

> FRANÇAIS

Langage oral

Écouter pour comprendre l'oral

Que fait l'élève quand il écoute une leçon ?

Présentation

Au cours d'une leçon dialoguée, un ensemble de significations va être construit en commun. Mais la particularité de la situation pédagogique scolaire est que ces significations ne sont pas connues de l'élève alors que l'enseignant les détient

Enjeux et problématiques

Les paroles de l'enseignant sont des actes pédagogiques à part entière. Pour l'élève, comprendre une leçon (un « cours »), c'est identifier la nature différente des énoncés du maître, leurs liens, en dégager peu à peu l'« information centrale » (ou le réseau d'informations). Que l'enseignant ait énoncé cette information ne signifie pas, en effet, que les élèves se la soient appropriée.



Article : « [Qu'est-ce que comprendre une leçon ?](#) », Michel Brossard, université Bordeaux II, Bulletin de psychologie Tome XXXVIII n°371, 1985.



« [Écouter et comprendre une leçon](#) » : abstract de l'article de Michel Bossard, diaporama audio.

Que se passe-t-il quand l'enfant écoute la leçon ?

Abstract de l'article de Michel Bossard réalisé par le groupe d'experts

Dans le modèle courant du cours dialogué, on pense que l'enfant peut accéder à la compréhension de la leçon en suivant au coup par coup ce qui est dit au cours des différents échanges. C'est plus complexe que cela. Il lui faut en réalité identifier la nature de l'activité effectuée lors de la « séquence », du moment au cours duquel l'énoncé a été produit. Si par exemple le maître procède au tableau à la correction du verbe « aime » dans « Nathalie les aime » et qu'il désigne le mot « les » comme un pronom, il faut que l'enfant identifie dans le moment (a) un simple exemple et dans le moment (b) un concept ou en tout cas la désignation d'une classe de mots que le maître rappelle ou fait découvrir (et ce ne sera pas la même opération) aux élèves.

Il semble ainsi que trois opérations soient nécessaires pour la compréhension de ce que nous appelons ici la « leçon ».

- *Une (ou des) opérations de « cadrage »* : l'enfant doit comprendre ici que la réflexion de la classe est circonscrite au domaine de la « grammaire » (dont le lien avec le domaine « orthographe » ne sera pas forcément clair pour lui) et le relier à des moments d'apprentissage déjà vécus.
- *Une (ou des) opérations d'anticipation* : l'enfant doit peu à peu comprendre (et pas seulement « entendre ») le pourquoi de ce travail, mettre en relation les éléments des différentes petites « séquences » et attendre les explications ultérieures qui donneront du sens à l'ensemble des travaux effectués. C'est ce que font les élèves qui lèvent le doigt et à qui parfois on dit « *Oui... mais ne va pas trop vite... attends.* »
- *Une (ou des) opérations de sélection* : au fur et à mesure que se déroule la leçon, l'enfant doit parvenir à en identifier de façon de plus en plus précise l'objectif (que celui-ci ait été annoncé au début ne garantit bien sûr pas que les élèves lui aient donné une signification). Et pour cela distinguer les informations centrales des moyens utilisés pour y parvenir, exemples variés, habillages divers, entraînements qui mobilisent différentes habiletés.

Les phénomènes de compréhension se situent probablement à différents moments de la leçon. L'enfant peut ne percevoir le sens d'une séquence de travail que lors d'une explication ultérieure. Sa compréhension peut aussi se situer à des niveaux de conceptualisation très différents.

Ce qui rend aussi la compréhension plus difficile pour certains enfants, c'est que le « discours » du maître se situe dans la linéarité du temps alors qu'il se propose de leur faire acquérir un savoir nullement linéaire mais organisé en réseaux de sens. La notion de « pronom », par exemple, va se situer dans un réseau d'apprentissages orthographiques, syntaxiques, sémantiques et même socio-sémantiques incluant les variations langagières à l'oral comme à l'écrit.

Quels moyens l'enseignant se donne-t-il pour faire accéder tous les élèves à ces opérations de « décryptage » que certains pratiquent intuitivement, pour diverses raisons ? Il y a par exemple le travail à partir des erreurs des élèves, à considérer non comme des ratés de l'apprentissage mais comme des étapes incontournables de celui-ci, et riches en informations, pour l'enseignant, sur la façon dont les élèves ont compris ce qu'il voulait leur faire acquérir. Tels ces élèves qui ont ajouté systématiquement un « é » à tous les participes passés d'un texte, ayant cru comprendre que c'était là la marque obligatoire de cette catégorie grammaticale.

Il y a, à un autre stade de travail, la carte heuristique que, sous divers vocables, des enseignants font établir à leurs élèves au cours d'un apprentissage ou à la fin, et qui permet à la fois de circonscrire l'objet, faire des relations, et mettre en lumière les données centrales. On peut aussi, bien sûr, décider de ne pas garder le « cours dialogué » comme modèle pédagogique dominant, mais de mettre entre les mains des élèves, par d'autres modes de travail, la recherche et la formulation des acquis de savoir ; par exemple, et avec une grande économie de moyens, faire pratiquer régulièrement en classe des reformulations ou récapitulatifs d'informations, comme le proposent les nouveaux programmes.