

Développer des compétences réceptives en langue maternelle à partir de cercles collaboratifs d'écoute

Audrey Kumps, Gaëtan Temperman, Bruno De Lièvre

Résumé :

La recherche porte sur les difficultés des élèves à comprendre des textes écrits. Nous avons émis l'hypothèse que la pratique de cercles collaboratifs d'écoute où les élèves travaillent la compréhension de textes oralisés va leur permettre de progresser en compréhension écrite grâce au lien entre le canal auditif et le canal visuel en mémoire de travail. Notre étude évalue la mise en place d'un dispositif de ce type sur le développement des compétences réceptives (la lecture et l'écoute) de 142 élèves de 5^e et 6^e primaire en Belgique francophone. Dans ce contexte, notre intervention pédagogique active précise deux leviers : l'influence du travail consacré en classe à la compréhension de textes entendus sur le développement des compétences et l'influence de la discussion et de la collaboration entre pairs. En comparant la progression d'un groupe expérimental et d'un groupe contrôle, nous évaluons l'impact du dispositif et proposons des pistes applicables au contexte scolaire.

Mots-clés :

Compréhension à l'oral, compréhension à l'écrit, travail collaboratif, enseignement primaire, traitement de l'information.

Abstract :

The research focuses on students' difficulties in understanding written texts. We have hypothesized that the practice of collaborative listening circles where students work on oralized text comprehension will allow them to progress in written comprehension through the link between the auditory canal and the visual canal in working memory. Our study evaluates the implementation of such a system on the development of receptive skills (reading and listening) for 142 pupils in 5th and 6th grade primary schools in French-speaking Belgium. In this context, our pedagogical intervention activates precisely two levers: the influence of classroom work devoted to understanding heard texts on the development of skills and the influence of discussion and collaboration between peers. By comparing the progress of an experimental group and a control group, we evaluate the impact of the system and propose approaches applicable to the school context.

Keywords :

Listening comprehension, reading comprehension, collaborative work, primary education, information processing.

1. Introduction

Le développement des compétences en lecture est essentiel aux apprentissages. Toutefois, on constate que le système éducatif belge connaît des difficultés dans l'enseignement de cette compétence. Cette dernière n'est, en effet, pas maîtrisée comme il serait souhaitable par tous les élèves (Lussault, 2016).

En Belgique, l'enseignement et l'apprentissage de la lecture sont pourtant des sujets auxquels les politiques éducatives portent une grande attention. Néanmoins, les enquêtes internationales PIRLS et PISA, cherchant à évaluer l'efficacité des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE, montrent que les élèves en Belgique francophone obtiennent dans ce domaine des performances peu satisfaisantes. La moyenne des résultats en lecture des élèves de 10 ans (PIRLS) ou des élèves de 15 ans (PISA) de la FW-B restent relativement inchangées au fil des années (PIRLS : résultats allant de 497 à 506 ; PISA : de 476 à 497). On peut constater qu'ils se trouvent, à chaque évaluation, en dessous de la moyenne des pays de référence qui se situe dans les alentours de 500 pour PISA et de 540 pour PIRLS.

D'un point de vue pédagogique, les pratiques d'enseignement de la compréhension en lecture semblent toujours inadéquates pour une bonne partie des élèves du primaire (Turcotte, Guigère & Godbout, 2015). Les informations recueillies lors de la dernière étude PIRLS (2016) montrent des divergences de caractéristiques pédagogiques en ce qui concerne l'enseignement de la lecture, pour les élèves de 4^e primaire, entre la FW-B et les pays plus performants à l'épreuve : tendance à exercer la compréhension plutôt qu'à l'enseigner ; peu d'enseignement de stratégies explicites ; enseignement axé sur des textes courts ; manque d'explicitation des stratégies de lecture etc. (Schillings, Dupont, Géron, Matoul & Lafontaine, 2017). L'élève, en plus d'être un bon decodeur, doit être un bon compreneur (Bianco, 2015 ; Goigoux, 2016). Or, les enseignants consacrent peu de temps à la compréhension. Pourtant, la meilleure façon de promouvoir la lecture dès la première primaire est de combiner l'enseignement du code avec la lecture de textes (Goigoux, 2016). Dans les classes, la variabilité importante des performances des élèves dans ce domaine renforce la difficulté à gérer cet apprentissage.

Ces conclusions convergent avec les travaux présents dans la littérature pédagogique (Schillings & Lafontaine, 2012 ; Dupin de Saint-André & Montesinos-Gelet, 2012 ; Cain & Oakhill, 1999 ; Bianco, 2015). Ceux-ci montrent que les élèves éprouvent des difficultés importantes lors de la compréhension de textes en particulier pour traiter les informations relevant de l'implicite. Comprendre efficacement un texte d'un point de vue inférentiel demande en effet une mobilisation simultanée de différentes compétences (décodage, linguistiques, textuelles, référentielles et stratégiques).

Cette articulation de compétences rend la tâche complexe pour beaucoup d'entre eux. Pour favoriser cet apprentissage, les recherches et les activités de classe se tournent généralement, dès l'école primaire, vers la compréhension de texte en lecture (Colognesi & Gillet, 2013).

Sur le plan didactique, il semble pourtant pertinent de s'appuyer sur la compréhension à l'oral. Plusieurs auteurs (Bianco, 2015 ; Lefebvre, Bruneau & Desmarais, 2012) mettent en avant qu'il existe une corrélation positive entre le développement d'habiletés du langage oral, dont notamment l'habileté à réaliser des inférences, et les performances en lecture (Gernsbacher, 1990 ; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005). Ce lien pourrait s'expliquer par le fait que le langage oralisé présente

quelques caractéristiques identiques au langage écrit. Il implique dès lors les mêmes processus que le langage écrit (Doré, 2012 ; Berl, Duke, Mayo, Rosenberger, Moore, VanMeter, & Gaillard., 2010). Pourtant les moments pédagogiques dédiés à l'oral, mentionnés par les enseignants de primaire en Belgique francophone, sont plus souvent orientés vers l'évaluation de la compétence plutôt que l'apprentissage (Colognesi & Deschepper, 2019).

D'un point de vue pédagogique, la dimension collaborative nous apparaît également importante à considérer dans ce contexte. Au niveau de la nature des apprentissages, il apparaît en effet que l'apprentissage collaboratif est plus efficace pour développer des compétences en langue maternelle (lecture et écriture) que pour développer des compétences en mathématique (Hall, 1988 cité par Hattie 2009). On peut expliquer cet avantage de l'apprentissage collaboratif au niveau de la langue maternelle dans la mesure où il est plus pertinent pour des tâches ouvertes et divergentes. Cet effet favorable sur la langue maternelle est également lié au fait que la mise en œuvre de l'apprentissage collaboratif passe inévitablement par la communication écrite et/ou orale.

Peu d'études à notre connaissance ont toutefois investigué cette pratique pédagogique visant à traiter les difficultés de compréhension à l'écrit dans un contexte d'apprentissage collaboratif en privilégiant le canal auditif. Notre étude se penche sur cette zone d'ombre de la littérature. Dans cette perspective, nous avons souhaité évaluer l'impact de ce type de dispositif pédagogique en contexte réel d'apprentissage.

2. Revue de la littérature

Notre examen de la littérature questionne d'une part la didactique de la langue maternelle en nous focalisant sur le développement des compétences réceptives et d'autre part, la psychologie de l'apprentissage. Dans ce champ, nous intéresserons aux processus relatifs au traitement de l'information en mémoire et aux conditions de la collaboration entre les apprenants.

2.1. Qu'est-ce que la compréhension ?

La compréhension de lecture est une activité relativement complexe (Goigoux, 2016), multidimensionnelle (Cross & Paris, 1988) et en développement continu (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005). Elle se construit par l'interaction entre diverses habiletés et stratégies (Irwin, 2006 ; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005), demandant ainsi l'activation de plusieurs compétences cognitives, en plus de la capacité de lecture de mots (Cain & Oakhill, 1999).

Pour expliquer cette complexité, Bianco (2016) montre que la compréhension fait appel à plusieurs composantes que le compreneur devra relier entre elles pour élaborer une représentation « localement et globalement cohérente ». Au préalable, comprendre demande d'identifier les mots à l'oral comme à l'écrit. Il faut ensuite mobiliser plusieurs connaissances sur le langage (vocabulaire, morphologie et syntaxe), sur les structures textuelles, ainsi que des connaissances générales. Mobiliser ces capacités cognitives est également un mécanisme demandé pour pouvoir prêter attention au texte, faire appel à ces fonctions exécutives (planification, activation de connaissances, d'inhibition des connaissances non nécessaires...) et raisonner sur le texte. Enfin, en plus de l'activation des connaissances et de son efficacité cognitive, il faut être capable de traiter le texte pour établir une cohérence entre les phrases et tout au long du texte, et ce, en gérant les différentes inférences et en étant capable de mettre en œuvre des stratégies (auto-évaluation, régulation) pour surmonter des difficultés rencontrées pendant la compréhension (Bianco, 2015)

Ce sont donc toutes ses habiletés (*capacités de lecture* : fluence, décodage ; *capacités de connaissances* : vocabulaire, connaissances préalables, syntaxe... ; *capacités cognitives* : mémoire de travail, capacités de raisonnement général ; *capacités du traitement du discours* : cohérence, inférences et stratégies). qui interagissent pour expliquer les performances de compréhension de texte (Bianco, 2015)

Lorsqu'une histoire est lue (mode visuel), écoutée (mode auditif), ou encore regardée sur un écran (mode audiovisuel), sa compréhension implique invariablement des capacités du traitement du discours, des connaissances ainsi que des capacités cognitives pour interpréter des informations qui la composent afin d'aboutir à la construction d'une représentation cohérente de la situation décrite (Blanc, 2009 ; Bianco, 2015). On peut donc dire qu'une activité de compréhension, qu'elle soit à l'oral ou l'écrit, demande au récepteur d'élaborer une représentation signifiante de la situation. Celle-ci étant variable à ces trois capacités avec des mécanismes comme l'utilisation des connaissances en matière de structuration du récit ; la liaison des informations entre elles, qui nécessite de produire des inférences, l'auto-évaluation par le lecteur de sa compréhension, l'attention ou encore le vocabulaire. Les mécanismes généraux de la compréhension sont identiques quel que soit le mode, mais des spécificités existent. La dimension orale présente un caractère transitoire alors que la dimension scripturale se caractérise par une permanence de l'information.

Enfin, certains travaux (Cain & Oakhill, 2007; Goigoux, 2016) ont mis en évidence l'intérêt, pour les élèves faibles en identification des mots, de poursuivre leur apprentissage de la compréhension sur des textes qui leur sont lus à voix haute. Ce processus offre la possibilité de ne pas cumuler les deux déficits et la relation d'influence positive entre le travail de compréhension de récits racontés et l'évolution globale des performances des élèves en lecture.

2.2 Didactique de la compréhension

La compréhension fait partie des nombreuses préoccupations de l'école dans la mesure où il s'agit d'une compétence transdisciplinaire utile à tout apprentissage et qu'elle favorise l'intégration sociale dès le plus jeune âge. Depuis plus de 10 ans, les gouvernements des pays industrialisés, inquiets des constats récurrents montrant que les apprenants ne parviennent pas à une maîtrise suffisante de la lecture, sollicitent la recherche scientifique pour fonder leurs politiques éducatives sur des données qui ont fait leurs preuves (Davies, 1999). L'objectif est d'identifier les choix les plus pertinents pour constituer, de manière spécifique, les fondements pédagogiques de l'efficacité des enseignants.

Étant souvent considérée comme une compétence déjà acquise chez les élèves, la compréhension orale est la « laissée pour compte » de l'enseignement du français (Allen, 2016). Les activités la développant sont peu présentes dans les classes alors que celle-ci a été identifiée comme une pratique pédagogique efficace en ce qui concerne l'acquisition de la lecture (Goigoux, 2016). Contrairement à la compréhension à l'oral où les apprentissages se limitent souvent aux premiers apprentissages (maternelles), la compréhension à l'écrit occupe une place plus importante auprès des enseignants du primaire et du secondaire (Dumais & Bergeron, 2012). Pourtant, la plupart des auteurs (Dupin de Saint-André & Montesinos-Gelet, 2012 ; Schillings & Lafontaine, 2012) sont d'accord pour dire que l'activité de compréhension écrite est souvent exercée ou évaluée, mais ne fait que rarement l'objet d'un réel apprentissage.

À l'oral comme à l'écrit, l'élève doit être capable d'aller au-delà de la simple compréhension littérale. Il doit être en mesure de faire des liens non explicités entre les différentes phrases, de donner un sens cohérent au texte et de sélectionner les stratégies adéquates pour faire signifier le texte (Cain & Oakhill, 2007 ; Blanc, 2009) et ce, en fonction des objets de compréhension traités (inférences, du niveau de l'information...). Cette multitude de tâches rend l'activité assez complexe pour de nombreux élèves. Plusieurs recherches (National Reading Panel, 2000 ; Goigoux, Cèbe & Paour, 2003 ; Bianco, 2015) mettent en évidence que les jeunes lecteurs peuvent tirer un bénéfice d'un enseignement explicite et systématique de la compréhension. L'enseignant doit guider, de manière décroissante (Shanahan *et al.*, 2010), l'élève dans l'appropriation d'un panel de stratégies afin de les rendre actifs et autonomes dans leur recherche de sens (Lafontaine, 2003 ; Bianco, 2015 ; Shanahan *et al.*, 2010 ; R5 : Conférence de Consensus, 2016). Pour ce faire, l'élève doit développer en même temps des capacités réflexives d'auto-évaluation et de régulation et les automatismes de la compréhension (Bianco, 2015).

La compréhension doit s'enseigner dès l'école maternelle pour développer le plus tôt possible le vocabulaire et la compréhension orale (Bianco, 2015 : Conférence de Consensus, 2016). Pour les jeunes élèves, la méthode actuellement utilisée dans les classes afin d'évaluer la compréhension inférentielle se fait par la « lecture dialogique » (Filiatrault-Veilleux, Bouchard, Trudeau, & Desmarais, 2015). Cette pratique pédagogique consiste à poser des questions à l'apprenant tout en lisant une histoire construite avec une structure narrative classique (Makdissi et Boisclair, 2006) et à accentuer leur verbalisation. Enseigner aux élèves à comprendre des textes lus par l'adulte (R21 : Conférence de Consensus, 2016) s'est avérée efficace sur la compréhension des apprenants (Cain & Oakhill, 1999). Elle leur permet d'établir des liens de manière explicite entre les faits lorsqu'ils écoutent le récit, ce qui conduit à l'élaboration d'une représentation complète de son sens (Makdissi & Boisclair 2006). La compréhension à l'oral peut être également développée en parallèle avec l'habileté à s'exprimer. Les interactions verbales et l'expression des élèves peuvent, en ce sens, contribuer de façon significative au développement de la compréhension orale et du vocabulaire. Les « groupes conversationnels » semblent ainsi constituer un moyen pédagogique pour y arriver.

Ainsi, la compréhension exige également que les lecteurs aient une connaissance lexicale riche (Cain & Oakhill, 1999). Dès l'école maternelle, il est important de consacrer un temps spécifique à l'étude de la langue (vocabulaire, morphologie, syntaxe, inférences, type de texte), ces prémices doivent être prolongées tout au long de la scolarité. (R17 et R19 : Conférence de Consensus, 2016).

Irwin (2006) insiste sur le fait que la compréhension en lecture ne peut être une activité passive. Pour arriver à une compréhension efficace du texte, les lecteurs doivent pouvoir consacrer du temps à comprendre chaque phrase, les relier entre elles, comprendre la structure du texte et élaborer leur compréhension à partir de connaissances et d'expériences personnelles. En d'autres termes, les lecteurs dits compétents anticipent leurs lectures, prédisent le contenu et la structure du texte, vérifient leurs prédictions, font des liens avec leurs connaissances, formulent des inférences, sélectionnent l'information importante, se posent des questions et résument.

Ce travail de traitement de l'information constitue une activité complexe pour les apprenants. Pour comprendre la façon dont l'individu traite l'information et ainsi mieux appréhender le lien qu'il existe entre l'oral et l'écrit, nous nous appuyons sur la théorie cognitive multimédia (Figure 1) développée par Mayer (2010). Elle est intéressante à prendre en compte dans la mesure où elle repose sur trois hypothèses validées par les recherches en psychologie cognitive concernant

l'apprentissage humain. Elle se base, tout d'abord, sur la théorie du *double codage* qui admet que les individus utilisent deux canaux différents pour le traitement des informations visuelle et auditive. Il est possible pour ces deux voies de communiquer entre elles en mémoire de travail. Elle se réfère également à la *capacité limitée* expliquée par une limite de la quantité d'informations qui peuvent être traitées dans chaque canal susceptible de provoquer une surcharge cognitive chez l'apprenant. Et, elle considère l'apprentissage comme un *processus actif* où l'élève n'apprend que s'il construit son savoir seul ou à plusieurs.

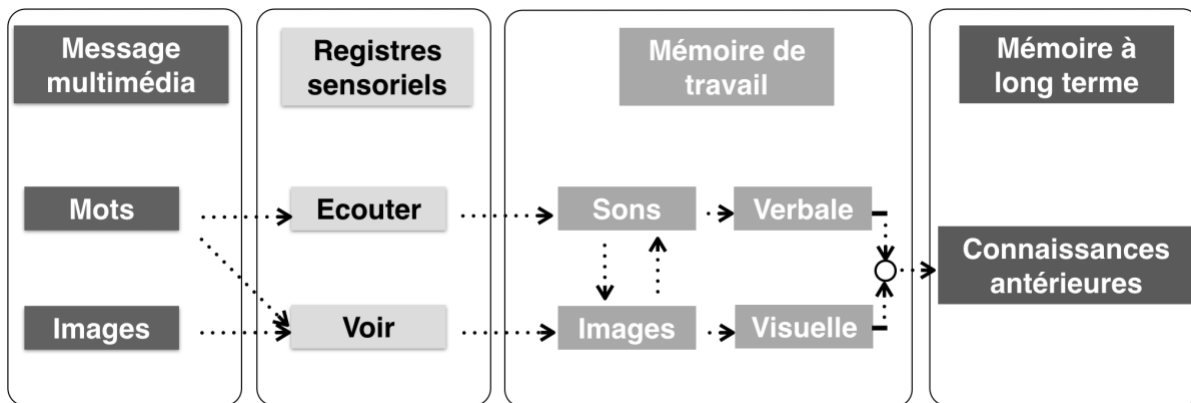


Figure 1 : Théorie cognitive de l'apprentissage multimédia (Mayer, 2010)

Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes particulièrement intéressés à la théorie du double encodage et de la communication entre le canal visuel et auditif en mémoire de travail. Les recherches précédentes et les pratiques de classe se tournent en effet généralement vers des activités de compréhension de textes en lecture n'utilisant que le canal visuel, dès que l'on travaille avec les élèves de plus de 8 ans. Notre recherche questionne l'apport du canal auditif et l'interaction qui existe, en mémoire de travail, entre ces deux canaux au niveau des compétences réceptives en langue maternelle.

2.3. Conditions pour un apprentissage collaboratif efficace

Complémentairement au choix du canal auditif, il convient également d'identifier des stratégies pédagogiques efficaces pour aider les élèves en amont à mieux traiter et à mieux rechercher les informations. Chi & Wylie (2014) mettent en évidence qu'une même tâche peut produire un apprentissage de meilleure qualité en fonction du degré d'implication de l'apprenant sur le plan cognitif. L'apport du groupe est ainsi particulièrement efficace quand la tâche exige la formulation d'hypothèses et le partage de points de vue entre les élèves. Si l'on se réfère à Hattie (2009), l'apprentissage collaboratif constitue par ailleurs une modalité efficace pour gérer l'hétérogénéité au sein des classes. Qui plus est, ce bénéfice se renforce dans le domaine de la langue maternelle. On explique cet avantage de l'apprentissage collaboratif dans ce domaine dans la mesure où il se révèle plus pertinent pour des tâches ouvertes et divergentes, comme l'est la production orale ou écrite dans une langue donnée. Cet effet favorable sur la langue maternelle est également lié au fait que la mise en œuvre de l'apprentissage collaboratif passe inévitablement par la communication écrite et/ou orale entre les élèves.

D'un point de vue pédagogique, les situations collaboratives où l'on favorise la responsabilisation individuelle sont plus bénéfiques que celles où elle n'est pas stimulée (Slavin, 2010). Pour y parvenir, la réussite du groupe doit dépendre en quelque sorte des apprentissages individuels de

chacun de ses membres. Par ailleurs, Hattie (2009), en se référant notamment aux travaux de Howard (1996), rapporte que l'apprentissage collaboratif est d'autant plus efficace que les apprenants ont la possibilité d'élaborer un nouveau contenu sur la base des ressources proposées. Cette situation est une condition favorable à un apprentissage plus en profondeur. Il importe donc à l'enseignant de construire la séquence de manière à proposer des tâches significatives aux élèves. Il ressort de ces différentes analyses que la combinaison de ces différentes stratégies (structure, production et responsabilisation) a un effet positif cumulé (Slavin, 2010). Ces conditions contribuent, entre autres, à favoriser la cohésion du groupe et sa motivation à collaborer. Au niveau de la constitution des groupes, Baudrit (2007) rapporte différentes études portant sur l'effet de l'hétérogénéité des niveaux au sein d'un groupe. Celles-ci indiquent plutôt des effets plus favorables pour des situations dissymétriques de compétences (hétérogénéité), par rapport à des compositions symétriques (homogénéité). Les méta-analyses (Hattie, 2009) tendent ainsi à montrer que les groupes homogènes caractérisés par un niveau fort ou par un niveau faible formulent généralement moins d'explications que les groupes hétérogènes. Ce comportement différent peut s'expliquer par le fait que les apprenants de même niveau ont tendance à se mettre d'accord plus facilement au travers d'une co-élaboration acquiesçante. Ils ne passent alors pas par la résolution d'un conflit socio-cognitif, ce qui implique qu'ils ne réalisent pas de réels progrès individuels. Dans les groupes homogènes forts, la situation s'explique par le fait que les apprenants apportent peu d'explications, car ils estiment que leurs partenaires ont un niveau de maîtrise équivalent. L'explication pour les élèves de niveau faible est différente. Lorsque les apprenants ont un niveau cognitif assez faible, la probabilité de conflit est aussi quasi nulle. Ils fournissent peu d'explications dans la mesure où ils se retrouvent en difficulté pour élaborer des explications argumentées pour leurs partenaires. La situation est également contre-productive quand la dissymétrie est trop importante et conduit à un engagement cognitif minimal de la part de l'élève plus avancé (sans conflit) et à une logique d'approbation aveugle de la part de l'élève plus faible (sans restructuration ou réelle co-construction). La configuration idéale semble donc être plutôt une hétérogénéité réduite au sein des groupes collaboratifs (Decamps, 2014).

Au niveau de la compréhension, les études répétées de Palinscar & Brown (1984) mettent en évidence un effet positif quand les élèves travaillent ensemble et de manière structurée la compréhension partagée de textes oralisés. Les travaux de Hébert (2004) corroborent ces résultats. Elle montre que les cercles littéraires, où des élèves d'école secondaire discutent en groupe d'une partie d'un roman lu au préalable, offrent une mobilisation d'un grand éventail de stratégies de lecture. Le degré d'élaboration de la verbalisation atteint dans les cercles littéraires a permis des réflexions autour des textes plus développés et élaborés. Cette exposition aux stratégies et cette obligation de verbalisation bénéficient particulièrement aux lecteurs non experts qui ne varient que trop peu leurs stratégies et qui se contentent le plus souvent d'énoncer leur réaction ou leur opinion sans la développer.

3. Contexte

Le contexte de notre étude est celui de séquences d'apprentissage en compréhension de texte proposées à 107 élèves de six classes de 5^e et/ou 6^e primaire en Communauté française de Belgique. Le scénario pédagogique s'articule autour des compétences décrites dans les socles de compétences édités en 2013 par la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique.

Un examen approfondi de ce référentiel montre un lien positif entre le développement de la lecture

et de l'écoute d'un message. Ainsi, les élèves doivent pouvoir retrouver l'intention de l'auteur et les éléments de la situation de communication, comprendre, dégager l'organisation, percevoir la cohérence entre les phrases et utiliser les éléments verbaux et non verbaux tant pour un message écouté que lu. Doré (2012) explique cette similitude par le simple fait que ces deux compétences interagissent étroitement l'une avec l'autre dans la mesure où la compréhension n'est pas une activité spécifique à la lecture. Il est dès lors plus adéquat de dire que la compréhension à l'écrit se rattache à la compréhension orale.

Différents mécanismes du traitement de l'information peuvent expliquer la complémentarité qu'il existe entre ces deux compétences. Le récepteur du message, qu'il s'agisse d'un texte lu ou entendu, se construit une représentation mentale de la situation décrite reprise sous le nom de modèle de situation (Van Dijk & Kintsch, 1983 ; Zwaan & Radvansky, 1998) ou structure mentale (Gernsbacher, 1990). Pour construire cette représentation, le récepteur doit utiliser au-delà des informations transmises explicitement, ses connaissances générales et ses capacités inférentielles (Baccino & Colé, 1995 ; Bianco, 2015). Le récepteur posséderait donc, en mémoire sémantique, des schémas et des scripts représentant des séquences stéréotypiques d'actions ou d'évènements qui lui permettraient de faire des inférences et de structurer les données en une représentation cohérente (Baccino & Colé, 1995). De ce fait, la compréhension orale et écrite active un réseau cérébral commun lié au traitement syntaxique, sémantique, phonologique (Berl, *et al.*, 2010). Si l'on se centre sur les habiletés de compréhension, la compréhension du texte lu montre une forte corrélation à celle du texte entendu (Gernsbacher, 1990 ; Megherbi & Ehrlich, 2004).

Dans la perspective de nous appuyer sur cette interdépendance entre ces deux compétences, nous avons élaboré, expérimenté et évalué un dispositif pédagogique reposant sur des activités collaboratives de compréhension de textes oralisés dans l'objectif de stimuler voire d'améliorer la compréhension à l'écrit.

Afin de tenir compte de la capacité limitée de la mémoire et donc d'éviter une surcharge cognitive face à nos différentes activités, nous optons pour une répartition des apprenants en triades collaboratives. Cette composition de groupe nous permet de garantir des interactions les plus significatives et productives possibles (Laal, 2013) et de répondre à l'objectif premier du dispositif d'apprentissage ; la progression des apprenants (Baudrit, 2007).

4. Méthodologie

4.1. Plan expérimental

Notre étude s'appuie sur l'utilisation d'un plan à observations pré- et post-expérimentales assorti d'un groupe témoin. Dans ce cas, les mesures post-expérimentales sont comparées aux mesures préexpérimentales, nous permettant d'évaluer l'impact du dispositif et de comparer l'évolution du groupe expérimental (N=107) et du groupe témoin (N=35). Tous les sujets sont donc soumis à un prétest identique. Celui-ci permet d'évaluer de manière individuelle chaque apprenant quant aux traitements des inférences et aux compétences relatives tant à la compréhension d'un texte oralisé qu'un texte lu. Pour ce faire, le prétest se divise en deux parties ; (1) questionnaire sur la compréhension d'un texte entendu ; (2) questionnaire sur la compréhension d'un texte lu. Le prétest nous offre la possibilité de constituer nos triades et également l'opportunité de vérifier l'équivalence entre nos deux groupes (expérimental et témoin). L'application d'un test de Student nous permet de constater une équivalence statistique entre le groupe expérimental et le groupe contrôle tant en lecture ($p=.089$) qu'en écoute ($p=.558$).

Suite aux réponses obtenues au prétest, la fiabilité du test est aussi vérifiée en calculant un coefficient alpha de Cronbach. L'analyse de la fiabilité révèle un $\alpha=.72$ pour le test en compréhension à l'écoute et un $\alpha=.73$ pour le test en compréhension à la lecture. Ces deux tests présentent donc une fiabilité quasiment identique.

Dans notre scénario, le traitement est proposé aux classes expérimentales dans lesquelles les apprenants sont répartis dans des cercles d'écoute collaboratifs et pour lesquelles un faible degré d'hétérogénéité est calculé entre les pairs formant une équipe. La séquence pédagogique consiste en la réalisation de 13 activités hiérarchisées selon la taxonomie de Bloom portant sur les compétences communes à la compréhension d'un message lu et entendu travaillant plus particulièrement le traitement des inférences. A la fin, un post test, identique au prétest, est administré à tous les élèves afin de nous donner la possibilité de calculer les gains d'apprentissage. En comparant l'évolution d'un groupe expérimental (N=107) et d'un groupe contrôle (N= 35), nous pouvons aussi évaluer l'impact de notre dispositif sur le développement de compétences des apprenants.

Les enseignants, dont les classes font partie du groupe contrôle, n'ont pas reçu de consignes particulières concernant les modalités à privilégier. Ses classes poursuivent leurs apprentissages sans établir de liens explicites entre les deux compétences réceptives.

4.2. Scénario d'apprentissage

Le scénario s'articule autour de 13 activités collaboratives réparties sur treize semaines successives. Chacune de celles-ci suit un protocole identique. Elle débute par l'énonciation de la compétence à mobiliser et de son utilité dans le cadre de la compréhension (annonce de l'intention). La tâche-défi se réalise ensuite en cercles collaboratifs d'écoute où les élèves écoutent la ou les piste(s) audio en confrontant leur idée et en argumentant leur réponse personnelle afin d'aboutir à une commune. Une mise en commun permet par la suite la verbalisation du processus et du produit de l'équipe. Celle-ci permet à chacun des groupes de mettre en avant les différentes stratégies utilisées lors de la résolution de la tâche ainsi que les difficultés rencontrées. Une phase synthèse termine la séquence dans l'objectif de répondre aux questions « Quand utiliser la stratégie ? Comment l'utiliser ? ». Le tableau ci-dessous reprend une description brève de celles-ci. Pour chaque activité, il précise les compétences ciblées, les niveaux taxonomiques sollicités, les niveaux d'inférences considérés ainsi que les types de texte choisis.

Compétences visées	Activité 1	Activité 2	Activité 3	Activité 4	Activité 5	Activité 6	Activité 7	Activité 8	Activité 9	Activité 10	Activité 11	Activité 12	Activité 13
Orienter son écoute en fonction de la situation de communication	✓	✓	✓										
Comprendre le message				✓	✓	✓	✓						
Dégager l'organisation d'un message et percevoir la cohérence entre les phrases								✓	✓	✓			
Utiliser les éléments verbaux et non verbaux											✓	✓	✓
Niveaux taxonomiques													
Compréhension	✓			✓				✓			✓		
Application		✓			✓				✓			✓	
Analyse			✓			✓	✓			✓			✓
Niveaux d'inférences													
Sources de l'inférence : Inférences logiques, pragmatiques et créatives	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Contribution de l'inférence à la compréhension : Inférences anaphoriques, causales et lexicales		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
Direction de l'inférence Inférences rétrogrades ou prédictives			✓			✓	✓		✓	✓			
Type de textes													
Texte dialogué	✓	✓	✓							✓			
Texte poétique				✓				✓					
Texte descriptif					✓							✓	
Texte informatif						✓	✓						
Texte injonctif								✓					
Texte narratif									✓		✓		✓

Tableau 1 : Répartition des activités

À titre d'exemple, l'activité 1 avait comme objectif de mettre en avant l'existence de plusieurs intentions d'écoute. En fonction de celles-ci (intérêts et éléments de contexte : personnage, moment, lieu..), les informations que l'on va retenir vont être différentes étant donné que notre intention est focalisée sur notre projet d'écoute. Les élèves écoutent une piste audio et en fonction de l'intention imposée (soit un acheteur de maison soit un voleur) devaient faire ressortir des éléments importants du texte entendu. Pour cette activité, la compétence visée est « Orienter son écoute en fonction de la situation de communication ; elle sollicite le niveau taxonomique « Compréhension » ; des inférences pragmatiques et logiques étaient présentes dans ce texte de type « dialogué ».

4.3. Constitution des équipes collaboratives

Partant des constats d'Arnaud (2003), les apprenants sont réunis en triades lors de la réalisation de chacune des activités du dispositif pédagogique. De plus, tenant compte des récentes recherches de Decamps (2014), les membres des groupes expérimentaux se caractérisent par un degré

d'hétérogénéité réduit. Pour ce faire, les apprenants de chaque classe expérimentale sont rangés par ordre décroissant en fonction de leur résultat au prétest en compréhension à l'écoute. Dans chaque classe, ce corpus de notes est, ensuite, divisé en trois. Un groupement composé d'un élève « fort », « moyen » et « moins avancé » a ainsi été obtenu dans toutes les classes.

Ensuite, pour former les triades, nous prenons au hasard un apprenant de chaque groupement. Cette démarche permet d'aboutir à des triades ayant une moyenne proche. Le degré d'hétérogénéité (ou coefficient de variation ; CV) est, par la suite, calculé entre ces trois apprenants. L'intérêt de cet indice est qu'il permet d'avoir une mesure de dispersion relative. On considère qu'en dessous de 15%, le degré d'hétérogénéité est faible, alors qu'au-dessus de 30%, il existe un niveau d'hétérogénéité plus élevé (D'Hainaut, 1975 ; Ouellet, 1985). C'est pourquoi nous veillons à ce que le degré d'hétérogénéité se situe entre 15% et 30% dans chacune des équipes collaboratives de notre étude. Le tableau 2 expose différentes compositions d'équipes réalisées.

										Équipe 6			
Équipe 1		Équipe 2		Équipe 3		Équipe 4		Équipe 5		Lou	33	Équipe 7	
Jule	32	Lily	35	Léa	35	Tom	34	Anne	33	Sara	33	Noé	32
Gaël	30	Zoé	29	Cléa	30	Jo	31	Bob	29	Akran	31	Bilal	31
Jean	20	Téo	21	Anne	23	Luc	24	Noa	20	Pol	22	Soua	22
<u>m</u>	27.33	<u>m</u>	28.33	<u>m</u>	29.33	<u>m</u>	29.66	<u>m</u>	27.33	<u>m</u>	29.75	<u>m</u>	28.33
CV	23.5	CV	24.7	CV	17.2	CV	17.2	CV	24.3	CV	17.6	CV	19.4

Tableau 2 : Exemples de composition d'équipes

4.3. Questions de recherche

L'objectif de notre étude est d'évaluer le développement de compétences de compréhension à partir de séquences audio. Nous émettons l'hypothèse que la pratique de cercles collaboratifs d'écoute où les élèves travaillent la compréhension de textes oralisés va leur permettre de progresser en compréhension écrite grâce au lien entre le canal auditif et le canal visuel en mémoire de travail. Pour y parvenir, nous formulons plus précisément quatre questions de recherche complémentaires.

4.3.1. Progression des élèves

Le scénario collaboratif favorise-t-il le développement de compétences réceptives chez les élèves de 11-12 ans ?(Q1) Pour répondre à cette question, les scores individuels du pré- et posttest des apprenants du groupe expérimental (N=107) sont pris en considération. Ceux-ci nous permettent de comparer le niveau initial de l'apprenant et celui acquis après notre dispositif. L'appréciation de cette évolution passe par le calcul d'un gain relatif.

La progression des élèves ayant reçu notre dispositif pédagogique se différencie-t-elle de la progression des élèves du groupe témoin ?(Q2) Des gains relatifs ainsi que les moyennes obtenues au pré- et du posttest sont également calculés en ce qui concerne les résultats des élèves appartenant au groupe témoin. Ces gains relatifs sont ensuite comparés à ceux du groupe expérimental dans l'optique d'apprécier l'impact de notre dispositif. L'objectivation des différences sur le plan inférentiel pour ces deux questions de recherche passe par l'application d'un test de comparaison des moyennes (t de Student).

4.3.2. Liens entre les compétences réceptives

Y a-t-il un lien entre les performances d'élèves de 11-12 ans en compréhension écrite et orale ?(Q3) Cette question de recherche répond à notre questionnement sur la relation qui unit le développement de ces deux compétences réceptives. Pour l'évaluer, un coefficient de corrélation Bravais-Pearson entre les scores globaux obtenus aux prétests (lecture vs écoute) et aux posttests (lecture vs écoute) est calculé.

4.3.3. Facteurs explicatifs des gains obtenus

Y a-t-il un lien entre le niveau de départ des élèves, leur processus d'apprentissage et leur progression ? (Q4) Cette question de recherche a pour objet de mettre en évidence les facteurs explicatifs des différents gains obtenus en compréhension à l'écoute et compréhension à la lecture afin de pouvoir formuler des recommandations quant à l'utilisation la plus efficace possible de notre dispositif. Celle-ci tient compte des facteurs individuels, mais également du processus d'apprentissage. C'est donc grâce aux différentes données récoltées lors de notre étude que nous allons pouvoir expliquer l'apprentissage réalisé. Nous avons en effet, tenu compte du niveau initial des apprenants (scores aux prétests), de leur appartenance à une équipe spécifique (numéro de la triade), de la performance de l'équipe (somme des notes attribuées pour le résultat papier de l'activité) et de la présence aux activités. Pour cela, nous avons effectué une analyse de régression à multiniveaux dans le logiciel HLM avec comme objectif d'obtenir des modèles explicatifs de la progression des apprenants du groupe expérimental.

5. Analyse des résultats

Notre analyse des résultats se structure autour des quatre questions que nous avons formulées.

5.1. Progression du groupe expérimental (Q1)

Le tableau 3 nous indique une progression des acquis de tous les élèves à la suite notre scénario collaboratif que ce soit en écoute (+30.14 % en moyenne) ou en lecture (+ 31.01 % en moyenne). L'application d'un t de Student nous permet de mettre en avant que cette progression se révèle significative dans les deux disciplines (*SE* : $t=-12.04$, $p < .001$; *SL* : $t=-11.46$, $p < .001$).

	N	Scores au prétest		Scores au posttest		Gains relatifs
		m (%)	CV	m (%)	CV	Gains relatifs moyen (%)
Compréhension à l'écoute	107	65.99	18.54	76.23	17.68	30.14
Compréhension à la lecture		63.83	19.74	75.05	18.13	31.01

Tableau 3 : Progression du groupe expérimental

Il est également intéressant de souligner que la dispersion objectivée par le coefficient de variation au posttest est plus réduite qu'au début de l'apprentissage, en compréhension de textes entendus (CV=17.68 %) tout comme pour les textes lus (CV=18.54%). Cela signifie que la variation interindividuelle des performances des élèves diminue au terme de l'apprentissage.

5.2. Comparaison de la progression du groupe expérimental et du groupe contrôle (Q2)

Lorsque nous comparons la progression des deux groupes (expérimental et contrôle), nous constatons, à la lecture du tableau 4, que les élèves progressent dans leur apprentissage, quel que soit le groupe ou la compréhension évaluée (texte lu ou écouté). Néanmoins, l'examen des scores obtenus en écoute nous indique une progression plus importante pour le groupe expérimental (GR=30.14%) que pour le groupe contrôle (GR=8.31%). Cette constatation est également visible en lecture. En effet, nous relevons un gain relatif de 31.01% ayant suivi le protocole expérimental tandis que le groupe contrôle obtient un GR de 9.16%.

Compréhension de textes écoutés						Compréhension de textes Lus					
Groupe expérimental (N=107)			Groupe contrôle (N=35)			Groupe expérimental (N=107)			Groupe contrôle (N=35)		
GR Gains relatifs moyen (%)	m (%)		GR Gains relatifs moyen (%)	m (%)		GR Gains relatifs moyen (%)	m (%)		GR Gains relatifs moyen (%)	m (%)	
	Pré-test	Post-test		Pré-test	Post-test		Pré-test	Post-test		Pré-test	Post-test
30.14	65.99	76.23	8.31	64.59	67.53	31.01	63.83	75.05	9.16	67.88	70.82

Tableau 4 : Comparaison des gains obtenus entre le groupe expérimental et le groupe témoin

Au regard de la figure 2 ci-dessous, il est également intéressant de mentionner deux observations. Lors du prétest, le niveau de compréhension de textes écoutés les moyennes des deux groupes est quasiment identique ($m_{GE} = 65.99\%$ vs $m_{GC} = 64.59\%$) ; en compréhension à la lecture, le groupe contrôle se montre plus performant ($m_{GE} = 63.83\%$ vs $m_{GC} = 67.88\%$). Lors du posttest, nous remarquons que cette tendance s'inverse en faveur du groupe expérimental tant pour des textes entendus ($m_{GE} = 76.23\%$ vs $m_{GC} = 67.53\%$) que pour des textes lus ($m_{GE} = 75.05\%$ vs $m_{GC} = 70.82\%$). L'application d'un t de Student nous permet de mettre en évidence que les apprenants ayant participé au dispositif expérimental ont une progression significativement plus importante en compréhension à l'écoute ($t = -5.215$; $p < .001$) comme en compréhension à la lecture ($t = -4.731$; $p < .001$) que le groupe contrôle. D'un point de vue descriptif, ces deux groupes évoluent dans la même direction ; c'est-à-dire positivement et dans le même ordre de grandeur ($\pm 30\%$ pour le groupe expérimental et $\pm 9\%$ pour le groupe contrôle) pour les deux compétences réceptives.

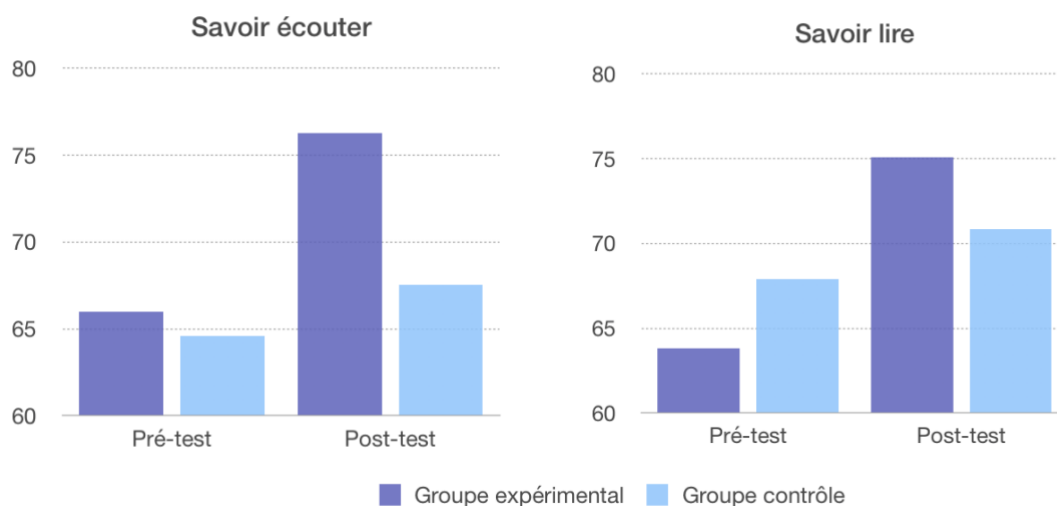


Figure 2 : Comparaison des moyennes pré- et posttest entre le groupe contrôle et le groupe expérimental

5.3. Liens entre les compétences réceptives (Q3)

La figure 3 présente les nuages de points croisant les résultats en lecture et en écoute pour le groupe expérimental et le groupe contrôle. L'examen de cette figure fait ressortir plusieurs résultats intéressants. Les coefficients de corrélation calculés nous montrent, tout d'abord, une relation positive entre les performances en compréhension de textes lus et entendus au pré- et au posttest que se soit pour le groupe expérimental ($r=.65$ au prétest et $r=.72$ au posttest) ou pour le groupe contrôle ($r=.54$ au prétest et $r=.48$ au posttest). Ce résultat nous amène à confirmer notre hypothèse selon laquelle ces deux compétences évoluent dans le même sens. L'analyse du coefficient de Bravais-Pearson au prétest montre que cette relation est plus forte pour le groupe expérimental ($r = .65$; $p = .001$) que pour le groupe contrôle ($r = .54$; $p = .001$). A la suite du scénario pédagogique, les r calculés laissent apparaître que la corrélation est plus élevée ($r=.72$; $p = .001$) pour le groupe ayant profité de notre dispositif alors qu'à l'inverse le coefficient de corrélation du groupe contrôle a diminué ($r= .48$; $p = .004$).

Sur la base de ces différents résultats observés au prétest et au posttest, nous pouvons clairement mettre en avant que les performances en compréhension à l'écoute et à la lecture évoluent dans le même sens. Cette relation peut être vue comme importante. Le dispositif pédagogique qui articule les activités d'écoute et de lecture semble entraîner un renforcement de cette interdépendance positive entre le développement des deux compétences.

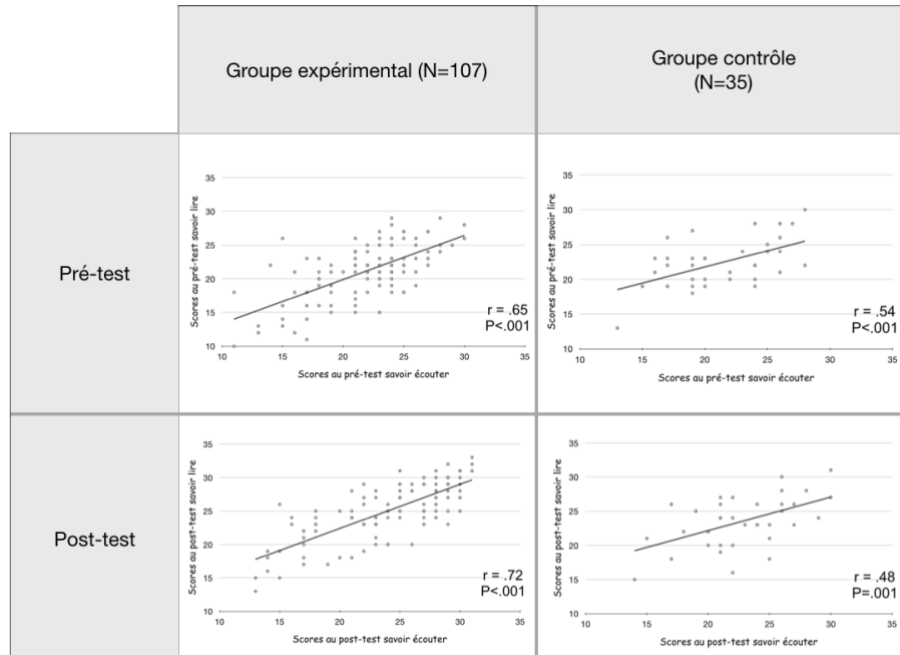


Figure 3 : Corrélations entre les scores en écoute et en lecture

5.4. *Modèle explicatif de la progression des apprenants (Q4)*

Afin de répondre à notre dernière question de recherche, nous allons essayer d'expliquer le développement des compétences à l'aide du logiciel HLM¹. Il nous permet de réaliser une analyse de régression à multiniveaux. Cette démarche d'analyse hiérarchique est intéressante à mettre en œuvre dans la mesure où chaque individu n'est pas indépendant lors d'une situation d'apprentissage collaboratif. Il existe en effet une source importante liée à l'équipe qui s'explique par l'effet de l'influence mutuelle des apprenants qui collaborent. D'un point de vue statistique, il importe d'être attentif lors de la modélisation à deux conditions complémentaires pour retenir un modèle explicatif. La première condition est que les facteurs pris en compte se révèlent significatifs. La deuxième est que le modèle soit plus parcimonieux que le modèle vide. Ce gain en parcimonie s'observe à partir de la comparaison de la valeur de déviance ($-2 \text{ Log } V$) du modèle vide et celle du modèle retenu. Le modèle retenu est considéré comme plus parcimonieux si l'on peut observer une baisse de la déviance entre le modèle vide et le modèle intégrant les facteurs explicatifs significatifs (Bressoux, 2007).

¹ Hierarchical linear modeling : <https://www.statisticssolutions.com/hierarchical-linear-modeling/>

	<i>Variance inter-groupe</i>	<i>Variance intra-groupe</i>	<i>Variance inter-groupe expliquée</i>	<i>Variance intra-groupe expliquée</i>	<i>Déviance</i>	<i>Variance totale expliquée (pseudo R2)</i>
<i>Modèle vide</i>	374,915 (51,75 %)	180,915 (48,25 %)	/	/	934,606	/
<i>Modèle explicatif</i>	262,695	41,24	77,20 %	29,93 %	877,607	45,32 %
					β	p
<i>Nombre de présences aux activités collaboratives</i>					8,604	0,046
<i>Niveau de départ en savoir écouter (pré-test)</i>					0,883	0,000

Tableau 5 : Modèle explicatif des gains en compréhension à l'écoute

Le modèle présenté dans le tableau 5 permet d'expliquer que 32.54 % (obtenu par le rapport entre la variance intra-groupe (=180.915) et la variance totale du modèle vide (=180,915+374,915)) de la progression des apprenants expérimentaux dans la maîtrise de la compréhension des textes écoutés sont liés à l'appartenance à une équipe collaborative spécifique. Il est également possible d'établir un modèle qui explique 45.32 % du gain en écoute. Nous pouvons mettre en évidence que cette proportion d'explications est liée à deux variables : un facteur au niveau d'une caractéristique individuelle (le niveau initial en compréhension à l'écoute) et une autre au niveau du processus (la présence aux activités). Ce modèle nous apprend ainsi que plus l'apprenant est à un niveau initial élevé, plus il va progresser. Cette variable de niveau interagit positivement avec la présence aux activités collaboratives d'écoute. Nous pouvons ainsi mettre en évidence que la participation au dispositif couplée à un niveau initial élevé entraîne une meilleure maîtrise en compréhension des textes entendus. Par contre, en ce qui concerne le développement de la compréhension en lecture, nous ne sommes pas parvenus à mettre en évidence un modèle explicatif avec les différentes variables que nous avons considérées dans notre étude.

6. Discussion

La présente étude porte sur la compréhension partagée de textes oralisés. Cent sept élèves du cycle 4 de l'enseignement primaire ont participé à treize activités de compréhension de textes à l'écoute. Pour aider les apprenants dans le traitement de l'information, des groupes collaboratifs caractérisés par un faible niveau d'hétérogénéité ont été mis en place. L'impact de notre dispositif a été évalué par une comparaison entre l'évolution du groupe expérimental (N=107) et celle du groupe témoin (N=35). Nous pouvons mettre en évidence que plusieurs résultats intéressants ressortent de cette étude.

Premièrement, nous pouvons relever un effet positif du dispositif expérimental sur la progression des connaissances des élèves en ce qui concerne la compréhension de texte. En effet, ceux-ci montrent une progression significative de leur acquis que ce soit en compréhension orale comme en compréhension écrite. Ceci permet de mettre en évidence la plus-value de travailler la compréhension de textes en cercles collaboratifs d'écoute et donc le choix didactique d'un travail totalement axé sur le canal auditif de l'élève. Ces résultats indiquent l'importance de ne pas considérer la compréhension orale comme une compétence déjà acquise chez les élèves (Allen, 2016) et qu'un entraînement régulier à celle-ci peut avoir des apports bénéfiques sur la compréhension de textes écrits (Gernsbacher, 1990). De plus, notre dispositif confirme que la

compréhension orale peut facilement être intégrée dans des classes avec des élèves plus âgés que la section maternelle, alors que c'est une pratique peu courante (Dumais & Bergeron, 2012) au cours de l'école primaire. En effet, les pratiques pédagogiques actuellement utilisées en maternelle (lecture dialoguée, groupes conversationnels et oral réflexif) peuvent être propices à des situations de classes primaires, moyennant un aménagement à l'instar de notre scénario collaboratif. Ainsi, un apprentissage systématique (National Reading Panel, 2000 ; Goigoux, *et al.*, 2003 ; Bianco, 2015), une guidance de l'enseignant (Lafontaine, 2003 ; Bianco, 2015 ; Shanahan *et al.*, 2010 ; R5 : Conférence de Consensus, 2016), une verbalisation collaborative de son processus avec ses pairs (Chi & Wylie, 2014 ; Hattie, 2009 ; Slavin, 2010) et être actif (Irwin, 2009) permettent à l'élève de comprendre entre les lignes.

Ensuite, nos analyses permettent de mettre en évidence qu'il existe une possible relation complémentaire et positive entre la compréhension de messages lus et entendus. Ces résultats corroborent d'autres études qui montrent que la compréhension à l'écrit se rattache à la compréhension orale (Doré, 2012) par une forte corrélation (Gernsbacher, 1990 ; Megherbi & Ehrlich, 2004) et ce, grâce aux différents mécanismes du traitement de l'information (Van Dijk & Kintsch, 1983 ; Zwaan & Radvansky, 1998 ; Gernsbacher, 1990). Ce qui, en termes d'usages, laisse penser que les activités d'écoute, proposées par notre dispositif, permettent à l'élève d'acquérir des stratégies de compréhension de textes qu'il pourra par la suite transposer à la gestion d'un texte lu en réponse à une activation cérébrale commune liée au traitement syntaxique, sémantique, phonologique (Berl, *et al.*, 2010). De ce fait, on peut supposer émettre l'hypothèse que notre dispositif a permis aux élèves de mieux gérer et d'utiliser l'information en mémoire visuelle et auditive. (Mayer, 2010). Pour les apprenants du groupe contrôle, cette complémentarité entre les deux mémoires n'est pas stimulée. Les situations de «savoir écouter» (des réponses à des questions de contenus à la suite de l'audition d'un message) proposées à ces élèves du groupe témoin (Colognesi & Deschepper, 2019) ne permettent pas aux apprenants de traiter les informations en mémoire de travail selon cette logique.

Sur la base de l'analyse de régression à multiniveaux, nous pouvons objectiver que les triades collaboratives à hétérogénéité réduite autour d'activités d'écoute favorisent un développement de stratégies cognitives et collectives. Ce choix pédagogique se révèle donc, pour notre dispositif, comme une pratique efficace. En termes d'utilisation en contexte de classe, nous pouvons dire que ce groupement d'élèves est particulièrement efficient lorsque la tâche exige la formulation d'hypothèses et le partage de points de vue entre les élèves (Chi & Wylie, 2014) dans des tâches ouvertes et divergentes (Hattie, 2009). L'analyse « processus-produit » met en évidence que la présence aux activités (des élèves pouvant être absents pour différentes raisons) constitue également un prédicteur dans la performance des apprenants. Ce résultat nous rappelle l'importance pour l'élève du temps effectif qu'il passe à apprendre (Tricot, 2015).

En conclusion, nous pouvons mettre en évidence que la compréhension d'un texte peut se faire en passant par l'écrit, mais également par l'oral bien que cela soit une pratique peu fréquente dans les classes primaires en Belgique francophone (Colognesi & Deschepper, 2019). Sur le plan pédagogique, les activités travaillant les oraux réflexifs peuvent être un réel intérêt didactique et stratégique pour renforcer les liens qui existent entre l'oral et l'écrit, dans la perspective d'une mise à profit mutuelle et d'une articulation des liens qui les unissent. Il semblerait que ce choix didactique permette à l'élève d'acquérir des stratégies de compréhension qu'il pourra utiliser dans les deux aspects de compréhension. La décision de travailler en équipe collaborative semble être

un moyen efficace pour que l'élève puisse comparer et échanger sur les différentes stratégies qu'il met en place pour comprendre un message. Notre recherche montre également que la compréhension de texte est une activité complexe et que les élèves peu compétents ont plus de difficultés à progresser dans l'apprentissage (l'analyse de régression montre que le niveau initial est un facteur explicatif du développement des compétences réceptives) En termes de perspectives, il semble donc que les investigations autour d'activités de compréhension de textes axées sur le canal auditif des apprenants soient une voie prometteuse à explorer. La création plus aisée et la diffusion de plus en plus importante de médias de type podcasts offrent de belles opportunités pour envisager des séquences d'apprentissage de ce type (Temperman & De Lièvre, 2009).

7. Bibliographie

- Allen, N. (2016). La prise de notes : une stratégie répandue en situation pédagogique de compréhension orale. *Repères*, 54, 39-60.
- Arnaud, M. (2003). Les limites actuelles de l'apprentissage collaboratif en ligne. *Sticef*, 10.
- Baccino, T. & Colé, P. (1995). *La lecture experte*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage collaboratif/Apprentissage coopératif : d'un comparatisme conventionnel à une comparaison critique, *Les sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle*, 40, 115-136.
- Bianco, M. (2015). *Du langage à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : PUG.
- Blanc, N. (2009), *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*, Paris : Dunod.
- Berl, M. M., Duke, E. S., Mayo, J., Rosenberger, L. R., Moore, E. N., VanMeter, J., & Gaillard, W. D. (2010). Functional anatomy of listening and reading comprehension during development. *Brain and language*, 114(2), 115-125.
- Cain, K., & Oakhill, J-V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing : An Interdisciplinary journal*, 11, 489-503.
- Cain, K. and Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties: Correlates, causes and consequences. In children's comprehension problems in oral and written language. *Guilford Press*, New York, 41-75.
- Chabanne, J-C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Education et formation, Paris : Presses universitaires de France.
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational psychologist*, 49.
- Colognesi, S., & Deschepper, C.(2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire. Qu'en est-il en Belgique francophone ?, *Language et Literacy*, 21.
- D'Hainaut, L. (1975). *Concepts et méthodes de la statistique*. Bruxelles : Labor.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47, 2, 108-121.
- Decamps, S. (2014). *La scénarisation pédagogique d'activités collaboratives en ligne* (Thèse de doctorat). Université de Mons, Mons.
- Desnoyers-Mathieu, M.-C. et Morin, M.-F. (2012). La littérature jeunesse au service de la

- compréhension, *Québec Français*, 164, 65-68.
- Doré, M. (2012). Parler et écouter pour mieux comprendre. *Québec Français*, 164, 59-6.
- Dumais, C. & Bergeron, R. (2012). Comprendre des textes à l'oral et à l'écrit : Présentation. *Québec français*, (164), 52-53.
- Dupin de Saint-André, M., & Montesinos-Gelet, I. (2012). Influence des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habilité à faire des inférences d'élèves du préscolaire. *Lecture*, 2, 23-49.
- Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N., & Desmarais, C. (2015). Inferential comprehension of 3-6 year olds within the context of story grammar: A scoping review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(6), 737-49.
- Gaitas, S., Alves Martins, M., Fijalkow, J. (2017). Effective literacy teaching practices in Portugal: A study in first grade. *LI-Educational Studies in Language and Literature*, 17, p. 1-24.
- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale (NJ): Erlbau
- Goigoux, R. (2016) (dir.). *Lire et écrire. Synthèse du rapport de recherche « Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages »*, Ifé, ENS de Lyon & Université de Lyon.
- Goigoux, R., Cèbe S., & Paour, J-L. (2003). Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle, *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°28. L'«observation réfléchie de la langue» à l'école, 71-92.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, Abingdon.
- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration, *Revue de sciences de l'éducation*, 30, p.605-630.
- Irwin, J. (2006). *Teaching reading comprehension processes* (3e éd.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Laal, M. (2013). Positive Interdependence in Collaborative Learning. *Procedia : Social and Behavioral Sciences*. 93, 1433-1435.
- Lafontaine, D. (2003). Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ? Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003
- Lefebvre, P., Bruneau, J., & Desmarais, C. (2012). Analyse conceptuelle de la compréhension inférentielle en petite enfance à partir d'une recension des modèles théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(3), 533-523. DOI : 10.7202/1022711ar
- Lussault, M. (2016). *Conférence de Consensus sur lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture ?* Dossier synthèse. Récupéré de http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/CClecture_dossier_synthese.pdf

- Makdissi, H., & Boisclair, A. (2006). Interactive reading : A context for expanding the expression of causal relations in preschoolers. *Written Language and Literacy*, 9(2), 177-211.
- Mayer, R. (2010). Apprentissage et technologie. In H. Dumont D'Istance & F.Benavides (Eds.), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique* (pp. 191-211). OCDE.
- Megherbi, H., & Ehrlich, M. F. (2004). Compréhension de l'oral chez de jeunes enfants bons et mauvais compreneurs de textes écrits. *L'Année Psychologique*, 104, 433-489.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read*. U.S. Department of Health and Human Services.
- Ouellet, G. (1985). *Statistiques. Théorie, exemples, problèmes*. Sainte-Foy (Québec) : Le Griffon d'argile.
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Perfetti, C., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. Dans M.J. Snowling & C. Hulme (Dir.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227 – 247). Oxford : Blackwell.
- Schillings, P. & Lafontaine, D. (2012). *Les résultats de l'enquête Pirls sur la lecture en quatrième année primaire : des compétences à mettre à l'étude*.
- Schillings, P. Dupont, V. Géron, S. Matoul, A. & Lafontaine D. (2017). PIRLS 2016. Progress in International Reading Literacy Study. Note de synthèse.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide* (NCEE 2010-4038). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Temperman, G. & De Lièvre, B. (2009). Développement et usage intégré des podcasts pour l'apprentissage. *Distances & Savoirs*, 7(2), 179-190.
- Tricot, A. (2015). Quelques éléments de psychologie cognitive pour aider les professionnels à concevoir des situations d'apprentissages. In *Les dispositifs, la classe, l'établissement ; quels soutiens à l'engagement des élèves ?* Lyon : Institut français de l'Éducation.
- Turcotte, C., Giguère, M.H., & Godbout, M.J. (2015). Une approche d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès de jeunes lecteurs à risque d'échouer. *Language and Literacy*, 17 (1), 106-125.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, CA : Academic.
- Zwaan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123(2), 162-185.