Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 21 (1999)

Heft: 3

Artikel: Comprendre l'oral n'est pas si facile !

Autor: Martin, Daniel / Soussi, Anne

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786140

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Comprendre l'oral n'est pas si facile!

Daniel Martin et Anne Soussi

Si la compréhension de l'oral est inscrite dans les plans d'études, elle est souvent le parent pauvre des pratiques d'enseignement alors qu'elle joue un rôle central tout au long de la scolarité. Par ailleurs, on sait peu de choses à son propos. De tels constats mettent en évidence la nécessité d'évaluer les performances des élèves en la matière et l'urgence de proposer aux enseignants une didactique de la compréhension de l'oral. Dans ce but, une recherche a été menée dans l'ensemble de la Suisse romande (sauf le Jura) auprès de plus de 2000 élèves. Nous en présenterons ici l'un des volets.

Un agenda culturel a été proposé aux élèves sous une forme orale ou écrite. La tâche des élèves consistait à prendre des notes sur les informations et à les classer dans un tableau. Les résultats montrent que la compréhension de l'oral pose nettement plus de problèmes que la compréhension de l'écrit. Par ailleurs, les stratégies de prise de notes varient en fonction du niveau de performance des élèves.

Enfin, quelques pistes didactiques sont proposées en vue de développer un enseignement de la compréhension de l'oral.

1. Introduction

La recherche dont il sera question ici s'intéresse à la compréhension de l'oral et plus particulièrement aux compétences d'élèves de fin de 6ème dans ce domaine. L'enquête (Soussi et al., 1999) s'est effectuée en Suisse romande dans tous les cantons (à l'exception du Jura) en collaboration avec des chercheurs de plusieurs centres cantonaux[1] et sous l'égide de l'Institut romand de Recherche et de

Documentation Pédagogique et de la Commission de coordination des centres de recherches pédagogiques.

Pourquoi évaluer la compréhension de l'oral?

Aussi bien dans les plans d'études romands que cantonaux, la compréhension de l'oral occupe une certaine place dans l'enseignement du français. Toutefois, dans les faits, dès l'entrée dans l'écrit, on ne la prend guère en compte dans les pratiques quotidiennes, comme si elle était définitivement acquise. De plus et malgré les tentatives de différencier les pratiques, l'enseignement reste encore très souvent frontal et collectif.

Dans nos écoles, l'enseignement repose en grande partie sur l'oral et sur le postulat que les élèves comprennent ce qu'on leur dit, ce qu'on leur enseigne et ce qu'on leur donne comme consignes. Toutefois, peu de travaux de recherches et peu d'enseignants s'intéressent ou évaluent la compréhension de l'oral, une fois l'apprentissage de la lecture commencé.

Si la compréhension de l'écrit et spécifiquement celle des consignes est primordiale et différenciera de plus en plus les élèves au fil des années, celle de l'oral a sans doute un impact tout autant si ce n'est plus important car dès le début de l'école, – et notamment avant l'apprentissage de la lecture –, tout repose sur l'oral. Des recherches (Lecocq et al., 1996, Giasson, 1995, notamment) ont montré l'importance de la connaissance de la langue et du lexique en particulier pour l'apprentissage de la lecture. Ainsi, les élèves commençant l'école avec un niveau de maîtrise de la langue faible, ont souvent beaucoup de difficultés à rattraper leur retard et à apprendre à lire.

La compréhension dans son ensemble, qu'elle porte sur des supports oraux ou écrits, est présente journellement, dans la vie quotidienne en général et à l'école en particulier. Le passage de l'un à l'autre est fréquent: par exemple, quand les élèves ne comprennent pas une consigne écrite, l'enseignant donnera une explication orale. Dans d'autres cas, ce sera l'inverse.

Vu le rôle fondamental de la compréhension de l'oral dans la vie scolaire et le fait que l'on sache peu choses à son propos, il nous a paru nécessaire d'essayer d'en observer les compétences chez les élèves de 6ème année.

Une compréhension... des compréhensions?

Si de nombreux travaux de recherches s'intéressent à la compréhension de l'écrit, on en trouve relativement peu consacrés à la compréhension de l'oral. Lorsque l'on parle d'oral, c'est surtout sous l'angle de l'expression (Dolz & Schneuwly, 1998). La compréhension de l'oral n'est le plus souvent objet d'étude que chez les jeunes enfants avant ou durant l'apprentissage de la lecture, pour mettre en évidence les liens entre les deux. Ainsi, Lecocq, Leuwers, Casalis et Watteau (1996), déclarent: «*Un enfant qui présente un retard dans la compréhension du langage oral présentera tôt ou tard des difficultés de compréhension*

du langage écrit. Toutefois, cette proposition n'est pas réversible: un enfant qui manifeste une excellente compréhension à l'oral peut très bien, dans les premières années d'apprentissage de la lecture, manifester un retard dans sa capacité d'identifier des mots qu'il n'a jamais rencontrés à l'écrit et présenter à la fois des difficultés de décodage et des difficultés de compréhension liées précisément à l'automatisation de ce processus...» (p. 49).

De manière globale, on peut supposer que la compréhension est un processus général. Ainsi, citant Ausubel, Bédard et Tardif (1990) disent: «*la compréhension d'un discours, qu'il soit oral ou écrit, est un acte de reconstruction de sens. Comprendre un discours exige que l'interlocuteur établisse une interaction constante entre l'information contenue dans le discours et ses connaissances antérieures par l'intermédiaire de processus de reconstruction de sens, processus qui établissent graduellement une base référentielle sur laquelle repose la compréhension ultime du discours*» (p. 224). Pour Deschênes (1990), l'acte de comprendre suppose une représentation, interprétation compatible à la fois avec les données de la situation, avec la tâche à réaliser et avec les connaissances qui sont en mémoire.

Toutefois, s'il semble évident qu'un certain nombre d'opérations sont communes dans le processus général de la compréhension, notamment les connaissances antérieures du sujet, langagières et autres, l'interaction entre le texte écrit ou oral et le sujet, on peut toutefois penser que les deux types de contexte diffèrent de manière non négligeable. D'après Giasson (1995), comparant le langage oral et le langage écrit, «*la lecture est un processus de langage au même titre que le langage oral... L'usager d'une langue orale possède une bonne base pour comprendre la forme écrite de cette langue. En effet, les mots utilisés à l'oral sont les mêmes que ceux qui sont codés à l'écrit; les règles qui permettent de créer des phrases et de leur donner du sens sont utilisées à la fois par la langue orale et la langue écrite. Cependant, si la langue orale et la langue écrite ont plusieurs points en commun, elles ne se superposent pas complètement*» (p. 9–10). Elle met en évidence un certain nombre de différences: le mode de présentation, – auditif pour l'oral avec des intonations, des pauses et des gestes, visuel pour l'écrit avec une mise en page, un soulignement et des retours en arrière –, la structure syntaxique (moins formelle à l'oral) et surtout le contexte. Globalement, le langage oral est contextualisé et l'écrit décontextualisé.

D'après Fayol (1992), «*tant que le lecteur est contraint, comme à l'audition, de suivre un rythme imposé par autrui et de ne pouvoir revenir en arrière, la compréhension s'effectue vraisemblablement (sauf difficultés d'identification des mots) comme à l'oral. Mais dès que le texte reste disponible, dès que le lecteur peut moduler sa vitesse de lecture et revenir à volonté en arrière, la compréhension n'obéit sans doute plus aux mêmes règles*» (p. 104–105).

Pour Lecocq et al. (1996), la relation entre la compréhension de l'écrit et celle de l'oral est complexe. Ainsi, «*même si l'on observe de fortes corrélations entre compréhension auditive et compréhension visuelle à partir d'un certain niveau d'expertise en lecture, cela ne signifie pas que la seconde dépende exclusivement de la première*» (p. 5). En effet, la compréhension suppose d'autres compétences liées à l'existence et au développement de la compétence phono-

logique notamment. Par ailleurs, la compréhension à l'oral est améliorée par le contact avec l'écrit (augmentation du vocabulaire disponible, efficacité plus grande du traitement de certaines structures syntaxiques, amélioration des stratégies d'analyse et de raisonnement).

En résumé, la compréhension de l'oral et de l'écrit ont des points communs (connaissances antérieures, linguistiques, représentations, interaction entre le sujet et le message, etc.). Toutefois, la situation orale a des spécificités au niveau, notamment du contexte, de la mémoire, de la perception, du traitement des informations, de l'ordre, de la modulation du rythme, etc. Par ailleurs, les deux contextes (oral et écrit) ont des effets réciproques l'un sur l'autre.

La compréhension de l'oral

Cette compréhension est multiforme: consignes dans toutes les disciplines, compréhension d'une leçon mais aussi écoute de la radio ou de la télévision, dialogues aussi bien avec des pairs qu'avec des adultes. L'enfant qui arrive à l'école a eu l'habitude d'écouter ses parents, ses frères ou soeurs, d'autres adultes ou ses pairs. La compréhension de l'oral ne fait que très rarement l'objet d'un apprentissage spécifique alors que dès l'entrée à l'école, avant l'apprentissage de l'écrit, l'enseignement présuppose cette capacité.

Saisir des messages oraux requiert des compétences spécifiques et complexes et, en particulier, une certaine rapidité à capter l'information, ce qui est moins vrai à l'écrit où il reste une trace. En effet, dans la plupart des situations, à l'écrit, l'élève lent ou maîtrisant mal le français, pourra lire et relire l'information. Même si l'oral contextualisé devrait permettre un feed-back, une régulation par des questions à l'émetteur en cas de non compréhension, la situation de la classe n'est pas forcément interactive ou communicative, permettant aux élèves un dialogue avec l'enseignant. Pour Dolz[2], la compréhension des genres oraux, plus particulièrement, concerne tout un ensemble de dimensions discursives et textuelles: l'énonciation, le contexte, le degré de familiarité des thèmes abordés, les structures sémantiques du texte, l'ordre des informations dans le texte, les procédés de textualisation (reprises anaphoriques, éléments de connexion/segmentation, les modalisations), les caractéristiques de la textualité orale (articulation, élocution, qualité de voix, intonation, accent d'insistance, rythme, etc.).

Les objectifs de la recherche

L'oral à la fois support et objet de connaissance est complexe à étudier car il touche de nombreux aspects, pas toujours faciles à dissocier. Ainsi, des choix ont dû être opérés. Pour que l'observation des élèves en situation de compréhension de l'oral vise un nombre important de sujets, les activités retenues ne sont pas basées sur la communication mais se rapprochent de la vie scolaire.

L'un des buts de cette enquête est de générer des questions en vue d'une réflexion à propos d'une didactique de la compréhension de l'oral. Quelles sont

les capacités des élèves de sixième en compréhension de l'oral? Comprendre de l'écrit est-il plus facile que comprendre de l'oral? Y a-t-il des caractéristiques spécifiques à l'oral en termes de compréhension? Quels sont les critères entrant en jeu dans le traitement du message oral? Quelles sont les variables qui peuvent expliquer les différences de compréhension entre les élèves (milieu socioculturel, langue parlée à la maison, âge, ...)? Peut-on dégager des catégories de fonctionnement cognitif d'élèves?

C'est pour tenter de répondre à ces questions, qu'un matériel varié a été mis sur pied. Il se compose:

- d'un questionnaire aux élèves portant sur leurs intérêts et leurs goûts en matière d'audiovisuel, leurs stratégies et leurs représentations en situation d'écoute,
- d'une situation de prise de notes d'informations radiophoniques («Agenda de la semaine») à classer dans un tableau,
- d'une même situation passée sous forme écrite (texte à lire en temps limité et informations à classer dans un tableau),
- d'une situation d'écoute d'un débat télévisé suivi d'un questionnaire écrit pour tester la compréhension des arguments,
- d'un questionnaire auprès des enseignants des classes soumises aux différents instruments, à propos des activités pratiquées en classe et de l'évaluation en compréhension de l'oral.

Nous ne parlerons ici que de la situation «Agenda de la semaine», passée à l'oral et à l'écrit auprès d'environ 1'000 élèves romands de 6ème année (âgés de 11–12 ans en moyenne) pour chacune des deux modalités.

2. Agenda de la semaine

2.1 Présentation de la tâche

La situation présentée ici, soumise aux élèves sous deux modalités, orale ou écrite, est une simulation d'un mémento culturel radiophonique. Les élèves confrontés à la situation écrite servaient de groupe contrôle afin de comparer les performances des élèves dans une même activité sous deux formes différentes.

De manière générale, à l'oral, l'objectif était de cerner comment les élèves opèrent pour saisir des informations, les prendre en note puis les classer dans un tableau contenant sept rubriques (*théâtre, humour, variétés, expositions, musique classique, cinéma, conférences)* et d'autres catégories telles que *le nom* (du spectacle), *le lieu, le jour* ou *le mois, l'heure et le prix.* Le message est présenté deux fois aux élèves (la première écoute se fait sans prendre de notes). Pour avoir des informations sur les stratégies utilisées lors de la prise de notes, on a demandé aux sujets de noter les différentes informations sur une feuille de brouillon que nous avons récoltée. Dans un deuxième temps, ils devaient recopier leur brouillon, en répartissant les renseignements dans un tableau.

La situation écrite, quant à elle, nécessite la lecture et la compréhension d'un texte écrit comportant le même message qu'à l'oral. Les élèves doivent alors remplir le même tableau que pour la situation orale, mais dans un temps limité à 20 minutes pour rendre les choses comparables avec la modalité orale.

On sait l'importance des connaissances antérieures dans toute activité de compréhension. Bien évidemment, cette tâche fait appel à une certaine culture. Nous avons essayé dans la mesure du possible de choisir des éléments faisant partie de l'environnement culturel de jeunes de 11–12 ans (Vanessa Paradis, les Inconnus, Charlot, le Tour du monde en 80 jours) ou très connus du grand public (Les Quatre Saisons de Vivaldi, Kennedy,...). Cela dit, il est difficile et peu réaliste d'imaginer ne pouvoir donner que des renseignements connus de tous. Voici deux exemples de difficulté très variable d'informations à prendre en note:

- Tout d'abord, à Neuchâtel, l'adorable Vanessa Paradis, après un long repos, remontera sur scène pour un concert exceptionnel à la patinoire du Littoral. Le concert est prévu, sous réserve, pour la fin juin. Nous n'avons, pour l'instant, pas plus d'informations et vous en communiquerons dès que possible.
- Dans la même ville, la cinémathèque nous offre un festival à voir et à revoir: Charlie Chaplin. Nous vous signalons la sélection de Freddy Buache, directeur de la Cinémathèque qui nous conseille tout particulièrement cette semaine «La Ruée vers l'or». Attention les séances ont lieu mercredi et samedi à 18h et 20h ainsi que jeudi et dimanche à 16h et 22h. Les projections seront précédées d'un bref exposé de Freddy Buache sur Charlie Chaplin et ce festival.

2.2 Quelques résultats

2.2.1 Résultats généraux

A l'oral, pour les 1'046 élèves concernés, le rendement moyen est de 58%. Cette situation n'est donc pas très bien réussie. Le taux de non-réponse est très élevé variant de 6 à 68% selon les informations.

A l'écrit, cette situation est assez bien réussie par les 1'061 élèves avec un rendement moyen de 81%. Saisir des informations écrites semble être une activité nettement mieux maîtrisée par les élèves de sixième.

De manière schématique, on peut dire que les deux modalités sont comparables dans le sens que certaines opérations sont communes. Toutefois, la situation orale suppose une opération complexe, celle de saisir les informations, ce qui fait appel à la fois à la perception et à la mémoire. Capter des informations entendues est difficile car même si le message est diffusé deux fois, il n'y a pas moyen de revenir en arrière quand on n'a pas compris ce qui a été dit. De plus, le fait de ne pas identifier un élément peut avoir un effet perturbant de contamination sur la suite de la prise d'informations. Prendre en notes peut aussi inhiber l'écoute : pendant que l'on se concentre pour écrire, il peut être plus ou moins aisé de continuer à écouter.

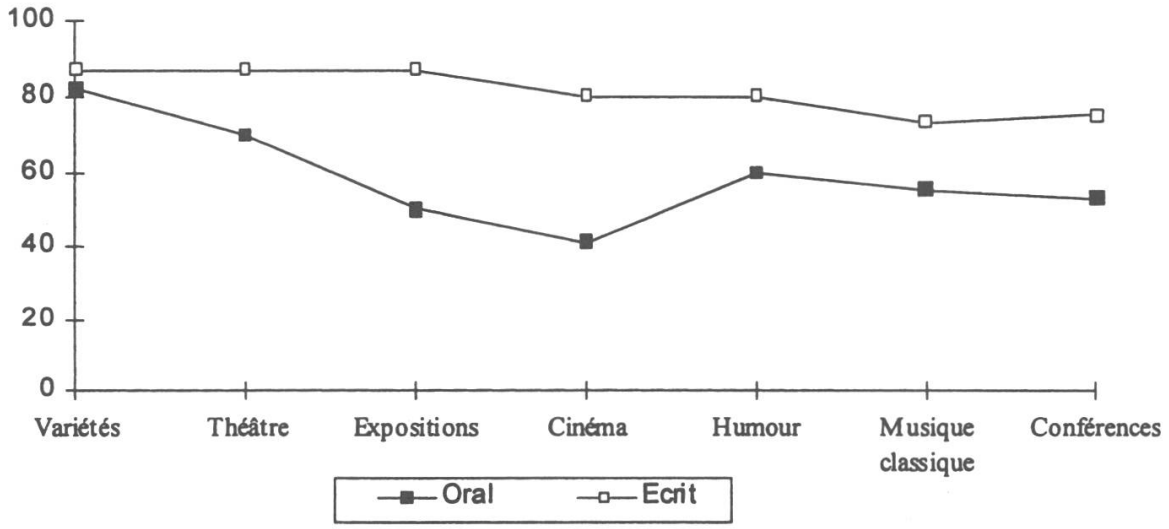
Pour Boucher et Avard, cités par Bessonnat (1995), «*La prise de notes est une activité complexe, exigeant d'écrire ce qui vient d'être dit, d'écouter la suite du*

discours et de juger la pertinence de noter ou non cette information» (p. 56). Pour d'autres auteurs, Frenay, Bonhivers et Paquay (1990), «*La prise de notes peut être considérée comme un processus de traitement de l'information puisqu'elle consiste à sélectionner une information parmi toutes celles qui sont présentées, l'analyser en se servant des données (complétant les informations perçues) provenant de la mémoire pour juger de la pertinence ou non de noter cette information et enfin de la structurer sur papier et, dans une certaine mesure, en mémoire*» (p. 57).

A l'écrit, même si le temps est limité, on peut revenir en arrière si l'on n'a pas compris. La difficulté repose davantage sur le repérage et la sélection de la bonne information.

Comme le montre le graphique 1, le rendement global est toujours meilleur à l'écrit qu'à l'oral. L'écart entre les deux situations est très important dans toutes les rubriques sauf dans un cas, celui de la rubrique *variétés* où le taux de réponses correctes est élevé aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Pour expliquer ce résultat, on peut faire l'hypothèse suivante. Dans cette rubrique, aucune information n'est donnée à propos de l'heure et du prix du concert. Par conséquent, la quantité d'informations demandées est plus faible que pour d'autres rubriques et ainsi sa mémorisation et sa restitution à l'oral sont relativement aisées. De plus, il s'agit d'informations faisant appel à la culture des jeunes de cet âge.

Graphique 1: Rendements pour les différentes rubriques à l'oral et à l'écrit



Le graphique 1 reprend les rubriques dans l'ordre où elles apparaissent dans le texte. Il est intéressant de relever qu'à l'oral, les informations figurant au milieu du texte sont moins bien restituées que celles se trouvant au début et à la fin du texte. On retrouve ici un phénomène bien connu du fonctionnement de la mémoire. En effet, lorsque l'on fait, par exemple, apprendre une liste de mots à des sujets, les mots figurant au début et à la fin de la liste sont mieux mémori-

sés que ceux figurant au milieu de la liste. Ce phénomène est spécifique à la situation orale et ne se retrouve pas avec la situation écrite où la courbe des résultats est presque horizontale. Dans ce dernier cas, l'élève peut constamment revenir sur le support écrit et contrer ainsi les effets du fonctionnement de la mémoire.

Globalement, la prise en compte des différentes informations à l'oral dépend d'un certain nombre de facteurs: le contexte et la complexité de l'information (dimension culturelle), la place de l'information dans la rubrique (en un seul bloc ou dispersées à plusieurs endroits), la vitesse de l'annonce (qui permet ou non une sélection aisée des informations).

2.2.2 Résultats en fonction de différentes variables

D'une manière générale, la réussite aux deux épreuves (situations orale et écrite) varie en fonction de la langue parlée à la maison, de la profession des parents, du sexe et de l'âge.

Une variable importante à prendre en considération dans des tâches de compréhension est celle de la langue parlée à la maison. Nos deux échantillons sont tout à fait comparables du point de vue de la répartition des différentes catégories par rapport à la variable langue parlée à la maison (les deux tiers des élèves ne parlent que le français à la maison, un peu plus d'un quart parle le français et une autre langue, moins de 10% ne parlent pas le français à la maison).

Tableau 1: Rendement en fonction de la langue parlée à la maison

rendements selon la langue parlée à la maison (en %)	**français seul**	**français et autre langue**	**autre langue seulement**	**rendement moyen**
situation orale	59	55	53	58
situation écrite	83	80	73	81

Ainsi, comme l'illustre le tableau 1, il existe une différence relativement importante (et statistiquement significative) entre les résultats des élèves qui ne parlent que le français à la maison et ceux ne le parlant pas à la maison. Par ailleurs, l'origine socioculturelle des élèves peut expliquer en partie ces résultats. En effet, la composition socioprofessionnelle à l'intérieur des deux sous-populations (élèves ne parlant que le français à la maison et ceux ne le parlant pas) est assez différente, ceci aussi bien pour la situation orale qu'écrite. Ainsi, la proportion d'élèves francophones est plus faible chez les ouvriers que pour toutes les autres catégories alors que celle d'élèves ne parlant pas du tout le français à la maison est plus élevée.

De manière générale, la provenance sociale des élèves est un facteur de différenciation importante. Les différences sont statistiquement significatives pour la

situation orale (variant de 49 à 59% selon la catégorie socioprofessionnelle) mais pas pour la situation écrite qui est très bien réussie dans l'ensemble (de 78 à 83%).

A l'oral et à l'écrit, on peut observer des différences significatives sur le plan statistique entre les résultats des filles et des garçons, au profit des filles: rendement moyen de 60% pour les filles contre 55% pour les garçons à l'oral et de 84% contre 79% à l'écrit.

Une autre variable de différenciation est celle de l'âge des élèves. Dans notre échantillon, la proportion des élèves «à l'heure» c'est-à-dire ayant l'âge attendu en sixième est de 79% pour les deux sous-populations. A l'oral comme à l'écrit, les différences entre les résultats des deux catégories «à l'heure» ou «en retard» sont statistiquement significatives (à l'oral le rendement moyen varie de 59 à 53 % et à l'écrit de 82 à 75%). La langue parlée à la maison ainsi que le milieu socioprofessionnel pourraient expliquer en partie ces résultats différenciés. En effet, dans le groupe des élèves considérés comme en retard, on trouve nettement plus d'élèves ne parlant pas le français à la maison et une proportion de parents appartenant aux catégories ouvriers et divers (retraités, chômeurs) supérieure à la moyenne tandis que dans le groupe des élèves «à l'heure» on trouve plus d'enfants de cadres intermédiaires ou supérieurs et d'élèves francophones.

2.3. Profils d'élèves

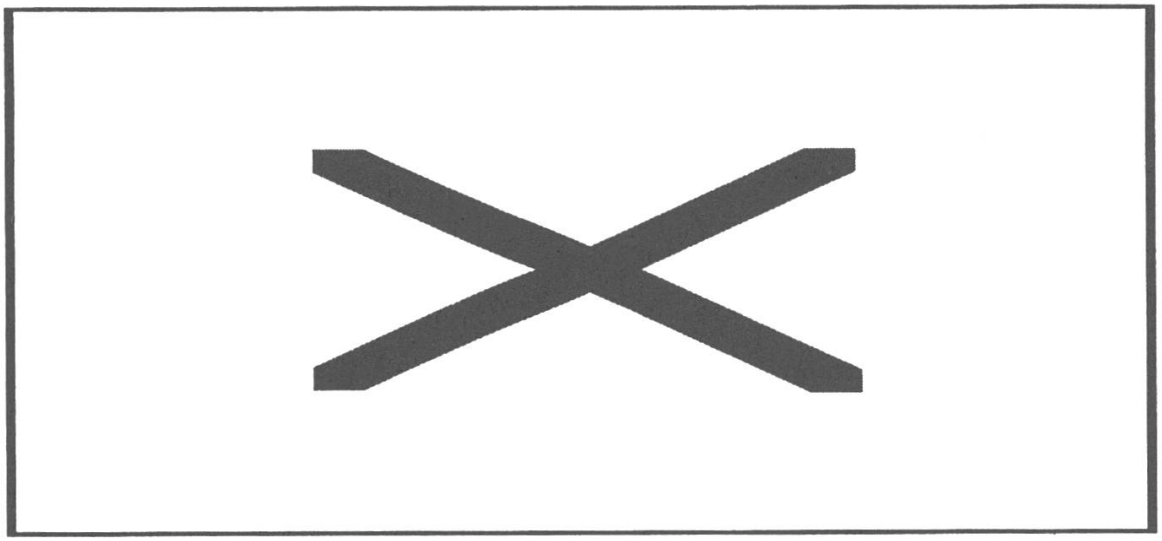
Afin de répondre à la question «qu'est-ce qui différencie un élève ayant bien réussi la situation (à l'oral ou à l'écrit) d'un élève qui a éprouvé beaucoup de difficultés?», on a essayé de définir et de caractériser des profils. On s'intéressa ici avant tout à la situation orale.

A l'oral comme à l'écrit, les quatre groupes constitués sur la base des résultats obtenus se différencient donc selon leur composition en fonction du sexe, de l'âge, de la langue parlée à la maison, de la profession de leurs parents et surtout de leur orientation.

Ainsi dans le groupe ayant obtenu les résultats les plus faibles, on trouve davantage de garçons (64%) que de filles, une proportion plus importante d'élèves «en retard» (31%) du point de vue de l'âge que dans les autres groupes, plus d'élèves orientés vers une filière préprofessionnelle (40%), plus de parents ouvriers (44%), moins d'élèves parlant le français à la maison (54%). A l'autre extrême, chez les élèves ayant bien réussi cette situation, on trouve davantage de filles (61%), une majorité d'élèves «à l'heure» (88%), plus d'élèves orientés vers une filière prégymnasiale, plus d'enfants de cadres intermédiaires (48%), plus d'élèves ne parlant que le français à la maison (70%).

Il est intéressant de relever que même si les résultats à la situation orale sont nettement inférieurs à ceux de l'écrit, on retrouve le même type de caractéristiques dans la composition des groupes de niveaux pour les deux modalités, en fonction du sexe, de l'âge, de la langue parlée à la maison, du niveau socioprofessionnel des parents.

Graphique 2: Résultats des groupes aux différentes rubriques



A l'oral, l'allure des courbes se différencie suivant les groupes. En effet, celle du groupe 1 (le plus «faible») a une forme qui se rapproche d'une courbe en L : le taux de réponses correctes a tendance à aller decrescendo plus on avance dans le texte. Il en est tout autrement pour les groupes 4 surtout et 3. En effet, ici les courbes ont une forme qui ressemble à une courbe en U : les taux de réponses correctes aux premières et aux dernières rubriques sont meilleurs que ceux des rubriques figurant au milieu du texte. La courbe du groupe 2 se situe entre ces deux cas de figure. Tout se passe donc comme si les élèves ayant des scores élevés reproduisent le fonctionnement de la mémoire évoqué plus haut. Par contre, pour les élèves présentant des scores bas, on constate une baisse assez rapide des performances marquant peut-être un désinvestissement envers la tâche lié à un sentiment d'impuissance apprise. Celle-ci est un phénomène qui frappe des élèves ayant des difficultés scolaires (cf. notamment Lieury & Fenouillet, 1996). Ces élèves attribuent leurs difficultés à des causes internes, stables et incontrôlables et considèrent qu'ils ne peuvent rien faire face aux échecs qu'ils subissent à l'école. Ainsi, ces élèves constateraient très vite leurs difficultés à enregistrer les informations figurant dans le texte et donc à répondre aux questions posées. Ils se trouveraient par conséquent dans une situation trop difficile pour eux et seraient très vite résignés et perdraient une bonne partie de leur motivation à accomplir la tâche.

Quelle que soit la rubrique considérée, l'écart entre le rendement des élèves des deux groupes extrêmes (groupes 1 et 4) est important.

2.4 Discussion

Lorsque l'on analyse nos deux situations, il apparaît que la situation de compréhension de l'oral engendre des difficultés spécifiques que l'on ne rencontre pas en situation de compréhension de l'écrit : le retour au support écrit n'est pas

possible à l'oral. Cette différence de nature entraîne des différences essentiellement quantitatives dans les résultats des élèves. En effet, le degré de maîtrise est toujours plus faible à l'oral qu'à l'écrit. Il semble comme le dit Bessonnat (1995) que «*... la prise de notes à l'oral est encore plus inconfortable que la prise de notes à l'écrit, puisque dans le temps même où on traite une information, il faut en enregistrer une nouvelle et celui qui prend des notes n'a pas la possibilité de contrôler la source, par des retours en arrière, comme c'est le cas à l'écrit. Mais, la prise de notes à l'oral, pour difficile qu'elle soit, présente l'avantage de placer l'élève d'emblée au cœur du problème: impossible de tout noter comme à l'écrit, il faut faire des choix dans l'urgence*» (p. 59).

3. Analyse de quelques brouillons

Les brouillons faits par les élèves ont fourni des informations sur leur manière de procéder dans cette tâche de prise de notes. L'analyse porte sur un échantillon représentatif de 100 brouillons pris au hasard dans chaque classe. Dans cette situation, le brouillon a un statut assez particulier:

- il n'est pas un vrai brouillon pour soi comme l'entend Penloup (1994) puisqu'on a donné l'injonction aux élèves de faire un brouillon puis on l'a ramassé.
- d'autre part, l'activité ne nécessite pas forcément comme dans une tâche d'écriture (de production d'un texte) un état différent de l'état définitif. Il s'agit plutôt d'un *brouillon linéaire* qui se distance peu du texte final (Alcorta, 1996). En effet, notre situation ne pousse pas les élèves à faire *un brouillon instrumental*, constituant un véritable intermédiaire, car, lors de la mise en contexte, le tableau final à remplir est présenté aux élèves ce qui peut orienter l'organisation lors de la prise de notes.

On peut toutefois faire l'hypothèse que lors de la prise de notes, certaines distances par rapport au tableau final peuvent être prises: organisation, abréviations pertinentes, c'est-à-dire reconnaissables par la suite, qui sont utiles pour stocker le maximum d'informations en un minimum de temps. Quelle est alors dans une telle situation la stratégie la plus adéquate: une prise de notes exhaustive et continue avec d'éventuelles abréviations, ou bien une organisation directement en tableau, nécessitant une maîtrise de l'outil-tableau et aussi une classification en même temps que s'opère la prise de notes?

3.1. Résultats globaux

Dans un nombre important de brouillons examinés, les élèves ont essayé de reconstituer une espèce de tableau, comme l'on pouvait s'y attendre compte tenu de la présentation de la tâche. Les brouillons sont plutôt de type linéaire, le tableau final étant alors une retranscription relativement fidèle du brouillon. On pourrait expliquer cela d'une part par la situation elle-même (si les élèves pren-

nent leurs notes sous forme de tableau, la transformation dans le tableau final sera réduite) et d'autre part, par le fait que la prise de notes ne faisant pas l'objet d'un enseignement en tant que tel, les élèves n'utilisent pas des stratégies très élaborées. Ces brouillons visent avant tout la récolte d'informations. Certains (surtout ceux ayant obtenu de bons résultats) ont fait preuve d'indépendance par rapport à l'organisation. On trouve quelques abréviations chez deux types d'élèves : ceux qui sont conscients de la tâche (et de l'utilité d'abréger pour pouvoir noter un maximum de choses) et ceux qui n'arrivent pas à terminer le mot. On observe peu de ratures. Le volume des informations pose très souvent des problèmes ce qui pourrait s'expliquer par une absence de technique de prise de notes et/ou une mauvaise compréhension, une difficulté à saisir les informations. Dans le brouillon et dans le tableau final, ne figurent pas forcément les mêmes informations : tantôt on trouvera plus d'informations dans le brouillon (dans ce cas, l'élève n'a pas eu assez de temps pour les recopier ou des informations, faute de repères, étaient difficiles à classer dans le tableau) tantôt (plus rarement) c'est l'inverse comme si elles étaient restées en mémoire de travail. Certains élèves ont mis en place une stratégie de vérification et ont coché sur leurs brouillons les informations au fur et à mesure qu'ils recopiaient dans le tableau.

3.2 Les brouillons en fonction du niveau de performances

On peut établir une typologie de ces brouillons en fonction des résultats des élèves au test. Ainsi, les brouillons du groupe ayant obtenu les résultats les plus faibles à la situation proposée, se caractérisent comme suit: les informations (transcrites par ligne selon l'ordre de l'annonce ou en tableau pour un tiers d'entre eux) ne comportent pas d'éléments d'identification (mention du type de spectacle), les informations sont très lacunaires, des informations non significatives sont prises en compte, on trouve un certain nombre d'abréviations portant souvent sur les jours (J.V.S. pour jeudi, vendredi, samedi) sur les lieux (Neuch, GE pour Neuchâtel et Genève) peu sur le nom des rubriques.

Le groupe 4 qui a obtenu les meilleures performances se caractérise surtout par les repères permettant l'identification future des informations pour les classer ensuite dans le tableau. Les brouillons de ces élèves se différencient de ceux des autres, non dans la manière d'organiser les informations (utilisation d'un tableau dans 50% des cas), mais plutôt dans les points de repères utilisés lors de la prise de notes. De plus, les abréviations utilisées portent soit sur les jours soit sur le nom des rubriques, rarement sur les villes et sont clairement identifiables.

D'après ces quelques observations, les différences entre les brouillons des deux groupes extrêmes, ne semblent pas se situer dans le fait d'organiser ou non les informations en tableau, mais plutôt dans les points de repères utilisés lors de la prise de notes sur la feuille de brouillon. Ainsi, si les abréviations peuvent constituer une aide, elles doivent être systématiques et réfléchies. Leur but est de permettre une prise de notes accélérée tout en conservant la compréhensibilité : on ne peut pas tout abréger et on n'abrège pas n'importe comment.

Dans cette situation très scolaire, il apparaît que la prise de notes se fait de manière intuitive et a été fortement dictée par le canevas de départ que représente le tableau final à remplir, présenté au début du test. Elle devrait faire l'objet d'un enseignement, car plus on avance dans les degrés, plus elle peut devenir un facteur de sélection. Dans notre étude, tous les élèves ne semblent pas avoir de stratégie explicite, ils parent au plus pressé dans une situation inhabituelle pour eux.

4. Conclusion

Dans la situation proposée aux élèves à l'écrit comme à l'oral, un certain nombre de constats ont pu être faits.

Tout d'abord, la compréhension de l'oral pose nettement plus de problèmes que la compréhension de l'écrit. Un certain nombre d'hypothèses peuvent être formulées pour expliquer ce phénomène. Tout d'abord, lors de l'écoute d'un message diffusé, il n'est pas possible de revenir en arrière. De plus, en cas de difficulté, il y a un risque de contamination sur la suite de l'écoute. Comme le souligne Bessonnat (1995), la situation de prise de notes est très inconfortable à l'oral car quand on traite une information, on doit en même temps en enregistrer une nouvelle. Chez les élèves éprouvant des difficultés à saisir, identifier l'information, cet effet de cascade peut être particulièrement important. Enfin, le fait que la compréhension de l'oral ne fait pas ou peu l'objet d'un enseignement joue également un rôle dans ces résultats.

Un certain nombre de variables peuvent expliquer en partie les différences de performances entre les élèves ayant obtenu un score élevé et ceux ayant obtenu un score bas. Il s'agit du milieu socioculturel de l'enfant, de la langue parlée à la maison et de l'âge de l'élève.

A l'oral, les informations figurant au milieu d'un texte sont moins bien retenues que celles figurant au début ou à la fin. Cela peut sans doute s'expliquer par les caractéristiques propres au stockage des informations en mémoire. Ainsi, dans des listes d'objets ou de mots à mémoriser on se souvient plus facilement des éléments en début ou en fin de la chaîne, les autres se situant au milieu étant en quelque sorte noyés et moins facilement identifiables. De plus, dans un message, aux deux extrêmes, il y a des repères sonores (intonation et organisateurs) permettant une identification plus aisée.

Enfin, l'analyse des brouillons des élèves a permis de mettre en évidence que les stratégies de prise de notes pouvaient varier au niveau de l'organisation des informations et des repères utilisés. Ces différences sont directement liées au niveau de performance des élèves.

A la lecture de ces résultats, on peut formuler quelques pistes didactiques. Ainsi, la prise de notes qui semble peu travaillée dans les classes, devrait faire l'objet d'un travail en tant que tel. Ce dernier pourrait être orienté dans un premier temps sur la sélection des informations pertinentes, toutes les informations à retenir n'ayant pas la même valeur.

Par ailleurs, nos résultats ont montré la nécessité de faire des interventions différenciées avec les groupes d'élèves que nous avons pu identifier. Si l'on souhaite véritablement que tous les élèves atteignent un bon niveau de maîtrise de la compréhension de l'écrit et de la compréhension de l'oral, les actions pédagogiques et didactiques des enseignants devront donc être ciblées. Cette pédagogie différenciée devrait tenir compte des compétences des élèves et, plus particulièrement, des stratégies qu'ils utilisent lorsqu'ils se trouvent confrontés à des difficultés de compréhension.

Depuis au moins une quinzaine d'années, de nombreux travaux d'orientation métacognitive ont été réalisés afin d'améliorer les stratégies de compréhension des élèves (par exemple: Palincsar & Brown, 1984; Giasson, 1995; Doudin, Martin & Albanese, 1999). Si ces recherches ont porté essentiellement sur la compréhension de l'écrit, elles peuvent servir aussi d'éléments de réflexion pour développer des outils d'enseignement de la compréhension de l'oral. Ainsi, connaître les relations qui peuvent exister entre les stratégies de lecture et la compréhension ou encore connaître les finalités de la tâche et ses critères de réussite sont des connaissances métacognitives liées à l'efficacité de la compréhension. De plus, la capacité à autoréguler sa cognition ainsi qu'une instruction métacognitive facilitent la compréhension. Ce type d'enseignement comprend notamment un travail de prise de conscience sur l'utilité des stratégies et la connaissance des exigences de la tâche (finalités, critères de réussite, ...) mais aussi un travail permettant la construction de stratégies de compréhension efficaces telles que faire un résumé ou identifier les idées principales d'un texte.

Par analogie et bien qu'il n'existe que très peu de travaux concernant l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension de l'oral (hormis les travaux sur les séquences didactiques développés par Schneuwly et ses collaborateurs, (Schneuwly et al., 1994–96; Schneuwly & Dolz, 1998), on peut considérer qu'en procédant de la même manière pour la compréhension de l'oral, on pourra également développer les compétences des élèves en la matière.

Par ailleurs, il paraît nécessaire de travailler sur le brouillon et son utilité, c'est-à-dire faire réfléchir l'élève par rapport à son brouillon: est-il utilisable tel quel, sinon comment aurait-il fallu faire? A-t-il été facile ou difficile de s'en servir pour remplir le tableau? Une comparaison entre plusieurs brouillons est possible. Comme on a pu l'observer, il y a plusieurs manières de faire. Ainsi, les abréviations peuvent être utiles à condition de ne pas tout abréger et qu'elles soient identifiables. De manière générale, par analogie avec Penloup (1994), on pourrait demander au préalable aux élèves s'ils savent faire un brouillon et à quoi il sert afin de faire émerger les représentations des élèves et leur faire découvrir comment faire des brouillons dans d'autres situations. L'auteur insiste sur le caractère utile du brouillon et sur le fait que la représentation du brouillon comme preuve de son incompétence doit être dépassée.

Pour terminer, si la compréhension de l'oral joue un rôle central à l'école et que son enseignement est indispensable, on peut toutefois se poser un certain nombre de questions. Les programmes sont déjà surchargés. Au détriment de quels contenus, de quelles compétences va-t-on enseigner la compréhension de l'oral? Faut-il considérer la compréhension de l'oral comme une compétence

transversale et organiser son enseignement dans le cadre d'une pédagogie générale ou alors faut-il la considérer comme relevant d'une didactique qui lui serait propre (Wirthner, Martin & Perrenoud, 1991; Dolz & Schneuwly, 1998)? Si les deux sont complémentaires et sans doute nécessaires, cela ne résout pas le problème de la surcharge des programmes. Enfin, la compréhension de l'oral est-elle avant tout un problème de l'enseignement du français ou relève-t-elle d'une problématique interdisciplinaire? Ces quelques questions mettent en exergue la tension existant entre la nécessité d'élaborer et de proposer aux enseignants une didactique de l'oral et les problèmes auxquels devra faire face sa mise en œuvre.

Notes

1 En plus des deux auteurs de l'article, les chercheurs suivants ont participé à cette recherche: Yves Baumann et Pierre Dessibourg du Service des Didactiques de Fribourg et Anne-Marie Broi de l'Office de documentation et de recherches pédagogiques de Neuchâtel (ODRP).

2 Communication personnelle.

Bibliographie

Alcorta, M. (1996). *Une approche vygotskienne du développement des capacités d'écriture à l'école,* communication au Symposium Piaget-Vygotski, Université de Genève.

Bédard, D. & Tardif, J. (1990). Processus de compréhension de discours informatifs à l'oral et à l'écrit, *Revue des sciences de l'éducation, XVI*, (2), 223–237.

Bessonnat, D. (1995). La prise de notes au collège, *Pratiques, 86*, 53–69.

Deschênes, A.-J. (1994). Les connaissances initiales du lecteur et l'évaluation de la compréhension. In: J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (Eds.), *Evaluer le savoir-lire* (pp. 103–140). Montréal, Québec: Editions logiques.

Doudin, P.-A., Martin, D. & Albanese, O. (1999). *Métacognition et éducation*. Berne: Peter Lang.

Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle. In: M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (Eds.), *Psychologie de la lecture* (pp.73–105). Paris: PUF.

Frenay, M., Bonhivers, B., Paquay, L., (1990). *Mieux comprendre les situations de «prise de notes»*, Bruxelles: Centre bruxellois de recherche et de documentation pédagogique, Commission Communautaire Française.

Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.

Lecocq, P., Leuwers, Ch., Casalis, S. & Watteau, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Lille: Septentrion, Presses universitaires.

Lieury, A., Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris: Dunod.

Palincsar, A.S., Brown, A.L. (1984). Reciprocal teachning of comprehension fostering and monitoring activity. *Cognition and Instruction, 1,* 117–175.

Penloup, M.-C. (1994). Représentations du brouillon et apprentissage de l'écriture. *Le Français aujourd'hui, 108,* 21–29.
Schneuwly, B., de Pietro, J.F., Dolz, J., Dufour, J., Erard, S., Haller, S., Kaneman, M., Moro, Ch. & Zahnd, G. (1994–1996). *Élaboration et évaluation de séquences didactiques pour l'enseignement de l'expression orale,* projet de recherche conduit dans le cadre du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNRS) avec le soutien de la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME).
Schneuwly, B. & Dolz, J. (1998), *Pour un enseignement de l'oral – Initiation aux genres formels à l'école.* Paris: ESF.
Soussi, A., Baumann, Y., Dessibourg, P., Broi, A.-M. & Martin, D. (1999). *Comprendre l'oral n'est pas si facile! Représentations de l'oral et compréhension de quelques genres publics oraux en sixième.* Neuchâtel: LEP, IRDP.
Wirthner, M., Martin, D. & Perrenoud, Ph. (1991). *Parole étouffée, parole libérée – Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Hörverstehen – gar nicht so leicht !

Zusammenfassung

Obwohl das Hörverstehen im Lernprozess eine zentrale Rolle spielt und Lehrpläne ihm einen bedeutenden Platz einräumen, bleibt es das «Stiefkind» der Unterrichtspraxis. Auch wissen wir sehr wenig darüber. Diese Feststellungen zeigen die Notwendigkeit, die Leistungen der Schüler im Hörverstehen zu beurteilen und die Dringlichkeit, den Lehrern eine Didaktik des Hörverstehens anzubieten. Mit diesem Ziel wurde in der gesamten Westschweiz (mit Ausnahme des Kanton Jura) eine Untersuchung bei über 2000 Schülern durchgeführt, von der ein Teil in diesem Artikel vorgestellt wird.

Den Schülern wurde ein Kulturprogramm in mündlicher und schriftlicher Form vorgelegt. Sie mussten Notizen zu den Informationen machen und diese in eine Tabelle eintragen. Die Resultate zeigen, dass sich das Verstehen des Mündlichen als wesentlich schwieriger erweist als das des Schriftlichen. Ausserdem ist das Notizenmachen vom Leistungsstand der Schüler abhängig.

Abschliessend werden einige Möglichkeiten zur Gestaltung eines Unterrichts im Hörverstehen aufgezeigt.

Capire l'orale non è così facile!

Riassunto

La comprensione orale è parte dei programmi, ma, pur avendo un ruolo centrale nel corso di tutta la scolarità, gioca sovente il ruolo del parente povero nelle pratiche didattiche. D'altronde al riguardo non disponiamo di molte conoscenze. Ecco perché risulta necessario valutare le prestazioni degli allievi nella com-

prensione orale e proporre agli insegnanti una relativa didattica. E' con questo obiettivo che è stata realizzata una ricerca che ha coinvolto più di 2000 allievi in tutta la Svizzera romanda (salvo il Giura).

Un testo culturale è stato proposto agli allievi sia oralmente che per iscritto. Il compito degli allievi era di prendere degli appunti e di classarli in una tabella. I risultati mostrano come la comprensione dell'orale comporti più problemi che la comprensione dello scritto. Inoltre le strategie adottate nell'annotazione degli appunti variano secondo il livello degli allievi.

Infine vengono presentate alcune piste didattiche nella propstettiva di un'insegnamento della comprensione dell'orale.

Understanding oral discourse – not so easy!

Summary

Although the understanding of oral discourse is included in study programs (curriculum) and considered to be essential for learning, it is often the «poor cousin» in teaching practise. We also know very little about it. Thus it is necessary to evaluate pupils' achievement in this regard and urgent to offer didactic procedures for oral understanding to teachers. With this goal in mind, a study was carried out in French speaking Switzerland (Jura excepted) covering over 2000 pupils, one part of which is presented here.

A cultural agenda was offered to pupils in oral and written form. Pupils were supposed to write down informations and classify them in a table. Results prove that oral understanding is definitely more problematic than written understanding. On the other hand, methods of note taking vary according to pupils' achievement level.

Finally, some propositions are made for the development of didactical procedures in order to improve oral understanding.