

Compréhension à l'audition et projet.

Témoignage de Marie-Françoise Stas, Sabine Lepoivre et Anne-Rose Loncar,
enseignantes au Collège St Quirin de Huy,

recueilli par Hélène Delvaux et publié dans la feuille d'IF n° 24 de juin 2012.

*Trois professeurs de l'enseignement secondaire supérieur se mettent ensemble pour une compréhension à l'audition en anglais afin de répondre à la demande d'une élève de rhéto (dernière année du secondaire) ! La démarche est inhabituelle et ... féconde à divers points de vue!
Une belle illustration de la force du projet (et du non projet !) : il est vraiment nécessaire que les enseignants invitent leurs élèves à se mettre en projet et qu'ils les guident avec précision dans cette tâche. Ce récit devrait leur donner des pistes.*

Les ingrédients de départ : une élève de rhéto (dernière année du secondaire) demande de l'aide en compréhension à l'audition en anglais à 3 enseignantes du collège St Quirin, Marie-Françoise, Sabine et Anne-Rose ; formées à la gestion mentale, elles travaillent volontiers ensemble pour faire de la remédiation. Cette élève est bonne en expression orale et en expression écrite, mais elle a d'énormes difficultés en compréhension à l'audition et en lecture.

L'élève s'adresse spécialement à Sabine qui était son professeur de néerlandais l'année dernière où elle éprouvait les mêmes difficultés qu'en anglais cette année ; elle lui demande de l'aider avec la gestion mentale.

« On ne savait pas comment il fallait faire ». Alors Marie-Françoise, qui est professeur de math, propose de faire l'exercice avec Anne-Rose, professeur de français, et bien sûr avec l'élève, sous la direction de Sabine, pensant ainsi pouvoir mieux observer comment elles-mêmes procèdent pour ce genre d'exercice et dès lors donner des pistes de remédiation à l'élève.

Sabine a choisi un texte du niveau de la 3^e secondaire, donc un texte pas trop difficile, car ni Marie-Françoise ni Anne-Rose n'ont revu leur anglais ... depuis leurs études secondaires, c-à-d depuis 30 ans environ ! Sabine a donc proposé le texte à comprendre autant à l'élève demandeuse de remédiation qu'à ses deux collègues ; elle a procédé exactement comme si elle était en situation de cours.

Sabine les invite d'abord à lire la consigne qui se présente comme ceci :

Contexte :

Une chaîne de radio veut décerner le prix « Une action pour la nature ».

Les auditeurs sont invités à proposer des candidats en envoyant leur fiche aux organisateurs. Tu as décidé de proposer Julia Hill.

Tâche :

Ecoute le récit de son expérience et complète sa fiche en français.

Candidat(e) : Julia Hill

Action menée :	
But de l'action :	
Aide(s) et soutien(s) à l'action :	
Obstacle(s) à l'action :	
Résultat de l'action :	

Chacune reçoit la feuille et Sabine redit deux ou trois fois la consigne et la tâche. Elle annonce également **4 écoutes** : la première, sans rien écrire, pour prendre connaissance du contenu de manière générale, la 2^e et la 3^e écoute avec possibilité de prendre des notes et la 4^e écoute pour confirmer ce qui a été écrit. Pour la 1^{ère} et la 4^e écoute, le texte défilera sans pause, pour les 2^e et 3^e écoutes, il y aura des pauses. Les réponses aux questions ne sont pas présentes dans le texte dans le même ordre que celui des questions à compléter sur la feuille. Un temps de travail est laissé entre chaque écoute.

Les deux enseignantes et l'élève de rhéto réalisent la compréhension à l'audition, comme si elles étaient toutes les trois en classe¹, puis elles corrigent. Elles disent ce qu'elles ont répondu **et surtout elles expliquent ce qu'elles ont fait mentalement pour chaque partie du travail** ; déjà à ce moment elles constatent qu'elles ont fait des choses différentes chacune dans leur tête, ce qui induit chez l'élève qu'il n'y a pas une seule bonne manière de procéder.

Ce moment de partage et de comparaison entre les procédures mentales utilisées est l'occasion de mettre en évidence certaines difficultés de l'élève et de suggérer des pistes à mettre en œuvre pour un enseignant qui veut appliquer la gestion mentale en classe ; voilà tout l'intérêt de ce témoignage !

1. L'élève a compris le texte mais sa formulation des réponses en français n'est pas bonne parce qu'elle répond directement sur la feuille quand elle procède aux différentes écoutes du texte. Elle écrit des phrases ou des expressions, puis, au fil de ses écoutes successives, rajoute des mots, surcharge, modifie, rature, parfois comprend le contraire de ce qu'elle a déjà écrit et l'ajoute sans enlever sa première phrase, etc. Cela donne un texte difficile à décrypter, rédigé dans un français très approximatif, voire incompréhensible ou parfois contradictoire. Si son travail avait été corrigé et noté, elle n'aurait pas eu de beaux points ! **Or cette élève était persuadée qu'elle avait bien compris !** Pour elle, la manière de reformuler ses idées ne semblait pas importante.

La gestion mentale nous permet de comprendre pourquoi et de préciser notre discours pédagogique ; il y a en effet **deux projets à stimuler** chez les élèves avant une compréhension à l'audition de ce genre : **celui de comprendre** le texte (mais c'est évident puisque l'exercice s'appelle « compréhension à l'audition ») **et celui de reformuler** correctement le message compris. Ce second projet est à dire en toutes lettres pour beaucoup d'élèves, même s'il peut paraître évident à l'enseignant. Pour aider les élèves à se mettre ainsi en projet, l'enseignant pourra les inviter à anticiper le but **et** les moyens : étant donné que vous allez devoir formuler vos réponses dans un

français correct, quels moyens allez-vous mettre en œuvre? De quoi aurez-vous besoin pour y parvenir ? (laisser un temps d'évocation).

Un des moyens sera sans aucun doute de recourir à une prise de notes au brouillon. Sabine reconnaît que jusqu'à présent elle n'y pensait pas et n'y invitait donc pas les élèves. Maintenant, elle le fait chaque fois et elle a observé que les réponses sont plus concises et ont plus de sens, que les élèves se trompent moins de case pour répondre (mettre les causes là où on demande les conséquences, par ex.), bref, que les résultats sont meilleurs.

Cela pose le problème des brouillons : certains enseignants interdisent de prendre des notes au brouillon alors que pas mal d'élèves en auraient besoin. La démarche des deux enseignantes est significative ; dans ce cas-ci, Anne-Rose a dû beaucoup noter :

A-R : « Je note au fur et à mesure, je laisse des blancs là où je ne comprends pas et chaque fois qu'il y a une écoute, je me concentre sur les blancs.

H : Qu'est-ce que ça t'apporte ?

A-R : Cela me rassure parce que je vérifie ce que j'ai déjà pu noter, je complète ce qui est blanc ; je note en français quand la traduction est instantanée, j'ai mis des mots en anglais quand je n'avais pas le temps de traduire, car l'idée était de ne jamais perdre le fil, de continuer, de m'accrocher. Le texte est comme un tapis roulant qui se déroule, défile et qu'il ne faut pas laisser partir. »

2. Deuxième observation : la lecture de la consigne. Faut-il que l'enseignant la lise ? Faut-il simplement la laisser lire aux élèves ? Y a-t-il autre chose à faire ? Oui, sans aucun doute !

Marie-Françoise nous donne des renseignements utiles à ce sujet :

M-Fr : « Moi, je n'ai pas du tout fonctionné comme ça. Je me faisais des images dans la tête. Quand j'ai lu les questions, je me suis dit : on me demande des trucs vraiment très globaux et moi, j'ai éliminé tout ce qui était détail. On donnait l'âge de la dame : les années, je sais les lire (en anglais !), mais ça me demande de la concentration, donc d'office j'ai éliminé ; la hauteur de l'arbre, on ne la demandait pas, donc j'ai laissé tomber. J'ai donc eu dans ma tête des éléments très condensés.

H : tu as adapté ton fonctionnement au travail demandé. Et tu as pu le faire parce que tu as bien lu (et évoqué !) la consigne et les questions auxquelles tu devrais répondre ou les cases à compléter!

M-Fr : oui, tout à fait. »

Ce qui explique que Marie-Françoise n'a pris aucune note sur papier : elle a pu tout évoquer dans sa tête, parce qu'elle savait à quoi s'attendre, elle savait que les réponses attendues étaient assez générales.

Tout le travail mental de Marie-Françoise a été guidé par sa **mise en projet initiale**, c-à-d lors de la lecture de la consigne et de la tâche. L'élève de rhéto par contre a été agacée par cette lecture que Sabine a faite de la consigne et par le temps que ça a pris. Elle, elle a lu une fois cette consigne et puis, elle attendait.

Sabine : « Elle n'est pas entrée dans le travail ; beaucoup d'élèves disent : ça sert à quoi ce qui est au début ? Ça ne sert à rien ! Il y en a qui ne voient pas l'utilité du contexte alors que ça donne des informations importantes. »

Comment procéder au début ? Inviter les élèves à se mettre en projet par rapport à cette consigne et à la tâche demandée et pour rappel, je signale que « être ou se mettre en projet c'est **anticiper mentalement la tâche à accomplir dans tous ses détails** ».

« *Prenez du temps pour lire la consigne* » (et laisser réellement un peu de temps !) est utile, mais est insuffisant : il faut insister sur l'intérêt de la mettre en tête et puis se demander ce que cette consigne m'annonce sur la suite du travail, quelles réponses ou quels types de réponses attend le professeur, bref, que faire dans sa tête pour ne pas être surpris, pour se préparer à la tâche, sachant bien que tout ce travail d'anticipation se fait en partie à titre d'hypothèses. Et pour y arriver, comment vais-je procéder ? Quels sont les moyens que je mets en œuvre ? Tout cela est à travailler mentalement **avant de démarrer la compréhension** et l'enseignant ne peut le faire à la place des élèves.

M-Fr : « Moi, j'ai lu 4 fois en essayant de voir ce que ça allait me demander, la différence entre tel point et tel point, la différence entre les rubriques, etc ».

Certains élèves posent des questions sur ce qu'ils devront faire, c'est bon signe !

Remarque : les réponses attendues dans ce cas-ci étaient assez générales. Dès lors il est plus difficile pour l'enseignant de noter l'exercice. C'est pourquoi la plupart du temps, dans les compréhensions à l'audition, les réponses attendues sont très précises ou portent sur des petits détails, ce qui facilite la tâche de l'enseignant qui veut noter le travail, mais ne témoigne pas nécessairement d'une véritable compréhension du texte et n'exige pas non plus une reformulation ; pour rester assez général et permettre de noter quand même, il aurait été utile d'être un peu plus précis et de signaler par exemple dans la case « Action menée », combien d'éléments l'enseignant attend.

Qu'est-ce que cet exercice vous a appris ?

1. L'importance d'anticiper, de se mettre en projet lors de la lecture des consignes.

Dans tous les cours, le problème est le même ; les élèves ne lisent pas bien les consignes. Répéter mille fois les consignes n'est pas un service qu'on leur rend. Les inviter à évoquer les consignes, à anticiper la tâche demandée, retourner la feuille pour vérifier que c'est bien fait.

2. La différence des démarches : Anne-Rose a tout noté pour se rassurer, Marie-Françoise, rien ! Anne-Rose se parle en permanence dans sa tête, Marie-Françoise remplit un grand tableau en image (dans sa tête).

3. La prise de note : c'est utile de le dire aux élèves et de les mettre devant la décision : je prends des notes ou pas ? Imposer une prise de note pour tous n'est sans doute pas intéressant non plus :

M-Fr : si j'avais été dans une classe et si j'avais vu tout le monde noter, je me serais sentie obligée de noter aussi et j'aurais été complètement déconnectée et déconcentrée. Si j'écris, je n'entends plus !

Il faut donc leur dire qu'ils peuvent écrire, mais qu'ils ne sont pas obligés. Ils doivent chercher ce qui est efficace pour eux ! Cela fait partie des moyens à anticiper.

4. *L'élève a été surprise que nous devions travailler pour comprendre. Elle pensait que puisque nous sommes des professeurs, la compréhension se ferait automatiquement !*

Rien que pour cette dernière remarque l'exercice méritait d'être réalisé ! Merci à ces trois enseignantes pour ce témoignage qui éclaire un aspect essentiel de l'apprentissage : la mise en

projet. Je leur souhaite de poursuivre leur parcours dans la confiance, l'échange avec leurs collègues et le questionnement.

Recueilli et mis en forme par Hélène Delvaux.

ⁱ Le texte anglais est le suivant : *The woman who lived in a tree.*

Julia Hill, an American woman, was born in 1974. She was 23 years old when she discovered that a company wanted to cut down part of a forest in California. In the forest there were lots of redwood trees. One of the trees was 70 metres tall and 1000 years old.

Julia wasn't happy about this. She travelled to California and climbed up the tree. "If I sit in the tree, she said, the company can't cut it down." At the beginning, Julia planned to stay in the tree for two weeks. She lived in a small tree-house and her friends were very helpful – they cooked food for her every day. She used her mobile phone to talk to her family and to news reporters. She stayed in the tree day and night.

Environmental organisations supported her, but other people weren't on her side and they tried to stop her. The company used a helicopter that stayed near her tree-house for a long time. The helicopter was very noisy and there was a lot of wind. Julia didn't like it, but she stayed in the tree.

In the end, she was successful. The company agreed not to cut down the redwood. Finally, after two years and eight days in the tree, Julia Hill climbed down and walked on the ground again. She and her friends were very happy.

A redwood tree : un sequoia.

("English in mind 1", par Herbert Puchta and Jeff Stranks, Teacher's Book)