

Québec français



Le savoir-écouter à l'élémentaire La compréhension orale

Christophe Hopper

Number 24, December 1976

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56715ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Hopper, C. (1976). Le savoir-écouter à l'élémentaire : la compréhension orale. *Québec français*, (24), 16–19.

LE SAVOIR-ÉCOUTER À L'ÉLÉMENTAIRE

Guide pratique 3

LA COMPRÉHENSION ORALE

- 1) Compréhension et incompréhension
- 2) Exploitation de textes sonores
- 3) Compréhension et communication

Cet article devait être le troisième d'une série de cinq. Les deux précédents traitaient surtout des aspects mécaniques de l'écoute. Le présent article porte sur la compréhension orale. Les deux autres qui devaient suivre auraient porté sur la fonction symbolique et l'analyse du langage. Ces deux aspects seront certainement traités, d'une façon ou d'une autre, dans le prochain « dossier spécial » de Québec français qui a pour objet la communication orale. Les lecteurs intéressés y retrouveront des articles qui font suite à la présente série, même si la mention « Guide pratique » n'y paraît pas.

Je vous rappelle que je ne présente pas du matériel tout fait, mais plutôt des idées ou des exemples sur un matériel que vous pourriez produire avec l'aide de vos collègues ou vos élèves.

COMPRÉHENSION ET INCOMPRÉHENSION

Puisqu'il s'agit d'un article sur la compréhension, j'espère que vous voudrez bien comprendre ce que j'aurai à vous dire. Et pour bien comprendre, je vous conseillerais de relire la page 36 du dernier numéro de *Québec français* avant d'aller plus loin.

Comprendre, c'est quoi? Toujours me reportant à la « description de l'écoute » du dernier article, c'est anticiper sur le message que l'autre m'envoie en formulant un message parallèle au sien, une sorte

d'image mentale de ce qu'il va me dire; c'est vérifier si ce message, le mien, est le même que le sien en repérant quelques indices significatifs; c'est enfin reconstruire, à partir des indices vérifiés et confirmés, le message final que je retiens, qui est le produit de ma compréhension (ou de mon absence de compréhension!).

Si le paragraphe précédent vous semble jargonneux, c'est que vous n'avez pas compris le message que je vous envoyais et peut-être aussi que mon message n'était pas assez compréhensible pour commencer. Ne pas comprendre, c'est quoi?

Prévoir les messages éventuels

Si vous n'avez pas compris mon jargon de tout à l'heure, c'est sans doute que, n'ayant pas relu la page 36 du numéro précédent — je vous l'ai dit! — ou n'ayant pas fait d'autres lectures semblables, vous n'étiez pas à même d'anticiper sur ce que j'allais vous dire. C'est une règle générale: mieux on connaît le sujet discuté et le contexte dans lequel il s'insère, mieux on peut prévoir les messages éventuels que l'autre pourrait nous destiner. Si vous vouliez faire comprendre à votre classe ce que c'est qu'un parlement, par exemple, une explication théorique et abstraite serait incomprise des enfants. Si par contre vous les y prépariez en faisant faire des assemblées de classe avec des propositions, des débats et des votes, une telle explication serait mieux comprise. Les enfants pourraient mieux anticiper sur le contenu de l'explication en le rattachant à quelque chose qu'ils auraient déjà connu.

Sur-vérification des indices

À un autre niveau du processus, on peut vérifier trop ou trop peu les indices qui permettent de savoir si le message de l'autre correspond au message anticipé. Résultat: on saisit mal.

Vous avez peut-être déjà vécu la situation suivante de sur-vérification. Vous séjournez dans un pays étranger dont vous parlez peu la langue.

Pour essayer de comprendre, vous tendez l'oreille, espérant pouvoir repérer quelques mots que vous reconnaîtriez. Vous avez nettement l'impression — mais il ne s'agit que d'une impression — que les gens autour de vous parlent extrêmement vite, si vite que vous n'y comprenez à peu près rien. C'est un mirage sonore causé par votre propre sur-vérification. Ne sachant pas quels traits seraient les plus significatifs, vous vous acharnez à vouloir les vérifier tous, dans une recherche frénétique du sens. C'est le même phénomène qui entre en jeu lorsque votre compréhension est perturbée devant des accents régionaux ou des façons de parler qui ne vous sont pas familières.

On peut avoir sensiblement le même sentiment en écoutant, par exemple, une conférence sur un sujet qui nous est étranger. On a souvent alors l'impression d'avoir capté tous les mots, pris isolément, mais sans pouvoir établir des liens entre eux pour en faire du sens. C'est encore l'effet de la sur-vérification qui nous pousse à vérifier le sens de chacun des indices. Alors que nous en sommes toujours à traiter la première phrase, l'orateur en est déjà rendu à la deuxième ou

à la troisième. Nous venons de perdre le fil. L'auditeur efficace ne vérifie pas tout le matériau sonore qu'on lui envoie mais seulement quelques indices significatifs. Autrement, il s'embourbe et sa compréhension s'en ressent.

Sous-vérification des indices

L'incompréhension peut résulter aussi d'une sous-vérification des indices. Les méprises de ce genre sont légion et passent souvent inaperçues, ou presque, dans la conversation. Vous parlez à un ami d'une troisième personne dont on sait qu'elle projetait de passer ses vacances en Europe. Vous dites: « Oui, il est parti ». L'ami, qui s'attend à entendre « Il est à Paris » ou quelque chose du genre, ne s'arrête pas à vérifier le message et comprend effectivement « Il est à Paris ». L'un peut dire « C'est trop beau » ou « C'est lui, Lecompte »; l'autre peut très bien comprendre, si le contexte lui permettait de s'attendre à une telle réplique, « C'est trop gros » ou « C'est lui, le con. »

La part du « parleur »

La compréhension ou l'incompréhension est tributaire d'autres facteurs reliés non seulement à l'auditeur mais aussi au « parleur ». Celui-ci doit s'adapter à l'auditeur en lui rendant la tâche de compréhension la plus claire et la plus économique possible. Pour bien se faire comprendre, on ne parle pas de la même façon aux enfants de la maternelle qu'aux enfants de la sixième année. Mais il s'agit de bien plus que d'un changement de vocabulaire. Celui qui parle doit:

- 1) Respecter les connaissances linguistiques de l'autre.
- 2) Tenir compte de ses connaissances au sens large (expérience, savoir).
- 3) Se figurer la perspective physique ou mentale de l'autre quant à l'objet de leur discussion.

Plus il fera tout cela, plus son message ressemblera à l'un des messages éventuels que pourrait prévoir l'auditeur, plus il sera facile à l'auditeur de vérifier la concordance entre le message auquel il s'attendait et le message qu'on lui destine effectivement, plus les indices risquent d'être significatifs pour l'auditeur, plus celui-ci interprétera le message reconstruit comme l'aurait prévu le parleur, etc.

Implications pédagogiques

Cette discussion n'a touché qu'à quelques points sur la compréhension et l'incompréhension. Elle permet quand même de dégager certaines implications pédagogiques. Premièrement, l'écoute n'est pas une activité passive; au contraire, l'auditeur qui n'est pas mentalement actif, au même titre que le parleur, risque de ne rien comprendre. Deuxièmement, la compréhension n'est pas seulement l'affaire de l'auditeur; elle dépend aussi de celui qui parle.

Notre conception de la compréhension et surtout les activités de compréhension que nous destinons aux enfants, laisseraient plutôt entendre le contraire.

Le maître raconte une histoire ou fait entendre un disque et demande ensuite aux enfants de répondre à une série de questions. Leurs réponses démontreraient combien ils auraient « compris ». N'exploiter en classe que ce genre d'activité de compréhension me semble abusif. Ses limites sont considérables. Il ne constitue pas une situation d'apprentissage très adéquate puisqu'il ne vise pas à faire apprendre quelque chose à l'enfant; il le met plutôt en situation d'épreuve. Mais à ce titre, il ne serait même pas un bon test pour fins d'évaluation scolaire puisqu'il ne mesure pas, généralement, ce que l'enfant aurait appris à l'école; il mesure plutôt la capacité de compréhension que l'enfant aurait acquise en apprenant la langue à l'extérieur de la classe. Cette démarche pédagogique doit être repensée.

L'EXPLOITATION DE TEXTES SONORES

Comment exploiter, dans un programme de compréhension orale, des textes sonores de façon à offrir à l'enfant de véritables occasions d'apprendre à comprendre sans le mettre constamment en situation de test? Je suggérerai ici quelques modifications à notre façon habituelle de concevoir les activités de compréhension.

Habituellement, on raconte une histoire à la classe ou on fait écouter un disque. Ensuite, on pose des questions sur le contenu. Ce genre d'activité engage surtout la mémoire et fait peu de cas du processus de compréhension (anticipation, vérification, reconstruction du message). C'est précisément ce processus que l'on doit essayer d'améliorer chez l'enfant.

1) Il serait préférable de poser les questions avant l'écoute du texte pour que les enfants puissent écouter avec un but précis et anticiper les réponses aux questions qu'ils peuvent prévoir rencontrer au cours de l'écoute.

2) Résumer rapidement le contenu avant l'écoute serait une autre façon de préparer l'enfant à anticiper sur le contenu qu'il s'apprête à écouter.

3) Reprendre les questions et discuter des réponses des enfants tout de suite après l'écoute est une bonne façon de permettre à l'enfant de savoir s'il a compris ou non pendant qu'il s'y intéresse encore. On devrait se servir du retour immédiat sur l'activité pour amener l'enfant à se demander où et pourquoi il n'a pas compris. Comment s'améliorer en vue de la prochaine fois?

4) La discussion après et même pendant l'activité est importante. S'il faut que cette discussion prenne la forme d'une suite de dialogues individuels entre le maître et un des élèves, peu d'enfants, dans une classe normale de 25 ou 30 enfants, auront la chance de verbaliser leur réflexion. Pour cette raison, il est préférable de regrouper les enfants par équipes pour donner aux enfants plus d'occasions de réfléchir sur leur compréhension en faisant le retour sur l'écoute.

5) Le point précédent suppose un certain choix parmi les textes sonores possibles. L'écoute collective d'une émission de télévision, par exemple, est plutôt passive et ne permet pas aux enfants de discuter en équipe ni de revenir sur le texte s'ils le veulent. Plusieurs solutions sont à envisager. Il n'est pas nécessaire que toutes les équipes écoutent le même texte en même temps. Dans une classe qui fonctionne par équipes-ateliers, les différentes équipes peuvent écouter le texte à tour de rôle. L'utilisation d'écouteurs avec le tourne-disque ou le magnétophone peut-être utile à ce moment. Il n'est toutefois pas inconcevable, depuis la généralisation de l'usage dans nos écoles du petit magnétophone à cassette, que deux ou plusieurs équipes travaillent effectivement en même temps, chacune avec leur appareil.

6) Il faut choisir des textes oraux à la portée des enfants. Si le contenu linguistique ou thématique les dépasse trop, on les met dans une situation de

sur-vérification qui compromet leur compréhension. Bon nombre des disques (et des livres) destinés aux enfants sont, effectivement, difficilement compréhensibles. Un point particulièrement frappant, en ce qui concerne les disques, est qu'ils ne représentent pas souvent l'usage *oral* de la langue. Étant en somme des textes écrits déclamés, ils reposent sur un vocabulaire recherché et des tournures grammaticales (passé simple, interrogation par inversion, etc.) qui sont mal connus sinon inconnus de l'enfant. À ce titre, ils mettent à l'épreuve une connaissance de la langue écrite qui aurait peut-être son importance dans une activité de compréhension en lecture, mais qui ne fait que gêner la participation de l'enfant dans une activité de compréhension *orale*.

7) *Puisqu'il s'agit d'une activité orale*, empruntons plutôt une forme *orale* pour poser les questions aux enfants.

Écrit

Pourquoi le renard s'est-il caché?

Oral

Pourquoi est-ce que...?

Pourquoi il est caché le renard?

8) Les questions fermées qui commencent par « Est-ce que » n'admettent qu'une possibilité très limitée de réponses appropriées: *oui, non, peut-être, je ne sais pas*. Elles ne sont pas très productives. Une autre forme de question fermée demande le simple rappel d'un fait du récit: *À quelle heure...? À trois heures. Comment...? Avec un marteau. Combien...? Deux*. Il faut évidemment avoir recours à ce genre de questions, mais il faut aussi savoir dépasser ce stade; demander à l'enfant de se rappeler certains faits déjà explicites dans le texte engage plus la mémoire que la compréhension.

9) Il est important de formuler des types de questions qui demandent à l'enfant de déduire, à partir de sa connaissance du contenu explicite, des faits ou des liens implicites qui n'étaient pas énoncés tels quels dans le texte. Si on demande, par exemple, d'expliquer pourquoi tel personnage n'est pas arrivé à l'heure prévue, l'enfant peut établir un lien qui n'était pas apparent entre ce fait et un autre qui aurait été mentionné mais sans allusion au premier: une tempête avait interrompu la circulation aérienne (il devait arriver

par avion); il y avait eu une panne de métro ou d'auto; etc. Certaines questions peuvent aussi demander à l'enfant de synthétiser ou d'organiser d'un nouveau point de vue des faits qui auraient été parsemés dans l'histoire. Tel personnage propose une série de mesures pour résoudre un problème. Certaines de ses suggestions, si elles avaient été appliquées, auraient incommodé d'autres personnages. Quelles suggestions auraient incommodé quels personnages et pourquoi?

10) Une autre sorte de question fait appel à l'interprétation des faits, à la projection de l'histoire dans un autre lieu ou temps ou à la poursuite d'une nouvelle hypothèse jusqu'à son aboutissement.

Exemples:

A et B se sont disputés. Qui avait raison, à ton avis? Pourquoi?

Si tu avais été à la place de C, qu'est-ce que tu aurais fait? Pourquoi?

Si l'événement X n'avait pas eu lieu, comment est-ce que l'histoire aurait pu se terminer?

La réponse de l'enfant prend appui sur le contenu du texte, mais elle est indépendante de lui. Toute réponse est bonne dans la mesure où elle ne contredit pas les faits.

11) On peut, par des écoutes successives du même texte sonore:

- dans une première étape, résumer les principaux événements, décrire les lieux physiques, dégager les principales caractéristiques des personnages (questions fermées du point 8 plus haut).
- dans une deuxième étape, dégager des relations implicites dans le texte et synthétiser ou organiser autrement certains faits (questions ouvertes du point 9 plus haut).
- faire des interprétations, des projections, des suites personnelles (questions ouvertes du point 9 plus haut).

L'importance des étapes varie selon l'âge des enfants. Chez les plus jeunes, on met l'accent sur la première étape. Au deuxième cycle, on devrait insister davantage sur les étapes 2 ou 3. Ce qui fait hésiter beaucoup d'enseignants, c'est que les questions ouvertes sont difficiles à évaluer en termes de notes ou de points, puisqu'il n'y a pas de « bonne » réponse comme telle. Ce serait cependant une grave erreur de se faire dicter une conduite pédagogique sans cesse déformée par la han-

tise de l'évaluation. Le rôle du professeur est d'enseigner, non pas de cumuler des points dans un cahier de notes.

12) Il y a une ressource considérable qui devrait être mise à profit pour nous aider dans notre enseignement du français, surtout en français oral, mais qui est généralement négligée dans nos classes: les enfants. Vous seriez peut-être tenté de me dire: « Ah! la même vieille rengaine. Partir de la langue de l'enfant, se servir des textes d'enfant, bla, bla, bla, » Ça demande évidemment un effort supplémentaire pour organiser une classe où on met les enfants dans le coup, mais de l'avis d'enseignants qui vivent ce genre d'expérience, non seulement ça rapporte bien, mais aussi ça finit par marcher tout seul — ou presque. En ce qui concerne le programme de compréhension orale, plus spécifiquement, le recours au magnétophone à cassette permettrait à chaque équipe de produire et d'enregistrer ses propres textes sonores et des questions d'accompagnement. Une fois produit, ce matériel pourrait circuler dans la classe et entre différentes classes. Les textes sonores produits au deuxième cycle seraient bien utiles au niveau du premier cycle où la plupart des disques sont impropres à un usage pédagogiquement valable en compréhension orale. Produits par des enfants de deuxième cycle, de tels textes renfermeraient un langage plus évolué, ce qui peut constituer un certain défi, sans pour autant s'éloigner radicalement de la langue parlée des plus jeunes comme le font les disques. La grande question demeure: « Comment faire produire par des enfants un matériel sonore utilisable? ».

13) J'y réponds. Vous demanderez à l'équipe productrice de:

- Bien délimiter et discuter à fond un thème approprié: un incident vécu par l'un d'entre eux, l'exposé d'une recherche faite en classe, etc.
- Préparer une courte liste des points majeurs dont il ne faut pas oublier de parler.
- Se répéter plusieurs fois avant de s'enregistrer et faire leur auto-critique à l'intérieur de l'équipe.
- Limiter la durée de leur texte sonore à cinq (5) minutes ou moins.
- Parler comme ils le feraient naturellement, sans affectation, et essayer d'être le plus clair possible dans leurs idées.

- Vous présenter leur texte une fois avant de s'enregistrer.
- S'enregistrer et reprendre leur enregistrement s'ils le jugent nécessaire.
- Prévoir un certain nombre de questions se rapportant à leur texte, les travailler pour qu'elles soient aussi claires que possible et les enregistrer à la suite de leur texte.

14) Vous possédez maintenant un texte sonore d'enfants. Comment l'exploiter? Vous demanderez à l'équipe « auditrice » de:

- Commencer par écouter les questions d'abord et les discuter à fond pour savoir ce qu'elles veulent dire exactement et si elles sont claires.
- Bien écouter la bande, une, deux ou trois fois, jusqu'à ce qu'ils puissent répondre à toutes les questions d'une façon qu'ils jugent adéquate.
- Discuter à fond du contenu du texte pour savoir s'il est clair, logiquement ordonné, bien expliqué, bref, aussi compréhensible que possible.
- Enregistrer sur une autre cassette destinée à l'équipe productrice leur appréciation du texte sonore et des questions (clarté, précision, concision, logique, etc.) pour aider l'autre équipe à produire à l'avenir d'autres textes et questions encore plus compréhensibles.
- Enregistrer sur la même cassette leurs réponses aux questions de l'équipe productrice. (À un moment opportun, vous pourrez prévoir une discussion entre les deux équipes.)

COMPRÉHENSION ET COMMUNICATION

Je voudrais porter à votre attention les travaux d'Arthur Mc Caffrey, mon coéquipier au P.P.M.F. de l'Université de Montréal. Je ne donnerai ici qu'un seul exemple d'une activité inspirée de ses recherches puisqu'il va certainement contribuer au prochain « dossier spécial » de *Québec français* qui porte sur la communication orale; je me suis permis une adaptation large qui ne ressemble pas forcément aux jeux et activités que Mc Caffrey pourrait présenter dans un prochain article.

Le matériel de Mc Caffrey vise un objectif évident, si évident que l'on peut s'étonner que tant d'éducateurs réussissent à pas-

ser à côté: nous avons besoin d'activités pédagogiques qui permettent à l'enfant d'apprendre à comprendre au lieu de le mettre constamment à l'épreuve. Mc Caffrey replace la compréhension dans son contexte naturel de communication, qui implique un échange de sens entre deux ou plusieurs interlocuteurs au lieu d'une situation tronquée où le maître ou un fac-similé (tourne-disque, magnétophone) monologue devant des enfants passifs qui doivent essayer d'écouter et de comprendre, souvent sans réponse verbale. L'enfant apprend l'usage de la langue en utilisant sa langue dans des situations contraignantes de demandes communicatives.

Exemple d'une activité à tenter en classe

Vous formerez des équipes de trois. Dans chaque équipe, un enfant fait l'encodeur (celui qui parle), l'autre fait le décodeur (celui qui écoute) et le troisième fait l'arbitre qui observe leur interaction et essaie de les ramener au bon chemin quand il voit qu'ils ne se comprennent pas bien.

L'encodeur aura fait un dessin que le décodeur n'aura pas vu. Ensuite, il essaie de le décrire *exactement* au décodeur pour que celui-ci reproduise le même dessin le plus fidèlement possible. L'encodeur ne voit pas ce que le décodeur dessine en réponse à sa description. L'arbitre observe les deux. Quand il voit que le décodeur ne dessine pas les mêmes traits, il peut demander au décodeur d'écouter encore une fois la description de l'encodeur ou à l'encodeur de reformuler sa description d'une façon plus compréhensible pour le décodeur. Le décodeur peut à tout moment demander à l'encodeur de préciser sa description:

Encodeur: *L'éléphant, il est à côté.*

Décodeur: *À côté de quoi?*

Encodeur: *De la maison.*

Décodeur: *Près de la fenêtre ou de la porte?*

Encodeur: *Entre les deux, mais un peu plus près de la porte.*

Décodeur: *Comme ça, il doit être assez petit.*

Encodeur: *Oui, c'est un bébé éléphant.*

À la fin, on met le dessin du décodeur à côté de celui de l'encodeur pour les comparer. (Évidemment, on ne considère pas du tout la qualité des dessins, mais seulement si l'image rapporte les mêmes faits.) Les enfants discutent pour voir à

quels points les dessins ne se ressemblent pas et pour expliquer la source de ces incompréhensions.

Chaque enfant devient encodeur à tour de rôle.

Votre rôle, en plus de faire le « grand arbitre », est de formuler une consigne commune qui guidera les encodeurs. La consigne sera simple pour les jeunes enfants.

Ex: *Dessinez une maison avec une porte et deux fenêtres.*

Pour de plus grands enfants, vous proposerez aux encodeurs un dessin plus compliqué.

Ex.: *Faites un dessin où on voit trois personnes qui jouent ou qui parlent ensemble et qui se servent de différents objets ou outils dans un salon ou une salle de jeu.*

Les thèmes des consignes peuvent se rattacher à des thèmes que vous aurez discutés ou étudiés en classe: la mer, la ville, le tiers-monde, etc. Quand les enfants connaissent bien le jeu, les encodeurs peuvent être libres de choisir le thème de leur dessin, sans consigne de votre part. Le but fondamental demeure toujours le même, de faire en sorte que les enfants deviennent les premiers agents de leur propre apprentissage, dans une situation où eux sont actifs, et où votre intervention directe comme « professeur-enseignant-une-matière » soit réduite au strict minimum.

Il me semble que j'entends déjà un lecteur (serait-ce vous?) qui se pose des questions, voire même qui proteste: « Il [c'est-à-dire moi] nous dit qu'il va parler de la *compréhension*, puis là, il nous mélange tout ça avec des activités d'expression orale! » Serais-je capable d'un tel méfait? Oui, et content de l'être.

On a trop tendance à maintenir une fausse cloison entre ce que le programme-cadre appelle le « savoir-parler » et le « savoir-écouter ». La distinction que l'on peut établir entre les deux est toute *théorique* et ne doit pas nous conduire, en *pratique*, à les enseigner séparément. On propose aux enseignants du Québec le concept de l'intégration de l'enseignement, mais en même temps on les *oblige* à poser partout des notes séparées. La contradiction n'est nulle part plus criante qu'en français oral. Il est temps que ça change.

Christophe HOPPER