

Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : le cas de l'inférence

Cécile Poussard

► **To cite this version:**

Cécile Poussard. Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : le cas de l'inférence. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2003, Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances, 6 (1), pp.143-150. edutice-00000330

HAL Id: edutice-00000330

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000330>

Submitted on 6 Jan 2004

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : le cas de l'inférence

Cécile POUSSARD

Université Paul Valéry, Montpellier 3, France

Résumé : *L'inférence est une des stratégies à l'œuvre dans le processus de compréhension de l'oral. Quelques exemples de tâches d'inférence extraites de la trame pédagogique que nous avons conçue pour un projet de didacticiel d'anglais, montrent comment on peut susciter l'activité interprétative de l'apprenant, en ciblant les tâches sur des passages opaques d'interviews et en guidant l'identification des obstacles (traits de l'oralité) et la combinaison d'éléments facilitateurs (éléments discursifs, prosodiques...) pour lui permettre de reconstruire ou compenser ce qui peut poser problème à l'écoute. En proposant un travail conscient et systématique de l'inférence, notre objectif est que cette capacité devienne opératoire chez l'apprenant, qu'elle soit largement automatisée.*

- [1 . Le point de départ](#)
- [2 . La démarche didactique](#)
- [3 . L'inférence](#)
- [4 . Les tâches d'inférence](#)
- [5 . Conclusion](#)
- [6 . Références](#)

[Note liminaire]

Le projet présenté ici s'inscrit dans une recherche en didactique portant sur le guidage de la compréhension de l'anglais oral en AL & SIC (apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication). À travers l'examen d'un cas, celui de l'inférence, nous exposons le travail de réflexion et d'analyse mené en amont d'une réalisation AL & SIC et souhaitons ainsi mettre en lumière l'importance de l'intervention didactique dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE).

1 . Le point de départ

Les **TICE** peuvent sembler offrir, *a priori*, des matériaux particulièrement adaptés pour l'entraînement de la compréhension de l'oral en langue étrangère : travail individualisé, multiplicité des supports mis à la disposition des apprenants. Or, l'étude des supports **ALAO** (apprentissage des langues assisté par ordinateur), et plus spécifiquement de ceux destinés à l'apprentissage de l'anglais ([\[Poussard00\]](#) : 100-165), montre que les matériaux pédagogiques sur le marché proposent essentiellement, pour la compréhension de l'anglais oral :

- une ou des sources sonores ou audiovisuelles, reposant souvent sur de l'écrit oralisé ;
- des aides telles que le script, des sous-titres, la traduction, le vocabulaire et les fonctionnalités liées à l'écoute (répétition, fragmentation, pause...) ;
- des tâches de "vérification" de la compréhension, sous forme de questionnement de type Vrai/Faux ou de **QCM**.

Qu'en est-il du guidage réel de l'activité de compréhension ? En effet, vérifier n'est pas guider et il apparaît que les apprenants doivent fréquemment se débrouiller par eux-mêmes grâce aux aides et fonctionnalités fournies. Multiplicité des supports mais unicité de l'approche donc.

2 . La démarche didactique

Par rapport à cette constatation, il nous semble que la recherche didactique et l'expérimentation pédagogique doivent investir le domaine des **TICE**, en posant un certain nombre de questions initiales et successives et en tentant d'y répondre :

- quels sont les phénomènes à l'œuvre dans le processus de compréhension de l'oral en langue étrangère ou comment l'apprenant apprend-il à comprendre à l'oral ?
- comment peut-il perfectionner sa compréhension ?
- et comment peut-on l'y aider ?

En suivant cette démarche, on envisage la question de la transmission des connaissances comme indissociable de celle de leur construction.

D'un point de vue cognitif et psycholinguistique, il convient de s'interroger sur les stratégies de compréhension mises en œuvre par l'apprenant en langue étrangère. Les travaux de Gaonach [\[Gaonach90\]](#) accèdent l'hypothèse qu'il n'y a pas transfert automatique à la langue étrangère d'opérations utilisées dans la construction de la langue maternelle : celles-ci semblent parfois court-circuitées car l'apprenant concentre son attention sur des opérations de décodage, par exemple, et se trouve vite en état de surcharge cognitive. Il y a donc lieu de guider ces opérations pour que l'apprenant les réactive, les réapprenne en langue étrangère.

3 . L'inférence

L'inférence est une des stratégies à l'œuvre dans le processus de compréhension. C'est "*une opération de raisonnement logique par laquelle, à partir d'un fait, d'une proposition..., on tire une conséquence*" ([\[Bailly98\]](#) : 132). Toujours selon Bailly ([\[Bailly98\]](#) : 133), l'inférence s'appuie sur des liaisons, des associations, des comparaisons entre phénomènes, des procédures d'investigation et de vérification visant à étayer une hypothèse, de mise en perspective d'un donné, de tentative de généralisation, sous condition d'être vérifiée, à partir d'un acquis de connaissance local.

En d'autres termes, inférer c'est relever des indices, les comparer, les classer, en tirer des conclusions à comparer à d'autres hypothèses. C'est une démarche de type ascendant (*bottom-up*).

Le Gall ([[Legall94](#)] : 21) définit l'inférence comme une généralisation opérée à partir de l'observation de plusieurs faits concordants. Plus précisément,

inférer pour comprendre un message signifie mettre en relation indices textuels et connaissances individuelles, effectuer les choix et les rapprochements pertinents. C'est soumettre, par la rétroaction, ses hypothèses à l'épreuve de la réalité d'observations complémentaires ([[Legall94](#)] : 25).

L'inférence s'appuie donc sur une prise d'indices multiples, à différents niveaux, et permet la construction, la reconstruction ou la compensation. Le processus d'inférence permet effectivement de construire une information à partir d'un contexte, sans qu'elle soit directement et explicitement fournie par celui-ci.

En langue étrangère, l'inférence est particulièrement intéressante en ce qu'elle peut permettre de reconstruire une partie d'énoncé, à partir du contexte et des connaissances personnelles, ou bien de compenser la non-compréhension d'une partie d'énoncé. Wenden ([[Wenden91](#)] : 21) souligne qu'inférer c'est utiliser l'information disponible pour deviner le sens d'items nouveaux, prédire des résultats ou combler des informations manquantes.

Si l'inférence semble être une opération reconnue par les apprenants ([[Poussard00](#)] : 264-272), sa mise en œuvre est souvent mal maîtrisée. Nancy [[Narcy96](#)] soulève le problème que pose la "nativisation" (c'est-à-dire l'analyse de la langue étrangère selon des critères internes à l'apprenant qui sont souvent ceux de sa langue maternelle) dans la mise en œuvre d'une stratégie d'inférence si ce qui est connu est nativisé c'est-à-dire filtré phonologiquement, linguistiquement, conceptuellement ou culturellement. Par ailleurs, Sabiron ([[Sabiron96](#)] : 56) relève qu'il existe des erreurs de reconnaissance par excès d'inférence. Enfin, Noël ([[Noel97](#)] : 195) note que souvent les sujets ne sélectionnent pas tous les éléments pertinents pour résoudre une tâche et qu'il convient de rendre les apprenants plus attentifs à la sélection de ces éléments.

4 . Les tâches d'inférence

Les tâches d'inférence dont nous donnons quelques exemples sont extraites d'un projet de didacticiel d'anglais, *Listening to Sophie*. En l'état actuel, il s'agit de la trame pédagogique, sous forme papier, conçue à partir de l'enregistrement audio d'interviews d'une jeune anglaise. Ces tâches ont pour objet de guider l'activité interprétative de l'apprenant :

- en ciblant les tâches sur des passages plus opaques des interviews qui servent de support au didacticiel, parce qu'ils présentent, par exemple, des incises, des hésitations avec des occurrences de reprise, de reformulation, d'inachèvement, des accélérations (essentiellement des traits de l'oralité), ou des difficultés d'ordre lexical ou phonologique ;
- en guidant l'identification à la fois de ce qui fait précisément obstacle et des éléments facilitateurs (articulateurs discursifs, éléments prosodiques, redondances...), et la combinaison de ces indices pour ensuite reconstruire ou compenser ce qui peut poser problème à l'écoute.

4.1. Première tâche

La première tâche porte sur un cas d'inachèvement suivi d'une reformulation. En effet l'énoncé est le suivant :

my parents will both read about four or five books a week which considering my father has a very heavy work schedule is- is I don't know how he does it except that they're both insomniacs so I suppose that helps

Avec "*which*", Sophie introduit un commentaire, immédiatement suivi d'une incise, qui semble bloqué à "*is- is*", du fait de l'hésitation marquée par la répétition de "*is*", puis elle procède à un changement de construction. Dès l'incise, on a un glissement de thème : Sophie passe de ses parents à son père.

La tâche consiste à procéder au découpage de l'extrait, en attirant l'attention de l'apprenant sur différents traits discursifs et prosodiques propres à l'oral, présents dans cet extrait et sur leur interprétation, à l'aide de quatre interactions pédagogiques successives.

La première interaction permet la prise de conscience ou le rappel de la fonction de "*which*", anaphorique et cataphorique, avec lequel il faut s'attendre à un commentaire, mais permet également de faire remarquer que, si "*considering*" n'est pas bien compris, le thème de l'énoncé change et donc que ce qui suit n'est peut-être pas la suite du commentaire introduit en principe par "*which*" :

Écoutez le début de la piste (index 09 00 22) '*My parents will both read about four or five books a week which...*' et cochez la bonne réponse.

Avec le connecteur *which*, Sophie :

- fait un commentaire sur l'habitude de ses parents.
- donne plus d'informations sur le type de livres qu'ils lisent.
- débute un commentaire mais glisse de thème en passant de ses parents à son père.
- donne une raison pour leur habitude.

La deuxième interaction vise à intégrer, pour une interprétation, un indice prosodique, l'accélération :

Réécoutez le début de la piste et cochez l'interprétation qui convient.

Sophie parle beaucoup plus vite après '*which...*' parce que :

- elle est pressée de terminer son énoncé.
- ce qu'elle dit ensuite est une sorte de parenthèse.
- ce qu'elle dit est un commentaire.

La troisième interaction a pour but d'attirer l'attention de l'apprenant sur un autre indice de type discursif, l'inachèvement :

Réécoutez le début de la piste et entourez la bonne réponse.

Sophie termine-t-elle son commentaire commençant par *which* ? OUI NON

La quatrième interaction permet d'examiner en détail cet inachèvement : elle pointe sur l'hésitation et la reformulation en conduisant l'apprenant à interpréter ces phénomènes [\[Blancheben97\]](#).

Réécoutez le même extrait et cochez l'interprétation qui convient.

'which ... is- is I don't know how he does it'

Sophie hésite et reformule ce qu'elle veut dire parce que :

- elle est bloquée dans sa construction syntaxique pour exprimer ce qu'elle veut dire.
- elle prend en compte la réaction de son auditeur.
- elle veut passer à une autre idée.

(transcription code : +for a pause -for self-interruption)

L'objectif de cette première tâche n'est pas ici de conduire l'apprenant à reconstruire ce qui pose difficulté mais à compenser, en s'appuyant sur différents indices plus repérables : "*which*" -commentaire, glissement de thème, accélération, inachèvement, hésitation, reformulation.

4.2. Deuxième tâche

La deuxième tâche vise directement la reconstruction. Les apprenants, grâce au cadrage interprétatif, peuvent faire appel à leurs connaissances personnelles ainsi que, dans une version ultérieure informatisée, aux fonctionnalités informatiques du type réécoute, pause, fragmentation, ralenti pour essayer de reconnaître tels et tels items manquants. Cette tâche porte sur une difficulté d'ordre phonologique. L'énoncé est le suivant :

if I could start again if I could go back I'd retake my French and I'd do History of Art at university

Si '*d*' dans "*I'd retake*" peut être perçu, '*d*' dans "*I'd do*" est inaudible du fait de la présence du < d > de *do*. Le risque, pour l'apprenant, est de conclure soit, par souci de cohérence, à l'absence d'élément grammatical dans les deux cas, soit à son caractère facultatif et d'en inférer des règles fausses quant au fonctionnement de la langue cible, comme le démontre Halff ([\[Halff87\]](#), [\[Halff95\]](#)) à travers les productions et les verbalisations de ses étudiants, en compréhension de l'oral. En effet, si la distinction, à l'oreille, est difficile, voire inexistante, la règle grammaticale (apprise par ailleurs) peut sembler floue et finalement

sans importance, être remise en question ou mise en concurrence, conférant ainsi un certain illogisme au système linguistique de l'anglais.

La tâche consiste ici à faire relever un certain nombre d'indices grammaticaux, d'en tirer des conclusions, d'anticiper alors les formes verbales avant d'identifier les éléments en question à l'écoute à travers quatre interactions pédagogiques :

Recherche des indices

À partir de l'index 04 01 27 jusqu'à la fin de la piste 4, Sophie introduit des conditions. Écoutez l'extrait et répondez aux questions suivantes :

- Quel mot utilise-t-elle pour introduire une condition ?
- Quelle est la forme verbale qui suit ?

Conclusion sur les conditions utilisées par Sophie

Entourez les bonnes réponses.

- Sophie parle-t-elle de quelque chose de réel ? Oui Non
- Sophie parle-t-elle de quelque chose de passé ? Oui Non

Anticipation

Quelles formes verbales vous attendez-vous à entendre dans la proposition principale ?

Identification

Maintenant, réécoutez l'extrait et complétez les blancs avec 'd ou rien du tout.

'if I could start again if I could go back I ----- retake my French and I ----- do History of Art at university'

5 . Conclusion

Tout comme pour les autres opérations ou capacités abordées dans le produit (mobilisation des connaissances préalables, anticipation et discrimination auditive), en invitant l'apprenant à travailler consciemment et systématiquement l'inférence, l'objectif final est que cette capacité devienne opératoire et qu'elle soit largement automatisée. On peut mesurer ici combien les **TICE** ou **SIC** peuvent constituer un apport important dans le traitement pédagogique en termes d'accès répétés au support et de gestion des interactions pédagogiques, avec par exemple :

- des fonctionnalités informatiques (réécoute, pause, fragmentation, ralenti...) ;
- le traitement immédiat de la réponse de l'apprenant ;
- la possibilité de commentaire à la réponse de l'apprenant ;
- la possibilité de correction de la réponse.

Trente-quatre tâches d'inférence sont ainsi proposées dans ce qui est pour l'instant une version papier, testée et utilisée auprès des étudiants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines de l'université Montpellier 3. Une version informatisée devrait voir le jour dans les mois prochains...

Références

Bibliographie

[\[Bailly98\]](#)

Bailly, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues - Le cas de l'anglais - Lexique*. Paris-Gap : Ophrys.

[\[Blancheben97\]](#)

Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approche de la langue parlée en français*. Collection L'essentiel Français. Paris-Gap : Ophrys.

[\[Gaonach90\]](#)

Gaonac'h, D. (1990). "Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère". In *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Gaonac'h, D. (dir.). Paris : Hachette. pp.41-49.

[\[Half87\]](#)

Half, W. (1987). "L'oral et l'erreur grammaticale". *Les langues modernes*, n° 5. pp. 31-37.

[\[Half95\]](#)

Half, W. (1995). "Approches du système oral de l'anglais". *Cahiers Charles V*, n° 19. pp.167-177.

[\[Legall94\]](#)

Le Gall, M. (1994). *Inférer pour comprendre*. Mémoire de DEA Sciences de l'homme et technologie. Directeur de recherche : Narcy, J.-P., Université technologique de Compiègne.

[\[Narcy96\]](#)

Narcy, J.-P. (1996). "Réflexion sur les points dont l'apprenant ne saurait être conscient lors de l'apprentissage d'une L2". Communication au *Congrès UPLEGESS*. Compiègne.

[\[Noel97\]](#)

Noël, B. (1997). *La métacognition*. 2e édition. Bruxelles : De Boeck Université.

[\[Poussard00\]](#)

Poussard, C. (2000). *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*. Thèse de doctorat. Université Paris 7.

[\[Sabiron96\]](#)

Sabiron, J. (1996). *Langue anglaise et étudiants scientifiques*. Thèse de doctorat. Université Bordeaux 2.

[\[Wenden91\]](#)

Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall International.

À propos de l'auteure

Cécile POUSSARD est certifiée et docteur en anglais. Sa thèse porte sur la compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives. Elle assure la coordination scientifique de l'Enseignement sur mesure ainsi que la coordination pédagogique et administrative des enseignements d'anglais pour les étudiants de licence spécialistes d'autres disciplines à l'université Paul Valéry. Son domaine de recherche est la didactique de l'anglais.

Mél/Courriel : cecile.poussard@univ-montp3.fr

Toile : <http://www.univ-montp3.fr/metice/>

Adresse : Département d'anglais, UFR 2, Université Paul Valéry Montpellier 3, route de Mende 34199 Montpellier cedex 5, France.



[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, novembre 2003*