

Identification de stratégies métacognitives de compréhension orale par deux élèves au profil atypique¹ de la 6^e année du primaire québécois²

NANCY ALLEN

Université du Québec en Outaouais

LIZANNE LAFONTAINE

Université du Québec en Outaouais

GINETTE PLESSIS-BÉLAIR

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Considérant la prépondérance de la compréhension orale à celle de la production orale au quotidien et en salle de classe, ce texte présente les résultats d'une étude de cas multiples visant à décrire les stratégies métacognitives de compréhension orale (SMCO) verbalisées par des élèves-cas, en contexte de français langue d'enseignement, au troisième cycle du primaire (10-12 ans). En fonction de leurs caractéristiques personnelles et scolaires, deux élèves-cas au profil atypique ont surtout verbalisé quatre SMCO issues des prescriptions ministérielles québécoises lors de tâches de verbalisations à haute voix qui ont suivi la réalisation de trois projets d'écoute. Les résultats de cette étude nous indiquent que l'enseignement et la mobilisation de SMCO lors de situations d'oral réflexif favoriseraient la réussite scolaire des élèves de même que leur transition vers le secondaire, ce qui contribuerait au développement de leur littératie orale.

Mots-clés (5)

Stratégies métacognitives de compréhension orale; oral réflexif; transition interordre; projet d'écoute; verbalisation à haute voix

Introduction

Depuis quelques années, les écrits mettent de l'avant des pratiques associées à l'enseignement de la production orale (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Germain, Netten et Movassat, 2004 ; Nolin, 2013 ; Sénéchal et Chartrand, 2011 ; Wallace et Loudon, 2003), mais peu abordent véritablement l'enseignement de la compréhension orale et ses effets

¹ Les élèves-cas atypiques sont ainsi dits, car ils verbalisent des stratégies métacognitives de compréhension orale (SMCO) issues des documents officiels et plusieurs stratégies personnelles de compréhension orale (SPCO). Cet article s'attarde à deux élèves. L'É4 éprouve des difficultés scolaires et souffre de dyslexie et d'un TDAH. L'É5 a d'excellents résultats scolaires et a une acuité visuelle de 20%. Cet article se concentrera seulement sur les SMCO verbalisées.

² Cette recherche a été financée par le Consortium Outaouais de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (COREPER) et le Fonds de recherche Société et culture (FRQSC).

sur le développement cognitif et scolaire des élèves, enseignement qui contribuerait aussi au développement de leur littératie orale (Hébert et Lépine, 2012 ; Lafontaine et Pharand, 2015 ; Snow, Tabors, Nicholson et Kurland, 1995). De plus, cet enseignement permet une meilleure gestion de la compréhension par les élèves, facilite leur prise de conscience au sujet de leurs processus mentaux et les aide à construire leurs réflexions (Bernié, 2002 ; Chabanne et Bucheton, 2002 ; Rabatel, 2004). Guider les réflexions des élèves au sujet de leur compréhension orale leur permet aussi de s'exprimer à haute voix sur celle-ci (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Daniel et Gagnon, à paraître). Les volets production et compréhension orales sont alors combinés, ce qui facilite un travail intégré sur l'oral (Fasel-Lauzon, 2009 ; Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Rabatel, 2004) et respecte les recommandations en littératie scolaire³ (Desrochers et Berger, 2011 ; Makdissi, Boisclair et Sirois, 2010 ; Villepontoux, 1992). Transposé à l'oral, le seuil minimal de littératie d'un auditeur, c'est-à-dire sa capacité d'accéder au sens, représenterait sa capacité à comprendre le message globalement (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003 ; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabetisation [RCRLA], 2009 ; Snow *et al.*, 1995). En ce sens, la compréhension orale est une compétence transdisciplinaire (ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MÉLS], 2006) ; les connaissances à son sujet offrent donc un éclairage sur les processus mentaux des élèves dans toutes les disciplines, ce qui répond aux exigences ministérielles qui stipulent que la communication orale est une compétence transversale (MÉLS, 2006).

Cet article présente certains résultats de la thèse intitulée *Verbalisation des stratégies métacognitives de compréhension orale (SMCO) en français langue d'enseignement dans des projets d'écoute au 3^e cycle du primaire*. Plus précisément, dans le cadre de cette contribution, l'enseignement des SMCO en salle de classe et son effet sur la transition interordre, entre le primaire et le secondaire, de deux élèves aux profils atypiques seront abordés, tant du point de vue du problème que cela pose que de celui des éléments théoriques, afin de soutenir la littératie scolaire (Dionne, 2007 ; Dionne, St-Laurent et Giasson, 2004).

Problématique

Cette section aborde les difficultés liées à l'enseignement de la compréhension orale et des stratégies qui y sont associées. Nous y présentons aussi les deux élèves-cas au profil atypique qui ont participé à cette recherche de même que leurs particularités concernant la littératie orale au regard de la transition interordre.

Les difficultés associées à l'enseignement de la compréhension orale et de ses stratégies

Dans son document de 2015, le Conseil supérieur de la langue française « recommande au ministère de l'Éducation d'accorder une attention plus grande à l'enseignement et à la correction du français oral, particulièrement au primaire » (p. 42). De plus, selon les plus récentes données de l'Organisation de coopération et de

³ Ces recommandations stipulent notamment que travailler la compréhension orale des élèves en leur demandant oralement de s'exprimer sur leur compréhension facilite leur prise de conscience des stratégies mises en place pour intégrer et traiter les informations entendues.

développement économiques (OCDE) (2016, p. 1), « la moitié environ du temps d'instruction obligatoire dans l'enseignement primaire est consacrée à trois matières [pour la discipline du français] : la lecture, l'expression écrite et la littérature ; les mathématiques ; et les sciences » ; l'enseignement de l'oral n'est donc pas précisé, alors que la compréhension orale est présente dans toutes les disciplines et qu'elle participe au rehaussement des compétences en littératie des élèves, puisqu'elle leur permet entre autres de réfléchir à leur manière de comprendre ou non les informations entendues. Or, les pratiques liées à l'enseignement de la compréhension orale ne sont pas encore circonscrites ni même explicites, tant lors de la formation initiale des enseignants que dans les moyens d'enseignement de français mis à leur disposition.

Vandergrift (2006) relève à son tour que l'on n'enseigne pas aux élèves à comprendre de manière générale ; on ne leur enseigne pas non plus à comprendre les stratégies et les processus sous-jacents à la compréhension orale. Par conséquent, les élèves ne semblent pas outillés, selon cet auteur, pour remédier aux difficultés liées à cette dernière. Toujours selon Vandergrift (2006), le bon auditeur est « celui qui sait adapter son fonctionnement cognitif [c'est-à-dire mobiliser ses connaissances de manière contextualisée] à la tâche qu'il doit réaliser, en détectant ses propres difficultés et en y apportant des solutions grâce à la mise en œuvre de stratégies » (p. 65). Or, si les documents ministériels que sont le *Programme de formation de l'école québécoise du primaire* (PFÉQ) et la *Progression des apprentissages en communication orale au primaire* (PDA), (MÉLS, 2006, 2011) prévoient l'enseignement de SMCO, ils ne présentent pas d'indications pour leur enseignement et de repères pour aider l'enseignant à déterminer si l'élève comprend, ou ce qu'il comprend, lors de situations de compréhension orale (Dumais, 2012, 2014). En effet, les SMCO présentées dans les prescriptions y sont listées sans être illustrées d'exemples ou d'explications comme en témoigne le tableau 1. Qui plus est, ces dernières sont adaptatives selon les individus et le contexte, ce qui ajoute aux défis de leur enseignement.

Tableau 1

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

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

Parce que ces SMCO sont personnelles et adaptatives (Beacco et Porquier, 2007; Cain, Oakhill, Barnes et Bryant, 2001), leur enseignement est complexe pour les enseignants. Pour cela, accéder aux SMCO connues des élèves facilite pour l'enseignant la prise en compte des difficultés des élèves (Chabanne et Bucheton, 2002; Nonnon, 2004; Rabatel, 2004). De plus, ce sont aussi ces SMCO qui permettent aux élèves d'adopter une attitude réflexive à l'égard de leur propre compréhension orale (Adams et Cox, 2010; Rabatel, 2004; Wallace et Loudon, 2003). Enseigner la compréhension orale et les stratégies métacognitives qui l'accompagnent est alors au moins aussi important qu'enseigner aux élèves la compréhension de l'écrit, afin de faire de ces derniers des *compreneurs* compétents qui savent ajuster leurs processus cognitifs à la tâche demandée (Burlison, 2011; Keene, 2012).

L'adaptabilité des SMCO

Les classes reçoivent de plus en plus d'élèves aux profils variés et il apparaît nécessaire de proposer des SMCO adaptables pour une majorité d'entre eux afin de respecter les réalités scolaires (Beacco et Porquier, 2007; Cain *et al.*, 2001). Nous insistons ici sur les élèves au profil atypique. Ceux-ci seraient portés à traiter les mots un à un lors de l'écoute, à utiliser des techniques de décodage reposant sur des mots-clés, à considérer comme distrayant le contexte d'énonciation — surtout lors de la présence accrue d'éléments prosodiques — et ils éprouveraient des réticences à utiliser des inférences ou même à s'aider de leurs connaissances pour s'exprimer au sujet de leur compréhension orale (Berne, 2004; Maurice, 2006). Les difficultés des élèves à utiliser des SMCO découleraient non seulement d'un manque ou de l'inadéquation de celles qu'ils mobilisent lors d'une tâche donnée, mais aussi de l'enseignement de ces stratégies, de l'absence de liens entre elles ou de l'utilisation unique ou abusive d'une seule stratégie de la part des enseignants (Gouin, 2005; Roy, 2008). Par conséquent, il s'avèrerait indispensable pour l'enseignant de recourir à un enseignement des SMCO dans toutes les matières, ce qui faciliterait le traitement cognitif des informations entendues par les élèves, en plus de les aider à développer leur autonomie dans des situations scolaires et extrascolaires de compréhension orale (Adams et Cox, 2010; Moisan, 2003) qui seront nombreuses et variées lors de leur passage vers le secondaire.

Les défis associés à la transition scolaire

Le troisième cycle du primaire est un moment charnière pour les élèves qui vivent plusieurs changements d'ordres affectif, social et scolaire (Elder, 1998; Lipps, 2005; Nielsen et Griebel, 2007; Tilleczek, 2008). En raison de ce passage qui marque la transition interordre, des recherches recommandent d'instaurer des pratiques d'apprentissage réflexives qui développent l'autonomie des élèves et que ces derniers pourront réinvestir au secondaire (Lipps, 2005; National High School Center, 2008), car les conditions d'enseignement y seront différentes. En effet, alors que les élèves du primaire ont un enseignant titulaire l'année durant et qu'ils rencontrent un ou deux spécialistes par semaine, leur transition vers le secondaire sera entre autres marquée par la rencontre d'une succession d'enseignants plusieurs fois par jour. Cette transition soulève des inquiétudes chez les élèves qui peuvent présenter une diminution de rendement scolaire ou des difficultés d'adaptation à ces changements (Chouinard, Bowen, Fallu, Lefrançois et Poirier, 2012; Lipps, 2005; Pianta et Walsh, 1996). Or, les

difficultés associées à ces changements seraient diminuées si les élèves possédaient des stratégies métacognitives variées qu'ils pourraient adapter dans plusieurs contextes (Beacco et Porquier, 2007; Lipps, 2005; Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 2008). Ces stratégies les aideraient notamment à structurer leurs pensées et leurs apprentissages (Field, 2008; Flavell, 1979; Graham, 2003; Grangeat, 1997; Lafontaine, 2004), et à accroître leur autonomie dans la réalisation des tâches demandées, ce qui favoriserait aussi leur réussite. Des recherches montrent d'ailleurs que l'utilisation de stratégies métacognitives par les élèves lors de leur transition du primaire vers le secondaire est un facteur déterminant de leur réussite scolaire (Chouinard *et al.*, 2012; Lipps, 2005; Trabaso et Magliano, 1996). Il y a donc là une nécessité d'accompagner le progrès littéraire des élèves (Bottoms et Timberlake, 2006; Dumais, 2014; Leclerc et Moreau, 2010) et l'enseignement de SMCO y serait corrélé.

Objectif de la recherche

Dans le cadre de cette recherche doctorale, l'objectif était de décrire, en contexte de français langue d'enseignement, les SMCO verbalisées par des élèves aux profils variés lors de trois projets d'écoute. Dans les paragraphes qui suivent, des éléments de définitions présentent les concepts associés à cet objectif, afin de décrire les SMCO verbalisées par deux élèves-cas au profil atypique, notamment pour faciliter le passage interordre.

Cadre théorique

Cette section présente quelques aspects de définitions des facteurs de protection à instaurer pour favoriser la réussite de la transition interordre. Y seront également abordés la métacognition et, plus particulièrement, l'enseignement des SMCO dans des projets d'écoute.

La compréhension orale en langue d'enseignement

Les termes « compréhension orale » recouvrent essentiellement, dans les pratiques d'enseignement, *l'accès au sens* des énoncés (Legendre, 2005; Poussard, 2003; Wallace et Louden, 2003). Un document sonore est ainsi découpé, suspendu et rediffusé de manière à permettre à l'élève d'accéder progressivement à la compréhension (Adams et Cox, 2010; Lafontaine, 2007; RCRLA, 2009; Snow *et al.*, 1995). Ce découpage a pour effet de transformer un discours naturellement *continu, unique et fugace* en discours *segmenté, démultiplié et stabilisé* par les écoutes multiples (Allen, à paraître; Brindley, 1998; Cornaire et Germain, 1998; Goh et Taib, 2006; Graham, Santos et Vanderplank, 2011; Parpette, 2008). La compréhension orale serait le volet scolaire le plus présent dans les salles de classe : près de 75 % des apprentissages scolaires auraient lieu en contexte de compréhension orale (Vandergrift et Goh, 2012). Il ne s'agit pas d'une activité perceptible, mais elle demande plusieurs efforts cognitifs qui peuvent être atténués, notamment, par un travail conscient des élèves sur leurs processus métacognitifs (Vandergrift et Goh, 2012).

La métacognition

La métacognition est un processus qui chapeaute l'apprentissage et l'utilisation de stratégies (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000; Vandergrift et Goh, 2012). Les stratégies

deviennent métacognitives parce que les élèves sont amenés à volontairement modifier leur manière de les utiliser selon les circonstances. Plus encore, les stratégies sont dites métacognitives lorsque les élèves s'interrogent sur celle à utiliser et dans quelle condition précise elle sera pertinente (Beacco et Porquier, 2007; Chinn, 2006; Rabatel, 2004). Afin d'automatiser les processus cognitifs nécessaires pour la compréhension orale des élèves, ces derniers doivent être amenés à réfléchir à leur utilisation de stratégies (Bianco et Bressoux, 2009; Tardif, 1998; Wenden, 1998) et à adapter cette utilisation, au besoin, afin que ces stratégies deviennent métacognitives. Les élèves développent alors une connaissance riche d'eux-mêmes en tant qu'auditeurs ainsi que des SMCO qu'ils adaptent au contexte (Berne, 2004; Flavell, 1979; Simonet, Salzer et Soudée, 2004)⁴. À titre d'exemple, inférer est une stratégie de compréhension générale, complexe et métacognitive qui repose sur le contexte (pragmatique⁵) et sur les connaissances de l'élève (épistémique)⁶. Il importe donc que les élèves soient guidés pour mobiliser leurs connaissances au sujet de leurs processus cognitifs et d'apprentissage afin de développer l'utilisation circonstanciée des SMCO. Une fois automatisées, les stratégies se révèlent très efficaces et rentables, car elles diminuent les efforts cognitifs de l'élève lors des tâches à accomplir (Burlison, 2011; Graham, 2003; Grangeat, 1997; Liotta-Kolencik et Hillwig, 2011). Cependant, les élèves peuvent ne pas utiliser de stratégies métacognitives, soit parce qu'ils ne croient pas que cela les aide (Hartman, 2001; Thevenot et Oakhill, 2006) ou encore parce que cela ajoute un poids supplémentaire à leur apprentissage, les plaçant en position de surcharge cognitive (Slavin, 2009; Vygotski, 1934/1985), ce qui semble être le cas des élèves au profil atypique de cette recherche. Néanmoins, que l'utilisation de SMCO soit itérative ou discontinue, elle favorise l'intégration des connaissances et leur transfert dans des contextes divers, ce qui demande temps, entraînement et enseignement.

L'enseignement des SMCO

Les SMCO permettent à l'élève de développer son autonomie dans maints contextes en l'outillant pour réaliser les apprentissages (Bégin, 2008; Bissonnette, 2008; Grangeat, 1997). Puisque la compréhension orale en français langue d'enseignement est souvent perçue comme innée (Bernicot, 2002; Bernicot et Bert-Erboul, 2009; Gallahue et Ozmun, 2006; Goh et Taib, 2006; Turgeon, 2011), elle est peu travaillée en classe. Les SMCO doivent pourtant être enseignées de manière explicite afin que les élèves constatent leur utilité et qu'ils puissent les réinvestir dans divers contextes. À titre d'exemple, la *Progression des apprentissages au primaire* (PDA, MÉLS, 2011) propose la SMCO « Témoigner de son écoute : reformuler ce qui a été dit⁷ ». L'utilité de cette

⁴ À titre d'exemple, inférer est une stratégie de compréhension générale, complexe et métacognitive qui repose sur le contexte (pragmatique) et sur les connaissances de l'élève (épistémique).

⁵ Il est entendu ici par « pragmatique » les éléments relevant ou non du code linguistique qui peuvent influencer sur le déroulement de la communication, par exemple, les gestes ou le sarcasme. Ces éléments ajoutent de l'information à la situation de communication et doivent être additionnés aux éléments verbaux pour comprendre les subtilités de la communication.

⁶ Il est entendu ici par « épistémique » toutes les connaissances (procédurale, conditionnelle et déclarative) de l'élève, acquises ou non en contexte scolaire qui sont mobilisées pour le bénéfice de la tâche à compléter.

⁷ http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp?page=conn_com

SMCO est transdisciplinaire⁸ et cela devrait être nommément mentionné aux élèves, afin qu'ils puissent la réinvestir dans toutes les disciplines scolaires. Si l'enseignant modélise ce qui est attendu comme transposition d'utilisation de stratégies dans des contextes variés (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013), la mobilisation de SMCO s'avèrera plus efficace. Puisqu'il ne s'agit pas de processus cognitifs facilement observables, l'enseignant doit rendre les SMCO transparentes pour les élèves en verbalisant sa propre démarche de compréhension orale lors d'une tâche d'écoute (Gauthier *et al.*, 2013; Goh, 2008; Keene, 2012; Lafontaine, 2007). Cela leur permettra de s'approprier la stratégie en question, de la réinvestir dans d'autres situations et diminuera du même coup le risque de surcharge cognitive (Beacco et Porquier, 2007; Flavell, 1979). Les élèves se positionneront alors comme des acteurs réflexifs au sein de la tâche à compléter et choisiront la stratégie la plus efficace parmi les stratégies métacognitives qui leur auront été enseignées ou qu'ils connaissent, en fonction de l'intention d'écoute reçue (Bouchard, 2004; Lhote, 1995).

Projet d'écoute

Au Québec, Lafontaine (2007) a théorisé les situations d'écoute scolaire et les a nommées « projets d'écoute ». Ces derniers sont divisés en trois grandes étapes : la préécoute, l'écoute et l'après-écoute. L'analyse de la structure canonique du projet d'écoute permet de constater qu'il correspond aux exigences ministérielles. Il comprend : une intention d'écoute et l'activation des connaissances des élèves (MÉLS, 2011), une phase d'exploration du document sonore (MÉLS, 2006) que Lafontaine (2007) nomme « l'écoute globale », une écoute dite « analytique » pour répondre à l'intention d'écoute (nommé *horizon d'attente* par Lhote, 1995) et un réinvestissement dans une tâche concrète et signifiante (MÉLS, 2006) nommée « l'après-écoute »; cette tâche s'inspire généralement d'un ou plusieurs *domaines généraux de formation*⁹ (MÉLS, 2006). Dans le PFÉQ (MÉLS, 2006) et dans la PDA (MÉLS, 2011), il est indiqué que l'élève doit acquérir la maîtrise de diverses stratégies, mais les moments pour ce faire ne sont pas précisés. Lafontaine (2007), pour sa part, recommande l'enseignement explicite de stratégies cognitives (préécoute), socioaffectives (après-écoute) et métacognitives (écoute), lors des trois étapes précédemment nommées. Cette structuration paraît efficace pour les enseignants qui peuvent alors plus aisément instaurer des situations de compréhension orale planifiées et y associer l'enseignement de stratégies précises (Lafontaine, 2007). Cet enseignement pourrait favoriser la réussite de la transition vers le secondaire des élèves.

⁸ « Transdisciplinaire » renvoie à l'idée selon laquelle la compréhension orale est en mouvement dans les disciplines. Elle les traverse, de même que les situations du quotidien; elle nécessite des connaissances au-delà de la discipline, afin de réussir les situations de communication.

⁹ Santé et bien-être; Orientation et entrepreneuriat; Environnement et consommation; Médias; Vivre ensemble et citoyenneté sont les cinq *Domaines généraux de formation* qui permettent d'ancrer les apprentissages des élèves dans des réalités signifiantes pour eux.

Des facteurs de protection pour assurer la transition interordre

Plusieurs facteurs de protection peuvent diminuer les difficultés associées à la transition du primaire vers le secondaire (Anderson, Jacobs, Schramm et Splittgerber, 2000; Eccles et Roeser, 2009; Lipps, 2005; Ruel et Moreau, 2009). D'abord, il importe de considérer diverses variables scolaires et de s'assurer que les élèves ont les connaissances et les stratégies appropriées pour surmonter les défis scolaires du secondaire (par ex. : instaurer des stratégies d'adaptation à l'environnement, implémenter le code de conduite du secondaire dès le milieu de la 6^e année). De même, il importe aussi qu'ils possèdent des stratégies d'apprentissage variées, et que l'on développe et renforce avec eux les stratégies d'étude et de gestion du temps, qui peuvent atténuer ces difficultés. Enseigner aux élèves des stratégies métacognitives (par ex. : développer des stratégies de recherche et d'analyse de l'information, Mackenzie, McMaugh et O'Sullivan, 2012), et s'assurer qu'ils sont capables d'autonomie (Anderson *et al.*, 2000) constituent aussi des facteurs de protection. Individualiser les stratégies d'enseignement pour permettre de profiter de l'enseignement de ces habiletés dans l'ensemble du curriculum au primaire (Beacco et Porquier, 2007; Larose, F., Bédard, J., Boutet, M., Couturier, Y., Dezutter, O., Hasni, A. *et al.*, 2006; ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO], 2003), puis montrer les possibles transferts dans toutes les disciplines pour assurer la saine transition et mettre à profit les stratégies métacognitives des élèves permet à ceux-ci de développer leur autonomie dans leurs apprentissages et de réfléchir à ces derniers (Desbiens, 2010; Grangeat, 1997; Lipps, 2005).

Enfin, instaurer des situations d'oral réflexif pour enseigner les SMCO s'avère judicieux, non seulement pour le développement complet de la compréhension orale, mais surtout pour l'instauration de réflexions métacognitives par les élèves (Astorg et Mesmin, 2002; Fasel-Lauzon, 2009; Le Cunff, 2009; Rabatel, 2004). En effet, l'oral réflexif conduit au développement des capacités métacognitives des élèves, qui prennent conscience des éléments de l'oral. La compréhension orale devient donc une situation pour réfléchir sur l'oral, non pas seulement une situation d'oral présente parce que l'oral est prépondérant et permet des apprentissages au sujet des mécanismes et processus de l'oral. Ainsi, l'écoute intégrée (Le Cunff, 2009), qui consiste en un enseignement de l'oral et de ses composantes en contexte et pour une situation donnée, cela dans des situations authentiques et signifiantes pour les apprentissages des élèves, intégrerait les dimensions contextuelles tout autant que l'ouïe et la cognition, permettant d'arrimer les savoirs sociaux des élèves, les impliquant dans la tâche et leur permettant du même fait d'envisager un réinvestissement possible et motivé des SMCO. Cela rejoint également les principes de la littératie qui mettent en lumière la nécessité de créer des liens entre les apprentissages scolaires et la vie quotidienne des élèves (OCDE, 2011, 2016; UNESCO, 2008), ce que préconisent aussi les *domaines généraux de formation* du PFÉQ (MÉLS, 2006). En outre, ce type d'oral est « envisagé comme l'opérateur de l'appropriation des savoirs, l'outil indissociablement langagier et cognitif du travail de négociation et de construction du sens » (Halté et Rispaïl, 2005, p. 17) et s'opérationnalise à travers la métacognition.

Méthodologie

La recherche doctorale qui a été menée est descriptive et exploratoire (Merriam, 1998/2008; Stake, 2010; Vermersch, 2011) et présente, à notre connaissance, un premier

portrait fin et dynamique de l'expérience, des savoirs (épistémique), des savoir-faire (pragmatique) et de la verbalisation des élèves-cas autour des SMCO. Van der Maren (1995) précise que la recherche exploratoire a pour but de combler un vide dans les écrits à propos de l'objet étudié. Pour cela, l'étude de cas multiples a été retenue pour, entre autres, décrire les SMCO de deux élèves-cas atypiques dans trois projets d'écoute (Adams et Cox, 2010; Lafontaine, 2007) à la suite de trois tâches de verbalisation à haute voix. Nous présentons maintenant les élèves-cas atypiques retenus de même que l'instrumentation choisie pour recueillir les données de cette recherche.

La sélection des élèves-cas

Pour des raisons de faisabilité, l'enseignante de la classe a aidé à cibler des élèves volubiles, qui, à son avis, pourraient s'exprimer sur leurs SMCO. Afin de décrire de manière fine les SMCO identifiées par des élèves lors de projets d'écoute, ces derniers devaient pouvoir s'exprimer aisément à l'oral en contexte individuel. Six élèves du troisième cycle du primaire (entre 10 et 12 ans) de la région de l'Outaouais ont ainsi été retenus et sont devenus chacun un cas. Ces cas ont été répartis en trois profils (typique, atypique et plutôt typique) en fonction des verbalisations des élèves-cas et seuls les élèves-cas atypiques seront présentés ici. Ceux-ci représentent une élève TDAH et dyspraxique qui éprouve des difficultés scolaires et d'adaptation (É4), et un élève qui a une acuité visuelle de 20 % et qui ne présente pas d'autre caractéristique notable (É5). Ces caractéristiques permettaient d'obtenir une certaine représentativité de l'hétérogénéité des classes du primaire.

Les méthodes et outils de collecte de données

Pour recueillir les données de cette recherche, plusieurs méthodes et outils de collecte ont été réunis afin d'assurer à la fois la saturation et la triangulation des données (Savoie-Zajc, 2009). Ainsi, comme méthodes de collecte de données, les observations participantes et non participantes, l'entrevue ouverte et les projets d'écoute ont été utilisés et ont tous été filmés. Les propos recueillis lors de ces différentes étapes ont ensuite été transcrits afin de faciliter l'analyse conceptualisante des données. Comme outils de collectes, le recueil de documents pédagogiques distribués aux élèves (grilles d'écoute), le journal de bord de la chercheuse, les protocoles de verbalisations à haute voix et le récit scolaire ont été priorisés. Dans les paragraphes qui suivent, l'attention sera mise sur les projets d'écoute et sur les verbalisations à haute voix des deux élèves-cas, car ce sont ceux qui ont permis de décrire les SMCO des élèves-cas atypiques.

Les projets d'écoute en tant que démarche de la recherche. Trois projets d'écoute ont été préparés par la chercheuse et ont été proposés de manière individuelle à chacun des élèves-cas dans un local adjacent à la salle de classe. Les trois projets d'écoute présentés aux élèves ont été filmés et relèvent des genres informatifs puisque, selon les attentes de la PDA, les élèves devaient le maîtriser au troisième cycle du primaire (MÉLS, 2011, p. 91 : informer [ex. : présentation d'un visiteur, expérience culturelle, compte-rendu d'expérience scientifique ou de sortie éducative, entrevue avec un auteur pour le journal ou le blogue de l'école]).

Le premier projet d'écoute portait sur un sujet connu des élèves, en fonction de leurs préférences¹⁰. Le deuxième abordait le compostage¹¹, activité présente dans l'école. Enfin, le troisième présentait une entrevue avec l'auteur pour la jeunesse Gilles Tibo¹². Lors de ces projets d'écoute, les élèves n'ont pas reçu d'enseignement de la compréhension orale ou de SMCO, ce qui permettait de recueillir des données brutes quant à leurs connaissances de ces dernières. Sans recevoir d'enseignement explicite de la compréhension orale comme le préconisent Lafontaine (2007) et Gauthier *et al.* (2013), les élèves, pour chacun des projets d'écoute ont tout de même reçu une intention d'écoute. Le *paysage sonore* et *l'horizon d'attente* servant à clarifier la tâche et à faire l'état des connaissances des élèves au sujet de la thématique abordée (Lhote, 1995) ont aussi eu lieu. Les élèves-cas ont été informés qu'ils feraient deux écoutes : l'écoute globale (d'un segment de la vidéo) et l'écoute analytique (l'écoute complète de la vidéo). Enfin, ils savaient aussi, en raison de l'intention d'écoute qui leur était formulée avant l'écoute, quelle tâche ils auraient à accomplir après chacun des projets d'écoute. Dans les tâches de verbalisation à haute voix qui sont décrites dans les paragraphes qui suivent, les élèves devaient ensuite s'exprimer sur les SMCO qu'ils connaissaient ou avaient mobilisées.

L'analyse des données. Les données ont été codifiées au moyen de catégories conceptualisantes¹³ (Glaser et Strauss, 1967; Paillé et Mucchielli, 2012) en s'appuyant notamment sur les SMCO répertoriées dans le tableau 1 ci-haut. Les informations recueillies lors des verbalisations à haute voix par les élèves; les grilles d'écoute recueillies à la suite des projets d'écoute; les observations de classe colligées dans le journal de bord de la chercheuse, ont permis de décrire les SMCO verbalisées par chacun des élèves-cas. Ces dernières étaient généralement exprimées presque mot-à-mot comme elles le sont dans les prescriptions officielles. D'autres stratégies de compréhension orale ont aussi été verbalisées par les élèves-cas, mais ne pourront être décrites ici, en raison de contraintes formelles. Notons toutefois qu'elles s'appuient surtout sur l'utilisation ou la connaissance qu'ont les élèves de SMCO utilisées en lecture littéraire, en mathématique ou en éthique et culture religieuse.

¹⁰ Voici les sujets sur lesquels portaient chacune des vidéos visionnées par les élèves-cas : É4 : les arts de la scène; É5 : le soccer féminin. L'intention pédagogique qui était formulée était « Informer la chercheuse au sujet de la vidéo en s'appuyant seulement sur les informations du document audiovisuel », cela parce qu'ils étaient tous familiers avec le sujet qui leur était présenté. Chacune des vidéos durait entre six minutes quinze secondes (00:06:15) et sept minutes vingt secondes (00:07:20), et le langage dans les vidéos était adapté aux élèves.

¹¹ Ce document audiovisuel informatif était d'une durée de six minutes (00:06:00). L'intention d'écoute était de « Présenter la mise en place du compostage domestique et les différentes méthodes de compostage ».

¹² Une entrevue de 12 minutes avec l'auteur pour la jeunesse, Gilles Tibo, a été présentée aux élèves-cas. Leur intention d'écoute était de « Relever les événements importants du parcours de la vie de l'auteur ».

¹³ Deux catégories conceptualisantes ont permis l'analyse des données : 1) les SMCO issues des documents officiels et 2) les stratégies personnelles de compréhension orale nommées par les élèves, qui ne seront pas analysées ici. Dans chacune des catégories, des codes associés à chacune des stratégies sont inclus.

Tâches de verbalisation à haute voix

Au début des années 1980, les psycholinguistes Hayes et Flower (1980) ont développé une technique de verbalisation à haute voix en éducation permettant d'avoir accès aux mécanismes cognitifs impliqués dans la rédaction de texte. Cette technique vise à accéder à ce qui se passe « dans la tête » des élèves lorsqu'ils réalisent une tâche et procure des informations sur les processus cognitifs et métacognitifs à l'œuvre dans l'exécution de celle-ci (Forget, 2013; Gufoni, 1996; Vermersch, 2011). En effet, seul le sujet qui réalise la tâche est en mesure de donner accès à ses processus cognitifs et métacognitifs internalisés et de justifier ses choix et actions, invisibles dans l'action (Sauvayre, 2013; Vermersch, 2011).

Une verbalisation sans rappel a eu lieu lors du premier projet d'écoute. Cette technique présuppose la possibilité de rappeler à la mémoire de travail des informations traitées et stockées dans la mémoire à long terme de manière autonome par l'élève (Boyer, 1997; Forget, 2013; Kuusela et Paul, 2000; Vermersch, 1994, 2011). Ce type de verbalisation à haute voix a permis de solliciter les commentaires des élèves à propos du déroulement de la tâche après sa réalisation. Cette verbalisation s'apparente aux situations authentiques en contexte de classe et a été plutôt aisée pour les élèves-cas.

La verbalisation concomitante à la tâche, qui consiste à demander aux élèves de dire tout haut ce qui se passe dans leur tête et ce qu'ils font durant la réalisation d'une tâche, a été mise en place lors du deuxième projet d'écoute (Gufoni, 1996; van Someren, Barnard et Sandberg, 1994). Pour cette technique de verbalisation, les élèves ont été guidés par des questions de relance afin de stimuler leur prise de parole¹⁴. Cette technique a été utilisée en deuxième, car il s'agit de la plus exigeante d'un point de vue cognitif pour l'élève qui n'a pas reçu d'entraînement. Toutefois, il appert qu'il n'est pas nécessaire d'avoir conscience ou de prendre conscience intellectuellement des actions posées pour les poser (Bardin, 2004; Gufoni, 1996; Maurice, 2006; Vermersch, 2011). Ainsi, les élèves, en verbalisant ses stratégies dans le contexte de la compréhension orale, ont offert un accès à cette part d'implicite (Nisbett et Wilson, 1977). Cela a aussi permis de recueillir des données plurielles au sujet des processus cognitifs et métacognitifs, des représentations, des conceptualisations, des reconstructions (Gufoni, 1996; Vermersch, 2012) et d'avoir accès à leurs stratégies. Ces verbalisations ont donc offert un rare accès à ce qui se « passe dans leur tête », un « moyen pour rendre public ce qui est privé » (Vermersch, 2011, p. 21).

Enfin, la verbalisation rétrospective assistée a été mise en place pour le troisième projet d'écoute. Elle présuppose que l'élève ait la capacité de se rappeler ses actions, mais qu'un soutien soit parfois nécessaire pour l'aider à se rappeler le mieux possible leur séquence (Forget, 2013; Gufoni, 1996). Les élèves étaient guidés, au besoin, pour expliciter davantage leurs processus cognitifs et métacognitifs. La technique du rappel stimulé (Tochon, 1996), qui permet le recours à la vidéo, a consisté à repasser la bande vidéo d'extraits choisis par la chercheuse à l'élève en train de réaliser son projet d'écoute, cela afin de soutenir son effort de rappel.

¹⁴ Voici des exemples de questions posées : qu'as-tu fait à ce moment ? Comment fais-tu pour te rappeler ces informations ? Quels sont les trucs que tu mets en place pour ce faire ?

Résultats

Les SMCO verbalisées par les deux élèves-cas atypiques varient peu selon le type de tâche de verbalisation qui leur est demandée à la suite de chacun des projets d'écoute. Il appert toutefois que l'É4 verbalise plus de SMCO lors de la verbalisation rétrospective assistée, alors que l'É5 verbalise plus lors de la verbalisation sans rappel et aussi lors de celle assistée.

SMCO identifiées par les deux élèves-cas atypiques et liens avec les prescriptions ministérielles (MÉLS, 2006, 2011)

Lors du premier projet d'écoute, l'É4 verbalise une seule SMCO¹⁵ qui liée à la PDA¹⁶ « Prendre une posture d'écoute : explorer des moyens pour organiser et retenir l'information ». Pour sa part, l'É5 l'indique aussi en plus d'en verbaliser deux autres issues de la PDA et du PFÉQ¹⁷ : « Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions : se questionner sur la qualité de son écoute » et « Dégager des liens entre les propos échangés : regrouper ce qui a été dit ». Ces SMCO sont surtout verbalisées par l'É5 alors qu'il essaie de se concentrer sur son écoute et de porter son attention sur une seule voix à la fois, probablement en raison de son handicap visuel. Le premier projet d'écoute est celui lors duquel le moins de SMCO sont verbalisées par les élèves-cas atypiques, ce qui est étonnant, considérant que ce type de tâche est celui auquel les élèves pourraient être le plus habitués. Il est plausible d'avancer qu'en raison de cette familiarité, les élèves-cas n'ont pas su quoi exprimer. Cela accentue l'intérêt d'enseigner explicitement des stratégies de compréhension orale, surtout aux élèves qui éprouvent des difficultés, pour leur faire prendre conscience de leurs processus mentaux.

Lors du deuxième projet d'écoute, des SMCO variées ont été identifiées, dont trois uniquement par l'É5 : « Interpréter le langage non verbal (paraverbal¹⁸) pour démontrer sa compréhension ou son incompréhension » (PFÉQ; mentionnées à deux reprises) et « Utiliser le langage non verbal pour démontrer sa compréhension ou son incompréhension » (PDA). Pour sa part, l'É4 a surtout indiqué des SMCO portant sur l'organisation textuelle de ses informations dans une grille d'écoute qui leur était distribuée et qui était utilisée pour consigner leurs notes lors de l'écoute : « Prendre une posture d'écoute : explorer des moyens pour organiser et retenir l'information » (PDA) et « Dégager des liens entre les propos échangés : regrouper ce qui a été dit » (PDA). Elle mentionne aussi une autre SMCO, issue du PFÉQ et de la PDA « Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions : se questionner sur la qualité de son écoute », surtout parce qu'elle tente de retenir les informations entendues et qu'elle trouve que les

¹⁵ L'É4 exprime : « je visualise les images dans ma tête (à gauche) et les mots-clés (à droite) » et l'É5 affirme : « j'écris des abréviations pour noter les informations essentielles ».

¹⁶ Toutes les références aux SMCO verbalisées par les élèves-cas issues de la PDA sont disponibles ici :

http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp?page=conn_com

¹⁷ Toutes les références aux SMCO verbalisées par les élèves-cas issues du PFÉQ sont disponibles ici :

<http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/pdf/prform2001nb/prform2001nb-051.pdf>

¹⁸ L'É5 était non voyant, donc, pour lui, les éléments non verbaux étaient remplacés par les éléments paraverbaux.

protagonistes de la vidéo parlent trop rapidement¹⁹. Les élèves-cas atypiques ont pu sentir le besoin de verbaliser plusieurs SMCO pour répondre à la situation de verbalisation, car ils ont affirmé avoir trouvé difficiles l'écoute de la vidéo et la verbalisation demandée. De plus, nous pouvons avancer que, précisément en raison des difficultés qu'a présentées la tâche pour les élèves, ils ont dû s'attarder plus spécifiquement à leurs SMCO pour gérer leur compréhension orale (Bouffard, 1998; Kœnig, Walter, Romeo et Lupien, 2011) et rétablir un équilibre métacognitif.

Lors du troisième projet, l'É4 a nommé deux SMCO issues du PFÉQ et de la PDA, alors que l'É5 en a nommé quatre, dont deux à deux reprises. La SMCO « Prendre une posture d'écoute : explorer des moyens pour organiser et retenir l'information », issue de la PDA, a été verbalisée par les deux élèves de même que « Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions » (PFÉQ). Cela correspond à la nécessité de prendre des notes en classe qu'ont exprimée les deux élèves-cas. L'É5 a en plus nommé « Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions : se questionner sur la qualité de son écoute » (PDA) et « Interpréter le langage paraverbal pour démontrer sa compréhension ou son incompréhension »²⁰ (PFÉQ et PDA). Le tableau qui suit fait état des SMCO identifiées par deux élèves-cas lors de chacun des projets d'écoute. Le nombre d'occurrences d'identification de chacune de ces SMCO y est également présenté.

¹⁹ Elle exprime en effet noter « des questions que je me pose en regardant la vidéo pour trouver les réponses après »

²⁰ L'É5 mentionne qu'il prend appui sur « le ton de la voix pour savoir si la personne sourit » et « écouter les silences [...] pour mieux comprendre comment se sentent les personnes dans l'entrevue ».

Tableau 2

SMCO identifiées par deux élèves-cas atypiques lors des projets d'écoute

Projet d'écoute 1		Projet d'écoute 2		Projet d'écoute 3		SMCO issues du PFÉQ (MÉLS, 2006)	SMCO issues de la PDA (MÉLS, 2011)
É4	É5	É4	É5	É4	É5		
1	1	1		1	1		Prendre une posture d'écoute : explorer des moyens pour organiser et retenir l'information
	1	1					Dégager des liens entre les propos échangés : regrouper ce qui a été dit
			2		1	Interpréter le langage non verbal (paraverbal) pour démontrer sa compréhension ou son incompréhension	
			1				Utiliser le langage non verbal pour démontrer sa compréhension ou son incompréhension
		1		1	1	Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions	
	1	1			1		Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions : se questionner sur la qualité de son écoute

On remarque que les mêmes SMCO sont verbalisées par les élèves-cas atypiques, peu importe le projet d'écoute ou le sujet qui leur est présenté. Leur éventail de SMCO paraît donc restreint comme permettent de le constater les paragraphes suivants.

Discussion

Il est difficile de comprendre précisément comment ont été mobilisées les SMCO des élèves-cas atypiques de cette recherche puisqu'elles sont identifiées par eux, mais cette identification constitue le seul accès que nous avons eu aux SMCO utilisées par les élèves en l'absence de manifestation explicite. En outre, bien qu'il ait nommé peu de SMCO, l'É5 semble avoir tout de même réussi à retenir les informations et à les aborder à la suite de chacun des projets d'écoute. Pour cet élève, il est apparu que ses connaissances personnelles l'ont outillé pour gérer sa compréhension orale et retenir des informations essentielles. Cet élève n'a donc pas conscience qu'une SMCO est utilisée pour réussir la tâche demandée (Berne, 2004; Field, 2013; Graham, 2005), puisqu'il répondait favorablement aux intentions d'écoute, sans pour autant verbaliser des SMCO variées. Cet aspect est peut-être lié au fait que l'É5 a davantage développé son ouïe, en raison de sa cécité partielle.

Par ailleurs, les stratégies métacognitives incluent les connaissances qu'un apprenant possède d'une manière générale (Bernicot, 2002) : des connaissances *déclaratives*, par exemple, les connaissances des tâches scolaires; des connaissances

procédurales, par exemple sur la manière de réaliser une tâche et des connaissances *conditionnelles* au sujet des stratégies à utiliser et du moment pour le faire afin de bien mener à terme ces tâches. Encore une fois, de manière générale, ces connaissances sont hétéroclites chez les élèves (Bernicot, 2002; Jaubert et Rebière, 2002; Philippot, 2015; Plessis-Bélaïr, 2012) ce qui implique que l'enseignement d'une seule SMCO pour une tâche donnée n'est peut-être pas approprié pour tous les élèves. En ce sens, il est reconnu que le troisième cycle du primaire représente la période lors de laquelle les élèves développent la maturité cognitive nécessaire pour que l'enseignement de stratégies métacognitives soit favorable à leurs réflexions et à leur réussite des tâches demandées (Benner et Graham, 2009; Mathews, Helfferman et Elkins, 2011). Il serait alors judicieux de présenter aux élèves un éventail de SMCO, de même que leurs avantages et utilités, en contexte, afin qu'ils sélectionnent les plus appropriées pour répondre à leurs besoins (Coyne, Kame'euni et Carnine, 2007; Dumais, 2014; Thévenaz-Christen, 2014).

En sixième année, cet enseignement de SMCO aurait aussi comme avantage d'aider les élèves de tous les profils, mais particulièrement ceux du profil atypique, à développer leur confiance en eux les amenant à étayer leurs SMCO de même que leur autonomie dans leurs apprentissages (Grangeat, 1997; Romainville, 2000). Comme le troisième cycle du primaire est un moment charnière pour plusieurs raisons évoquées précédemment, et que ce moment est crucial pour assurer une transition interordre réussie, l'enseignement de SMCO qui reposerait sur les connaissances des élèves pourrait aussi faciliter cette transition. En effet, les élèves qui éprouvent des difficultés en sixième année et qui progressent vers le secondaire seraient plus à risque de décrochage scolaire (Chouinard, Bowen, Fallu, Lefrançois et Poirier, 2012; National High School Council, 2008), car ils ont une capacité limitée à composer avec le changement. Développer l'autonomie des élèves relativement à la gestion de leurs SMCO peut donc atténuer d'autres difficultés associées au passage vers le secondaire (Bottoms et Timberlake, 2006; Chouinard *et al.*, 2012; Larose *et al.*, 2006; Lipps, 2005; Tilleczek, 2008). En outre, cet enseignement permettrait aussi à l'élève une compréhension plus fine de ses actions épistémique et pragmatique que sont les SMCO et peut-être même une transposition des stratégies métacognitives d'autres domaines, qu'ils soient scolaires ou quotidiens. Cela permettrait aussi aux élèves-cas atypiques qui verbalisent peu de SMCO de mieux cerner les effets de ces dernières et peut-être aussi d'en mobiliser certaines consciemment et d'ainsi accroître leur seuil de littératie orale.

Dans le PFÉQ et dans la PDA (MÉLS, 2006, 2011), plus d'une vingtaine de SMCO sont présentées et doivent être acquises par les élèves à la fin de leur parcours au primaire en français langue d'enseignement. Or, seule une poignée de ces stratégies ont été verbalisées par les élèves-cas atypiques, comme cela a été présenté à la section des résultats, et l'absence de leur enseignement peut en être une cause. Notons toutefois qu'ils en ont mentionné d'autres qui dans notre recherche doctorale sont dites « personnelles » et qui n'ont pu être décrites ici, en raison de motifs précédemment évoqués. En ce sens, les projets d'écoute doivent être adaptés aux élèves auxquels ils sont soumis, mais également aux stratégies de compréhension orale que l'on souhaite voir les élèves intégrer. Ces dernières peuvent prendre plusieurs formes, mais avoir en commun la création d'un conflit cognitif chez l'élève, afin qu'il se questionne, qu'il crée des liens avec ses connaissances antérieures (Allen, 2012; Burleson, 2011; Keene, 2012; Thévenaz-Christen, 2014; Vygotski, 1934/1985) et qu'il s'exprime sur son choix

d'utiliser une stratégie plutôt qu'une autre, de manière à démontrer sa compréhension. En effet, il s'agit d'un moment privilégié pour l'élève puisque ce dernier peut considérer sa compréhension comme un objet à penser (aspect métacognitif) et réguler ce dernier au moyen de SMCO.

À la lecture des diverses données issues de notre collecte de données, il semble qu'en dépit des prescriptions ministérielles (MÉLS, 2006, 2011), les stratégies de compréhension orale demeurent reliées à un contexte et les élèves-cas atypiques prennent peu conscience des habiletés développées dans une situation pour les transférer dans une autre puisque les tâches qui leur sont présentées sont peu variées (Berne, 2004; Field, 2013; Graham, 2005), alors que les stratégies, de manière générale, sont pourtant adaptables (Beacco et Porquier, 2007; Cain *et al.*, 2001). En outre, même si le RCRLA (2009) recommande aux enseignants d'aider les élèves à prendre conscience de leurs stratégies de pensée pour opérer un retour réflexif sur leurs processus d'apprentissage afin de mieux les maîtriser, cela ne s'est que peu concrétisé dans le milieu étudié. La nécessité d'instaurer des réflexions autour de la compréhension orale s'accroît donc pour les élèves-cas atypiques qui réfléchissent peu à leurs processus métacognitifs ou qui éprouvent des difficultés cognitives (OCDE, 2016), car ces élèves ont besoin d'être guidés afin de développer de nouvelles connaissances et, conséquemment, leur métacognition. En outre, pour les élèves du troisième cycle du primaire qui n'auraient pas encore pris conscience de leur utilisation de SMCO et de leur effet sur la tâche demandée, l'enseignement explicite de ces SMCO ne pourrait que contribuer au développement de leur littératie orale et faciliter leur transition interordre.

Limites de la recherche

Des limites de cette recherche sont d'ordres conceptuel et méthodologique. D'abord, sur le plan conceptuel, en partant du postulat que la compréhension orale et les processus métacognitifs associés sont peu documentés en langue d'enseignement, il était nécessaire de transposer, dans le cadre de l'analyse, certaines conceptions relatives à la compréhension orale en langue seconde, à celles en langue d'enseignement, notamment afin de documenter les effets de l'enseignement et de la mobilisation des SMCO pour les élèves. Certains pourront argüer qu'il s'agit là de raccourcis épistémiques. Dans le contexte de cette recherche, cela a pourtant permis de dresser un premier portrait des stratégies de compréhension orale verbalisées par des élèves-cas du troisième cycle du primaire, dont plusieurs SMCO, alors que ces informations n'étaient pas connues à ce jour. Ce portrait n'est certes pas exhaustif, mais l'état actuel des connaissances pourra aider à bonifier les documents pédagogiques pour enseigner la compréhension orale en français langue d'enseignement et ses stratégies.

Conclusion

Néanmoins, pour pallier les difficultés verbalisées par les élèves quant à leur prise de parole au sujet des SMCO et favoriser la réussite de leur transition de même que le développement de leur littératie, il importe qu'ils reçoivent un enseignement explicite de la compréhension orale et des stratégies qui y sont associées et qu'ils constatent que ces dernières ne sont pas circonscrites à une seule situation scolaire (Beacco et Porquier, 2007; Cain *et al.*, 2001; Lafontaine, 2007; Gauthier *et al.*, 2013). Gauthier *et al.* (2013) et Graham (2003) affirment que les élèves ne peuvent deviner ce qui est attendu d'eux,

particulièrement lorsque leur sont présentés des situations où ils doivent avoir recours à la gestion de leurs savoirs ou leur demandant d'utiliser une stratégie à diverses fins (Beacco et Porquier, 2007; Goh et Taib, 2006). Cela est vrai pour tous les profils d'élèves, que ces derniers éprouvent ou non des difficultés. De plus, développer un plan de transition dès le primaire et arrimer les pratiques enseignantes du troisième cycle à celles du secondaire (Larose *et al.*, 2006; Lipps, 2005; MÉO, 2003), surtout pour les élèves comme ceux du profil atypique de cette recherche, favoriserait la continuité intercycles, et éventuellement interordres, à l'intérieur des progressions curriculaires disciplinaires (Braund et Driver, 2005; Braund et Hames, 2005; Davis, McMahon et Greenwood, 2005; Thévenaz-Christen, 2014). La structure de développement des compétences dans le PFÉQ (MÉLS, 2006), qui reprend les *domaines généraux de formation* (MÉLS, 2006), présente en ce sens une avenue judicieuse, puisque ces domaines sont les mêmes, tant au primaire qu'au secondaire, et que tous les élèves y gagneraient.

Notre recherche a permis de mieux comprendre comment s'opérationnalisent la compréhension orale et l'utilisation des SMCO par deux élèves du troisième cycle du primaire, alors que ces derniers deviennent autonomes et peuvent exprimer leurs réflexions métacognitives (Flavell, Miller et Miller, 1993; Goh et Taib, 2006; Vandergrift, 2006). Nous avons également établi qu'il est nécessaire que l'enseignement de la compréhension orale soit réalisé en respectant à la fois l'hétérogénéité des profils d'élèves, et les exigences ministérielles. Qui plus est, il importerait, selon les données de cette recherche et en accord avec les prescriptions ministérielles, cela dès le primaire, d'enseigner les SMCO dans une perspective essentiellement transversale, ce qui répondrait également à la compétence transversale de l'ordre de la communication du PFÉQ (MÉLS, 2006). En effet, l'écoute est indispensable aux apprentissages. Elle « doit prendre une place plus importante dans la compétence à communiquer oralement, car sans écoute et compréhension des messages, l'apprentissage et la réussite seront difficiles » (Dumais, Lafontaine et Pharand, 2015, p. 23). Dumais et Bergeron (2012) vont même jusqu'à affirmer que la compréhension, qu'elle ait lieu en lecture ou à l'oral, est à la base du développement de la littératie. Elle est donc nécessaire à tous les ordres d'enseignement et pour tous les élèves.

À ce jour, à la lumière des recherches entreprises pour cette thèse, aucune ne permet encore de savoir ce qui se produit ou la manière dont cela se produit lorsque les élèves « comprennent » à l'oral en situations scolaires. Les stratégies qui sont mises en place reposent sur des processus internes autour desquels les élèves et les enseignants semblent peu s'interroger en contexte de langue d'enseignement, alors que la compréhension orale est une composante du PFÉQ (MÉLS, 2006), que des moyens existent pour l'enseigner et que cela contribue à développer la littératie des élèves. Cette contribution présente donc des connaissances au sujet des processus métacognitifs des élèves en contexte de situations scolaires de compréhension orale afin de dresser un premier portrait pour penser la mise en place de SMCO, en s'appuyant sur les connaissances des élèves et en respectant les exigences ministérielles. Une étude ultérieure pourrait viser à sélectionner et à enseigner explicitement certaines SMCO, par exemple celles associées à la prise de notes qui sont aussi transversales, et à décrire leurs effets dans la réalisation de projets d'écoute.

Références

- Adams, W. C., & Cox, E. S. (2010). The Teaching of Listening as an Integral Part of an Oral Activity: An Examination of Public-Speaking Texts. *The International Journal of Listening*, 24, 89-105.
- Allen, N. (2012). *Enseigner explicitement des métastratégies interprétatives en didactique de l'oral et de la lecture au 2^e cycle du secondaire avec l'album pour la jeunesse* (Mémoire de maîtrise inédit). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Allen, N. (2015) Recension de pratiques théoriques d'enseignement de l'oral pour la 5^e secondaire. *Formation et profession*, 23 (2). En ligne : <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a61>
- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325-339. [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00020-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00020-3)
- Astorg M.-H., & Mesmin, P. (2002). *Sur la notion d'oral réflexif*. Repéré à http://probo.free.fr/textes_amis/notion_oral_reflexif_mesmin_astorg.pdf
- Bardin, L. (2004). L'analyse de l'énonciation, in L. Bardin (Eds.), *L'analyse du contenu* (p. 223-242). Paris : PUF.
- Beacco, J.-C., & Porquier, R. (2007). *Niveau A1 pour le français. Un référentiel*. Paris: Didier.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 47-67.
- Benner, A. D., & Graham, S. (2009). The transition to high school as a developmental process among multi-ethnic urban youth. *Child Development*, 80, 356-376. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01265.x
- Berne, J. E. (2004). Listening Comprehension Strategies: A Review of the Literature. *Foreign Language Annals*, 37(4), 521-533.
- Bernicot, J. (2002). L'acquisition du langage : les relations entre le cognitif et le social, in H. Montagner (Eds.), *L'enfant : la vraie question de l'école*. (p. 251-274). Paris : Odile Jacob.
- Bernicot, J., & Bert-Erboul, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris : Éditions In Press.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée? *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77-88.
- Bianco, M., & Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maitre dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension?, in Dumay, X. & Dupriez, V. (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre* (pp. 35-54), Bruxelles : de Boeck.
- Bissonnette, S. (2008). *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles* (Thèse de Doctorat inédite). Québec: Université Laval.
- Bottoms, G., & Timberlake, A. (2006). *Preparing middle grades students for high school: A comparative study of most-improved and least-improved middle grades schools*. Repéré à http://publications.sreb.org/2008/08V22_Preparing_MG_Students.pdf

- Bouchard, R. (2004). L'oral : différents niveaux d'organisation et d'analyse, in C. Garcia-Debanc et S. Plane (Eds.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (p. 81-116). Paris : Hatier.
- Bouffard, T. (1998). A developmental study of the relationship between reading development and the self-system. *European Journal of Psychology of Education*, 13, 61-74.
- Boyer, J.-Y. (1997). La verbalisation comme voie d'accès à la compréhension et à la production de texte, in J.- Y. Boyer et L. Savoie-Zajc (Eds.), *Didactique du français, méthodes de recherche* (p. 203-218). Montréal : Éditions Logiques.
- Braund, M., & Driver, M. (2005). Pupils' perceptions of practical science in primary and secondary school: implications for improving progression and continuity of learning. *Educational Research*, 47(1), 77-91.
- Braund, M., & Hames, V. (2005). Improving progression and continuity from primary to secondary science: Pupils' reactions to bridging work. *International Journal of Science Education*, 27(7), 781-801.
- Brindley, G. (1998). Assessing listening abilities. Foundations of second language teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 178-198.
- Burleson, B. R. (2011). A constructivist approach to listening. *International Journal of Listening*, 25(1-2), 27-46.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory et Cognition*, 29(6), 850-859.
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2008). *La littératie dans toutes les matières. Communication orale*. Ottawa : Éditions CFORP.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif?, in J.C. Chabanne & D. Bucheton (Eds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (pp. 163–186). Paris, France : PUF.
- Chinn, C. A. (2006). Learning to argue, in A. M. O'Donnell, C. Hmelo-Silver, et G. Erkens (Eds.), *Collaborative learning, reasoning, and technology* (p. 355–383). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chouinard, R., Bowen, F., Fallu, J.-S., Lefrançois, P., & Poirier, L. (2012). *La transition au secondaire et l'incidence de mesures de soutien sur la motivation, l'adaptation psycho- sociale et les apprentissages des élèves* (Action concertée). Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_ChouinardR_rapport_transition-secondaire.pdf/738cc30a-4d0a-4f5a-a3e4-51e5c5a1efee
- Conseil supérieur de la langue française. (2015). *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire*. Québec : CSLF. Repéré à <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis207/a207.pdf>
- Cornaire, C., & Germain, C. (1998). *La compréhension orale*. Baume-les-Dames (France) : CLE International.
- Coyne, M. D., Kame'euni, D. W., & Carnine, D. W. (2007). *Effective Teaching Strategies that Accommodate Diverse Learners*. Columbus, OH : Merrill, an imprint of Pearson Education Inc.

- Daniel, M. F., & Gagnon, M. (à paraître). Developmental process of dialogical critical thinking in groups of children aged 4 to 12 years, in Heimer, L. (Eds.). *Early Childhood in a Global context*. Washington: American Educational Research Association (AERA).
- Davis, M. R., McMahon, M., & Greenwood, K. M. (2005). The efficacy of mnemonic components of the cognitive interview: Towards a shortened variant for time-critical investigations. *Applied Cognitive Psychology*, 19, 75–93.
- Desbiens, N. (2010). *La trousse pédagogique du programme d'intervention l'Allié : Une approche multimodale pour remédier aux difficultés de comportement et prévenir la violence en milieu scolaire*. Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Université de Montréal.
- Desrochers, A., & Berger, M. J. (2011). Littératie, éducation et société, in M. J. Berger & A. Desrochers (Eds.), *L'évaluation de la littératie* (pp. 7-27). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dionne, A.-M. (2007). La littératie familiale : un déterminant de la réussite scolaire de l'enfant, in M.-J. Berger & A. Desrochers (Eds.), *L'évaluation de la littératie* (pp. 63-80). Ottawa, Ontario : Université d'Ottawa.
- Dionne, A.-M., Saint-Laurent, L., & Giasson, J. (2004). Caractéristiques et perception de la littératie chez les parents ayant de faibles compétences en lecture et en écriture. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), 131-154.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, France: ESF éditeur.
- Dumais, C. (2012). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves, in R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Eds.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 19-34). Côte-Saint-Luc, Québec : Peisaj.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* (Thèse de doctorat inédite). Gatineau : Université du Québec en Outaouais.
- Dumais, C., Lafontaine, L., & Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3^e cycle du primaire. *Langage et littératie*, 17(3), 5-27.
- Dumais, C., & Bergeron, R. (2012). Comprendre des textes à l'oral et à l'écrit. *Québec français*, 164, 52-53.
- Eccles, J.S., & Roeser, R.W. (2009). Schools, Academic Motivation, and Stage-Environment Fit, in R.M. Lerner et L. Steinber (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (3^e éd.) (pp. 404-434). Hoboken, N.J. : John Wiley & Sons.
- Elder, G. H. Jr. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1-12.
- Fasel-Lauzon, V. (2009). *L'explication dans les interactions en classe de langue : organisation des séquences, mobilisation de ressources, opportunités d'apprentissage*. Neuchâtel : Université de Neuchâtel.

- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Field, J. (2013). Cognitive validity, in A. Geranpayeh & L. Taylor (Eds.), *Examining Listening*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). *Cognitive development*. London : Prentice-Hall.
- Forget, M.-H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 32(1), 57-80.
- Gallahue, D. L., & Ozmum, J. C. (2006). Motor development in young children, in B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 105-120). New York : Macmillan.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal : ERPI éducation.
- Germain, C., Netten, J., & Movassat, P. (2004). L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats. *Revue canadienne des langues vivantes*, 60(3), 309-332.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine Pub. Co.
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELC Journal*, 39(2), 188-213.
- Goh, C. & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-232.
- Gouin, S. (2005). *Stratégies de mise en texte de récits chez les élèves du troisième cycle du primaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Graham, C. R. (2005). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions, in C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA : Pfeiffer.
- Graham, S. (2003). Learners strategies and advances level listening comprehension. *Language Learning Journal*, 28, 64-69.
- Graham, S., Santos, D., & Vanderplank, R. (2011). Exploring the relationship between listening development and strategy use. *Language Teaching Research*, 15(4), 435-456. Repéré à <http://ltr.sagepub.com/content/15/4/435.short>
- Grangeat, M. (1997). La métacognition, un enjeu pour l'autonomisation, in M. Grangeat (Eds.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (pp. 95-129). Paris: ESF.
- Gufoni, V. (1996). Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite : Approche critique. *Études de linguistique appliquée*, 101, 20-32.
- Halté, J.-F., & Rispail, M. (2005). *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. Paris: L'Harmattan.
- Hartman, H. J. (2001). *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*. New York: Springer.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980) Identifying the organization of writing processes, in L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Hébert, M., & Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie. *Lettrure*, 2, 90-98. Repéré à http://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/Lettrure2_88.pdf
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif?, in J.C. Chabanne & D. Bucheton (Eds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (pp. 163-186). Paris, France: PUF.
- Keene, E. O. (2012). *Talk about understanding. Rethinking Classroom Talk to Enhance Comprehension*. Heinemann: Portsmouth.
- Koenig, J. I., Walker, C. D., Romeo, R. D., & Lupien, S. J. (2011). Effects of stress across the lifespan. *Stress*, 14(5), 475-480.
- Kuusela, H., & Paul, P. (2000). A comparison of concurrent and retrospective verbal protocol analysis. *American Journal of Psychology*, 113(3), 387-404.
- Lafontaine, L. (2004). L'enseignement-apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise Communication au *symposium : L'oral comme objet d'enseignement : les enjeux de sa didactique des points de vue historique et actuel, présenté lors du Colloque international de l'Association internationale de didactique du français [AIRDF]*. Québec.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L., & Pharand, J. (2015). *Littératie. Vers une maîtrise des compétences*. Québec: PUQ.
- Lafortune, L., Jacob, S., & Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Québec: PUQ.
- Larose, F., Bédard, J., Boutet, M., Couturier, Y., Dezutter, O., Hasni, A., & al. (2006). *L'impact de la coopération pédagogique en contexte de projet sur la réussite éducative d'élèves de milieu socioéconomique faible lors de la transition primaire-secondaire* (Rapport final de recherche pour la subvention No 2003-PRS-8436). Québec : FRQSC, programme d'actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaire.
- Le Cunff, C. (2009). Enseigner ce que parler veut dire, in L. Lafontaine, R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Eds.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (pp. 199-222). Québec, Québec: PUQ.
- Leclerc, M., & Moreau, A. C. (2010). *Ensemble pour la réussite en littératie*. (Rapport 2010 sur les changements de pratiques en littératie et la réussite des élèves, sommaire). Gatineau : Université du Québec en Outaouais.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris, France: Hachette.
- Liotta-Kolencik, P., & Hillwig, S. A. (2011). *Encouraging metacognition : supporting learners through metacognitive teaching strategies*. New York : P. Lang.
- Lipps, G. (2005). *Faire la transition : les répercussions du passage de l'école primaire à l'école secondaire sur le rendement scolaire et l'adaptation psychologique des adolescents*. Ottawa: Statistique Canada, Division des études sur la famille et le travail. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/11f0019m/11f0019m2005242-fra.pdf>

- Mackenzie, E., McMaugh, A., & O'Sullivan, K. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat? *Issues In Educational Research*, 22(3), 298-314. Repéré à <http://www.iier.org.au/iier22/mackenzie.html>
- Makdissi, H., Boisclair, A., & Sirois, P. (2010). *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Québec, Québec : PUQ.
- Mathews, R. C., Helffernan, L., & Elkins, R. (2011). Context effects in the use of relational information in recognition memory, in Meurant, G. (Eds.), *Memory and control of action* (p. 133-163). Amsterdam: Elsevier.
- Maurice, J. J. (2006). L'expérience de l'enseignant : une réflexivité limitée. *Formations et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 53-67.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MÉLS) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec: gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Sport et des Loisirs (MÉLS) (2011). *Progression des apprentissages au primaire*. Québec, Québec: gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (2003). *Stratégies de lecture au primaire. Rapport de la table ronde des experts en lecture*. Ottawa, Ontario: gouvernement de l'Ontario. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/reading/reading.pdf>
- Moisan, M. (2003). *L'enseignement stratégique, c'est...* Repéré à https://web.cslaurentides.qc.ca/Public/CarrefourPedagogique/fgj/FGJ/outils_fichiers%5Ces.htm
- Merriam, S. B. (1998/2008). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco et Londres: Jossey-Bass.
- National High School Center (2008). *Easing the Transition to High School: Research and Best Practices Designed to Support High School Learning*. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501073.pdf>
- Nielsen, R., & Griebel, W. (2007) Enhancing the competence of transition systems through co-construction, in Dunlop, A. W. et Fabian, H. (Eds.), *Informing Transitions in the Early Years : Research, Policy and Practice*. (p. 21-32). Berkshire, Angleterre : McGraw Hill.
- Nisbett, R., & Wilson, T. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84, 231-259.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* (Mémoire de maîtrise inédit). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Nonnon, É. (2004). Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage? *Le Français aujourd'hui*, 146, 75-84.
- OCDE (2011). *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/regardssurl'education2011lesindicateursdelocde.htm>

- OCDE (2016). Comment s'organise le temps d'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire? Les indicateurs de l'éducation à la loupe. *Regards sur l'éducation*, (38), 4. Repéré à http://www.oecd-ilibrary.org/education/comment-s-organise-le-temps-d-apprentissage-dans-l-enseignement-primaire-et-secondaire_5jm3tqh48ljc-fr
- Paillé, P., & Muchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Parpette, C. (2008). Enseigner l'oral, enseigner l'écrit : pour une approche contrastive. *Problématique du FLE*, (no spécial).
- Philippot, T. (2015). Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre. *Tréma*, 39. Repéré à <http://trema.revues.org/2950>
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools*. New York : Routledge.
- Plessis-Bélair, G. (2012). La communication orale et la formation à l'enseignement : une question de langue et d'identité en contexte réflexif, in Bergeron, R. & Plessis-Bélair, G. (Eds.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'Université* (p. 69-80). Montréal : Éditions Peisaj.
- Poussard, C. (2003). Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : le cas de l'inférence. *Alsic*, 6(1). Repéré à <https://alsic.revues.org/2132>
- Rabatel, A. (2004). L'oral réflexif et ses conditions d'émergence : mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s') apprendre, in A. Rabatel (Eds.), *Interactions orales en contexte didactique* (p. 5-28). Lyon, France: Presses Universitaires de Lyon.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce : Rapport et recommandations*. Repéré à <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/snap/rapport/rapport.pdf>
- Romainville, M. (2000). La métamémoire, in L. Lafortune, P. Mongeau & R. Pallascio (Eds.), *Métacognition et compétences réflexives* (pp. 223-244). Montréal: Logiques.
- Roy, A. (2008). L'oral au service des habiletés réflexives. *Québec français*, 149, 87-88.
- Ruel, J., & Moreau, A.C. (2009, novembre). *Les transitions : période à risque ou tremplin pour le développement*. Communication présentée lors du XXe Colloque de l'Institut québécois de la déficience intellectuelle (IQDI), Une démarche à orchestrer pour des transitions harmonieuses!, Sainte-Foy.
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Savoie-Zajc, L. (2009). La triangulation, in A. Mucchielli (Eds.), *Dictionnaires des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 285-286). Paris : Armand Colin.
- Sénéchal, K., & Chartrand, S. (2011). Y a-t-il une place pour l'oral dans la classe de français au secondaire? *Les cahiers de l'AQPF*, 1, 4-5.
- Simonet, R., Salzer, J., & Soudée, R. (2004). *Former à l'écoute. 55 fiches de formation à l'écoute, livret du formateur*. Paris, France : éditions d'Organisation.
- Slavin, R. (2009). *Educational Psychology. Theory and Practice*. Upper Saddle River: Pearson.

- Snow, C. E., Tabors, P. O., Nicholson, P. A., & Kurland, B. F. (1995). SHELL: Oral Language and Early Literacy Skills in Kindergarten and First-Grade Children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10 (1), 37-48.
- Stake, R. E. (2010). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.
- Tardif, J. (1998). La construction des connaissances. Les pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 11(3), 4–9.
- Thévenaz-Christen, T. (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Thevenot, C., & Oakhill, J. (2006). Representations and strategies for solving dynamic and static arithmetic word problems: The role of working memory capacities. *European Journal of Cognitive Psychology*, 18, 756–775.
- Tilleczek, K. (2008). Building bridges. Transition from elementary to secondary school. *Canadian education association*, 48(1). Repéré à <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/EdCan-2008-v48-n1-Tilleczek.pdf>
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.
- Trabaso, T., & Magliano, J. (1996). Conscious understanding during comprehension. *Discourse Processes*, 21, 255-287.
- Turgeon, T. (2011). *Mesure du développement de la capacité auditive et visuelle chez des personnes malentendantes porteuses d'un implant cochléaire* (Thèse de doctorat inédite). Montréal : Faculté de médecine de l'Université de Montréal.
- UNESCO (2008). *The Global Literacy Challenge*. Paris, France : UNESCO.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e éd.) Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van Someren, M. W., Barnard, Y., & Sandberg, J. (1994). *The Think Aloud Method: A Practical Guide to Modeling Cognitive Processes*. London : Academic Press.
- Vandergrift, L. (2006). Second Language Listening : Listening Ability or Language Proficiency ? *The Modern Language Journal*, 90(1), 6-18.
- Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in Action*. New York, NY : Routledge.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002, juin). Apprendre à comprendre l'oral en situation de français de scolarisation. Communication présentée au colloque Didactiques de l'oral, Montpellier, France. Repéré à <http://eduscol.education.fr/pid25228-cid46393/le-couple-oral-ecrit-et-la-tension-entre-communicatif-et-cognitif.html>
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.
- Villepontoux, L. (1992). *Apprendre le langage à l'école*. Toulouse : Éditions Privat.
- Vygotski, L.-S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- Wallace, J., & Loudon, W. (2003). What we don't understand about teaching for understanding: Questions from science education. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 545-566.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19, 515-539.

Biographies des auteurs

Nancy Allen est doctorante en éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Elle est récipiendaire d'une bourse doctorale du FQRSC et de deux bourses du Consortium Outaouais pour la recherche en persévérance et réussite scolaires (COREPER). Elle s'intéresse à la didactique du français et à l'enseignement des stratégies pédagogiques, plus particulièrement en contexte de communication orale. Elle est également chargée de cours à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle agit aussi à titre de directrice du volet francophone de la *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation* depuis 2014.

Lizanne Lafontaine, Ph.D, est professeure titulaire à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et responsable de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI). Ses recherches portent sur la didactique de l'oral et la littératie, notamment en milieu défavorisé. Elle a publié divers ouvrages didactiques portant sur l'enseignement de l'oral au primaire et au secondaire et codirigé des ouvrages portant sur la didactique de l'oral et la littératie. Elle est également membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

Ginette Plessis-Bélair a été professeure de didactique du français à l'Université du Québec à Trois-Rivières pendant de nombreuses années. Elle demeure rattachée au Département des sciences de l'éducation de cette université à titre de professeure associée. Ses recherches portent principalement sur le développement du langage, la prise de parole des élèves et la pensée critique en contexte d'oral réflexif, du préscolaire au secondaire.