

# QUELS ENTRAÎNEMENTS PERMETTENT D'AMÉLIORER LES COMPÉTENCES DE COMPRÉHENSION DE L'ORAL ?

---

**Stéphanie ROUSSEL**

*Maître de conférences, Université de Bordeaux*

## A. L'interactivité des processus de compréhension

La compréhension du langage, qu'elle porte sur le langage oral ou écrit, mobilise des traitements de natures très variées, qui doivent être réalisés plus ou moins simultanément, et surtout en interaction très étroite les uns avec les autres (voir par exemple Fayol & Gaonac'h, 2003, pour une synthèse). L'objet d'une activité de compréhension est par définition la construction d'une représentation de la signification du discours, mais cette construction doit s'appuyer sur des traitements qui mobilisent, du point de vue du fonctionnement cognitif, des représentations de différents niveaux. Il s'agit, à l'oral, des traitements phonologiques, lexicaux, syntaxiques, sémantiques et discursifs. En langue maternelle, à l'oral, l'articulation de ces différents niveaux de traitement pose rarement de problème dans la mesure où ces composantes ont été établies, pour l'essentiel, de manière naturelle, à travers les interactions vécues par le jeune enfant au fil de son développement. La situation est plus délicate s'agissant de la langue écrite, dans la mesure notamment où l'accès au code écrit nécessite un entraînement spécifique.

On décrit souvent ces traitements de la langue comme des processus, ou des opérations successives (on dit parfois « du bas vers le haut ») : construction du sens par la combinaison d'unités de plus en plus grandes, du niveau du phonème au niveau du discours. Mais la prise en compte de leur caractère interactif conduit depuis longtemps (Perfetti, 1981-82) à les concevoir aussi comme le résultat de mécanismes d'interprétation exploitant le contexte et les connaissances antérieures susceptibles de guider et d'alléger les traitements de plus bas niveau (on évoque alors des traitements « du haut vers le bas »). S'agissant notamment de l'écrit en langue maternelle, la mise en regard de ces deux perspectives a pu conduire à des polémiques sur la priorité à accorder respectivement, dans les entraînements à la lecture-compréhension, à l'exercice systématique du décodage, et à la prise en compte des objectifs de compréhension globale, en lien avec le contenu du texte et avec les éléments contextuels de l'activité de compréhension. La recherche a largement démontré que ces deux contraintes sont indissociables : l'entraînement du décodage (c'est-à-dire, pour l'écrit, l'automatisation de la correspondance graphophonologique) est une condition nécessaire mais non suffisante de la maîtrise de la lecture-compréhension (voir notamment Bianco *et al.*, 2012 ; voir aussi le dossier de la conférence de consensus du Cnesco sur la lecture : Bianco, 2016).

## B. Le cas particulier de la compréhension en L2

S'agissant des L2, on dispose de données qui peuvent conduire à rapprocher la situation de compréhension de celle du jeune enfant, en langue maternelle, face aux contraintes du code écrit. Il s'agit notamment d'un paradoxe relevé depuis longtemps (Carrell, 1983, pour l'écrit ; Chaudron & Richards, 1986, pour l'oral ; voir aussi Gaonac'h, 1990, à propos de la lecture en L2). S'agissant notamment de l'oral, il est fréquent qu'on cherche à aider la compréhension à travers des « préparations » à l'audition d'un document oral : elles doivent conduire l'apprenant à anticiper le

contenu d'un document, par exemple à partir de son titre écrit, d'un résumé écrit, ou à partir de photographies ou schémas mis à disposition. Cette préparation est supposée conduire l'apprenant à constituer un contexte favorable à la construction de la signification globale du document oral, et donc favoriser les traitements de « haut niveau » et alléger indirectement les traitements de « bas niveau ». Si l'effet positif de tels dispositifs est souvent attesté (Carrell, 1990 ; Vandergrift & Goh, 2012), ce n'est cependant pas toujours le cas : pour les apprenants de niveau débutant ou intermédiaire, ces « aides à la compréhension » s'avèrent souvent insuffisantes (Roussel, Gruson et Galan, 2017). Si on raisonne en termes d'attention, on peut considérer que, pour les apprenants d'une L2, le coût des traitements phonologiques et lexicaux, dont la mise en œuvre est loin d'être automatisée, tend en quelque sorte à « court-circuiter » (Carrell, 1983) les traitements visant à une compréhension globale du document : tout se passe comme si les processus « de haut niveau » étaient moins sollicités par les apprenants débutants ou intermédiaires, alors même que la prise en compte de la signification globale du document, et des éléments contextuels à disposition, pourraient être exploités pour compenser l'insuffisante maîtrise des processus de bas niveau. Ce sont ces données qui ont conduit, à l'image de ce qui est maintenant conçu pour la lecture en langue maternelle s'agissant du décodage graphophonologique, à considérer que la réussite de l'entraînement à la compréhension de l'oral en L2 ne peut être assurée que par des exercices qui favorisent la maîtrise et la combinaison des différents processus impliqués, ce qu'une activité visant globalement « la compréhension » ne fait pas nécessairement (voir par exemple Vandergrift, 2003).

Cette problématique trouve maintenant un cadre théorique utile, en psychologie cognitive, à travers la notion de « coût cognitif », en lien avec les conceptions de la mémoire de travail et de son rôle dans les activités scolaires (Gaonac'h & Fradet, 2003), ou des conceptions plus spécifiquement dédiées aux apprentissages scolaires, comme dans la théorie de la charge cognitive (développée par J. Sweller : voir Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, pour une présentation en français). Le raisonnement est que l'interactivité qui caractérise les activités de compréhension constitue, en termes de ressources cognitives, un coût important, du fait que plusieurs processus de différentes natures peuvent d'une part être concomitants, d'autre part interagir les uns avec les autres, et qu'il convient donc de tenir compte de ce coût dans la conception des dispositifs pédagogiques mobilisés en classe.

En L2, une faible automatisation des opérations de bas niveau (traitements phonologiques, décodage, segmentation, traitements lexicaux et syntaxiques, etc.) rend ces opérations très coûteuses cognitivement, et ce d'autant plus, lorsqu'il s'agit de la compréhension de l'oral, que cette activité se déroule le plus souvent « en temps réel », avec des contraintes temporelles qui peuvent être très fortes (Gaonac'h, 2003). Non seulement la réalisation de ces opérations peut être prise en défaut, mais de plus cette réalisation mobilise des ressources cognitives au détriment de la mise en œuvre des processus de haut niveau (vérifier la cohérence de ce qu'on entend, faire des hypothèses sur ce qui va suivre). Leur entraînement systématique est donc susceptible de créer un « cercle vertueux », dans la mesure où elle libère des ressources cognitives pour la réalisation de processus « de haut niveau » (exploitation des connaissances relatives au contenu ou à la structure discursive), qui peuvent alors servir de cadre à la construction progressive du sens, et contribuer ainsi également à la diminution du coût cognitif global de l'activité. Un tel entraînement peut alors être considéré comme une condition nécessaire pour casser le « cercle vicieux » induit par le court-circuit évoqué par Carrell.

Nous illustrons ici ce raisonnement à travers des exemples de recherches empiriques qui portent sur l'analyse des activités cognitives en jeu dans des situations de classe visant à l'entraînement de la compréhension de l'oral. Ces recherches s'appuient sur le cadre théorique de la psychologie cognitive (ici : la théorie de la charge cognitive) et visent à recueillir des données dans le cadre d'une démarche expérimentale.

### C. Quel entraînement pour quels élèves ?

On peut dans ce cadre envisager deux types de démarches didactiques différentes : favoriser l'automatisation de processus de bas niveau ; encourager la mise en œuvre de processus de haut niveau. Roussel, Gruson et Galan (2017) ont ainsi évalué l'efficacité relative de ces deux démarches chez des élèves de seconde apprenant l'anglais, l'allemand ou l'espagnol. Un premier groupe d'élèves s'est vu proposer, pendant trois semaines, des entraînements visant l'automatisation de processus de bas niveau : décodage, segmentation de la chaîne phonique, transcription, repérage de mots. Un deuxième groupe a effectué, sur les mêmes supports sonores, une série d'exercices visant à favoriser la mise en œuvre de processus de haut niveau : anticipation à partir du titre du document sonore, élaboration d'hypothèses, discussion en binômes sur le sens du document sonore.

La principale observation faite à la suite de l'évaluation ultérieure des performances globales de compréhension conduit à conclure à des *effets inverses selon le niveau initial des élèves* : alors que les apprenants les moins compétents au départ ont significativement progressé grâce à l'entraînement des processus de bas niveau, les apprenants les plus compétents se montrent quant à eux plus sensibles à un entraînement des processus de haut niveau.

Ce premier exemple illustre donc la nécessité, lorsqu'on conçoit une séquence didactique, de prendre en compte le niveau de base des apprenants, qui peut être différent pour chacun d'eux : l'efficacité des choix didactiques en dépend largement.

### D. Un cadre théorique utile : la théorie de la charge cognitive

Ce paramètre différentiel peut être apprécié au regard du coût cognitif induit par l'activité de compréhension, et de la manière dont une intervention didactique peut contribuer à le réduire. Cette façon de voir les choses a été théorisée notamment par la théorie de la charge cognitive (Sweller, Ayres & Kalyuga, 201 ; Sweller, 2016). Ce cadre théorique ne constitue pas un dogme prescripteur pour les pratiques relatives à l'enseignement-apprentissage des langues : son objet est simplement de proposer un outil d'analyse des pratiques de classe, susceptible d'être exploité pour éclairer la conception de séquences didactiques pertinentes.

Le principe de base de la théorie porte sur l'utilité de prendre en compte non seulement le coût cognitif global des activités de classe (aspect quantitatif), mais aussi la nature des charges cognitives impliquées par ces activités (aspect qualitatif). Il faut pour cela prendre en compte que toute activité d'apprentissage implique la mobilisation de trois types de charge cognitive :

- *La charge cognitive intrinsèque* est liée à l'exigence, aux caractéristiques de la tâche scolaire elle-même. S'agissant de la compréhension de l'oral, elle est liée à la nature du document sonore, à ses caractéristiques propres et à la nature des traitements à réaliser sur ce document. Elle ne peut être allégée qu'au prix de suppressions d'éléments de la tâche : il

s'agirait ici pour le concepteur pédagogique par exemple de manipuler, modifier, simplifier un document sonore pour le rendre accessible.

- *La charge cognitive extrinsèque* fait référence à la manière dont l'information est présentée. Elle est donc fortement liée aux choix du concepteur pédagogique : elle peut être liée au dispositif matériel de l'écoute (écoute sur un ordinateur ou un baladeur mp3, ou diffusion simultanée à tous les élèves), mais également aux consignes d'écoute proposées par l'enseignant. Elle relève donc de la responsabilité de l'enseignant.
- *La charge cognitive essentielle* est liée à l'objectif d'apprentissage, c'est-à-dire à l'intégration de connaissances nouvelles (culturelles, lexicales, grammaticales, phonologiques, pragmatiques) dans la mémoire à long terme, à la construction de schémas mentaux pour organiser ses connaissances et les rendre facilement disponibles.

Dans l'idéal, la conception d'une séquence didactique revient donc à manipuler la présentation de l'information (charge extrinsèque), en modifiant le moins possible le cœur de la tâche (charge intrinsèque) et les objectifs d'apprentissage (charge essentielle) : pour éviter le risque de « surcharge cognitive », il convient en effet de limiter la charge extrinsèque (occasionnée par exemple par la consigne, ou par le dispositif d'écoute), tout en favorisant la charge essentielle.

Pour revenir à notre objet initial – les contraintes cognitives de la compréhension de l'oral – ces contraintes sont le plus souvent très fortes et très intriquées, ce qui conduit à limiter et à cerner des objectifs d'apprentissage relevant d'un entraînement plus spécifié ("Qu'est-ce que je veux que les élèves apprennent ?"), plutôt que d'un objectif global (« comprendre » un document). Le choix d'un document, la consigne donnée aux élèves, les modalités de présentation du document, constituent des paramètres qui peuvent être manipulés par rapport à des objectifs pédagogiques, mais aussi par rapport à la charge cognitive impliquée. Dans les sections qui suivent, nous donnons deux exemples de manipulation de la charge extrinsèque. Dans le premier exemple nous montrons que la consigne donnée avant une tâche d'écoute influence l'attention que les élèves portent aux éléments du document sonore. Dans le deuxième exemple, nous montrons l'influence d'un dispositif individuel d'écoute sur les performances en compréhension de l'oral.

## E. Influence de la consigne sur une tâche de compréhension de l'oral

Agir sur la consigne donnée avant la tâche écoute est l'une des manières de manipuler la charge extrinsèque. Dans une expérimentation (Roussel & Tricot, 2017), à la suite d'un pré-test, 24 étudiants en Droit<sup>1</sup>, apprenant l'allemand à l'université, ont été répartis en trois groupes de même niveau. Le premier groupe a écouté un document sonore en allemand sans aucun travail d'anticipation. Avant l'écoute, le deuxième groupe a émis, à partir du titre du document sonore, des hypothèses portant sur le lexique et le troisième groupe a émis des hypothèses portant sur le contenu de ce même document sonore. Après l'écoute, les participants ont rappelé par écrit en français le contenu du document. Nous avons comparé les performances des trois groupes en compréhension, et recueilli leur sentiment sur cet exercice.

---

<sup>1</sup> Il s'agit d'étudiants non spécialistes de la langue, dans le cadre d'une option de leurs études de droit, pour un total de 12 à 15 h par semestre, et dans beaucoup de cas après interruption de plusieurs années de l'étude de la langue. Les profils de ces étudiants sont donc très hétérogènes, mais dans la plupart des cas proches de ceux d'élèves à la fin des études secondaires.

Les résultats montrent que le type d'hypothèses élaborées avant l'écoute influence non seulement les performances en compréhension, mais également le sentiment des étudiants par rapport à la tâche de compréhension. En effet, les étudiants ayant élaboré des hypothèses sur le contenu, ont dans l'ensemble de meilleures performances que leurs pairs et font un rappel plus structuré du document sonore. Les étudiants ayant effectué une anticipation sur le lexique du document sonore se concentrent, pendant l'écoute, davantage sur les mots et les expressions qu'ils entendent. Les étudiants ayant effectué des anticipations sur le contenu du document reconnaissent au contraire l'importance d'avoir mobilisé leurs connaissances préalables. Les étudiants n'ayant effectué aucune anticipation disent avoir été attentifs aux grandes lignes du message. Il apparaît ici clairement que l'enseignant peut, grâce à la consigne d'écoute (charge extrinsèque) influencer l'attention des étudiants en fonction de ses objectifs d'apprentissage (charge essentielle) pour un même support sonore (charge intrinsèque).

## F. L'autorégulation matérielle de l'écoute : intérêt et limites

Proposer à des apprenants d'écouter un document sonore sur un outil numérique est une autre manière de manipuler la charge extrinsèque, qui est liée à la présentation de l'information. Ainsi, nous avons évalué les performances de compréhension de l'oral chez des élèves de seconde apprenant l'allemand dans différentes conditions d'écoute : diffusion collective en classe entière ; écoute individuelle de fichiers MP3 sur ordinateur, avec possibilité d'arrêt et de retour en arrière (Roussel *et al.*, 2008). Cette deuxième condition entraîne globalement de meilleures performances.

Mais nous avons aussi cherché, dans cette condition, à analyser les stratégies effectivement utilisées, en recueillant le déroulé des pauses, des retours en arrière et des avances rapides effectués par chaque apprenant. On a pu ainsi identifier quatre grands types d'écoute : 1) écoute globale du texte, suivie d'une écoute décomposée ; 2) écoute décomposée suivie d'une écoute globale ; 3) deux écoutes globales sans aucune régulation ; 4) écoute décomposée désordonnée. Nous avons montré que la stratégie mise en œuvre par chaque élève dépend de son niveau de compétence initial :

- Les plus compétents ont une approche globale de la tâche d'écoute et relient cette approche à une écoute décomposée ordonnée : stratégies 1 et 2.
- La stratégie 3 est utilisée à la fois par des élèves qui comprennent parfaitement le discours et n'ont donc aucunement besoin de s'arrêter ni de revenir en arrière, et par ceux qui éprouvent des difficultés de compréhension et n'ont aucune idée de l'endroit où faire une pause ou revenir en arrière pourrait être bénéfique.
- Les moins compétents s'arrêtent souvent, mais ces arrêts ne semblent pouvoir être reliés à aucune démarche ordonnée (stratégie 4).

Si l'on raisonne en termes de coût cognitif des processus impliqués par la tâche à réaliser, la possibilité de décomposer l'écoute, en situation d'écoute auto-régulée, constitue à la fois une aide à la compréhension, mais aussi une contrainte, qui nécessite une prise de décision relative aux moments où il peut être bénéfique de s'arrêter ou de revenir en arrière. Dans les meilleurs des cas, cette prise de décision peut être pilotée par les processus de construction du sens : elle permet alors l'émergence d'une réelle interaction entre les différents niveaux de traitement en jeu dans la compréhension de l'oral. Dans d'autres cas en revanche, les arrêts sont liés surtout à des difficultés de traitement locales, et peuvent mettre en cause la réalisation efficace des processus de construction du sens global. Cette deuxième situation devient particulièrement coûteuse en termes

de ressources cognitives, pour une efficacité en fait amoindrie. On rencontre là une limite essentielle, tout au moins pour les apprenants les plus fragiles, de l'autonomisation des apprentissages induite par certaines utilisations des outils numériques. La manipulation de la charge extrinsèque, qui consiste à proposer la tâche d'écoute sur un outil numérique n'a, dans ce cas-là, bénéficié qu'aux apprenants les plus compétents.

## Conclusion

L'exemple de la compréhension de l'oral nous a semblé particulièrement illustratif de la démarche défendue ici : optimiser les activités d'apprentissage à travers une analyse fine de la nature des activités cognitives mises en œuvre dans les situations de classe. Le raisonnement a trouvé des applications dans d'autres domaines sensibles de l'enseignement des L2. C'est le cas notamment des approches « intégrées » (enseignement d'un contenu disciplinaire dans une L2 : immersion et CLIL), qui peuvent être considérées comme des situations de « double tâche », particulièrement coûteuses en termes de ressources cognitives (Roussel *et al.*, 2017). On trouve de même, dans le cadre de la théorie de la charge cognitive ou des cadres théoriques proches, des recherches qui montrent que l'usage de documents vidéo sous-titrés présente à la fois des avantages et des inconvénients, si l'on raisonne en termes de charge cognitive (Vanderplank, 1988 ; Lavour & Bairstow, 2011).

Du point de vue de la théorie de la charge cognitive, toute situation de double tâche présente un risque, notamment si l'une des deux tâches est faiblement automatisée : c'est bien le cas du traitement d'une L2, du moins jusqu'à un certain niveau de maîtrise de la langue. Le risque de surcharge cognitive induit par cette situation a pour conséquence un handicap potentiel en termes d'apprentissage. Ce risque n'a pas de caractère absolu : on peut supposer qu'il existe un seuil de maîtrise de la langue au-delà duquel la compétition entre les différentes sources de charge cognitive peut se transformer en « cercle vertueux », chacune des compétences entraînées pouvant s'appuyer sur l'autre pour se renforcer. En deçà de ce seuil, il est difficile de compter, en milieu scolaire, sur la réalisation d'un apprentissage « naturel », fondé sur la simple exposition sans passer par un entraînement des différentes contraintes de la compréhension.

## Bibliographie

- Bianco, M. (2016). *Lire pour comprendre et apprendre : Quoi de neuf ?* Lyon : CNESCO-IFÉ.
- Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L. & Doyen, A.-L. (2012). Impact of early code-skill and oral-comprehension training on reading achievement in first grade. *Journal of Research in Reading, 35*, 427-455.
- Carrell, P.L. (1983). Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning, 33*, 183-207.
- Carrell, P.L. (1990). Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère : Rôle des schémas de contenu et des schémas formels. In D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : L'approche cognitive* (pp. 16-29). Paris : Le Français dans le Monde.
- Chanquoy, L., Tricot, A. & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive : Théorie et applications*. Paris : Armand Colin.
- Chaudron, C. & Richards, J.C. (1986). The effects of discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics, 7*, 113-127.
- Fayol, M. & Gaonac'h, D. (2003). La compréhension, une approche de psychologie cognitive. In D. Gaonac'h and M. Fayol (Eds.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia* (pp. 5-73). Paris : Hachette.
- Gaonac'h, D. (1990). Lire dans une langue étrangère : Approche cognitive. *Revue Française de Pédagogie, 93*, 75-100.
- Gaonac'h, D. (2003). Comprendre en langue étrangère. In D. Gaonac'h and M. Fayol (Eds.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia* (pp. 137-154). Paris : Hachette.
- Gaonac'h, D. & Fradet, A. (2003). La mémoire de travail : Développement et implication dans les activités cognitives (pp. 91-150). In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *Les sciences cognitives et l'école*. Paris : PUF.
- Lavaur, J.-M. & Bairstow, D. (2011). Languages on the screen: is film comprehension related to the viewer's fluency level and to the languages in the subtitles? *International Journal of Psychology, 46*, 455-62.
- Perfetti, C.A. (1981-82). Contexte discursif, identification de mots et capacité de lecture. In J.F. Le Ny & W. Kintsch (Eds.), *Langage et compréhension. Bulletin de Psychologie, 35*, 571-578.
- Roussel, S., Rieussec, A., Nespoulous, J.-L. & Tricot, A. (2008). Des baladeurs MP3 en classe d'allemand : L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication, 11(2)*. En ligne <http://alsic.revues.org/413>, consulté le 28 octobre 2018.
- Roussel, S. & Tricot, A. (2017). Emile/CLIL, EMI vs TCC : des espaces de recherche si proches et si lointains. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication, 20(3)*, <https://journals.openedition.org/alsic/3126>, consulté le 18 octobre 2018.
- Roussel, S., Joulia, D., Tricot, A. & Sweller, J. (2017). Learning subject content through a foreign language should not ignore human cognitive architecture: A cognitive load theory approach. *Learning and Instruction, 52*, 69-79.
- Roussel, S., Gruson, B., & Galan, J.-P. (2017). What types of training improve learners' performances in Second Language listening comprehension? *International Journal of listening, 1-14*.

Sweller, J. (2016). Working memory, long-term memory, and instructional design. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 5, 360-367.

Sweller, J., Ayres, P. & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. New York: Springer.

Vandergrift, L. & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York, NY: Routledge.

Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled Second Language listener. *Language Learning*, 53, 463-496.

Vandergrift, L. & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.

Vanderplank, R. (1988). The value of teletext subtitles in language learning. *ELT Journal* 42, 272-281.