



HAL
open science

Comment aider l'apprenant à améliorer sa compréhension de l'oral en langue étrangère

Cécile Poussard

► **To cite this version:**

Cécile Poussard. Comment aider l'apprenant à améliorer sa compréhension de l'oral en langue étrangère. *Etudes en didactique des langues*, 2012, De l'anglais oral, 19, pp.89-97. hal-04047730

HAL Id: hal-04047730

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04047730v1>

Submitted on 27 Mar 2023

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.

Comment aider l'apprenant à améliorer sa compréhension de l'oral en langue étrangère

Cécile POUSSARD

Maîtresse de Conférences, Université Montpellier III



© ND

La démarche didactique qui a été la mienne (Poussard, 2000) consiste à réunir les connaissances sur le domaine en interrogeant, dans un premier temps, la recherche sur la compréhension de l'oral, pour ensuite formuler des propositions. C'est l'approche que je propose de suivre ici: examiner des apports théoriques pour ensuite tirer sur quelques fils qui paraissent intéressants, tout en gardant à l'esprit que cette présentation de propositions ne saurait être exhaustive (au regard de tout ce que l'on pourrait faire) mais représente des pistes de travail.

I. Interroger la recherche

Lorsque l'on interroge la recherche en psychologie, psycholinguistique et en linguistique, on s'aperçoit tout d'abord que la compréhension de l'oral en LE est un domaine de recherche peu exploré.

Il faut donc élargir le cadre de recherche et s'appuyer sur ce qui est étudié en compréhension en langue maternelle (LM), en langue étrangère (LE), en anglais langue étrangère, en français langue étrangère, pour l'oral, pour l'écrit. Élargir le cadre de recherche certes, mais rester prudent car on ne peut pas

forcément importer ou transférer ce qui est valable dans une situation à une autre situation, par exemple LM et LE, ou code écrit et code oral. C'est pourquoi je parle de quelques fils à tirer, dont on est à peu près certains.

1. Psychologie cognitive

La psychologie cognitive, dans sa composante "Traitement de l'information", nous dit que comprendre c'est décoder et activer, c'est-à-dire décoder une chaîne sonore et activer différentes opérations. En psycholinguistique, on dira "segmenter et interpréter".

Interaction

Décoder et activer, segmenter et interpréter, ne sont pas à appréhender successivement (cela a été fait, dans le passé) mais à concevoir en interaction. En effet, on mentionne souvent les niveaux de traitement cognitif et langagier: des traitements de haut niveau (plan sémantique, pragmatique et textuel) et des traitements de bas niveau (plan graphique ou phonologique, lexical et syntaxique) et de directions dans ces traitements: des traitements haut-bas ou *top-down* et des traitements bas-haut ou *bottom-up*. On se réfère maintenant à des modèles interactifs, vers le haut et vers le bas et en parallèle.

Automatisation

D. Gaonac'h (1987: 162-163) parle de "coût cognitif" et "d'automatisation". Ainsi, l'automatisation de certaines opérations, comme le décodage graphémique ou phonologique, permet de réduire la charge cognitive du sujet. Selon ce même auteur, "l'automaticité peut alors être conçue comme la possibilité de traiter quelque chose à un niveau donné, alors que l'attention active est portée sur un autre traitement à un autre niveau" (*ibid.*).

2. Constructivisme

Comprendre consiste à intégrer une connaissance nouvelle aux connaissances existantes en s'appuyant sur les paroles ou le texte, ou ce qu'on appelle aussi percept, et sur "l'ensemble des capacités et des connaissances linguistiques, sémantiques et pragmatiques qui existent dans la mémoire du sujet" (Sabiron, 1996: 32-57).

Selon D. Gaonac'h (1987: 159-161), "la perception ou la compréhension sont possibles grâce à un processus d'assimilation; il s'agit de construire une représentation de l'information dans les termes des connaissances antérieurement acquises".

Dans cette perspective, on insiste beaucoup, en LE, sur le rôle des connaissances préalables, par exemple, chez R. Oxford (1993), ce qui conduit à examiner quelques éléments de psycholinguistique.

3. Psycholinguistique

P. Carrell (1990), par exemple, note que dans une tâche de lecture, le lecteur utilise:

- des schémas de contenu (connaissances et croyances sur le monde),
- des schémas formels (connaissance des différents types de textes, de leur organisation et structure typiques),
- des schémas linguistiques (connaissances linguistiques).

En LE, elle précise que “lorsque le contenu et la forme rhétorique jouent l’un et l’autre sur la compréhension écrite en langue étrangère, le contenu est généralement plus important que la forme. [...] En d’autres termes, le contenu et la forme jouent, dans la compréhension des textes, des rôles significatifs mais différents”.

Il y a tout lieu de penser que ces trois types de schémas sont des dimensions à prendre en compte pour la compréhension de l’oral.

Insuffisances linguistiques

D’autre part, D. Gaonac’h (1990), tant pour la lecture que pour l’écoute, souligne qu’en situation de LE, les insuffisances linguistiques ont pour effet de court-circuiter la mise en œuvre de processus de haut niveau. “Le faible degré d’automatisation d’un certain nombre de processus en LE conduit le sujet à une attention plus importante que dans le cas d’une LM” (Gaonac’h, 1990, p. 48) et le coût cognitif de la situation en LE est plus élevé.

Anticipation et inférence

Au plan des stratégies, les stratégies cognitives générales à l’œuvre en compréhension orale sont l’anticipation et l’inférence. L’anticipation est une stratégie de type haut-bas, l’inférence de type bas-haut.

Processus top-down et interprétations erronées

Pour essayer d’approcher plus finement la spécificité de la compréhension de l’oral, on peut citer R. Lund (1991) qui a conduit une expérimentation comparative entre écoute et lecture en LE. Il se réfère tout d’abord à des études en langue maternelle qui montrent que les auditeurs, plus que les lecteurs, s’appuient sur des processus basés sur des schémas de type *top-down*. À l’issue de son expérimentation (qui utilise des procédures de rappel), il remarque que les auditeurs ont rappelé une plus grande proportion d’idées d’ordre supérieur et ont aussi produit plus de constructions créatives erronées, indiquant là un plus grand appui sur des processus *top-down* actifs et les lecteurs ont rappelé plus de propositions (prédicat et arguments) à tous les niveaux et aussi comparativement plus de détails que les auditeurs.

Il explique ceci par le fait que les auditeurs, face à une grande incertitude, ont eu tendance à imaginer ou inventer un contexte plausible pour la conversation dans une plus grande proportion que les lecteurs. (les documents

écrits et oraux ne comportaient aucune indication sur les situations d'énonciation respectives).

Dispositif énonciatif

On peut noter que si des processus top-down sont à l'œuvre ils peuvent aboutir à des interprétations erronées, en particulier quand le dispositif énonciatif n'est pas précisé.

Enfin, R. Lund (*ibid.*) estime que la nature de la modalité (orale ou écrite) fait que les auditeurs et les lecteurs ont une approche différente d'une tâche de compréhension.

En effet la spécificité d'un texte oral, selon lui, réside dans deux aspects:

- premièrement le texte oral existe dans le temps (au lieu de l'espace pour le texte écrit), il est éphémère, il doit être perçu au moment où il est énoncé, l'auditeur devant comprendre en même temps que du nouveau matériau est perçu, décodage et activation devant être menés simultanément;
- deuxièmement le système phonématique pose un réel problème, il n'y a pas de mots transparents par exemple comme en lecture.

4. Linguistique

Pour les linguistes, la compréhension est affaire de construction de sens, elle consiste à identifier l'intention du locuteur, en reconstruisant (partiellement au moins) les opérations par où a été produit l'énoncé. Il n'y a pas de "récepteur passif".

Genres de discours

Peut-on distinguer discours oral et discours écrit? Si les canaux sont différents, il est plus difficile d'opérer une dichotomie réelle: il y a de l'écrit dans l'oral (le jour J) et de l'oral dans l'écrit (théâtre).

Il est peut-être préférable de parler de continuum et d'examiner différents genres à l'oral: le genre médiatique (type journal télévisé) fait une grande part à l'écrit oralisé (le présentateur lit sur le prompteur) alors que dans une conversation informelle on retrouvera beaucoup de traits de l'oralité tels qu'ils ont été étudiés dans l'approche conversationnelle: la polyphonie, l'opacité, les inachèvements, les hésitations, les incidentes, etc. Ce qu'ils auront en commun se sont des traits prosodiques, propres à l'oral, et souvent du non-verbal.

Associer oral et écrit?

On oppose également souvent la linéarité de l'oral à la spatialité de l'écrit. R. Oxford fait remarquer que, si l'oral est linéaire, le locuteur peut se servir des redondances ou demander des clarifications à son interlocuteur. Ce sont même des stratégies à développer spécifiquement: rechercher les redondances, suspendre momentanément une interprétation pour la reprendre après prise en compte de nouveaux éléments du discours. On peut alors se demander si de

telles stratégies ne sont pas biaisées dans le cas où l'apprenant peut avoir accès simultanément à l'oral et au script (doublage en v.o., par exemple).

J.-M. Fléchon (1994) remarque, à l'inverse, que l'écoute simultanée d'un enregistrement alors qu'un apprenant découvre le texte écrit perturbe la lecture, empêchant l'apprenant de mettre en œuvre des stratégies de lecture.

Et R. Lund estime lui que le danger, pour une tâche de compréhension orale, de combiner écoute et lecture est que les étudiants vont ignorer l'écoute pour privilégier la lecture.

Mais nous entrons dans les propositions ou les fils à tirer.

II. Quelques propositions

Les éléments examinés jusqu'à présent sont les suivants:

- interaction entre processus haut-bas et bas-haut;
- insuffisances linguistiques; automatisation de certaines opérations;
- connaissances préalables: connaissances et croyances sur le monde, connaissances textuelles et connaissances linguistiques;
- anticipation et inférence;
- processus haut-bas et interprétations erronées;
- dispositif énonciatif;
- genres de discours, traits prosodiques, non-verbal;
- associer écrit et oral?

Ce relevé apporte quelques pistes de travail. Si l'on tente de synthétiser ces différentes données, cela conduit à considérer le guidage de la compréhension dans une perspective didactique stratégique visant à aider l'apprenant du point de vue de ses processus, traitements, opérations, bref de ce qu'on peut appeler un certain nombre de capacités:

- au plan de la mobilisation des connaissances préalables;
- au plan des mécanismes, des opérations actives en LM à réapprendre/réactiver en LE, notamment en ce qui concerne l'anticipation et l'inférence;
- au plan des opérations de bas niveau (plan phonologique et morpho-syntaxique) pour éviter les courts-circuits, c'est-à-dire ce qui concerne la segmentation et, en particulier, la discrimination auditive.

Certaines sont des capacités cognitives générales (anticipation, inférence, mobilisation de connaissances préalables) et d'autres des capacités psycholinguistiques, disciplinaires (la discrimination auditive).

Les différents schémas ou connaissances, les différents genres discursifs, la caractérisation du dispositif énonciatif, les traits de l'oralité, les éléments prosodiques, la prise en compte du non verbal éventuel seront des éléments transversaux.

Aider l'apprenant à développer ces capacités, mais comment?

En passant par une prise de conscience et un entraînement visant à une automatiser. Cela veut dire l'aider également au plan métacognitif (sa connaissance sur ses connaissances).

1. La mobilisation des connaissances préalables

Les tâches à envisager sont des tâches de pré-écoute qui peuvent servir de rappel et/ou d'apport.

Les connaissances linguistiques et de contenu (culturelles) peuvent être liées à un thème, liées au vécu de l'apprenant (et la tâche aura alors une fonction impliquante complémentaire), liées à des notions. P. Carrell (*ibid.*) évoque par exemple des tâches d'association de mots ou concepts clés qui peuvent aboutir, pour le lexique, à de véritables cartes sémantiques. On peut imaginer des tâches linguistiques portant sur des éléments phonologiques, syntaxiques, etc.

Ces tâches linguistiques et culturelles sont d'autant plus importantes au niveau pragmatique en LE: l'apprenant ne partage pas de terrain commun, il n'appartient pas à la communauté linguistique de la LE.

Les tâches portant sur les connaissances textuelles peuvent aborder les genres discursifs: sans entrer dans les détails, l'information du journal télévisé est construite selon certaines règles, le présentateur introduit le sujet, c'est là que l'on trouve le sujet ou *topic* et la *topic-sentence*, le reporter développe le sujet et assure les liaisons avec les interviews, les interviews, elles, ont un effet d'authenticité, etc.

2. L'anticipation

C'est une démarche haut-bas. Anticiper c'est émettre des hypothèses et les vérifier. L'anticipation peut intervenir sur un contenu global, en pré-écoute, ou sur un contenu de détail (pendant un travail lié à l'écoute).

Au plan global, elle permet de prévoir le contenu ou la forme d'un message verbal oral à partir d'indices. Elle peut être sollicitée à partir d'un titre, du dispositif énonciatif, d'éléments non verbaux, du genre de discours: dans une série, on peut anticiper à partir des personnages, de l'histoire; dans un discours médiatique de type journal télévisé, le point de vue d'un représentant institutionnel interviewé est souvent prévisible.

Ce sont, somme toute, des tâches classiques souvent utilisées dans les documents pédagogiques vidéo britanniques, par exemple.

Au plan détaillé, l'anticipation peut être utilisée au niveau du décodage d'indices sonores (mots de contenu, organisation discursive, intonation, etc.) au fil de l'écoute et de leur association mentale très rapide à des thèmes, des intentions de signification.

Elle est économique car elle réduit le décodage (Sabiron, 1996). En effet, elle permet à l'auditeur de prévoir la suite possible ou probable de la chaîne sonore et de gagner du temps dans son interprétation sémantique globale.

On sait par exemple que l'auditeur construit très vite l'interprétation d'un énoncé: l'interprétation commence dès le début de la phrase, en s'appuyant sur tous les types d'informations (lexicale, syntaxique, contextuelle) dont il dispose. Il convient donc d'imaginer des tâches dans ce sens.

3. L'inférence

C'est une démarche bas-haut. L'inférence fait appel aux connaissances préalables et au contexte. M. Le Gall (1994) la définit comme une généralisation opérée à partir de l'observation de plusieurs faits concordants.

Il existe différents types d'inférence: linguistique, sémantique, contextuelle, situationnelle, pragmatique, culturelle, etc., c'est-à-dire qu'elle peut jouer à différents niveaux.

En langue étrangère elle présente l'intérêt de permettre de reconstruire ou de compenser ce qui n'a pas été bien compris. Pour A. Wenden (1991), inférer c'est utiliser l'information disponible pour deviner le sens d'items nouveaux, prédire des résultats ou combler des informations manquantes.

Les tâches d'inférence s'appuient sur une recherche d'indices, leur combinaison en vue d'une interprétation et d'une reconstruction éventuelle. Les indices peuvent être de tous types (marqueurs discursifs, syntactico-sémantiques, lexicaux, prosodiques, extralinguistiques) et de toutes longueurs (mots, partie d'énoncé, texte, etc.), selon le genre de discours, et c'est là que l'on peut prendre en compte les traits de l'oralité (redondance, reformulation, hésitation, inachèvement, intonation, débit, etc.).

4. La discrimination auditive

Les apprenants francophones, à tort ou à raison, perçoivent souvent le rapport graphie/phonie comme dissymétrique en anglais: il y a ce qui ne s'entend pas et ce qui est mal perçu.

- Ce qui ne s'entend pas: ce sont les phénomènes d'assimilation. *I'd do* constitue une zone d'ambiguïté orale. Le natif compense en inférant, mais l'apprenant peut aboutir à une interprétation erronée en traitant localement et successivement les signes, sans inférence aux connaissances linguistiques et par simplification.
- Ce qui est mal perçu: W. Halff (1987) remarque par exemple que des énoncés du type *My teachers are French* sont interprétés comme *My teacher's French* malgré la suite de l'énoncé *and they all speak so fast [...]* L'auxiliaire *are* réalisé [ə] n'est pas entendu par l'apprenant car *are* est associé, pour lui, à la réalisation [ɑ:]. De la même manière, la proximité phonologique des morphèmes *-ing* et *-en* conduit l'apprenant à confondre *been* et *being*, ce qui pose problème pour la construction de son système de règles sur la langue cible.

C'est l'horizon d'écoute, pour reprendre les termes de E. Lhôte (1995), de l'apprenant qui doit faire l'objet d'un travail, d'une "rééducation". C'est peut-

être là que l'association de l'oral et de l'écrit peut s'avérer la plus fructueuse, les étudiants ayant très souvent une culture de l'écrit. Il y a donc lieu d'effectuer un travail systématique sur les phénomènes d'accentuation et de réduction vocalique (pour plus de détails sur ces questions, voir Poussard et Vincent-Durroux (2002).

5. L'activité métacognitive

L'entraînement aux capacités que je viens d'évoquer ne suffit pas. Pour que ces capacités deviennent opératoires, il faut une prise de conscience et pour ce faire, solliciter l'activité métacognitive de l'apprenant. Comment?

- Par le développement d'une stratégie d'auto-questionnement qui consiste à:
- prendre de la distance par rapport à l'activité de compréhension, à travers des tâches qui permettent l'auto-observation (questionnaire pendant ou juste après une activité de compréhension) et l'auto-évaluation (sous forme de tests commentés)
 - réfléchir aux actions à mener lors d'une activité de compréhension (questionnaire, discussion de groupe) et enrichir sa palette d'actions à mener.

Conclusion

Il reste à souhaiter plus de travaux théoriques sur la compréhension de l'oral en LE et plus d'équipes qui s'y penchent, réunissant psycholinguistes, linguistes et didacticiens, travaux qui permettraient de valider ou d'infirmer ces hypothèses de travail et d'en explorer de nouvelles.

Références bibliographiques

- CARRELL, P. 1990. Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère: rôle des schémas de contenu et des schémas formels. GAONAC'H, D. (dir.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Paris: Hachette, collection Le français dans le monde, pp. 16-29.
- FLECHON, J.-M. 1994. L'activité de compréhension écrite. *Supports, pratique contextualisée de la langue et conceptualisation: l'apprentissage des savoir-faire*. Actes de la journée d'étude du GEPED. UFR d'Études Anglophones, Université Paris 7, pp. 11-17.
- GAONAC'H, D. 1987. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Crédif-Hatier, collection LAL.
- GAONAC'H, D. 1990. Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. GAONAC'H, D. (dir.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère* Paris: Hachette, collection Le français dans le monde, pp. 41-49.

- HALFF, W. 1987 L'oral et l'erreur grammaticale. *Les langues modernes* 5, pp. 31-37.
- LE GALL, M. (1994). *Inférer pour comprendre*. Mémoire de DEA Sciences de l'homme et technologie. Directeur de recherche J.-P. NARCY. Université technologique de Compiègne.
- LHOTE, E. 1995 *Enseigner l'oral en interaction*. Paris: Hachette, collection Autoformation.
- LUND, R. L. 1991. A Comparison of Second Language Listening and Reading Comprehension. *The Modern Language Journal* 75, pp. 196-204.
- OXFORD, R. 1993. Research Update on Teaching L2 Listening. *System* 21: 2, pp. 205-211.
- POUSSARD, C. 2000. *Compréhension de l'anglais oral et technologies éducatives*. Thèse de doctorat. Université Paris 7. <<http://www.diderot7.jussieu.fr/AEM>>.
- POUSSARD, C. & VINCENT-DURROUX, L. 2002. Phonologie et morpho-syntaxe de l'anglais dans un produit SIC: le premier module de MACAO. *ALSIC* 5 : 2, pp 107-122. Consulté en janvier 2003: <<http://alsic.org>>.
- SABIRON, J. 1996. *Langue anglaise et étudiants scientifiques*. Thèse de doctorat. Université Bordeaux II.
- WENDEN, A. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. New York: Prentice Hall International.