet article, nous comparons des réflexions à haute voix d'étudiants au niveau débutant qui écoutent des textes oraux. On constatera que les bons auditeurs utilisent davantage de stratégies métacognitives et qu'ils se servent de ces stratégies pour interagir de façon plus dynamique avec un texte pour construire le sens. Nous présentons également des interventions pédagogiques qui ont le potentiel d'aider les étudiants à développer une prise de conscience métastratégique, tout en leur permettant d'intervenir dans le processus d'écoute pour mettre en oeuvre des stratégies métacognitives afin de mieux réussir la compréhension auditive.

The development of listening skills is a crucial component of second language learning and teaching, and students need to acquire successful listening strategies to capitalize on the language input they receive. This article presents some comparative think-aloud protocols of beginning level language learners listening to an oral text. It is argued that successful listeners use more metacognitive strategies and use these strategies to interact at a deeper level with a text to construct meaning. The article concludes with pedagogical implications, outlining an instructional model for developing metastrategic awareness in students that will allow them to become more aware of the process of listening and to learn how to use the metacognitive strategies that will lead to greater success in listening comprehension.

La compréhension auditive n'est pas une activité passive, chose certaine. C'est un processus actif et complexe pour un apprenant de langue seconde. L'auditeur doit être en mesure de discriminer entre les sons, de comprendre le vocabulaire, d'interpréter l'accent et l'intonation et de s'habituer au rythme d'une langue différente de sa langue maternelle. Puis il va devoir retenir ce qui a été compris afin de l'interpréter dans le contexte immédiat ainsi que dans le plus grand contexte socioculturel d'un texte ou d'un énoncé. Il va sans dire que la coordination de tous ces processus exige un exercice mental complexe de la part de l'auditeur. La compréhension auditive est ardue et, par conséquent, elle mérite plus d'attention et d'étude.

La compréhension auditive en tant qu'élément essentiel à l'apprentissage d'une langue a enfin été mise en relief après de longs débats sur sa validité (Anderson et Lynch, 1988; Byrnes, 1984; Cornaire, 1998; Feyten, 1991; Mendelsohn et Rubin, 1995; Rost, 1990). Aujourd'hui on lui accorde plus d'importance, du fait des recherches qui ont souligné le rôle critique de l'intrant dans l'apprentissage d'une langue (Oxford, 1993). Ces recherches nous ont conduits à attribuer à la compréhension auditive la place "d'étoile Polaire" dans la théorie, la recherche, et la pédagogie de l'apprentissage d'une langue seconde (Dunkel, 1991). Selon Gary (1975), accorder un rôle plus central à la compréhension auditive, surtout au début du processus d'apprentissage, présente des avantages du point de vue de la cognition, de l'efficacité et même aux plans utilitaire et affectif.

Dans un premier temps, il y a l'avantage cognitif. Mettre l'accent sur la compréhension auditive au début de l'apprentissage respecte l'apprentissage naturel d'une langue. À l'écoute, le décodage de l'intrant exige que l'apprenant reconnaisse les éléments linguistiques, mais pas nécessairement qu'il s'en rappelle. Quand on demande aux étudiants de produire ce qui n'est pas encore intégré dans la mémoire à long terme (MLT), ils sont littéralement surchargés. C'est la raison pour laquelle un débutant a beaucoup de difficulté à comprendre avec précision à l'oral, et à formuler, en même temps, une réponse acceptable. La mémoire à court terme (MCT) n'est pas en mesure de traiter à la fois compréhension et production, donc le débutant doit recourir à ses habitudes en langue maternelle si on l'oblige à parler prématurément.

Dans un deuxième temps, il y a l'avantage du point de vue efficacité. L'apprentissage d'une langue est plus efficace si l'on ne demande pas aux étudiants de pouvoir reproduire tout ce qu'ils écoutent. Ceci permet de mettre l'accent sur des messages signifiants dès le début de l'apprentissage, puisque les étudiants peuvent consacrer toute leur attention au message, car nous savons que les capacités en MCT sont limitées. Les recherches (Oxford, 1993) démontrent que lorsque les apprenants mettent l'accent sur la compréhension du message, cela entraîne également des répercussions importantes sur le développement d'autres connaissances linguistiques. De plus, une approche qui met en valeur la compréhension auditive assure que l'étudiant n'écoute que de bons modèles langagiers (soit le professeur, soit des textes oraux authentiques) au lieu de l'élocution, rarement exemplaire, de ses camarades de classe. Cela constitue un meilleur emploi du temps par rapport aux classes où l'on passe trop de temps à attendre des réponses souvent lentes à venir.

Dans un troisième temps, il y a l'avantage utilitaire. Nous passons en effet environ quarante-cinq pour cent de notre temps à écouter contre trente pour cent à parler, quinze pour cent à lire et dix pour cent à écrire (Rivers *in* Gilman et Moody, 1984). Il va de soi que les apprenants se serviront davantage de leurs habiletés de compréhension. Les locuteurs ont le contrôle du contenu et de la

forme de leur message, et tout un choix de stratégies de communication pour transmettre ce message. Par contre, les auditeurs, du fait du caractère éphémère de la parole, sont à la merci de leur interlocuteur. C'est la raison pour laquelle il faut enseigner des stratégies de compréhension à nos étudiants. C'est aussi pour cela qu'il faut continuer à présenter des activités d'écoute tout au long des études, même au niveau avancé.

Enfin, il y a l'avantage psychologique. Quand les apprenants ne sont pas obligés de s'exprimer tout au début de leur apprentissage d'une langue, ils sont moins gênés. Les adolescents, et les adultes en particulier, préfèrent souvent rester muets, de peur de mal prononcer des sons difficiles à produire. Si la pression d'une production orale précoce est supprimée, les apprenants éprouveront moins d'angoisse et pourront se concentrer sur la compréhension des messages signifiants, ce qui facilitera également le développement des autres savoirs (comme nous l'avons déjà constaté). De plus, lorsque que l'on met l'accent sur la compréhension du message tout au début de l'apprentissage, les apprenants éprouvent un plus grand sentiment de réussite. On accorde également un plus grand rôle à l'apprenant, en lui faisant écouter des documents qui feront appel à ses intérêts et à ses besoins. Par conséquent, ce dernier est plus motivé.

Bref, étant donné ce rôle primordial de la compréhension auditive dans l'apprentissage, il est essentiel de bien comprendre le processus d'écoute, et de fournir aux apprenants des stratégies d'écoute qui leur permettent de tirer le plus grand profit de l'intrant linguistique.

Les stratégies d'écoute

O'Malley et Chamot (1990) ont cerné un bon nombre de stratégies d'apprentissage, réparties selon trois catégories : les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives. Dans le cadre de la compréhension auditive, les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur le processus d'écoute, une préparation à l'écoute, le contrôle de la compréhension et l'auto-évaluation de la performance. Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'auditeur et le texte à écouter. Faire des inférences et faire des élaborations (c'est-à-dire, utiliser ses connaissances antérieures) sont deux stratégies cognitives essentielles à l'écoute. Les stratégies socio-affectives impliquent l'interaction avec une autre personne durant l'écoute (par exemple, la clarification) ou le contrôle de la dimension affective de l'écoute (par exemple, l'auto-encouragement).

Très peu de recherches ont été menées en compréhension auditive (Vandergrift 1998a, 1998b) et les recherches menées en stratégies d'écoute sont encore moins nombreuses. Chamot et Küpper (1989), O'Malley, Chamot et Küpper (1989), Bacon (1992), Peters (1998) et Vandergrift (1996, 1997) ont examiné les différences entre les auditeurs habiles et les auditeurs malhabiles. Les résultats obtenus concordent tous : les bons auditeurs utilisent plus

de stratégies métacognitives que les auditeurs malhabiles. En fait, Vandergrift (1997) a trouvé que les auditeurs habiles utilisent deux fois plus de stratégies métacognitives que leurs homologues malhabiles et, de plus, ils savent utiliser plus efficacement d'autres stratégies cognitives telles que l'inférence et l'élaboration (c'est-à-dire, l'utilisation des connaissances antérieures). Par contre, il semble que d'autres variables entrent en jeu chez les bons auditeurs en langue seconde et une représentation purement quantitative des différences entre les bons et les « mauvais » auditeurs ne donnerait donc qu'un portrait superficiel des différences de réussite en compréhension auditive (Bacon, 1992). Une telle représentation ne saurait capter ni la façon dont une stratégie est utilisée, ni la façon dont on la combine avec d'autres stratégies afin d'en arriver à la compréhension du texte sonore. En outre, cette représentation ne parvient pas à illustrer la bonne utilisation d'une inférence, l'utilisation efficace des connaissances antérieures, ou encore moins le niveau d'interaction avec le texte. Pour ces raisons, une approche plus efficace est celle de faire une analyse qualitative des réflexions à haute voix produites par des auditeurs en train d'écouter un texte. Une analyse des protocoles où les auditeurs n'ont recours ni à des activités de pré-écoute ni à d'autres activités de compréhension pourrait être très révélatrice quant à l'interaction entre l'auditeur et le texte et quant aux différences entre les bons auditeurs et leurs homologues moins habiles.

Analyse des réflexions à haute voix

Les protocoles que nous allons examiner proviennent de réflexions à haute voix d'apprenants de français de base au niveau secondaire. Ils sont tous âgés de 16 à 17 ans, mais ils sont inscrits dans des cours différents. Chaque étudiant a participé à une entrevue individuelle (ACTFL/ETS Oral Proficiency Interview [Liskin-Gasparro, 1982]) qui a permis d'établir son niveau de compétence langagière. Durant les séances de réflexion à haute voix, les étudiants ont écouté des textes enregistrés (Porter et Pellerin, 1989; Boucher et Ladouceur, 1988) où l'on arrêtait la bande sonore à des moments prédéterminés dans le texte. Lorsque la bande était arrêtée, les étudiants commençaient à verbaliser ce qu'ils pensaient (d'après O'Malley et Chamot, 1990). Si l'étudiant restait muet, le chercheur posait des questions plutôt neutres pour l'encourager à verbaliser ce qui lui passait par la tête. Intentionnellement, il n'y a pas eu d'activité de pré-écoute, afin de ne pas activer de schèmes particuliers avant que l'écoute ne commence.

Analyse des protocoles au niveau Débutant I

Nous allons comparer les protocoles de deux étudiantes au niveau Débutant I (Vandergrift, 1998a). Ce sont de vraies débutantes provenant de la même classe de français. Bea est considérée comme étant une « bonne » auditrice, tandis

qu'Ann réussit moins bien. Elles écoutent une annonce publicitaire d'un restaurant italien.

(musique italienne) **Vous aimez les mets italiens ? Eh bien, venez au restaurant Santa Lucia au 3261, boulevard St Denis !**

Int.: What's going through your mind? Did you hear anything?

Ann: No

Int.: What are you thinking?

Ann: It's a day of the week. I'm not sure. It's a restaurant, I did get that part.

Int.: Any other ideas going on in your mind right now?

Ann: Well, my first idea was that little part, it sounds like maybe a, like what's going to be for that moment, whatever. What's happening in the restaurant.

Int.: Uh, uh. Anything else?

Ann: No.

Bea: They have something Italian . . .

Int.: How do you know that?

Bea: Eh, I know that "vous avez" part something Italian, probably something Italian, I don't know, that sounds like the word Italian. That's just what I thought.

Int.: O.K.

Bea: Sounds like a restaurant, I forgot the name now, Santa . . .

Int.: What are you thinking?

Bea: The music. Sounds like an advertisement. Italian restaurant. I think . . .

Int.: What else are you thinking? Any ideas?

Bea: I expect them to talk about a menu or something.

Int.: Anything more?

Bea: No.

Même si le texte est difficile pour toutes deux, nous pouvons déjà voir une différence d'approche. Ann est perdue dans ses pensées, on doit constamment l'encourager à exprimer ce à quoi elle pensait avant qu'elle arrive à avancer l'idée du restaurant. Par contre, Bea comprend «italien» et «restaurant», tout probablement en faisant une inférence à partir de la musique italienne qu'on entend. De plus, elle suggère le type de texte dont il s'agit (une annonce publicitaire, élaboration de ses connaissances textuelles) et elle anticipe ce qu'elle va entendre par la suite (attention sélective). Elle essaie de comprendre davantage en s'efforçant de décortiquer le verbe («vous avez», qu'elle a mal compris) et le nom du restaurant. Les contraintes de la MCT ne lui permettent pas d'accéder à ce niveau de détails.

Là vous allez trouver votre repas préféré . . . spaghetti, lasagne, ravioli et, bien sûr, la meilleure pizza en ville !

Ann: The menu.

Int.: O.K. Anything else?

Ann: No, just like the pizza, ravioli, spaghetti and whatever. Pizza.

Bea: Obviously he is listing spaghetti, ravioli, and of course, pizza, just listing off what they serve at this wonderful Italian restaurant.

Int.: How do you know it is wonderful?

Bea: I don't know.

Int.: Anything else? Any more ideas?

Bea: No.

Les deux étudiantes disposent d'un certain vocabulaire de l'alimentation suffisant pour établir qu'on parle du menu du restaurant. Bea essaie de décortiquer plus de détails en disant qu'il s'agit d'un « wonderful restaurant » mais elle n'est pas capable d'appuyer cette supposition. Il se peut que l'idée du « meilleur » restaurant ait été retenue dans sa MCT, même s'il s'agissait de pizza. Bien que les deux étudiantes se servent d'un schème afin d'interpréter ce qu'elles entendent (traitement du « haut vers le bas »), Bea essaie également une approche du « bas vers le haut » afin de comprendre plus de détails.

Chaque semaine au restaurant Santa Lucia il y a un bon spécial.

Ann: No.

Int.: Nothing that you picked up? Any words you're linking in to?

Ann: No.

Bea: Something, let me think, il y a something, there is something, I don't know.

Int.: No ideas as to what he said?

Bea: Not really. Bon . . . He said bon. I'm not sure.

Il est étonnant que ni l'une ni l'autre des étudiantes ne retienne le mot « spécial ». Ann est perdue, mais Bea a compris « il y a » et « bon ». Malheureusement, elle s'est momentanément arrêtée là et elle a manqué ce qui a suivi. La vitesse du dialogue et les connaissances linguistiques limitées entravent une compréhension détaillée à ce niveau de compétence langagière. En fait, chaque fois que Bea essaie de se pencher sur des détails grammaticaux, il y a des indices sémantiques qui lui échappent.

Cette semaine on offre une lasagne au gratin avec salade pour 3,50 \$ seulement.

Ann: There is a salad. And an appetizer or some thing. That's all I picked up.

Bea: Something with cheese, salad, I think he said, croissant, but I'm not too sure. Drinks.

Les deux comprennent « salade », puis elles font d'autres inférences (à partir du schème d'un menu) sur ce qu'elles n'ont pas compris. Ann ne saisit qu'un seul élément plutôt vague (les hors d'oeuvre). Par contre, Bea démontre une interaction plus approfondie avec le texte. À partir du cadre conceptuel dans lequel elle travaille, et à l'aide des élaborations et des inférences, elle suggère

des possibilités plus spécifiques, comme celles du fromage, des croissants (inférence de « trois et cinquante » ?) et des boissons.

En plus, tous les lundis entre 17h et 20h on dine au spaghetti pour seulement 2 \$— à volonté !

Ann: The spaghetti, main course maybe, I don't know, that's all I could remember.

Int.: What are you thinking?

Ann: I don't know.

Bea: I thought I heard « lundi » in there, spaghetti again now.

Int.: So what are you thinking?

Bea: The way they're talking about some sort of special that goes on Mondays or something.

Int.: Anything else?

Les deux comprennent le mot « spaghetti » et font plus d'élaborations. Bea comprend plus de détails (lundi). Le niveau de compréhension manifesté par Bea est plus qu'un simple transfert superficiel. Elle traite l'information comprise à un niveau plus approfondi afin de relier ce qu'elle comprend à ce qu'elle connaît et à ce qu'elle a déjà compris ; par exemple, la nourriture, le jour et l'idée d'un plat spécial. Il se peut que ces inférences « entre parties » (« between-parts inferencing ») soient une étape préliminaire à la stratégie importante de contrôle de la compréhension. Il est rare de trouver cette stratégie dans les réflexions à haute voix de la part de débutants, probablement à cause des contraintes de la MCT.

Vous ne voulez pas sortir ? Alors, pour une délicieuse pizza chaude, téléphonez au restaurant Santa Lucia au numéro 385-9318 . . . livraison rapide et gratuite !

Ann: It says for reservations to phone and he gives the phone number and also the name of the restaurant and that's all I got.

Int.: How did you pick up on the reservations?

Ann: No, it's, call the restaurant, something like that. He gave the number.

Int.: Anything else?

Ann: No.

Bea: He said an address, and he said something was hot, I think.

Int.: What are you thinking?

Bea: They are talking about this store and he said to go to this place and then they just give you the address and the name again, and that's it.

Int.: Anything else?

Bea: It's got to be a commercial.

Si l'on se fie seulement à cette dernière réflexion, il semble qu'Ann ait mieux saisi le texte que Bea. Toutes deux font une élaboration sur l'énumération de chiffres. Ann fait l'inférence d'un numéro de téléphone, tandis que Bea fait l'inférence d'une adresse. Bea avance l'idée de « chaud », mais ne la relie pas à ce qu'elle a déjà compris. Bien qu'elle n'ait pas réglé tous les détails (en fait, il semble qu'elle a oublié pour l'instant son schème du restaurant), elle confirme qu'il s'agit d'une annonce publicitaire (contrôle de la compréhension).

Durant la deuxième écoute du texte, Bea a tout de suite repris le schème du restaurant, tandis qu'Ann n'a rien ajouté à ce qu'elle avait compris durant la première écoute. Cette fois-ci, Bea s'est reprise sur les chiffres quand elle a compris le mot « téléphoner ». Elle a également élargi sa compréhension du texte par d'autres transferts (mets = 'meals', préférée = 'favorite', spécial = 'special').

En conclusion, Ann et Bea ne possèdent toutes deux que des connaissances linguistiques limitées pour pouvoir réussir à comprendre un texte oral rapide. Pourtant, elles disposent de leurs connaissances en anglais, et de stratégies comme le transfert et l'élaboration, pour cerner des mots congénères susceptibles de les aider à bâtir un schème. Ce schème sert de cadre conceptuel pour interpréter, c'est-à-dire faire des inférences sur un texte dont leur compréhension est très limitée. Ann utilise une approche de « haut vers le bas », donc la compréhension à partir d'un schème comme cadre conceptuel, afin de faire des élaborations et des inférences. Bea, elle, utilise en plus une approche du « bas vers le haut », c'est-à-dire la compréhension à partir des éléments linguistiques individuels afin de vérifier les inférences, les élaborations et les prédictions effectuées par l'approche du « haut vers le bas ». Toutefois, une approche du « bas vers le haut » n'est pas aussi utile à ce niveau-ci ; en fait, quand Bea essaie d'entreprendre une telle approche, ses efforts entravent la perception d'autres indices sémantiques plus pertinents. Enfin, les réflexions de Bea démontrent une approche plus active quand elle essaie d'utiliser des stratégies métacognitives, comme l'attention sélective et le contrôle de l'écoute. Celles-ci sont essentielles à la réussite en compréhension auditive.

Analyse des protocoles au niveau Débutant II

Maintenant, nous comparerons les réflexions d'Éric (un « bon » auditeur) et de deux autres étudiantes (Julie et Jill), des auditrices moins habiles que lui, qui sont dans la même classe de français (Vandergrift, 1998a). Ils écoutent une annonce publicitaire d'un nouveau magazine pour adolescents, qui s'appelle *Formidable !*

C'est une annonce spéciale. Attention les jeunes ! *Formidable !* fait ses débuts ! Vous attendez ce magazine depuis longtemps, et le voilà enfin !

Julie: Eh, he is talking to « les jeunes », I guess, younger people, he is saying « Attention » which is listen.

Int.: Mmm,

Julie: Eh, a magazine, for children..

Int.: So what is going through your mind? What are you thinking now?

Julie: The thing is, a magazine for younger children, and children, that's all I got.

Éric: He is asking for the attention of all the young people, « attention les jeunes » ;

Int.: O.K.

Éric: He says something about attention to the youth or something.

Int.: So, what are you thinking?

Éric: He just wants to talk about something that appeals to young people, I didn't get it.

Int.: O.K.

Jill: Eh, a special announcement, music, he said young kids, maybe some kind of attraction or something,

Int.: Some kind of a what?

Jill: Attraction, some . . .

Int.: Attraction, o.k. I get the word. O.K, anything else?

Jill: It's for young kids so eh, eh,

Les trois auditeurs utilisent l'approche du « bas vers le haut » afin de déterminer le public visé par cette annonce. Cependant, pour l'instant, Julie est la seule qui comprend que le texte porte sur un magazine. Jill fait plus attention à tous les indices dans le texte à l'aide de l'inférence extra-linguistique. Bien qu'Éric ait manqué le mot « magazine », ses réflexions laissent penser qu'il a pris conscience du type de texte et qu'il sait à quoi faire attention.

Aujourd'hui, chez votre marchand de journaux, vous trouvez *Formidable !*, le magazine fait spécialement pour vous, les jeunes.

Julie: Something about a special, it's for, I know he said « vous » in there, so that must mean for just about everybody.

Int.: Uh, Uh.

Julie: That's really all I can tell.

Éric: Something about a magazine, he is trying to plug in on a magazine for young people.

Int.: How do you know that?

Éric: Well, maybe a store; a magazine, could be in a store too.

Int.: What are you thinking about that?

Éric: I'm trying to think about a store for youth, I don't know. For young people, I don't know.

Jill: O.K. A special magazine for young kids.

Int.: Anything else?

Jill: Eh, so if it is a new magazine coming out or something like that.

Int.: Yeah, how do you know that?

Jill: Because they're announcing it so it is the beginning of something.

Éric et Jill se rendent compte maintenant qu'il s'agit d'un magazine. Par contre, Julie cible le mot « spécial » (transfert de « spécialement) et fait d'autres traitements superficiels (analyse de « vous »). Toutefois, elle ne relie pas ce qu'elle vient de comprendre à ce qu'elle a déjà compris. Éric réfléchit sur les mots « magasin/magazine » qui sont souvent confondus, étudie chaque possibilité et décide qu'il n'a pas encore assez d'information pour pouvoir prendre une décision définitive (contrôle de la compréhension).

Dans *Formidable ! on vous parle de vos personnalités préférées — chanteurs, groupes, vedettes de cinéma et de la télé, athlètes, etc.*

Julie: He is saying there's like great conversation, « parle », that's speaking so, there's movies, tele fund raising, that must be magazine, so I got that. Like listings to movies, conversations, that's about all I got.

Éric: It's specially suited, I think it's a magazine especially suited for the athletes, the singers and there is something for every one in it.

Int.: Uh huh.

Éric: It says prefer, « préfère » is prefer.

Int.: Uh, uh.

Éric: What you prefer, singing, athletes, or acting. Athletes, or athletic groups.

Jill: Eh, he says, television, it will appear on television or something and maybe it's about things kids can do, a magazine in a group or television. Eh, special announcement about that.

Les trois auditeurs font tous des transferts de mots congénères comme « télé », « athlètes », et « cinéma » pour élargir leur compréhension du texte. Bien qu'Éric, comme Julie, fasse des analyses plutôt superficielles, l'idée globale du texte reste toujours claire dans sa tête (approche du « haut vers le bas »). Il semble qu'il ait décidé du schème, que l'annonce se rapporte à un magazine. Par contre Jill et Julie partent dans des digressions. Sans schème, ni cadre conceptuel solide dans lequel faire figurer les nouveaux renseignements, elles manquent d'orientation pour reconnaître ce qui concorde avec le schème et de

rejeter ce qui ne concorde pas. Par conséquent, même leurs résumés du texte sont incomplets et décousus.

Beaucoup de bons articles, de belles photos et de bandes illustrées.

Julie: With great photos, and articles, well . . .

Int.: So what are you thinking?

Julie: Eh, he is talking, I don't know, about like a magazine for young people I guess they can get involved with maybe, I'm not really sure.

Éric: Yeah, there is good photography in it, so I think altogether he is kind of selling this magazine to young people, and trying to make it appeal to young people because there is all kind of things in it interesting to young people.

Jill: «Des bons photos», so, it «distri-
buer» or something like that,

Int.: Oui, any ideas going through
your mind right now?

Jill: Eh, how everything ties together,
I guess.

Les trois auditeurs sont en train d'essayer de relier ce qu'ils ont compris. Julie est revenue à son schème d'un magazine, même si elle n'en est pas encore trop certaine. Le manque de confiance manifesté par Julie pourrait expliquer son approche hésitante et plutôt passive. Jill a l'air embrouillée et incertaine aussi, mais malgré tout, elle essaie de contrôler sa compréhension. Éric a pris la décision définitive qu'il s'agit d'une offre promotionnelle pour un magazine destiné aux adolescents. Cette «connaissance» lui permettra d'interpréter le restant du texte à partir du schème qu'il avait activé et qu'il a vérifié. Jill et Julie s'égarèrent dans le texte.

— Il y a des coupons pour des offres spéciales et un concours à tous les mois. Ce mois-ci vous pouvez gagner un voyage au Carnaval de Québec !

Julie: I guess there is a trip to the Carnival in Quebec, so maybe it is like something for them to enter a date, to write, or draw,

Int.: How do you know that?

Julie: Eh, because just by the way he explained to them what can be done so I guess if they write an article or draw a picture or I don't know what else.

Int.: Mmm, mmm.

Julie: Maybe they can win a trip to the Carnival or something if that's what they write about.

Int.: Mmm, mmm. Anything else going on in your mind?

Julie: No.

Éric: There is coupons in it for special offers, I heard that, and there is contests in it, that you can win a trip to the Quebec Carnival, «gagner», for to win.

Int.: How do you know there's a contest?

Éric: Well, something, he said something about you can win a trip to the Quebec Carnival.

Int.: So . . .

Éric: So, this magazine has all these things in it and he's just trying to make it interesting.

Jill: So he has coupons for a carnival so maybe all those are included in the carnival. He's telling the kids about this carnival in a special announcement, he is saying that you can get, special coupons for it, and that this is going to be half TV and everything.

Éric continue de travailler de façon systématique, intégrant les nouvelles informations dans le schème qu'il a déjà activé. Bien qu'il ne connaisse pas le mot «concours», il en fait une inférence à partir du schème et du nouvel intrant linguistique. Par contre, Julie et Jill essaient de comprendre ce qu'elles entendent sans parvenir à le relier à ce qu'elles ont déjà compris. Si l'on utilise la métaphore d'un casse-tête, on dira que Julie et Jill ne savent plus où elles en sont ; elles ont perdu le fil du contexte général et elles ne savent plus où mettre les morceaux qu'elles comprennent.

Et Formidable ! n'est pas cher! Seulement 1,50 \$ par mois. Oui, c'est vrai, mes amis ! Vous ne payez que 1,50 \$ par mois. Formidable ? Oui, c'est Formidable !

Julie: He is saying that's true. I guess they were talking about that before, that's really great, and it's true, it's great, that's what I caught the second part, the ending.

Int.: Mmm. Anything more that you think is going on in your mind about this thing?

Julie: No.

Éric: Well, the magazine is \$1.50, and this person, he's trying to sell it to, I don't know if he's like accepting it or not, I heard a couple words that I didn't quite understand, like after he said «Formidable» and I missed the word after that.

Int.: Uh, uh. Any more ideas? . . . No?

Jill: O.K. he is saying that carnival will be wonderful, should be fun for the kids to do, and he explained it what is there, and he has coupons for it and you have to buy coupons or something.

Int.: What else do you think?

Jill: The woman said special announcement and he came on with music so it must be fun and he described what's there . . . Quebec then he said carnival, so it must be a carnival from Quebec.

Ces derniers protocoles démontrent ce que nous avons déjà constaté. Le prix est répété, mais ni Jill ni Julie ne le comprennent. Il se peut que leur schème ne soit pas assez solide, ou qu'elles ne soient pas en mesure d'anticiper les éléments essentiels d'une annonce de magazine. Jill utilise le schème du carnaval pour interpréter le nouvel intrant linguistique. Julie, quant à elle, ne comprend que des mots isolés (« vrai », « formidable ») et n'interagit guère avec le texte dans son ensemble. Par contre, Éric, lui, comprend le prix comme il s'attendait à l'entendre, en tant qu'élément intégral d'une annonce publicitaire. Il se demande même si on va accepter l'offre et il insinue que la réponse se trouve dans les mots qu'il n'a pas compris (les stratégies métacognitives d'attention sélective et identification du problème).

Les protocoles d'étudiants du niveau Débutant II manifestent des différences plus grandes entre les bons auditeurs et les auditeurs malhabiles. À ce niveau-ci, les auditeurs possèdent de plus larges connaissances linguistiques que les auditeurs du niveau Débutant I, qui comprennent très peu, et se fient plutôt à une approche du « haut vers le bas » pour découvrir le sens d'un texte. Puisqu'ils comprennent plus de mots, les étudiants Débutants II se sentent obligés de traduire, mais ils ne réussissent pas à se maintenir à la vitesse de l'intrant (Eastman, 1991; Nagle et Sanders, 1986). La traduction, comme l'a signalé Swaffar (1988, p. 138), ne permet pas une grande interaction avec le texte : « . . . translation, because it involves surface mapping between languages, generally fails to activate . . . conceptual processes ». C'est la raison pour laquelle les auditeurs malhabiles changent souvent de schème dans le processus de compréhension et n'arrivent pas, par conséquent, à créer un schème solide et cohésif. Du fait qu'ils ne réussissent pas à retenir le sens du texte dans la MLT et à supprimer les informations qui ne sont pas pertinentes, les auditeurs malhabiles ne parviennent qu'à une compréhension décousue du texte. Il leur manque les stratégies métacognitives, comme le contrôle de la compréhension et l'attention sélective, afin d'interagir avec le texte à un niveau plus approfondi. Les bons auditeurs se servent de ces stratégies afin d'interagir de façon dynamique quand

ils font des prédictions, qu'ils interprètent et qu'ils contrôlent la compréhension du nouvel intrant linguistique, à l'aide du schème qu'ils cherchent à établir dès le début.

Discussion

Vu son caractère éphémère, l'écoute est, faute de mieux, un processus sélectif. Par conséquent, le choix qu'effectue l'auditeur dans le traitement des données est crucial pour la réussite en compréhension auditive. Il se peut que ce que l'auditeur décide de traiter soit associé à la mise en oeuvre de stratégies métacognitives. Les processus d'écoute et les stratégies observées dans les protocoles des recherches étudiées, rejoignent les résultats obtenus dans les recherches menées en langue maternelle sur l'importance des stratégies métacognitives en compréhension auditive (Samuels, 1987; Danks et End, 1987). Le caractère directif de ces stratégies donne aux auditeurs un aperçu de tous les processus et, de plus, utilise les données de ces processus pour prédire, pour contrôler la compréhension et pour faire un retour afin d'évaluer le processus. C'est surtout le contrôle de la compréhension qui s'avère avantageux. L'analyse des protocoles que nous avons étudiés laisse penser que le contrôle de la compréhension est une stratégie supérieure, qui dirige d'autres stratégies métacognitives telles que la prédiction, l'attention sélective, et des stratégies cognitives comme l'élaboration et l'inférence. À l'aide du schème et de l'interprétation du texte déjà compris, l'auditeur se sert du contrôle afin de décider de ce qui paraît saillant, de ce qui est redondant, ou de ce qui est sans rapport. Ainsi, tout en mettant en oeuvre une stratégie de prédiction comme l'attention sélective, l'auditeur se sert du contrôle de la compréhension pour trouver de nouvelles informations compatibles avec le schème et avec ce qui a déjà été compris du texte. De cette façon, les bons auditeurs réussissent à faire les révisions nécessaires quand les prédictions ne sont pas vérifiées.

En plus du rôle essentiel qu'il joue dans la mise en oeuvre de bonnes stratégies de prédiction, le contrôle de la compréhension est également indispensable à la mise en oeuvre de stratégies cognitives comme l'élaboration et l'inférence. Lorsque les prédictions sont vérifiées sans exception, les mêmes connexions reliées dans la MLT sont activées, ce qui consolide le schème et la cohérence de l'interprétation du texte à l'étude (Gernsbacher, Varner et Faust, 1990). Ce renforcement continu des mêmes connexions reliées aboutit à des prédictions plus détaillées, à des élaborations plus appropriées et à des inférences plus précises. Lorsque les prédictions, les inférences et les élaborations sont vérifiées, le schème établi devient encore plus solide, ce qui fait que l'auditeur est encore mieux en mesure de supprimer ce qui est redondant, ou sans rapport, comme nous l'avons observé dans le cas d'Éric. Par contre, lorsque la nouvelle information comprise n'est pas compatible avec

le schème établi, de nouvelles connexions sont activées dans la MLT afin de construire de nouvelles connexions qui serviront de nouveau schème. À moins que les connexions de l'ancien schème ne soient activées à nouveau par de nouveaux renseignements compatibles, ces connexions commenceront à s'effacer, et ce qu'on avait cru comprendre plus tôt sombrera dans l'oubli. C'est la raison pour laquelle les auditeurs malhabiles ont de la difficulté ; ils ne sont pas en mesure de créer un schème solide à partir duquel ils peuvent faire de bonnes prédictions et des élaborations ou des inférences valables. Un réseau de connexions n'est jamais suffisamment activé en MLT ; par conséquent, ce qu'ils réussissent à saisir continue à sombrer dans l'oubli.

Interventions pédagogiques

Les recherches menées dans le domaine des stratégies d'apprentissage en langue seconde ne sont plus un phénomène rarissime ; toutefois, les recherches en enseignement des stratégies, des stratégies d'écoute en particulier, demeurent encore bien minces (Rubin, 1994). Ces rares études démontrent néanmoins qu'on peut effectivement enseigner des stratégies d'écoute aux apprenants de langue seconde afin d'améliorer leur performance à des tâches d'écoute. O'Malley et Chamot (1990), par exemple, ont découvert qu'un groupe d'apprenants en anglais langue seconde, à qui on a enseigné des stratégies métacognitives, ont mieux réussi que le groupe témoin à trois tests sur quatre. Dans le même ordre d'idée, Thompson et Rubin (1996) ont mené une étude longitudinale auprès d'apprenants de russe, dans laquelle on a enseigné des stratégies cognitives et métacognitives à un groupe expérimental. Après une période de deux ans, le groupe expérimental avait fait des progrès considérables aux tests auxquels il avait été soumis, par rapport au groupe contrôle à qui l'on n'avait pas enseigné de méthode spéciale. D'autre part, les constatations anecdotiques ont démontré à quel point l'utilisation de stratégies métacognitives a aidé les étudiants à aborder l'écoute.

Bien que les études empiriques sur les bénéfices de l'enseignement des stratégies d'écoute ne soient pas nombreuses, les résultats suggèrent que l'enseignement de ces stratégies pourrait aider les auditeurs à tirer plus grand profit de l'intrant linguistique, et, par voie de conséquence, à améliorer leur performance dans les tâches d'écoute. De plus, les recherches empiriques font ressortir l'importance de la métacognition dans l'apprentissage ainsi que le potentiel des stratégies métacognitives. Étant donné ce potentiel, il semblerait indiqué que les enseignants de langue seconde créent chez leurs étudiants une prise de conscience métastratégique (Mendelsohn, 1994), pour que ceux-ci puissent acquérir des stratégies métacognitives. Les interventions pédagogiques suivantes permettront de sensibiliser l'étudiant à une prise de conscience métastratégique, tout en mettant l'accent sur le processus de l'écoute.

Développer une prise de conscience métastratégique

On peut discuter du concept même de « stratégie » avec les apprenants pour les amener à découvrir les diverses stratégies qu'ils déploient (ou qu'ils pourraient déployer) pour comprendre la langue cible. Une façon intéressante de créer une prise de conscience métastratégique, c'est de faire écouter aux apprenants un texte dans une langue qui leur est inconnue, et ensuite de discuter des indices dont on peut se servir pour attribuer un sens au texte. Mendelsohn (1994) présente une telle activité pour sensibiliser ses étudiants à la grande variété d'indices sur lesquels on peut s'appuyer pour essayer de construire le sens d'un texte. Cette tâche sert surtout à sensibiliser les apprenants qui ne sont pas conscients des stratégies d'écoute ou qui ne se rendent pas compte qu'ils peuvent transférer ces stratégies à l'apprentissage d'une autre langue. En outre, cette activité développe une importante stratégie métacognitive — l'attention sélective.

Mendelsohn (1998) exprime l'opinion qu'il existe toujours un grand écart entre la théorie et la pratique en compréhension auditive. Il a examiné les contenus de neuf manuels scolaires récemment publiés en anglais langue seconde. Il a constaté que dans ces manuels on n'enseigne pas aux étudiants comment développer leur capacité d'écoute, ni quelles sont les bonnes stratégies, ni comment et quand les mettre en oeuvre. L'idée de la prise de conscience (« consciousness raising ») ne se trouve dans aucun des manuels que Mendelsohn a examinés. Par contre, parmi les manuels destinés aux étudiants du français langue seconde, il en existe au moins deux qui consacrent beaucoup de temps à sensibiliser les étudiants à une prise de conscience stratégique et qui enseignent aux étudiants des stratégies d'écoute, entre autres, qui peuvent leur être disponibles pour faciliter la tâche d'apprentissage (Duplantie, Beaudoin et Hullen, 1990; Compain, *et al.*, 1997). La démarche suivante aidera les enseignantes et les enseignants à développer chez leurs étudiants une prise de conscience métastratégique.

Incorporer des activités de pré-écoute et de post-écoute

Une démarche pédagogique où l'on segmente la tâche de compréhension en trois étapes, n'est pas nouvelle (Duplantie et Massey, 1984; Underwood, 1989), mais elle aide énormément à développer les trois catégories de stratégies métacognitives, c'est-à-dire la planification, le contrôle et l'évaluation.

1. Enseigner aux étudiants à se préparer pour réussir à l'écoute

Durant cette première étape du processus de l'écoute, l'enseignant prépare les étudiants à ce qu'ils vont écouter et à la tâche à accomplir. Tout d'abord, les étudiants doivent réfléchir sur leurs connaissances du sujet, sur leurs connaissances textuelles, c'est-à-dire sur la façon dont

l'information sera organisée dans le texte, et sur les connaissances culturelles pertinentes. Dans un deuxième temps, il faut établir le but de l'écoute, pour que les étudiants sachent exactement quelles informations ou quels détails rechercher. Munis de ces renseignements, les étudiants peuvent faire des prédictions afin d'anticiper ce qu'ils vont entendre.

Les activités de pré-écoute aident les étudiants à se préparer à l'écoute et à diriger leur attention. L'enseignant peut encourager les étudiants à partager les pistes individuelles prises pour réussir à l'exercice d'écoute, en plénière, ou en dyades. Ceci facilitera des approches personnelles et favorisera l'autonomie dans les stratégies de planification.

2. Enseigner aux étudiants à contrôler la compréhension durant l'écoute

Durant l'écoute proprement dite, il faut que les étudiants évaluent la justesse de ce qu'ils comprennent par rapport à leurs prédictions et à l'interprétation déjà en mémoire du texte qui continue à se dérouler. L'intervention de l'enseignant est presque impossible durant cette étape-ci, vu le caractère éphémère de l'écoute. Des exercices où il faut prendre des décisions à partir de données limitées peuvent aider les étudiants à faire de bonnes inférences, à évaluer la justesse de leurs inférences et à développer un certain contrôle de la compréhension. Mendelsohn (1994) et Willing (1989), entre autres, proposent d'excellentes activités de ce genre.

3. Enseigner aux élèves à évaluer l'approche et les résultats de l'écoute

Les étudiants devraient pouvoir évaluer les résultats des décisions prises lors de l'exercice d'écoute. Il faut que les étudiants, surtout les adolescents et les adultes, réfléchissent sur les stratégies utilisées durant l'écoute. Est-ce que la stratégie a été efficace ? Des discussions sur l'approche adoptée, soit en groupe, soit en plénière, pourraient porter fruit (Goh, 1997). Il faut encourager les étudiants à partager entre eux les stratégies qui ont réussi ; par exemple, comment ils sont arrivés à faire une bonne inférence sur un mot ou comment ils ont modifié une stratégie.

Instruments pédagogiques pour mettre l'accent sur le processus d'écoute

Afin d'aider les étudiants à prendre conscience de la planification, du contrôle et de l'évaluation de la compréhension avant et après l'écoute, on peut préparer des instruments pédagogiques, tels que des listes de vérification, des grilles d'accompagnement ou des auto-évaluations. De tels instruments peuvent aider les étudiants à se préparer pour la tâche et à évaluer, par la suite, leur performance. Ce genre d'évaluation formative poussera les étudiants à réfléchir

davantage sur le processus d'écoute, au lieu d'évaluer simplement le produit final, à savoir, la réussite à la tâche de compréhension (Vandergrift, à paraître).

Une auto-évaluation encourage l'étudiant à réfléchir sur les étapes les plus importantes à suivre pour se préparer à l'écoute et à l'évaluation de sa performance (voir Figure 1 en Appendice). Après les activités de pré-écoute, l'étudiant complète la première partie (Avant l'écoute) et coche, dans la colonne appropriée, son emploi de diverses stratégies, avant même de commencer l'écoute. Après l'écoute, et après ses tentatives de compréhension, l'étudiant complète la deuxième partie (Après l'écoute). Celle-ci l'aidera à évaluer sa performance de façon systématique, surtout si l'étudiant a eu de la difficulté à accomplir la tâche de compréhension. Cette auto-évaluation aidera l'étudiant à faire le nécessaire pour ajuster ses stratégies au deuxième essai. On a laissé de la place au bas du questionnaire pour permettre à l'étudiant de faire un retour réflexif personnel sur le processus, et de noter une action concrète à prendre pour améliorer sa performance la fois suivante.

Ce questionnaire peut être adapté selon le niveau cognitif de l'étudiant et ses besoins (voir *Évaluation formative des apprentissages en français langue seconde*, 1996). On peut réduire le nombre d'éléments aux plus pertinents, et traduire le questionnaire dans la langue maternelle des étudiants, s'il s'agit d'un groupe homogène. On peut également ajouter d'autres colonnes (pour les dates) et plus d'espace pour les réflexions en bas, ce qui permettrait de réutiliser le questionnaire. Ainsi, l'instrument fera partie du dossier de l'étudiant, suivant son progrès tout au long de l'apprentissage.

Les stratégies de prédiction, d'attention sélective, de contrôle et d'évaluation de l'écoute sont développées dans un deuxième instrument (voir Figure 2 en Annexe). Les étudiants vont écouter un conte et afin de s'y préparer, ils étudient une liste d'énoncés mélangés qui résumant chacun une partie de l'histoire du conte. Individuellement, chaque étudiant essaie de remettre les énoncés en ordre chronologique, puis inscrit dans la colonne *Avant l'écoute : Mon choix* les lettres des énoncés, dans l'ordre jugé approprié. En dyades, les étudiants discutent ensuite de leur choix et apportent les changements éventuels dans la colonne *Avant l'écoute : Notre choix*. Durant l'écoute, ou immédiatement après, l'étudiant inscrit individuellement la bonne lettre correspondant à chaque énoncé dans la colonne *Après l'écoute*. Après la vérification de l'écoute, on complète le retour réflexif, soit individuellement soit en plénière.

Des instruments comme ceux que nous venons d'examiner sont de précieux outils qui peuvent aider nos étudiants à développer une prise de conscience métastratégique, tout en leur permettant d'intervenir dans le processus d'écoute, pour mettre en oeuvre et apprendre à utiliser des stratégies métacognitives. Mettre l'accent sur le processus d'écoute ainsi que sur le produit final (l'objet de l'écoute) amènera nos étudiants à réfléchir sur leur apprentissage et à modifier leurs stratégies en conséquence et à mieux réussir les tâches d'écoute.

Bibliographie

- Anderson, A. et T. Lynch. 1988. *Listening*. Oxford, Oxford University Press.
- Bacon, S. 1992. «Phases of listening to authentic input in Spanish : A descriptive study.» *Foreign Language Annals*, 25, pp. 317–334.
- Boucher, A-M. et M. Ladouceur. 1988. *Communication Plus 3*. Montréal, Centre Éducatif et Culturel.
- Byrnes, H. 1984. «The role of listening comprehension : A theoretical base.» *Foreign Language Annals*, 17, pp. 317–329.
- Chamot, A.U. et L. Küpper. 1989. «Learning strategies in foreign language instruction.» *Foreign Language Annals*, 22, pp. 13–24.
- Compain, J., B. Courchène, H. Knoerr et A. Weinberg. 1998. *À bon port*. Scarborough, Prentice-Hall Canada.
- Cornaire, C. 1998. *La compréhension orale*. Paris, CLÉ International.
- Danks, J. et L. End. 1987. «Processing strategies for reading and listening.» In R. Horowitz et S.J. Samuels (réd.), *Comprehending Oral and Written Language*. San Diego, Academic Press, pp. 271–294.
- Dunkel, P.A. 1991. «Listening in the native and second/foreign language : Toward an integration of research and practice.» *TESOL Quarterly*, 25, pp. 431–457.
- Duplantie, M., C. Beaudoin et J. Hullen. 1990. *Élans*. Montréal, CÉC.
- Duplantie, M. et M. Massey. 1984. «Proposition pour une pédagogie de l'écoute des documents authentiques oraux en classe de langue seconde.» *Études de linguistique appliquée*, 56, pp. 48–59.
- Eastman, J.K. 1991. «Learning to listen and comprehend : The beginning stages.» *System*, 19, pp. 179–188.
- Évaluation formative des apprentissages en français, langue seconde*. 1996. Ottawa, Ont., Association canadienne des professeurs de langues secondes.
- Feyten, C.M. 1991. «The power of listening ability : An overlooked dimension in language acquisition.» *Modern Language Journal*, 75, pp. 173–180.
- Gary, J.O. 1975. «Delayed oral practice in initial stages of second language learning.» In W.C. Ritchie (réd.), *Second Language Acquisition Research : Issues and Implications*. New York, Academic Press, pp. 185–199.
- Gernsbacher, M.A., K.R. Varner et M.E. Faust. 1990. «Investigating differences in general comprehension skill.» *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition*, 16, pp. 430–445.
- Gilman, R.A. et L.M. Moody. 1984. «What practitioners say about listening : Research implications for the classroom.» *Foreign Language Annals*, 17, pp. 331–334.
- Goh, C. 1997. «Metacognitive awareness and second language listeners.» *ELT Journal*, 51, pp. 361–369.
- Liskin-Gasparro, J. 1982. *ETS Oral Proficiency Testing Manual*. Princeton, Educational Testing Service.
- Mendelsohn, D. 1998. «Teaching listening.» *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, pp. 81–101.
- . 1994. *Learning to Listen : A Strategy-Based Approach for the Second Language Learner*. San Diego, Dominic Press.

- Mendelsohn, D. et J. Rubin (réd.). 1995. *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego, Dominic Press.
- Nagle, S.J. et S.L. Sanders. 1986. « Comprehension theory and second language pedagogy. » *TESOL Quarterly*, 20, pp. 926.
- O'Malley, J.M. et A.U. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M., A.U. Chamot et L. Küpper. 1989. « Listening comprehension strategies in second language acquisition. » *Applied Linguistics*, 10, pp. 418-437.
- Oxford, R. 1993. « Research update on L2 listening. » *System*, 21, pp. 205-211.
- Peters, M. 1998. « Les stratégies de compréhension auditive chez des élèves d'un programme de français langue seconde. » Communication présentée lors du congrès Tendances en enseignement et apprentissage des langues secondes, Ottawa, Ont.
- Porter, R. et C. Pellerin. 1989. *À la radio !* Toronto, Copp Clark Pitman.
- Rost, M. 1990. *Listening in Language Learning*. New York, Longman.
- Rubin, J. 1994. « A review of second language listening comprehension research. » *Modern Language Journal*, 78, pp. 199-221.
- Samuels, S.J. 1987. « Factors that influence listening and reading comprehension. » In R. Horowitz et S.J. Samuels (réd.), *Comprehending Oral and Written Language*. San Diego, Academic Press, pp. 295-325.
- Swaffar, J.K. 1988. « Readers, texts and second languages : The interactive processes. » *Modern Language Journal*, 72, pp. 123-149.
- Thompson, I. et J. Rubin. 1996. « Can strategy instruction improve listening comprehension ? » *Foreign Language Annals*, 29, pp. 331-342.
- Underwood, M. 1989. *Teaching Listening*. London, Longman.
- Vandergrift, L. 1996. « The listening comprehension strategies of Core French high school students. » *Canadian Modern Language Review*, 51, pp. 200-223.
- . 1997. « The strategies of second language (French) listeners : A descriptive study. » *Foreign Language Annals*, 30, pp. 387-409.
- . 1998a. « Successful and less successful listeners in French : What are the strategy differences ? » *The French Review*, 71, pp. 370-395.
- . 1998b. « Constructing meaning in L2 listening : Evidence from protocols. » In S. Lapkin (réd.), *French as a Second Language in Canada : Empirical Studies*. Toronto, University of Toronto Press, pp. 89-109.
- . À paraître. « Facilitating second language listening comprehension : Acquiring successful strategies. » *ELT Journal*.
- Willing, K. 1989. *Teaching How to Learn : A Teacher's Guide*. Sydney, Macquarie University, NCELTR.

Appendice : Métacognition et compréhension auditive

Figure 1

Auto-évaluation **Nom de l'étudiant(e) :** _____

1. Avant l'écoute	da	da	da	da	da	da
Je comprends la tâche à faire après l'écoute et j'ai demandé des clarifications au professeur						
J'ai pensé à mes connaissances sur le type de texte (le genre d'informations que je peux trouver dans le texte)						
J'ai pensé à mes connaissances sur le contexte (situations possibles, vocabulaire, etc.)						
J'ai fait des prédictions						
Je sais à quoi faire attention pendant l'écoute						
Je me suis préparé(e) à faire attention et à me concentrer						
2. Après l'écoute						
Je me suis concentré(e) sur la tâche à accomplir						
J'ai essayé de vérifier mes prédictions						
J'ai révisé mes prédictions au besoin						
J'ai fait attention aux sons et au ton de voix pour m'aider						
J'ai fait attention aux mots clés et aux mots de la même famille pour m'aider						
J'ai utilisé mes connaissances du texte pour m'aider						
J'ai utilisé mes connaissances de la situation pour m'aider						
J'ai évalué la justesse/la logique de ce que j'ai compris						

da=Date

Pour améliorer ma performance, la prochaine fois je :

1. Date : _____

2. Date : _____

3. Date : _____

4. Date : _____

5. Date : _____

6. Date : _____

Figure 2

Exercice d'écoute **Nom de l'étudiant(e) :** _____

Histoire d'un diable et d'un paysan normand d'après Guy de Maupassant

Étudiez les énoncés ci-dessous. Elles racontent l'histoire adaptée d'un conte écrit par Guy de Maupassant. De Maupassant, qui était normand, a écrit beaucoup de contes où il présente des paysans normands. Mettez les énoncés dans l'ordre chronologique de l'histoire selon vous, et inscrivez les lettres dans la colonne Avant l'écoute : Mon choix. Quand vous avez inscrit vos choix dans la première colonne, consultez un partenaire et justifiez vos choix. Si vous décidez de faire des changements, inscrivez les lettres dans la colonne Notre choix. Durant et après l'écoute, vérifiez vos prédictions et inscrivez les bonnes lettres dans la colonne Après l'écoute.

-
- A. Le normand et le diable prennent un repas ensemble.
 - B. Les deux décident que le diable peut prendre ce qui est au-dessus de la terre.
 - C. Le normand montre au diable des plantes aux racines comestibles.
 - D. Le diable dit qu'il veut le blé.
 - E. On bâtit le Mont-Saint-Michel où le diable tombe.
 - F. Le diable reçoit la visite d'un diable.
 - G. Le normand montre au diable le blé et le diable devient furieux.
 - H. Ils se séparent en riant et en se frottant les mains.
 - J. Le normand donne un coup de pied au diable.

Figure 3

	Avant l'écoute		Après l'écoute
	Mon choix	Notre choix	
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			

<p>Retour réflexif : J'ai trouvé la tâche (facile, difficile, ni l'un ni l'autre) :</p> <p>Pourquoi ?</p> <p>Ce qui m'a aidé à comprendre :</p> <p>La prochaine fois je ferai attention à :</p>
