

**Analyse des verbalisations de stratégies métacognitives  
de compréhension orale d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle  
du primaire québécois en français  
langue d'enseignement lors de situations d'écoute<sup>1</sup>**

NANCY ALLEN

*Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada*

GINETTE PLESSIS-BÉLAIR

*Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada*

LIZANNE LAFONTAINE

*Université du Québec en Outaouais Québec, Canada*

## **Introduction**

L'oral est désormais reconnu comme un objet d'étude (Dolz et Schneuwly, 1998; Dumais et Lafontaine, 2011; Grandaty et Turco, 2010) et n'est plus seulement perçu comme un canal de transmission de savoirs (Lafontaine, 2001; Schneuwly, 2009). Cependant, les travaux et recherches n'ont que très peu ou pas considéré la compréhension orale qui, pour sa part, n'a pas été étudiée de manière autonome et entière à l'ordre primaire<sup>2</sup>. Une recherche portant sur les manifestations non verbales de l'écoute au primaire (Pharand et Lafontaine, 2012) et des recherches abordant de manière générale les pratiques d'enseignement de la compréhension orale, en sondant des enseignants par questionnaire (Nolin, 2013) lors de recherches théoriques (Dumais, 2014; Nonnon, 2001-2002, 2004) ou lors d'une recherche collaborative (Plessis-Bélair, Comptois, Cardin et Cauchon, 2009), ont été réalisées dans les dernières années pour combler certains vides théoriques entourant des objets liés à l'enseignement de

---

1. Cette recherche a été financée par le Consortium Outaouais de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (COREPER) et le Fonds de recherche Société et culture (FRQSC).

2. Au Québec, la scolarité du primaire va de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année (6-12 ans).

l'oral. Toutefois, il semble que les enseignants s'appuient surtout sur des pratiques connues des élèves – l'oral étant maîtrisé<sup>3</sup> depuis l'enfance (Bernicot et Bert-Erboul, 2009; Florin, 1995; Goh et Taib, 2006).

Or, les élèves ont besoin que des stratégies leur soient enseignées afin d'être actifs dans leurs apprentissages et dans les tâches à compléter. Les stratégies métacognitives<sup>4</sup> sont celles qui leur permettent notamment de gérer leurs bris de compréhension et d'y réagir suite à leurs apprentissages (Allen, 2014; Flavell, Miller et Miller 1993; Slavin, 2009); elles favoriseraient aussi le développement de leur autonomie à travers les diverses tâches scolaires (Flavell, 1979; Liotta-Kolencik et Hillwig, 2011). L'oral réflexif (entre autres, Chabanne et Bucheton, 2002; Rabatel, 2004) est un type d'oral dans lequel les élèves sont encouragés, par des questionnements, des discussions, à s'exprimer sur les composantes, sur les effets des différents objets de l'oral (par exemple, le regard, l'intonation, le lexique, etc.), sur la situation de communication, sur leurs connaissances et sur la mobilisation de stratégies diverses; cet oral permet ainsi d'accéder aux stratégies métacognitives de compréhension orale (désormais SMCO) des élèves. Puisque l'usage de SMCO est souvent invisible dans l'action, la verbalisation à haute voix utilisée dans notre méthodologie a permis d'avoir accès aux raisons et aux justifications des élèves en ce qui concerne celles qu'ils connaissent ou mobilisent dans chacun des projets d'écoute (Bardin, 2004; Vermersch, 2011).

Le texte qui suit présente une partie des résultats d'une étude de cas multiples qui a été menée lors d'une thèse de doctorat. Plus précisément, les paragraphes qui suivent seront centrés sur les stratégies métacognitives de compréhension orale qu'ont verbalisées des élèves regroupés sous le profil typique (n=3), c'est-à-dire des élèves qui verbalisent surtout des SMCO issues des documents ministériels lors de tâches de verbalisations à haute voix qui ont fait suite à des projets d'écoute.

---

3. Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

4. Par exemple, dans la *Progression des apprentissages* en communication orale au primaire (désormais PDA, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS], 2011) on trouve les stratégies métacognitives de compréhension orale « Vérifier sa compréhension des propos entendus », « Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions », « Relever des éléments moins réussis de sa communication (métacommunication) ».

## 1. Problématique

### 1.1. Les stratégies de compréhension orale

Selon les plus récentes données de l'OCDE (2016, p. 1), « la moitié environ du temps d'instruction obligatoire dans l'enseignement primaire est consacrée à trois [volets pour la discipline du français] : la lecture, l'expression écrite et la littérature... »; l'enseignement de l'oral est très peu considéré dans les documents ministériels québécois, que l'on pense au *Programme de formation de l'école québécoise* (désormais PFÉQ, MÉLS, 2006) ou à la PDA (MÉLS, 2011). Pourtant, la compréhension orale est présente dans toutes les disciplines.

Lorsque l'on aborde la compréhension orale, il s'agit d'abord pour l'élève de contextualiser les propos entendus. Puis, il lui faut traiter les informations entendues en considérant le lexique utilisé, la longueur des phrases, leur type, etc. Ensuite, l'élève doit convoquer ses connaissances au sujet des éléments prosodiques pour interpréter les possibles non-dits. Enfin, les éléments non verbaux présents dans la situation de communication doivent aussi être analysés. La compréhension orale n'est donc pas seulement la compréhension d'une suite de phonèmes. Elle représente l'addition d'une suite d'informations, qui, circonstanciées, donnent accès au sens des propos entendus. Au Québec, Lafontaine (2007) propose, pour la première fois, dans son ouvrage didactique *Enseigner l'oral au secondaire*, une démarche en trois étapes pour enseigner explicitement la compréhension orale, qu'elle nomme « projet d'écoute ». Ce dernier se découpe en préécoute (dans laquelle il faut d'abord réactiver les connaissances antérieures des élèves, ce qui correspond à développer leur horizon d'attente pour ensuite établir le paysage sonore, c'est-à-dire leur fournir une intention d'écoute), écoute (globale : pour se familiariser avec le document et prendre connaissance du vocabulaire, et analytique : pour noter des éléments précis dans une grille d'écoute préalablement construite par l'enseignant) et après-écoute (dans laquelle est réalisée, par exemple, une tâche d'écriture, d'oral ou un dessin pour montrer la compréhension de ce qui a été écouté), étapes, qui, réunies, mèneraient à la compréhension orale. Ce projet d'écoute permet d'enseigner des stratégies de compréhension orale issues des documents ministériels, mais sert avant tout à ce que les élèves retiennent, par la prise de notes dans une grille d'écoute, des informations jugées importantes. Pour leur part, Adams et Cox (2010) ont aussi avancé une démarche en trois étapes pour proposer la structuration de l'enseignement de la compréhension orale. Cette proposition s'apparente fortement à celle de Lafontaine (2007), mais s'en

distingue parce que les auteurs insistent sur la nécessité de valider et d'encourager la réflexion des élèves autour de l'oral et de ses objets à toutes les étapes de la compréhension orale, et qu'ils proposent une grille d'écoute qu'ils encouragent les enseignants à construire avec leurs élèves, ce qui n'est pas le cas dans la proposition de Lafontaine.

On constate aussi dans les projets d'écoute que l'enseignement de stratégies de compréhension orale est suggéré. Toutefois, on explicite peu comment les enseigner, se limitant à l'enseignement des objets de l'oral. Vandergrift (2006) relève que l'on n'enseigne pas aux élèves à comprendre de manière générale; on ne leur enseigne pas non plus à comprendre les processus et les stratégies sous-jacents à la compréhension orale. Par conséquent, les élèves ne sont pas outillés pour remédier aux difficultés liées à cette dernière. Selon Vandergrift (2006, p. 65), le bon auditeur est « celui qui sait adapter son fonctionnement cognitif [c'est-à-dire mobiliser ses connaissances de manière circonstanciée] à la tâche qu'il doit réaliser, en détectant ses propres difficultés et en y apportant des solutions grâce à la mise en œuvre de stratégies ». Le PFÉQ (MÉLS, 2006) et la PDA (MÉLS, 2011) prévoient l'enseignement de SMCO<sup>5</sup>, mais ne présentent pas de repères et d'indicateurs pour soutenir l'enseignant dans ses choix d'enseignement des stratégies de compréhension orale (Allen, 2014; Dumais, 2012, 2014). Ainsi, les indicateurs de progression en compréhension orale ne sont pas explicités dans les documents ministériels québécois (Dumais, 2012, 2014) et ne sont pas répartis selon le développement cognitif des élèves (Dumais, 2014). On ne sait pas non plus sur quels critères scientifiques s'est faite la répartition de ces indicateurs dans la PDA (Dumais, 2014; MÉLS, 2011).

L'oral est une compétence disciplinaire et transversale à toutes les disciplines et les enseignants ont comme mandat d'aider les élèves à identifier leur intention de communication, à choisir le mode de communication approprié pour cette dernière, à réaliser leur communication, etc. L'oral inclut donc des compétences d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social (MÉLS, 2006). Les réflexions autour de l'oral et des processus invisibles que sont les SMCO sont donc à encourager (Rabatel, 2004), mais elles sont peu présentes

---

5. 11 et 13 SMCO y sont respectivement listées. Trois SMCO sont présentes dans le PFÉQ, mais pas dans la PDA : « Clarifier ses propos ou ses réactions », « Ajuster ses paroles en cas d'incompréhension (autorégulation) en reformulant, en paraphrasant ou en expliquant » et « Faire écho, répéter ou reformuler ce qui a été dit ». De même, quatre SMCO sont présentes dans la PDA, mais absentes du PFÉQ : « Prendre une posture d'écoute », « Utiliser le langage non verbal », « Effectuer un retour sur l'ensemble de la situation de communication » et « Gérer son anxiété ». La PDA apporte des précisions aux stratégies listées dans le PFÉQ en proposant des sous-composantes à chacune des stratégies.



dans les documents officiels. Cette structuration nécessite que les compétences orales scolaires et celles du quotidien soient comprises différemment. En contexte scolaire, l'oral, et particulièrement l'enseignement de la compréhension orale, est identifié comme un « dévoreur de temps » (Nonnon, 2004, 2005; OCDE, 2016; Pekarek-Doehler, de Pietro, Fasel Lauzon et Pochon-Berger, 2008) qui pourrait être consacré à des apprentissages plus tangibles, c'est-à-dire plus facilement observables (Nonnon, 2004; Pfeiffer-Ryter, Demaurex et Dolz, 2007). En effet, on suppose à tort que la compréhension orale se construit naturellement et qu'elle progresse au fil des interactions (Nonnon, 2004) sans qu'il soit impératif de structurer les apprentissages qu'elle comprend. Les élèves qui savent s'exprimer et comprendre à l'oral apparaissent pourtant comme de meilleurs lecteurs et rédacteurs (Block, Med et Morrow, 2008). Comprendre efficacement à l'oral bénéficierait grandement à tous les apprentissages scolaires (Tindall et Nisbet, 2008). Or, sans structuration des connaissances des élèves autour de la compréhension orale, sans leur verbalisation des diverses stratégies et des processus mentaux qui sont impliqués dans cette composante de l'oral, il s'avère périlleux d'accéder aux connaissances des élèves entourant leurs SMCO.

### *1.2. L'oral réflexif pour enseigner la compréhension orale*

Plusieurs courants d'oraux didactiques sont énoncés dans le PFÉQ (MÉLS, 2006). On n'y nomme pas explicitement l'oral réflexif, parlant plutôt de « retour réflexif » entre les élèves (MÉLS, 2006). En compréhension orale, ce sont ces retours réflexifs qui facilitent la mise en place de stratégies métacognitives et qui permettent notamment une compréhension orale optimale (Slavin, 2009).

La majorité des tâches de compréhension orale du quotidien ne requiert pas l'utilisation de SMCO puisqu'elles sont simples ou automatisées par l'élève qui écoute (Beacco et Porquier, 2007; Grandaty et Turco, 2010). L'oral réflexif, cet oral dans lequel l'élève doit réfléchir sur ses connaissances et sur ses pratiques langagières (Chabanne et Bucheton, 2002; Jaubert et Rebière, 2002; Pekarek-Doehler *et al.*, 2008; Rabatel, 2004), est efficace pour accéder à l'implicite, c'est-à-dire ce qui demeure invisible lors de la compréhension orale. L'oral réflexif nécessite que les élèves explicitent oralement les réflexions qui les ont menés aux réponses qu'ils avancent. Autrement dit, l'oral réflexif permet à l'enseignant d'accéder à ce qui se passe dans la tête de l'élève lorsque ce dernier est en situation de compréhension orale puisqu'il l'incite à exprimer à haute voix une connaissance, une réflexion, une question, ce qui peut faire état de la mise en pratique de SMCO (Chabanne et Bucheton, 2002). Il s'agit alors d'un outil d'observation qui permet de

« percevoir les traces d'une dynamique discursive et cognitive » (Chabanne et Bucheton, 2002, p. 14). Par conséquent, l'oral réflexif peut rendre observables les liens entre l'utilisation de SMCO et la tâche de compréhension orale. De plus, l'oral réflexif peut aider l'enseignant à connaître les difficultés des élèves quant à la structuration de leur pensée. Les élèves peuvent ensuite réguler leur propos, c'est-à-dire se questionner sur leur compréhension du document entendu afin d'expliquer leur utilisation de SMCO selon le contexte dans lequel a eu lieu l'écoute (Chabanne et Bucheton, 2002; Daniel et Gagnon, à paraître). Dans ces situations, l'oral réflexif sert de médium « pour apprendre », pour réfléchir aux divers apprentissages et aux processus mentaux entourant l'oral, et non pas d'oral « à apprendre » qui sert avant tout à construire, par exemple, les savoirs sur des genres oraux (Chabanne et Bucheton, 2002; Jaubert et Rebière, 2002). Il s'agit donc de situations d'oral planifiées qui intègrent les connaissances de l'oral des élèves à l'oral (réflexif). L'oral réflexif se montre pertinent pour l'ensemble des disciplines.

En utilisant l'oral réflexif et des SMCO, les élèves expliquent aussi quels éléments ils ont retenus de leur écoute et qui leur permettent de donner telle ou telle réponse. Cela facilite l'évaluation concomitante de la production et de la compréhension orales (Allen, 2014; Dumais, 2012) et concourt à la réalisation de situations d'oral intégrées et authentiques. En outre, les SMCO enseignées et utilisées dans l'oral réflexif pourraient être transférables dans tous les contextes scolaires (Rabatel, 2004). L'utilisation de l'oral réflexif permettrait aussi aux élèves d'agir sur leurs apprentissages en apprenant à mobiliser des SMCO adaptées aux contextes qui les entourent.

Considérant ce qui a été avancé jusqu'à maintenant, l'objectif de la recherche doctorale qui a été menée était de décrire, en contexte de français langue d'enseignement, les stratégies métacognitives de compréhension orale verbalisées par des élèves du troisième cycle<sup>6</sup> du primaire lors de trois projets d'écoute.

## **2. Méthodologie**

Afin d'accéder à ce qui se passe dans la tête des élèves et d'en apprendre plus sur les SMCO qu'ils mobilisent pour entreprendre un projet d'écoute, l'étude de cas multiples a été retenue (Merriam, 1998/2008). La démarche de cette recherche qualitative (Savoie-Zajc, 2011; Van der Maren, 2010; Vermersch, 2012) est descriptive et exploratoire (Merriam,

---

6. Ces élèves étaient en 6<sup>e</sup> année et âgés de 11 et 12 ans.

1998/2008; Savoie-Zajc, 2011). Van der Maren (1995) précise que la recherche exploratoire a pour but de combler un vide dans les écrits à propos de l'objet étudié. Pour cela, l'étude de cas multiples a été retenue pour décrire les stratégies d'écoute mobilisées lors de projets d'écoute (Adams et Cox, 2010; Lafontaine, 2007). Les données ont été recueillies lors de trois tâches de verbalisation à haute voix de SMCO. Par l'expression de la voix des élèves-cas (Kuusela et Paul, 2000; Vermersch, 2012) qui permet l'accès fin et dynamique à l'expérience contextualisée des SMCO, à leur savoir-faire et à leurs réflexions, un premier portrait des connaissances des élèves au sujet des SMCO a pu être dressé. Les paragraphes qui suivent présentent les participants à la recherche, la verbalisation à haute voix et les projets d'écoute comme outils de collecte de données, de même que leur déroulement.

### 2.1. Les participants à la recherche

Six élèves-cas de la sixième année du primaire de la région de l'Outaouais, au Québec, ont été sélectionnés en collaboration avec l'enseignante de la classe retenue pour le projet, en premier lieu parce qu'ils s'exprimaient aisément et présentaient un faible taux d'absentéisme. De ces six élèves, trois jeunes filles ont été regroupées sous le profil typique (c'est-à-dire qu'elles verbalisent surtout des SMCO issues des prescriptions ministérielles) et seront présentées dans cette contribution. Afin d'établir le profil scolaire des élèves choisis, la dynamique de la classe de sixième année retenue a été observée une journée par semaine pendant sept mois (de novembre à mai) durant l'année scolaire 2014-2015. Le tableau qui suit (tableau 1) donne un portrait des caractéristiques des élèves retenues.

Tableau 1 : Caractéristiques des élèves

Élèves	Caractéristiques scolaires	Caractéristiques personnelles	Autres caractéristiques
É1	Réussit bien à l'école Angoisse de performance (soupçonnée) Trois changements d'école dans son parcours primaire Fait un retour à cette école pour sa 6 <sup>e</sup> année Moyenne générale de 90 %	Fille 11 ans Bilingue anglais-français (L1)	Joue de plusieurs instruments de musique Oreille absolue Aime lire
É2	Moyenne générale de 80 %	Fille 11 ans et 12 ans en avril Unilingue francophone, mais se débrouille bien en anglais	Aime lire et découvrir de nouveaux auteurs (s'évade dans la lecture) Suit des cours de théâtre depuis 5 ans Timide
É3	Anxiété scolaire (nommée) Moyenne générale de 75 %	Fille 11 ans Unilingue francophone	Éveillée Volubile Pratique un sport de compétition

Ces élèves obtiennent des résultats scolaires satisfaisants et se montrent curieuses. L'É1 pourrait souffrir d'angoisse de performance (cela était à confirmer lors de la recherche) et l'É3 dit souffrir d'anxiété. Ces caractéristiques personnelles ne semblent toutefois pas avoir d'incidence sur leur verbalisation de stratégies de compréhension orale. En effet, ces élèves verbalisent plusieurs SMCO.

## *2.2. Collecte et analyse des données*

Trois projets d'écoute ont servi de tâches pour susciter les verbalisations à haute voix des élèves. Ce sont les notes prises dans une grille d'écoute distribuée aux élèves lors de la réalisation de chacun des projets d'écoute et les propos recueillis dans les verbalisations à haute voix des élèves qui ont permis de collecter les données qui sont analysées par catégories (Paillé et Mucchielli, 2012; Vermersch, 2012). Les verbatims des élèves ont été codifiés puis analysés avec une grille d'analyse répertoriant les SMCO des documents ministériels pour la cinquième et sixième années du primaire. La grille d'analyse présente les SMCO issues des documents ministériels et les doublons entre les occurrences du PFÉQ et de la PDA ont été supprimés. Cette grille compte donc 18 SMCO.

## *2.3. Le déroulement de la recherche : les projets d'écoute*

Sans recevoir d'enseignement explicite de la compréhension orale comme le préconisent pourtant Lafontaine (2007) et Gauthier, Bissonnette et Richard (2013), les élèves ont participé individuellement à trois projets d'écoute<sup>7</sup> entre novembre 2014 et avril 2015, dans un local annexé à leur salle de classe. Les trois projets d'écoute présentés aux élèves relèvent du genre informatif puisque, selon les attentes de la PDA, les élèves devraient le maîtriser au cours des deux dernières années du primaire (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années) (MÉLS, 2011, p. 91 : informer [ex. : présentation d'un visiteur, expérience culturelle, compte rendu d'expérience scientifique ou de sortie éducative, entrevue avec un auteur pour le journal ou le blogue

---

7. Chacune des intentions d'écoute visait à ce que les élèves informent la chercheuse au sujet du document qu'ils ont visionné. Ils devaient, seuls, être à même de restituer les éléments importants qui permettent de comprendre l'ensemble des propos véhiculés dans les documents présentés. Les deux premiers documents comportaient peu d'éléments d'analyse non explicites (comme l'effet de l'intonation ou des éléments non verbaux). Leur visionnage servait surtout à voir quelles stratégies les élèves mettaient en place pour comprendre. Dans le troisième projet d'écoute, les élèves devaient cette fois mettre en commun les éléments verbaux, non verbaux et prosodiques afin de rendre compte des informations entendues, mais aussi du sous-texte.

de l'école]). Ces projets d'écoute ont aussi été vérifiés et approuvés par une didacticienne du français et par une collègue enseignante du primaire.

Le premier projet d'écoute portait sur un sujet connu pour chacun des élèves-cas. Le deuxième traitait du compostage et le troisième présentait une entrevue avec un auteur jeunesse. Pour chacun des projets d'écoute, les élèves ont reçu une intention d'écoute et des consignes pour structurer la tâche. La mise en place du *paysage sonore* et de l'*horizon d'attente* servant à clarifier la tâche et à faire l'état des connaissances des élèves au sujet de la thématique abordée (Lhote, 1995) a eu lieu. Ces étapes ont permis de réactiver les connaissances des élèves au sujet des thématiques des projets d'écoute et de leur présenter une grille d'écoute dans laquelle ils devaient répertorier les informations nécessaires pour réaliser l'intention d'écoute qui leur était proposée<sup>8</sup>. Les élèves ont été informés que deux écoutes auraient lieu : l'écoute globale d'un segment de la vidéo<sup>9</sup> et l'écoute analytique<sup>10</sup>. Enfin, les élèves savaient aussi, en raison de l'intention d'écoute qui était formulée avant l'écoute, quelle tâche ils auraient à accomplir après chacun des projets d'écoute. Cela devait servir à orienter leur prise de notes sur la grille d'écoute distribuée, mais ne leur était pas explicitement mentionné. Les données filmées et recueillies lors de ces projets d'écoute sont brutes et reposent entièrement sur les connaissances des élèves en ce qui concerne les SMCO. Le tableau 2 (p. 52) fait état du déroulement de chacun des projets d'écoute.

Les élèves ont ensuite été invités à produire des commentaires aussi neutres que possible à propos de ce qui avait été effectué durant la réalisation des projets d'écoute, par exemple, sur leur prise de notes, sur leur schéma ou sur leur utilisation de stratégies pour se souvenir des informations entendues dans chacune des tâches de verbalisation à haute voix.

---

8. Chacun des projets d'écoute avait une intention d'écoute différente : Informer la chercheuse au sujet de leur vidéo en s'appuyant seulement sur les informations du document audiovisuel; Présenter la mise en place du compostage domestique et les différentes méthodes de compostage; Relever les événements importants du parcours de la vie de l'auteur.

9. Telle que décrite par Lafontaine (2007), cette écoute permet d'abord de développer le paysage sonore et de favoriser, par la suite, une écoute orientée (avec une intention qui était, dans ce projet d'écoute, d'« Informer la chercheuse au sujet de leur vidéo en s'appuyant seulement sur les informations du document audiovisuel »).

10. Cette écoute permet à l'élève de porter son attention sur des éléments précis, afin de réussir la tâche qui lui est demandée (Lafontaine, 2007).



Tableau 2 : Déroulement de chacun des projets d'écoute

	Projet d'écoute présentant un sujet connu	Projet d'écoute présentant le compostage	Projet d'écoute présentant l'entrevue avec Gilles Tibo
Préécoute Intention d'écoute	« Informer la chercheuse au sujet de la vidéo en s'appuyant seulement sur les informations du document audiovisuel »	« Présenter la mise en place du compostage domestique et les différentes méthodes de compostage »	« Relever les événements importants du parcours de la vie de l'auteur »
Écoute Durée du document audiovidéo présenté sur une tablette	Entre 00:06:15 et 00:07:20	0 h 6 min	0 h 12 min
Durée des phases de préécoute et d'écoute	Entre 35 et 42 minutes	Entre 44 et 52 minutes	Entre 38 et 51 minutes
Après-écoute : verbalisations <sup>11</sup>	- 2-3 jours après la phase précédente - Sans rappel	- Entre 3 à 5 jours après la phase précédente - Concomitante à la tâche	- Une semaine après la phase précédente - Rétrospective assistée

#### 2.4. Le déroulement de la recherche : les verbalisations à haute voix

Les élèves de cette recherche ont réalisé trois tâches de verbalisation à haute voix qui ont été filmées à la suite de chacun des projets d'écoute, pour recueillir leurs propos et obtenir des informations sur « ce qui se passe dans leur tête » lors de situations de compréhension orale. Ces verbalisations ont permis d'accéder aux stratégies que les élèves ont dit mobiliser ou connaître pour réaliser les projets d'écoute. La verbalisation sans rappel a eu lieu lors du premier projet d'écoute. Cette technique présuppose la possibilité de rappeler à la mémoire de travail des informations traitées et stockées dans la mémoire à long terme de manière autonome (Boyer, 1997; Forget, 2013; Kuusela et Paul, 2000; Vermersch, 2011). Ce type de verbalisation à haute voix a permis de solliciter les commentaires des élèves à propos du déroulement de la tâche après sa réalisation. La verbalisation concomitante à la tâche, qui consiste à demander aux élèves de dire tout haut ce qui se passe dans leur tête et ce qu'ils font durant la réalisation d'une tâche, a été mise en place lors du deuxième projet d'écoute (Gufoni, 1996). Puis, la verbalisation rétrospective assistée a été mise en place pour le troisième projet d'écoute. Elle présuppose que l'élève a la capacité de se rappeler ses

11. Il importe de préciser la raison pour laquelle la durée attendue pour retourner auprès des élèves et pour recueillir leurs propos diffère entre les trois projets d'écoute. Certains élèves ont mentionné, lors de l'entretien de sélection, recourir à la mémorisation ou à l'apprentissage par cœur pour réaliser des tâches scolaires. Attendre quelques jours à la suite de la réalisation des projets d'écoute permettait d'éviter que les élèves restituent les informations entendues, sans y avoir vraiment réfléchi. D'ailleurs, cela peut aussi survenir en contexte de classe ordinaire



actions, mais qu'un soutien est parfois nécessaire pour l'aider à se rappeler le mieux possible la séquence de celles-ci (Forget, 2013; Gufoni, 1996).

### 3. Résultats

Cette section présente les résultats des SMCO verbalisées par les élèves lors des trois tâches de verbalisation à haute voix qui ont suivi la réalisation individuelle des trois projets d'écoute. Les résultats sont présentés par tâches de verbalisation à haute voix puisque ces tâches ont pu avoir une incidence sur les propos recueillis.

#### *Résultats des SMCO verbalisées par les élèves typiques lors des trois tâches de verbalisation à haute voix*

Lors de la tâche de verbalisation sans rappel, l'É1 a verbalisé trois SMCO différentes issues des documents ministériels. L'É2 en a mentionné quatre et l'É3 en a nommé deux. Lors de la verbalisation concomitante à la tâche, les élèves ont chacune verbalisé une SMCO. Enfin, lors de la verbalisation rétrospective assistée, l'É1 et l'É2 ont toutes deux verbalisé trois SMCO extraites des documents ministériels (SMCO-9 et SMCO-5). L'É3 en a quant à elle nommé quatre.

Le tableau de la page 54 (tableau 3) répertorie les SMCO nommées par les élèves lors des verbalisations.

On peut constater dans ce tableau que les SMCO 9 et 13 sont les plus nommées (n=9 et n=4). Les SMCO 8, 11 et 14 ont pour leur part été verbalisées chacune une seule fois (n=1).

L'É1 nomme la SMCO-9 plus que les autres élèves (n=4). Elle a organisé les informations en colonnes au dos de sa grille d'écoute (SMCO-9) pour se représenter plus facilement ses notes; elle a mentionné écrire d'un côté seulement ce qui était énoncé dans la vidéo et, de l'autre, ce qu'elle voulait ajouter pour faciliter la compréhension. De plus, elle a précisé qu'il lui semblait nécessaire qu'il y ait un lien entre les questions posées *pour ne pas être mêlée et pour que Gilles Tibo pense que l'animatrice est préparée* (3<sup>e</sup> projet d'écoute).

L'É2 mentionne également la SMCO-9 à deux reprises (n=2). Cette fois, cette SMCO est utilisée pour réagir sur la forme de l'entrevue, en précisant notamment qu'il faut s'assurer que *la personne avec qui on fait l'entrevue connaît les questions pour bien se préparer*. De plus, pour elle, en regardant une vidéo sur un sujet connu, il importe de *se rappeler ce que je connais du sujet pour mieux comprendre* (1<sup>er</sup> projet d'écoute).

L'É3 nomme aussi la SMCO-9 à trois reprises (n=3) de même que la

SMCO-13 aussi à trois reprises (n=3). Cette dernière SMCO est verbalisée par l'É3 en lien avec sa prise de notes, car elle précise *Je barre beaucoup de choses ou je fais aussi des flèches pour organiser mes idées après*. L'É3 mentionne aussi *Je note des mots-clés et aussi après la vidéo je note d'autres informations que j'aurais oubliées* et elle organise les informations de manière schématique sous la forme d'une carte conceptuelle au verso de sa grille d'écoute.

On constate donc que seule une poignée des SMCO issues des documents ministériels ont été verbalisées par les élèves.

Tableau 3 : SMCO nommées par les élèves lors de verbalisations

Stratégies	Sous-composante	Code	É1 P.1	É1 P.2	É1 P.3	É2 P.1	É2 P.2	É2 P.3	É3 P.1	É3 P.2	É3 P.3
Interpréter le langage non verbal (signes d'attention, d'intérêt ou d'ennui)		SMCO-5			1			1			1
Vérifier sa compréhension des propos des autres	S'assurer de la justesse de sa compréhension (ex. : question, reformulation)	SMCO-8							1		
Dégager des liens entre les propos échangés	Regrouper ce qui a été dit Enchaîner des propos sur ceux des autres	SMCO-9	2	1	1	1		1	1		2
Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions	Se questionner sur la qualité de son écoute	SMCO-10					1			1	1
Préciser des éléments moins compris de sa communication (métacommunication)		SMCO-11		1							
Revenir au sujet lorsqu'on s'en éloigne	Rappeler ce qui a été dit pour recentrer le sujet	SMCO-12		1						1	
Prendre une posture d'écoute	Explorer des moyens pour organiser et retenir l'information	SMCO-13	1						1	1	1
Utiliser le langage non verbal pour démontrer	Sa compréhension ou son incompréhension	SMCO-14									1
Relever des éléments moins réussis de sa communication (métacommunication)	Nuancer les propos énoncés (ex. : précisions, reformulations, ajouts) Commenter les blocages survenus	SMCO-17	1	1							

## 4. Discussion

La nouveauté inhérente aux tâches demandées et surtout celle associée à la prise de parole des élèves au sujet de leurs processus mentaux, dans le

contexte de cette recherche, ont pu influencer sur leurs verbalisations de SMCO. En effet, celles-ci ne devaient pas seulement comprendre les informations écoutées, elles devaient aussi s'exprimer sur ces dernières et sur les processus métacognitifs qu'elles mettaient en place pour retenir les informations. Or, les élèves n'avaient pas reçu d'entraînement ou d'enseignement en ce sens puisque la présente recherche voulait décrire les SMCO verbalisées par les élèves, sans enseignement, afin de dresser un portrait initial de celles que les élèves pouvaient nommer. En ce sens, mettre en place l'oral réflexif qui permet de réaliser des apprentissages oraux en utilisant l'oral (Chabanne et Bucheton, 2002; Rabatel, 2004) est novateur, car bien que la pédagogie par le questionnement pour faire verbaliser les apprentissages soit une stratégie ancienne et issue de la psychologie, il s'agissait pour ces élèves d'un premier accès à leur réflexion à l'oral et sur l'oral au sujet de leurs stratégies métacognitives de compréhension orale puisque l'enseignante a affirmé ne pas recourir à cette technique.

Bien que les écrits (Allen, 2014; Chabanne et Bucheton, 2002; Rabatel, 2004) indiquent que l'oral réflexif facilite la verbalisation des étapes d'une tâche et son morcellement, et qu'il permettrait aux élèves d'exprimer le progrès réalisé (Brown, 2002; Flavell, 1979; Lafortune et Deaudelin, 2001), les données recueillies dans cette étude montrent que la verbalisation des stratégies de compréhension orale reste complexe et limitée. En ce sens, selon Florin, Véronique, Courtial et Goupil (2002, S.P.), lorsque le « locuteur communique sa pensée, sa conceptualisation ou son opinion qu'il a préalablement eu l'occasion de construire », il s'outille pour diminuer les difficultés rencontrées. Les élèves 1 et 2 ont en effet mentionné que les tâches de verbalisation à haute voix les ont amenées à réfléchir sur leur compréhension orale, *ce qu'on n'a jamais fait*. Pour connaître les difficultés, Chabanne et Bucheton (2002) et Halté et Rispail (2005) recommandent d'instaurer l'oral réflexif en classe. Ce contexte d'interactions consiste précisément à verbaliser sa pensée pour mieux comprendre. Ainsi, les élèves sont guidés dans le développement de leurs capacités métacognitives (Nonnon, 2004; Turco et Plane, 1999) et les apprentissages sont décloisonnés par la création de « ponts entre le connu et le nouveau » (Bergeron, 2007, p. 26). Même si les élèves ne possèdent pas le métalangage pour exprimer les SMCO, ils ont des connaissances implicites au sujet de leur compréhension orale. En effet, ces élèves ont été en mesure de réfléchir au sujet de leur prise de notes, sur les effets de cette dernière, essentiellement liée à la remémoration, de même que sur la nécessité de créer des liens entre les connaissances à construire et leurs connaissances actuelles. Il serait pertinent d'approfondir leurs connaissances au sujet des effets d'une prise de notes efficace, entre autres pour limiter la surcharge cognitive. L'oral réflexif est donc « envisagé comme l'opérateur de l'appropriation des savoirs, l'outil

indissociablement langagier et cognitif du travail de négociation et de construction du sens » (Halté et Rispail, 2005, p. 17). En effet, les interactions étant constitutives de l'apprentissage (Bernicot et Bert-Erboul, 2009; Maurer, 2001), les objets de savoirs se construisent progressivement à travers elles et, même si l'on ne peut enfermer la totalité des apprentissages dans cette forme d'enseignement, il demeure, comme le rappelle Halté et Rispail (2005), qu'à l'école, pour l'essentiel, on apprend en parlant, ou en écoutant, comme le présente le modèle scolaire actuel. Ainsi, l'ensemble des données a aussi contribué à donner une voix aux élèves au sujet de leurs SMCO.

En outre, l'enseignement explicite rend les connaissances des élèves au sujet de la tâche de compréhension orale à accomplir transparentes pour l'enseignant et ce dernier accède enfin à ce qui se passe *dans la tête* des élèves ce qui lui permet d'ajuster son enseignement des stratégies de compréhension orale (Nonnon, 2004; Pekarek-Doehler *et al.*, 2008; Veilleux, 2012), ce à quoi l'oral réflexif peut contribuer. C'est par l'oral réflexif et l'enseignement explicite que les SMCO sont à enseigner pour faciliter la planification de la tâche et outiller les élèves pour contrer les bris de compréhension. De plus, ces SMCO pourraient vraisemblablement être réinvesties par les élèves dans maintes situations, puisque les élèves-cas de la présente recherche ont verbalisé des stratégies issues d'autres volets du français. L'utilisation de l'oral réflexif permet donc un double travail sur l'oral : d'une part, un accès aux stratégies de compréhension orale des élèves en contexte de production orale (Chabanne et Bucheton, 2002; Nonnon, 2004) et, d'autre part, un accès privilégié tant pour l'enseignant que pour l'élève aux processus cognitifs et métacognitifs oraux, qui contribueraient à un enseignement et à une évaluation intégrés et contextualisés de l'oral (Chabanne et Bucheton, 2002; Nonnon, 2004; Plessis-Bélair, 2012; Rabatel, 2004).

## Conclusion

Une limite méthodologique de cette recherche est que l'enseignement de SMCO aux élèves par la chercheuse n'était pas prévu. Dans le contexte où cet enseignement fait défaut, il aurait été intéressant d'examiner si les élèves s'exprimeraient davantage sur ces SMCO après un enseignement explicite de ces dernières ou même après la réalisation de plusieurs autres tâches de verbalisation à haute voix. En ce sens, il serait souhaitable de refaire cette étude en situation d'écoute en classe.

À la lumière des trois projets d'écoute et des trois tâches de verbalisation à haute voix qu'ont réalisés individuellement les élèves du profil typique, il ressort que la moitié des SMCO issues des documents ministériels ont

été verbalisées par les élèves, comme en a témoigné le tableau 3. Puisque l'objectif était de dresser un premier portrait des connaissances des élèves au sujet des SMCO, le choix s'est arrêté sur la présentation de celles issues des documents ministériels, bien que la thèse en présente d'autres qui sont personnelles (SPCO) ou reliées à une autre discipline. Ces SPCO sont d'ordre affectif, cognitif et métacognitif et elles bonifient les connaissances actuelles en offrant des données probantes au sujet des stratégies de compréhension orale que les élèves connaissent et utilisent. À titre d'exemple singulier, les élèves ont mentionné à plusieurs reprises « anticiper, prédire et déduire les informations ». Ces stratégies sont indiquées dans la PDA en mathématiques et en science et technologie. Elles ne sont cependant pas inscrites dans le PFÉQ ou la PDA en ce qui concerne la compétence à *Communiquer oralement* (MÉLS, 2006, 2011). Des ponts clairs entre l'utilisation de cette SPCO en compréhension orale et dans les autres matières scolaires gagneraient donc à être établis. Par conséquent, des allers-retours entre l'épistémique et le pragmatique seraient à actualiser ce que préconise l'enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). Ainsi, s'appuyer sur les SPCO des élèves aiderait peut-être à renforcer les ponts entre le connu et le nouveau tout en diminuant les risques de surcharge cognitive des élèves qui s'exprimeraient alors sur leur compréhension orale.

## Références

- Adams, W. C. et Cox, E. S. (2010). The Teaching of Listening as an Integral Part of an Oral Activity : An Examination of Public-Speaking Texts. *The International Journal of Listening*, 24, 89-105.
- Allen, N. (2014). Enseignement de la littératie volet oral au troisième cycle du primaire québécois : le cas de la compréhension orale. *Language and Literacy*. Récupéré de : <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/langandlit/article/view/21264>
- Beacco, J.-C. et Porquier, R. (2007). *Niveau A1 pour le français. Un référentiel*. Paris : Didier.
- Bergeron, R. (2007). Introduction. Quelques réflexions sur l'évolution de la didactique du français oral et sur certains postulats. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec : recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 14-21). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bernicot, J. et Bert-Erboul, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris : Éditions In Press.
- Block, C. C., Med, S. R. P. et Morrow, L. M. (2008). *Comprehension instruction : research-based best practices*. New York : The Guilford Press.



- Boyer, J.-Y. (1997). La verbalisation comme voie d'accès à la compréhension et à la production de texte. Dans J.-Y. Boyer et L. Savoie-Zajc (dir.), *Didactique du français, méthodes de recherche* (p. 203-218). Montréal : Éditions Logiques.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.
- Cornaire, C. et Germain, C. (1998). *La compréhension orale*. Baume-les-Dames, France : CLE International.
- Daniel, M. F. et Gagnon, M. (à paraître). Developmental process of dialogical critical thinking in groups of children aged 4 to 12 years. Dans Heimer, L. (dir.), *Early Childhood in a Global context*. Washington : American Educational Research Association (AERA).
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Dumais, C. (2012). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 19-34). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* (thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais, Gatineau). Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : <http://www.archipel.uqam.ca/6815/>
- Dumais, C. et Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, 285-302.
- Flavell, J. H., Miller, P. H. et Miller, S. A. (1993). *Cognitive development*. Upper Saddle River : Pearson/Prentice-Hall.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle : La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Éditions Marketing.
- Florin, A., Véronique, D., Courtial, J.-P. et Goupil, Y. (2002). *Apprentissage de la communication en milieu scolaire* (Synthèse pour la direction de la recherche, programme Cognitique école et sciences cognitives). Récupéré de : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/91/PDF/Florin.pdf>
- Forget, M.-H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 32(1), 57-80.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal : ERPI éducation.
- Goh, C. et Taïb, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-232.



- Grandaty, M. et Turco, G. (2010). *L'oral dans la classe*. Paris : ENS.
- Gufoni, V. (1996). Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite : Approche critique. *Études de linguistique appliquée*, 101, 20-32.
- Halté, J.-F. et Rispail, M. (2005). *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. Paris : L'Harmattan.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif? Dans Chabanne, J. C. et Bucheton, D. (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 163-186). Paris : PUF.
- Kuusela, H. et Paul, P. (2000). A comparison of concurrent and retrospective verbal protocol analysis. *American Journal of Psychology*, 113(3), 387-404.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* (thèse de doctorat). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris : Hachette.
- Liotta-Kolencik, P. et Hillwig, S. A. (2011). *Encouraging metacognition : supporting learners through metacognitive teaching strategies*. New York : P. Lang.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Merriam, S. B. (1998/2008). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco et Londres : Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MÉLS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MÉLS). (2011). *Progression des apprentissages au primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nonnon, É. (2001-2002). Des situations problèmes pour la verbalisation : difficultés à dire et travail de l'énonciation. *Repères*, 24/25, 22-57.
- Nonnon, É. (2004). Les activités de réflexion et d'analyse de l'oral. Dans C. Garcia-Debanc et S. Plane (dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (p. 310-335). Paris : Hatier.
- Nonnon, É. (2005). Entre description et prescription, l'institution de l'objet : Qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral? *Repères*, 31, 161-188.
- OCDE. (2016). Comment s'organise le temps d'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire? Les indicateurs de l'éducation à la loupe. *Regards sur l'éducation*, 38(4). Récupéré de : [http://www.oecd-ilibrary.org/education/comment-s-organise-le-temps-d-apprentissage-dans-l-enseignement-primaire-et-secondaire\\_5jm3tqh48ljc-fr](http://www.oecd-ilibrary.org/education/comment-s-organise-le-temps-d-apprentissage-dans-l-enseignement-primaire-et-secondaire_5jm3tqh48ljc-fr)
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- Pekarek-Doehler, S., de Pietro, J.-F., Fasel Lauzon, V. et Pochon-Berger, É. (2008). *L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde : acquisition, enseignement, évaluation* (rapport final projet CODI). (Document non publié). Neuchâtel : Université de Neuchâtel.
- Pfeiffer-Ryter, V., Demaurex, M. et Dolz, J. (2007). Prendre des notes pour un exposé oral : intégrer lecture, écriture et expression orale au primaire. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : Les voies actuelles de la recherche* (p. 235-256). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Pharand, J. et Lafontaine, L. (2012). Les élèves écoutent-ils lorsque j'enseigne? *Québec français*, 164, 61-63.
- Plessis-Bélair, G. (2012). La communication orale et la formation à l'enseignement : une question de langue et d'identité en contexte réflexif. Dans Bergeron, R. et Plessis-Bélair, G. (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'Université* (p. 69-79). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Plessis-Bélair, G., Comtois, S., Cardin, D. et Cauchon, J. (2009). L'oral en classe du primaire, selon des enseignants et des élèves. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 127-152). Québec : PUQ.
- Rabatel, A. (2004). *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 123-148). Montréal : ERPI.
- Schneuwly, B. (2009). L'objet enseigné. Dans B. Schneuwly et J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (p. 17-28). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Slavin, R. (2009). *Educational Psychology. Theory and Practice*. Boston : Pearson/Allyn and Bacon.
- Tindall, E. et Nisbet, D. (2008). Listening: A vital skill for learning. *The International Journal of Learning*, 15(6), 121-127.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.) Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (2010). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. Dans L. Paquay, M. Crahay et J. M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 69-84). Bruxelles : De Boeck.
- Vandergrift, L. (2006). Second Language Listening : Listening Ability or Language Proficiency? *The Modern Language Journal*, 90(1), 6-18.
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.