
Balados sur les stratégies d'écoute et de prise de notes pour les étudiants d'immersion en français au niveau universitaire : de la conception à l'évaluation des impacts

Hélène Knoerr

Helene.Knoerr@uottawa.ca

Alysse Weinberg

weinberg@uottawa.ca

UNIVERSITÉ D'OTTAWA

Résumé

Plusieurs études ont suggéré la baladodiffusion comme outil pédagogique pour améliorer les compétences d'écoute en langue seconde (L2) au niveau universitaire. Cette optique, nous avons développé une série de sept balados ancrés dans la théorie métacognitive et la théorie de l'écoute en langue étrangère présentant des stratégies d'écoute en L2 et des techniques de prise de notes. Ces balados ont été proposés à 161 étudiants inscrits dans 21 classes du Régime d'immersion en français de l'Université d'Ottawa. Nous avons ensuite mesuré leur impact sur les stratégies d'écoute et de prise de notes des étudiants. Les résultats sont mitigés, avec certaines améliorations plus ou moins significatives sur le plan quantitatif, et d'autres plus marquées sur le plan qualitatif.

Mots-clés : baladodiffusion ; écoute ; stratégies métacognitives ; prise de notes ; immersion universitaire

Abstract

Many studies indicate that podcasts can be an effective pedagogical tool to improve university-level listening skills in a second language (L2). In that context, we developed a series of seven podcasts grounded in metacognitive theory and foreign-language listening presenting L2 listening strategies and note-taking techniques. These podcasts were offered to 161 students registered in 21 classes of the Régime d'immersion en français at the University of Ottawa. We then measured their impact on students' listening and note-taking strategies. Results indicate a mix of more or less significant impact on a quantitative level and more marked improvements on a qualitative level.

Key words: podcasts; listening; metacognitive strategies; note-taking; university-level immersion

Introduction

Les étudiants du secondaire font état du choc qu'ils vivent à leur arrivée à l'université, choc qui se trouve amplifié lorsque ces étudiants suivent des cours dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle, comme c'est le cas pour les étudiants d'immersion. Depuis une vingtaine d'années, les recherches sur l'écoute au niveau universitaire et sur la métacognition offrent des pistes intéressantes pour aider les étudiants de langue seconde à relever ce défi. De plus, les nouvelles technologies permettent un accès à des outils d'aide et à la prise de notes. La baladodiffusion peut constituer un pont entre les solutions proposées sur le plan théorique et les défis rencontrés par les étudiants qui suivent des cours universitaires dans leur langue seconde. Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons cherché à savoir si les étudiants qui visionnent des balados d'une part sur les stratégies d'écoute et d'autre part sur les stratégies de prise de notes les améliorent.

Cadre théorique :

L'écoute en langue seconde et les stratégies métacognitives

L'écoute au niveau universitaire

Les années 1990 ont été marquées par l'importance accordée à l'écoute au niveau universitaire (Flowerdew, 1994). Ce courant se concentre sur le professeur et sur tout ce que celui-ci peut faire pour faciliter la compréhension auditive chez les étudiants : utiliser un langage simplifié et des exemples, ralentir son débit, employer des marqueurs de relations, etc. (Miller 2009). L'impact de ces études a été considérable dans les cours spécifiquement destinés à des locuteurs de langue seconde, en fournissant aux enseignants des outils pour leur faciliter la tâche d'écoute.

Métacognition

Par contre, dans les contextes où les enseignants ne sont pas conscients de la présence de tels étudiants, ceux-ci doivent affronter par eux-mêmes les défis posés par l'écoute en langue seconde au niveau universitaire.

La métacognition s'intéresse à l'étudiant et à ce qu'il peut faire pour faciliter sa compréhension auditive, à savoir participer activement à la régulation et à la gestion de son apprentissage. Il apparaît ainsi que l'utilisation de stratégies métacognitives est en relation étroite avec la motivation, l'auto-régulation (Pintrich, 1999; Vandergrift, 2005) et performance académique (Wenden 1998).

Le terme *stratégie* renvoie aux démarches d'un apprenant dans le but de mieux comprendre, apprendre et retenir la langue seconde. O'Malley et Chamt (1990) identifient 26 stratégies d'apprentissage classées en trois catégo-

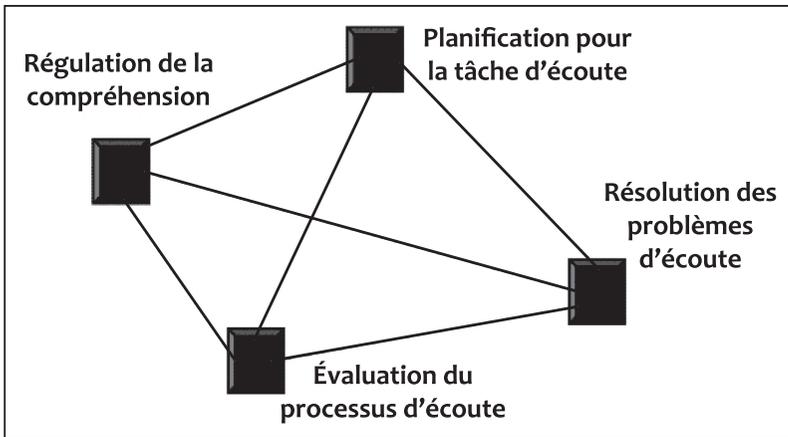


FIGURE 1

Les processus d'écoute métacognitifs et leurs interactions

ries : cognitives, métacognitives et socio-affectives (Vandergrift, 2007, p. 66–67).

Les stratégies métacognitives encadrent et orientent les processus d'écoute et de prise de notes. Un étudiant utilise des stratégies métacognitives lorsqu'il se prépare pour un cours, lorsqu'il anticipe quelques-uns des points principaux que le professeur va aborder durant le cours ou lorsqu'il fait le vide dans son esprit afin de se concentrer sur le cours. Les recherches ont montré que le bon auditeur utilise des stratégies métacognitives pour résoudre ses difficultés et faciliter sa compréhension (Bacon, 1992; Goh, 2000; O'Malley et Chamot, 1990, Vandergrift 1997, 1998, 2003). La figure 1 illustre le processus d'écoute (Vandergrift et Goh, 2012, p. 106).

En somme, les étudiants doivent développer leurs capacités métacognitives dans le domaine de l'écoute universitaire afin de prendre en charge leur apprentissage en planifiant leurs actions, vérifiant le résultat de leurs efforts, trouvant des solutions à leurs difficultés et évaluant leur progression (Baker, 2002).

Recherches sur la baladodiffusion comme outil pour l'écoute au niveau universitaire

Plusieurs études ont suggéré la baladodiffusion comme outil pour l'écoute au niveau universitaire (Abdous, Camarena et Facer, 2009; O'Bryan et Hegelheimer, 2007, 2009). Pour Thorne et Payne (2005), ces contenus audio ou vidéo en ligne sont porteurs d'un potentiel pédagogique considérable pour les enseignants de langue, à qui ils fournissent une source inépuisable de langage

authentique. Roland (2012) cite les neuf balados de grammaire anglaise créés pour les objectifs d'apprentissage de la première année de l'Université Libre de Bruxelles. Kay (2012) recense l'utilisation de balados telle que rapportée dans 53 études menées entre 2002 et 2011 portant sur des disciplines universitaires variées.

Cependant le bilan est mitigé. Kay (2012) relève que dans onze cas les études portant sur la performance des étudiants indiquent de meilleurs résultats chez les étudiants ayant suivi les balados, mais ne note aucune différence dans six autres cas. Si quatre études montrent que les balados n'ont aucune incidence sur l'absentéisme dans les cours magistraux diffusés par ce biais, un nombre égal démontre le contraire. Enfin, sur douze études évaluant la motivation et l'attitude des étudiants, deux tiers font état d'une attitude positive envers les cours en baladodiffusion et un tiers révèle une attitude négative à leur égard (Kay, 2012).

Nous avons mené un programme de recherche en trois volets afin d'évaluer la pertinence et l'impact de balados ciblant les difficultés rencontrées par les étudiants du Régime d'immersion en français de l'Université d'Ottawa. Ces étudiants anglophones, qui suivent des cours universitaires en français avec des étudiants francophones de langue maternelle tout en bénéficiant d'un soutien linguistique sur mesures, rencontrent en effet des défis particuliers dans les cours magistraux en français (Weinberg, Knoerr et Vandergrift, 2011). Les processus d'écoute et de prise de notes étant au cœur des défis rencontrés par les étudiants du régime d'immersion dans leurs cours de discipline en langue seconde (Weinberg et al., 2011), nous avons centré notre recherche sur les stratégies métacognitives, qui encadrent et orientent ces processus.

Dans un premier temps, une étude exploratoire (Knoerr et Weinberg, 2009) a identifié les principaux obstacles rencontrés par les étudiants d'immersion dans les cours magistraux. Ceux-ci étaient, dans l'ordre : la difficulté du langage utilisé par le professeur (77,3%) ; la combinaison de l'écoute, la prise de notes, et la copie de diapositives électronique ou de notes au tableau (76,6%), la vitesse à laquelle le professeur parle (72,3%), et la difficulté de suivre la présentation du professeur tout en prenant des notes (69,5%). Nous avons alors élaboré une série de sept balados ciblant ces difficultés. Chaque capsule, de trois à sept minutes, consistait en un exposé magistral fait par un spécialiste de l'écoute en langue seconde et portait sur l'un des obstacles identifiés par les étudiants, offrant des explications sur leur origine et des suggestions pour les surmonter.

Dans un deuxième temps, cette série de balados a été expérimentée dans trois classes, où les étudiants ont visionné un balado par semaine dans le cours d'encadrement linguistique et rempli un questionnaire d'évaluation pour chacun d'eux. À la fin de la session, un nouveau questionnaire a été soumis aux étu-

Balado 01 :	Introduction : Application des stratégies utilisées par les bons auditeurs
Balado 02 :	Préparation au cours
Balado 03 :	Régulation et résolution de problèmes pendant et après le cours
Balado 04 :	Après le cours : évaluation et révision des notes
Balado 05 :	Conseils et pratiques utiles pour la prise de notes
Balado 06 :	Le système de prise de notes Cornell
Balado 07 :	Les nouvelles technologies et la prise de notes

TABLEAU 1

Balados version 2

dians afin d'établir l'impact des balados sur l'utilisation des stratégies qu'ils présentaient. Les résultats étaient mitigés et souvent contradictoires (Weinberg et al., 2011). Ainsi, les étudiants trouvaient les balados plutôt agréables mais pas vraiment utiles, seules certaines stratégies étaient appliquées, et seulement par certains étudiants. Mais tous ne s'accordaient pas sur la signification des termes « utiles » et « agréables ». En revanche, tous s'entendaient pour dire que si les balados constituaient une contribution positive pour les habiletés d'écoute et de prise de notes, ils gagneraient à être revampés et rendus plus attractifs — comme sur Youtube.

Dans un troisième temps, une nouvelle série de balados a été réalisée (Tableau 1) suite à ces commentaires, adoptant un format de dialogue entre une authentique étudiante d'immersion et trois professeurs de langue, un style plus proche du langage naturel (grâce à l'utilisation d'un téléprompteur), une plus grande variété de plans et de supports visuels, et une approche plus pratique (séquences montrant des applications concrètes des stratégies présentées).

Elle a été proposée aux 21 classes d'encadrement linguistique offertes à l'automne 2010. Nous avons ensuite procédé à une évaluation de l'impact de ces balados, sur la base de deux questions de recherche : 1) les étudiants qui visionnent les balados améliorent-ils leurs stratégies d'écoute ? 2) les étudiants qui visionnent les balados améliorent-ils leurs stratégies de prise de notes ?

Méthodologie

Contexte

L'Université d'Ottawa est la plus grande université bilingue d'Amérique du nord, offrant des programmes en français et en anglais à plus de 30 000 étudiants. Le Régime d'immersion en français a été mis en place en septembre 2006 selon le modèle associé, dans lequel les étudiants anglophones suivent aux côtés de leurs pairs francophones un cours régulier dans la discipline de

leur choix, enseigné en français par un spécialiste de la matière (cours d'immersion), ainsi qu'un cours de langue (cours associé), qui leur est exclusivement réservé et est enseigné par un spécialiste de français langue seconde (Knoerr et Weinberg, 2009; Weinberg et al., 2011).

Participants

La recherche a porté sur 21 classes de cours associés comptant chacune de deux à vingt étudiants, pour un total de 161 sujets âgés de 17 à 20 ans. La très grande majorité étaient des jeunes femmes (126), la plupart étaient dans la première année de leur programme d'études (128). La majorité était originaire de l'Ontario (86,5%), les autres provenant de Colombie-Britannique (4,8%), du Québec (4,1%), et des autres provinces canadiennes. Soixante-six pour cent avaient suivi un programme d'immersion. Les étudiants ont complété les mêmes questionnaires d'évaluation au début (T1) et à la fin (T2) de la session. Sur les 161 ayant complété les instruments en T1, il en restait 153 en T2. Sur ces 153 étudiants, 52 ont indiqué avoir visionné les balados, 45 ne les avaient pas visionnés et 56 n'ont pas répondu aux trois questionnaires.

Instruments

L'impact de l'utilisation des stratégies a été mesuré au moyen de deux instruments validés : le Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ) (Vandergrift, Goh, Mareschal et Tafaghodatari, 2006) et le questionnaire sur les habitudes d'étude et de prise de notes (Study and Note-Taking Habits, ASNTH), administrés en début (T1) et en fin (T2) de session. Les deux instruments utilisaient une échelle Likert avec des scores de 1 (bas) à 6 (élevé).

Le MALQ comporte 19 items¹ mesurant différents processus : la planification et l'évaluation (Planning and Evaluation, PE), la résolution de problème (Problem Solving PS), l'attention dirigée (Directed Attention, DA) et la connaissance de soi (Person Knowledge, PK).

Le questionnaire ASNTH, élaboré suite à notre étude exploratoire (Knoerr et Weinberg, 2009), comporte 20 items² mesurant la fréquence d'utilisation

¹Par exemple :

1. Before the lecture begins, I have a plan in my head for how I am going to listen.
2. I focus harder on the lecture when I have trouble understanding.
3. I find that listening is more difficult than reading, speaking, or writing in French.

²Par exemple :

1. Write out some of the main points before the lecture as a guide for your listening.
2. Use common abbreviations and symbols to write faster

des stratégies.

À la fin de la session, les étudiants ont rempli un troisième questionnaire évaluant l'utilisation, l'efficacité et le degré de satisfaction des balados. Ce questionnaire comprenait onze questions, fermées et ouvertes³.

Protocole

Les balados été proposés en libre-service (www.ilob.uottawa.ca/ressources.php), conformément à la philosophie de la baladodiffusion, à l'ensemble des 21 classes d'encadrement linguistique offertes à l'automne 2010. Une version audio et le script des balados étaient également téléchargeables.

Les questionnaires MALQ T1 et ASNTH T1 ont été administrés lors de la troisième semaine de cours (T1); les questionnaires MALQ T2, ASNTH T2 et le questionnaire d'évaluation ont été administrés la dernière semaine de cours (T2).

Résultats

Type d'analyse

Pour chacune des variables dépendantes (MALQ et ses quatre composantes ainsi que le ASNTH), une série d'analyses de variance ANOVA mixte a été menée. Le groupe a servi de facteur inter-sujets à deux niveaux, à savoir si les étudiants avaient visionné les balados (groupe 1) ou non (groupe 2). Le temps a été l'autre facteur intra-sujets, toujours à deux niveaux (avant le visionnement des balados et après). Les tableaux 2 et 3 présentent les résultats de ces analyses pour les différents instruments et leurs composantes.

Résultats pour le questionnaire ASNTH

Entre T1 et T2, les scores des étudiants des deux groupes ont diminué de façon significative (Différence = $-0,14^{**}$ pour le groupe 1 et $0,19^{***}$ pour le groupe 2). Cependant, il n'y a pas de différence significative entre la diminution des moyennes des deux groupes

3. Look up unfamiliar French words and associated vocabulary.

³Par exemple :

9. Do you think the podcasts were useful for the Immersion course (discipline course)?
- | | | | |
|------------|----------|------|-----------|
| Not at all | A little | Some | Very much |
|------------|----------|------|-----------|
10. Which podcast did you like the least?
- 10a. Why?
11. Which podcast did you like the most?
- 11a. Why?

TABLEAU 2

Moyenne de toutes les variables dépendantes pour les deux groupes en T1 et T2 pour les stratégies d'écoute et de prise de notes

Groupe 1 : Étudiants ayant visionné les balados ($n = 52$)			Groupe 2 : Étudiants n'ayant pas visionné les balados ($n = 45$)		
T1	T2	Différence	T1	T2	Diférence
ASNTH :					
2,48 (0,44)	2,35 (0,45)	-0,14** (0,28)	2,50 (0,37)	2,31 (0,36)	-0,19*** (0,32)
MALQ-Total :					
71,35 (8,99)	70,27 (9,75)	-1,08 (7,43)	72,29 (7,51)	69,67 (9,41)	-2,60* (7,92)
MALQ_PE :					
18,75 (4,87)	18,19 (5,18)	-0,56 (3,49)	18,16 (4,08)	18,16 (4,06)	0,00 (4,24)
MALQ_PS :					
26,54 (4,35)	26,85 (4,08)	0,31 (3,29)	27,33 (4,03)	25,87 (4,41)	-1,47* (4,24)
MALQ_DA :					
16,17 (2,21)	15,46 (3,00)	-0,71 (2,84)	16,24 (1,76)	15,07 (2,61)	-1,18** (2,46)
MALQ_PK :					
9,88 (1,96)	9,77 (2,57)	-0,12 (2,16)	10,56 (2,21)	10,58 (2,30)	0,02 (2,87)

Notes : * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

L'écart type est entre parenthèses

Résultats pour le MALQ en général

Les résultats montrent que les étudiants du groupe 2 ont vu leur score au MALQ diminuer de façon significative entre T1 et T2 (Dif = -2,60*), alors que ceux du groupe 1 ont quasiment conservé leur score (Dif = -1,08), la diminution n'étant pas significative. Cependant cet écart entre les deux groupes n'est pas significatif ($F(1,95) = 0,98$).

Résultats pour la composante Attention dirigée

Les étudiants du groupe 1 ont vu leur score à cette composante diminuer entre T1 et T2 (Dif = -1,18**), tout comme ceux du groupe 2 ; cependant pour ces derniers la diminution est moindre (Dif = -0,70). Cet écart entre les deux groupes n'est pas significatif ($F(1,95) = 0,73$). On pourrait faire l'hypothèse que les étudiants qui n'ont pas visionné les balados ont moins bien réussi en T2 comparativement aux étudiants qui les ont visionnés.

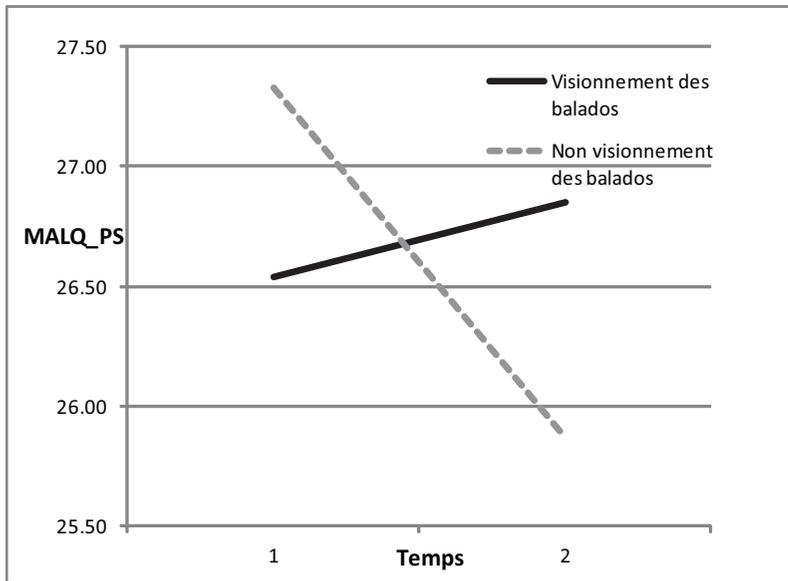


FIGURE 2

Représentation de la composante MALQ_PS pour les deux groupes au début et à la fin de la session

Résultats pour la composante Résolution de problème

Les étudiants du groupe 2 ont vu leur score pour cette composante diminuer entre T1 et T2 ($Dif = -1,47^*$) alors que ceux du groupe 1 ont vu leur score augmenter légèrement ($Dif = 0,31$). Cet écart entre les deux groupes est significatif ($F(1,95) = 5,37^*$). Cette différence significative entre les deux groupes est illustrée dans la figure 2.

Les deux autres composantes du MALQ (planification et évaluation MALQ_PE et connaissance de soi MALQ_PK) présentent peu de différences entre les deux groupes et dans le temps.

Les valeurs de F dans le temps, sur les deux groupes, et les interactions des groupes dans le temps sont rapportées dans le tableau 3.

Dans le tableau 2 on remarque des différences significatives en fonction de la date de passation des questionnaires pour trois des six variables dépendantes : les résultats au questionnaire ASNTH, le MALQ-total, et le MALQ-DA ont diminué entre T1 et T2. Mais il n'y a aucune différence significative entre les deux groupes. En ce qui concerne l'interaction groupes et temps, une seule différence significative apparaît pour la composante PS du MALQ (résolution de problème). Les scores du groupe qui n'a pas visionné les balados ont dimi-

TABLEAU 3

Valeurs de F pour toutes les variables dans le temps, sur les groupes et le rapport entre les groupes dans le temps

	Temps	Groupes	Interaction entre les groupes et le temps
ASNTH	$F(1,91) = 27,40^{***}$	$F(1,91) < 1$	$F(1,91) < 1$
MLQ-Total	$F(1,95) = 5,63^*$	$F(1,95) < 1$	$F(1,95) < 1$
MLQ_PE	$F(1,95) < 1$	$F(1,95) < 1$	$F(1,95) < 1$
MLQ_PS	$F(1,95) = 2,29$	$F(1,95) < 1$	$F(1,95) = 5,37^*$
MLQ_DA	$F(1,95) = 12,04^{**}$	$F(1,95) < 1$	$F(1,95) < 1$
MLQ_PK	$F(1,95) < 1$	$F(1,95) = 3,69$	$F(1,95) < 1$

Notes : * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

nué de T1 à T2 alors que ceux du groupe qui les a visionnés ont augmenté.

Discussion

Il est difficile de donner une interprétation décisive à nos résultats, étant donné que la taille de notre échantillon a été divisée par trois entre la première et la deuxième collecte de données. Cependant ces résultats semblent s'inscrire dans la lignée de ceux de Kay (2012).

Comme dans l'étude précédente (Weinberg et al., 2011), les résultats de notre présente recherche mettent en évidence de nombreuses contradictions. Par exemple, le même balado est cité comme le plus et le moins apprécié par un nombre équivalent d'étudiants.

Pour les stratégies d'écoute, il n'y a pas d'amélioration notable à l'exception de la composante *Résolution de problèmes*. Les balados étant offerts en libre service, les étudiants ne les ont généralement pas visionnés, alors qu'ils étaient obligés de le faire dans l'expérimentation précédente. L'amélioration est moindre chez les étudiants de première et deuxième années mais plus marquée chez ceux de troisième et quatrième années, vraisemblablement plus mûrs et plus conscients de leurs besoins. On peut également supposer que la fatigue de fin de semestre et l'indifférence des étudiants pour des projets de recherche jouent un rôle dans la faible participation et les faibles résultats au MALQ.

Pour les stratégies de prise de notes, il n'y a pas d'amélioration sur le plan quantitatif mais sur le plan qualitatif (questionnaire d'évaluation des balados en T2), les étudiants reconnaissent que les balados sont utiles et qu'ils les apprécient puisqu'ils déclarent que la prise de note est la partie la plus difficile de leur tâche (Weinberg et al., 2011; Airey et Linder, 2007).

Les commentaires des étudiants dans le questionnaire d'évaluation apportent d'autres éléments de réponse. Les étudiants semblent conscients de leurs besoins et de leurs manques. Ils sont souvent très élogieux dans leurs réponses sur les balados :

J'ai écouté les balados. Je pense que c'était formidable (...) Je pense qu'ils donnent les suggestions formidables (...) Quand j'ai relu mes notes, elles semblaient très complet mais pas bombardées avec trop d'information comme avant (...) Je pense que toutes ces stratégies sont utiles. Elles sont claires et indiquent précisément de quoi on devrait faire. [sic]⁴

Le balado a donné des pointeurs très faciles, mais ça fonctionne très bien ! (...) Je me sentais préparé, et mes notes ont été écrites plus clairement. En plus, j'ai mis les points d'interrogation à côté des mots que je ne connaissais pas, alors après le cours, je l'ai recherché dans un dictionnaire, et ça m'a aidé à comprendre le contexte de la lecture. [sic]⁵

Mais les étudiants ne sont pas prêts à fournir les efforts nécessaires pour répondre à leurs besoins, puisque seul un tiers d'entre eux a pris le temps de regarder les balados.

Conclusion

Cette étude n'apporte pas de réponse nette à nos deux questions de recherche. Quantitativement, les étudiants qui visionnent les balados n'améliorent pas de façon significative leurs stratégies d'écoute et prise de notes.

Cependant, sur le plan qualitatif, les commentaires reçus nous encouragent à poursuivre l'exploitation des stratégies d'écoute et de prise de notes pour les étudiants d'immersion au niveau universitaire. Nous envisageons dans notre prochaine étude d'analyser la manière dont les étudiants choisissent les stratégies, les mettent en oeuvre et les évaluent, en nous servant du journal de bord comme outil de recension et de réflexion. Cette étude qualitative portera sur trois classes d'encadrement linguistique dans lesquelles les étudiants devront tenir un journal relatant leur choix de stratégie, leur mise en application, les difficultés rencontrées, l'utilité perçue et les pistes d'amélioration. Elle devrait nous permettre d'apporter un éclairage plus précis sur l'impact des balados pour l'apprentissage des étudiants d'immersion au niveau universitaire.

Références

- Abdous, M., M. Camarena et B.R. Facer. 2009. MALL technology : Use of academic podcasting in the foreign language classroom. *ReCall*, 21, p. 76–95.
- Airey, J. et C. Linder. 2007. Disciplinary learning in a second language : A case study from Swedish university physics. Dans R. Wilkinson et V. Zegers (dir.), *Resar-*

⁴Les commentaires des étudiants sont rapportés tels quels.

⁵Les commentaires des étudiants sont rapportés tels quels.

- ching content and language integration in higher education. Maastricht University, p. 161–171.
- Bacon, S.M. 1992. The relationship between gender, comprehension, processing strategies, and cognitive and affective response in foreign language listening. *The Modern Language Journal*, 76, p. 160–178.
- Baker, L. 2002. Metacognition in comprehension instruction. Dans C. Block et M. Pressley (dir.), *Comprehension instruction : Research-based best practices*. New York : Guilford Press, p. 77–95.
- Flowerdew, J. (dir.). 1994. *Academic listening : Research perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Goh, C. 2000. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 238, p. 55–75.
- Kay, R.H. 2012. Exploring the use of video podcasts in education : A comprehensive review of the literature. *Computers in Human Behaviour*, 28, p. 820–831.
- Knoerr, H. et A. Weinberg. 2009. Étude sur les difficultés rencontrées par les étudiants en immersion dans les cours de discipline. Document de recherche. OLBI.
- Miller, L. 2009. Engineering lectures in a second language : What factors facilitate students' listening comprehension ? *Asian EFL Journal*, 11, p. 8–30.
- O'Bryan, A. et V. Hegelheimer. 2007. Integrating CALL into the classroom : The role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, 19, p. 162–180.
- O'Bryan, A. et V. Hegelheimer. 2009. Using a mixed methods approach to explore strategies, metacognitive awareness and the effects of task design on listening development. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 12, p. 9–38.
- O'Malley, J.M. et A.U. Chamot. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Pintrich, P.R. 1999. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated listening learning. *International Journal of Educational Research*, 31, p. 459–470.
- Roland, N. 2012. Intégrer le podcasting à l'université : pourquoi ? Comment ? Pour quels résultats ? Dans L. Bélaïr (dir.), *Actes du 27e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, p. 301–308.
- Thorne, S. et J. Payne. 2005. Evolutionary trajectories, internet-mediated expression, and language education. *CALICO*, 22, p. 371–397.
- Vandergrift, L. 1997. The strategies of second language (French) listeners : A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30, p. 387–409.
- Vandergrift, L. 1998. Successful and less successful listeners in French : What are the strategy differences ? *The French Review*, 71, p. 370–395.
- Vandergrift, L. 2003. From prediction through reflection : Guiding students through the process of L2 listening. *Canadian Modern Language Review*, 59, p. 425–440.
- Vandergrift, L. 2005. Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness, and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26, p. 70–89.

- Vandergrift, L. 2007. L'enseignement de la compréhension orale : une approche centrée sur l'apprenant. *Review of Applied Linguistics*, 154, p. 65–79.
- Vandergrift, L. et C. Goh. 2012. *Teaching and learning second language listening : Metacognition in action*. New York : Routledge.
- Vandergrift, L., C. Goh, C. Mareschal et M.H. Tafaghodatari. 2006. The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ) : Development and validation. *Language Learning*, 56, 431–462.
- Weinberg, A, H. Knoerr et L. Vandergrift. 2011. Creating podcasts for academic listening in French : Students' perceptions of enjoyment and usefulness. *Calico Journal*, 28, p. 588–605.
- Wenden, A. 1998. Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19, p. 515–537.