

## Quelques considérations sur le développement de compétences en compréhension orale en anglais.

Article proposé par **Christian Fradin**, professeur et formateur – commentaires et compléments de **Sylvie Luyer-Tanet**, IA-IPR d'anglais

Il convient de dissocier les tâches qui découlent de l'écoute :

- Comprendre pour suivre des consignes ou des instructions (notice, tâches diverses)
- Comprendre pour effectuer un compte-rendu (bulletin d'informations)
- Comprendre pour réagir (conversation)

Rappel des principales stratégies transférables mises en avant pour construire des compétences de compréhension :

Compréhension écrite	Compréhension orale
Pré-lecture : <ul style="list-style-type: none"><li>• Émission d'hypothèses à partir des éléments paralinguistiques et / ou paratextuels</li></ul>	Pré-écoute : <ul style="list-style-type: none"><li>• Anticiper ce qui va être entendu à partir d'un titre ou d'une introduction orale</li></ul>
Lecture : <ul style="list-style-type: none"><li>• Compréhension globale (repérage des éléments essentiels)</li><li>• Compréhension détaillée (partir du connu pour compenser l'inconnu, recherche de champs lexicaux, inférence ...)</li><li>• Compréhension de l'implicite : message, point de vue</li></ul>	Écoute : <ul style="list-style-type: none"><li>• Compréhension globale (repérage des éléments essentiels) : nombre de personnes ? monologue ou conversation ? lieu ? moment ?</li><li>• Compréhension détaillée : identifier les types de messages, repérer les indices de cohérence et les mots porteurs de sens, inférer ce qui n'est pas connu à partir du contexte</li><li>• Compréhension de l'implicite : message, point de vue</li></ul>

La distinction entre compréhension dite globale (à ne pas confondre avec un simple relevé d'éléments de contextualisation) et compréhension dite détaillée invite à réfléchir aux pratiques, la première s'appuyant nécessairement en vérité sur le repérage d'éléments de détail dont la mise en relation permet de reconstruire le sens. C'est l'une des raisons pour lesquelles demander un résumé après une audition simple ou un premier travail d'approche est une démarche à proscrire si l'on se place dans une démarche d'entraînement. Le résumé est en soi une **preuve** de la compréhension ; il ne peut donc être produit de façon satisfaisante qu'à l'issue du travail sur le support.

On a parfois tendance à établir un parallèle entre les stratégies mobilisées en compréhension orale et celles mobilisées en compréhension écrite mais la nature des documents et la fugacité de l'oral rendent les deux méthodes difficilement comparables.

Pour permettre aux élèves d'accéder à la compréhension d'un message oral, on peut les aider à développer des stratégies transférables mais :

- Certaines stratégies mobilisées à l'écrit ne se justifient pas toujours à l'oral.
- Certaines stratégies ne sont pas naturellement développées dans une situation authentique. Lorsqu'on lit un article de journal, l'œil est attiré par le titre et une éventuelle photo. De façon certes furtive, des hypothèses vont ainsi être émises et seront vérifiées lors de la lecture. Dans le cas d'un document sonore ou audio-visuel, le processus est parfois tout autre. Ce peut être le cas pour l'écoute d'une chanson où le titre peut permettre d'orienter l'écoute ou encore pour un bulletin d'information que le journaliste va également introduire par un titre ou une bande-annonce (journal télévisé).

- Le caractère fugace du document sonore rend difficile le processus d'émission d'hypothèses. En effet, il n'est pas possible contrairement à la lecture de revenir plusieurs fois sur une même information. C'est le cas dans une conversation où on pourra faire répéter son interlocuteur mais une telle initiative ne pourra pas être répétée plusieurs fois. C'est aussi le cas pour l'écoute d'une chanson mais là aussi, il n'est pas naturel de revenir un certain nombre de fois sur l'écoute d'un même segment pour parvenir à le comprendre.

Si l'enseignant peut fonder son enseignement sur le développement de stratégies transférables pour construire des compétences de compréhension à l'écrit, la chose n'est donc pas aussi simple en compréhension orale. Pour devenir autonome, il me semble que les élèves doivent s'habituer à entendre de l'anglais. Plus ils seront exposés à la langue, plus ils développeront des compétences de compréhension orale.

On peut ajouter que, même s'il est judicieux de concentrer le travail en classe sur une ou deux activités langagières dominantes pour éviter un « mélange » porteur de confusion (si je ne vérifie la compréhension qu'en demandant une production dans la langue cible, je risque de ne pas être en mesure d'interpréter une réponse erronée), il n'est pas nécessairement pertinent de borner le travail à l'écoute.

Il importe bien, au demeurant, de permettre aux élèves de comprendre qu'on ne peut re-connaître que... ce que l'on connaît !

Rappelons ici l'impérieuse nécessité de sensibiliser (sur créneaux dédiés et sans verser dans l'écueil d'une transformation du cours d'anglais en séances déconnectées de linguistique comparée...) aux questions liées à l'absence de lien graphie-phonie évident en anglais contrairement à d'autres langues car beaucoup d'élèves, ne connaissant certains mots que sous leur forme visuelle (graphique) et les prononçant mal, sont totalement incapables de les re-connaître lorsqu'ils les entendent prononcés correctement. On peut penser notamment aux mots dits « transparents » dont on oublie parfois qu'ils perdent à l'oral pour l'élève toute familiarité (*image, orange, queue* pour ne prendre que les plus basiques).

On peut penser aussi à la difficulté pour beaucoup de segmenter la chaîne parlée, au risque de ne percevoir qu'un flux sonore quasi-ininterrompu dans lequel ils ne parviennent pas à reconnaître les différentes réalisations de mots outils comme les auxiliaires ou de certaines prépositions selon que ces éléments sont accentués ou non, de distinguer entre des homophones propres à la langue orale (/z/ du 's de *is, has* ou du cas possessif). Une sensibilisation à la grammaire de l'oral peut ainsi prendre tout son sens lorsque l'opportunité s'en présente naturellement dans le cours.

La compréhension orale se révèle plus complexe que la compréhension écrite car la nature des documents et la tâche qui en découlent ont un impact et les difficultés rencontrées et par conséquent sur les stratégies qui devront être mobilisées.

- Dans le cas d'une conversation, on va devoir comprendre afin de réagir, répondre, commenter ou argumenter. Des stratégies liées à l'interaction vont alors devoir être développées.
- Si la conversation se déroule au téléphone, la situation sera encore différente. On ne voit pas le mouvement des lèvres ni les gestes de son interlocuteur ce qui rend la compréhension et donc la communication encore moins aisée.
- S'il s'agit d'un exposé oral, il convient de savoir s'il sera suivi d'une restitution ou non s'il s'agit d'une conférence par exemple.

Il convient de se méfier de certaines pratiques :

- L'utilisation du laboratoire de langues ou la salle multimédia peut avoir un effet pervers et contre-productif. Pour comprendre oralement un document dans ce type d'infrastructure, les élèves sont parfois laissés en autonomie avec une grille d'écoute et le document sonore. Si le travail n'est pas limité dans le temps, il est fort à craindre que les élèves soient obnubilés par la grille à remplir et qu'ils écoutent un certain nombre de fois la même information afin d'obtenir la réponse à la question posée. Il est alors préférable d'exposer les élèves à un nombre limité d'écoutes et leur demander d'effectuer des repérages afin de pouvoir procéder à une mise en relation pour construire du sens.
- Les grilles d'écoute servent à évaluer plus qu'à entraîner. Elles pré-construisent trop souvent le sens. La seule lecture de la grille fournit en effet souvent l'accès au sens avant même de procéder à l'écoute.

Un autre danger des grilles est de limiter le travail de l'élève au prélèvement, étroitement guidé pour ne pas dire borné, d'informations qui ne sont à aucun moment mises en relation pour construire le sens. De même qu'être capable de citer *verbatim* des phrases entières extraites du support ne prouve pas qu'on ait véritablement saisi un propos, il ne suffit évidemment pas d'avoir relevé le prénom de personnes ou personnages, des dates et des noms de lieux pour prétendre accéder au sens d'un support audio...

- Il convient d'être cohérent quant à l'activité langagière visée. Prenons l'exemple d'une chanson. Un tel support étant naturellement destiné à être entendu, il est tout à fait logique de mobiliser l'écoute pour mener à bien la compréhension ; ce qui exclut de facto la distribution des paroles. Pour envisager la compréhension de ce type de support, les paroles sont parfois distribuées sous forme écrite avec des mots manquants que les élèves doivent compléter au fur et à mesure de l'écoute. Nous avons alors davantage affaire à une activité de discrimination auditive que de compréhension orale. Après correction de cet exercice lacunaire, pour envisager une compréhension plus fine (compréhension sélective et compréhension de l'implicite), les élèves garderont la chanson sous les yeux, c'est alors la compréhension écrite et non la compréhension orale qui sera sollicitée. Si le souhait de l'enseignant est de travailler la compréhension orale, il devra exposer l'élève à l'écoute seulement et n'envisager la découverte du texte que lorsque la compréhension sera aboutie, cette dernière étape n'intervenant pas dans le processus de compréhension.

La communication d'une transcription écrite des supports de compréhension orale n'a de sens *a priori* que dans les deux cas suivants :

- lorsqu'il y a nécessité pour l'élève de conserver une trace sur papier de ces documents (par exemple au cycle terminal du lycée très pragmatiquement parce qu'il peut avoir besoin de faire connaître le contenu d'un enregistrement à un examinateur d'oral du baccalauréat) ;
- lorsqu'un travail sur le lien graphie-phonie justifie la comparaison de formes graphiques et sonores de mots, de bribes de phrases ou d'énoncés complets (cf. *supra*).

En phase d'entraînement, où l'enseignant se préoccupe de faire acquérir des méthodes, c'est l'activité menée en classe qui seule importe. On veillera tout particulièrement à ne pas tomber dans un écueil risquant d'entretenir l'illusion répandue que l'on n'a compris que lorsqu'on est capable de retrouver la totalité des propos tenus. Ou encore que tout travail sur les activités langagières de l'oral doit être conclu par un retour vers l'écrit...

Les objectifs de compréhension fixés par l'enseignant doivent être modestes. A la seule écoute du document, il est fort probable que les élèves ne puissent parvenir à une compréhension des plus fines. Un travail ciblé pourra être envisagé par exemple sur le relevé de mots clés permettant de tirer des conclusions sur le contenu ou bien encore sur le point de vue du chanteur, lequel pourra permettre a posteriori une mise en relation collective des éléments compris pour parvenir à des conclusions quant à la compréhension du document.

- Certains supports se prêtent à l'oral et à l'écrit. Un poème et une pièce de théâtre peuvent être destinés à être lus ou entendus. Il convient alors de définir quel type de compréhension va être privilégié afin de garder une certaine cohérence. Néanmoins, un travail sur le rapport graphie-phonie et donc sur la phonologie me semble incontournable pour respecter la nature de ce type de documents.

Je remarque que depuis le développement d'internet, les élèves ont accès à l'anglais de façon tout à fait naturelle :

- Ils jouent en réseau avec des gens du monde entier et la langue de communication est souvent l'anglais.

Ceci est à mettre en évidence pour les élèves eux-mêmes, à qui il peut être judicieux, dans une perspective de mise en confiance, de faire prendre conscience du fait qu'ils ont une maîtrise opérationnelle réelle d'un lexique et de tournures lexicalisées d'un volume conséquent.

Un point de vigilance doit néanmoins être signalé ici : si les mots sont effectivement mobilisés activement par les joueurs, leur prononciation est souvent fautive car francisée dès lors qu'ils sont rencontrés à l'écrit et utilisés dans des échanges avec des non anglophones. Exemples : *tiny* prononcé \*/ti:ni:/, *reset* prononcé \*/rizet/ ou \*/rœset/, etc. Il conviendra donc d'éviter la fixation de « mauvaises habitudes phonologiques » !

- Ils ont accès à des vidéos ou chansons très facilement via le téléchargement.
- Ils regardent de nombreuses séries ou films en streaming et très souvent en VO. A ce propos, les élèves me disent souvent préférer regarder les films en VO car les voix sont plus naturelles.
- Lorsqu'une série américaine par exemple sort avec une saison d'avance outre-Atlantique, ils y ont accès sur internet mais seulement en VO.

Les expositions extrascolaires à la langue anglaise sont ainsi de plus en plus fréquentes, nous ne pouvons pas les minimiser et devons à mon avis en tenir compte pour asseoir notre enseignement. Nous ne pouvons qu'encourager les élèves à ces pratiques, si elles sont faites en toute légalité bien entendu. Se pose la question cruciale de la motivation à écouter pour comprendre. Chez eux, les élèves qui écoutent de l'anglais ont un objectif bien précis à atteindre (comprendre pour jouer avec leur adversaire en réseau, comprendre pour connaître la suite d'une série). La perspective actionnelle qui invite l'élève à comprendre pour pouvoir réaliser une tâche permet ainsi de donner du sens à la compréhension et ainsi satisfaire la motivation.

Activités possibles en classe :

- En début de séance, j'expose souvent mes élèves à une minute d'infos en continu sur Euronews. Le hasard veut que l'info ne soit pas toujours palpitante mais ce visionnage n'excédant pas une minute est suivi d'une prise de parole en continu, voire d'un échange entre élèves si l'un d'eux a des connaissances à faire partager sur le sujet.

Cette phase rituelle d'exposition à la langue-cible favorise (entre autres) la familiarisation de l'oreille avec les sons et les schémas intonatifs, la « musique » de l'anglais.

Par ailleurs, l'actualité internationale est souvent connue des élèves, qui l'ont découverte en langue maternelle à la télévision ou avec d'autres média. On est donc dans une situation propice à la mise en œuvre de compétences de l'ordre du transfert, de l'inférence, etc.

On pourra ici noter les différences de niveaux de réussite entre élèves, certains étant très dépendants d'un « bagage » ou d'un ancrage (connaissances préexistantes sur le sujet qui facilitent la tâche de compréhension) tandis que d'autres sont déjà capables de mettre en œuvre des stratégies de compréhension adaptables à une grande variété de supports. Si l'enseignant se préoccupe d'évaluer le degré de maîtrise de la compétence ciblée, il pourra ainsi s'appuyer sur les descripteurs du CECRL.

	A2	B1	B2	C1
<b>COMPRENDRE À L'ORAL</b>	Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision <b>sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel</b> si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision <b>sur l'actualité et les informations</b> . Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre les émissions de télévision et les films <b>sans trop d'effort</b> .

- J'ai établi avec les élèves un rituel tout au long de l'année. Chacun doit choisir un film ou une série qu'il aime. Il doit le présenter devant la classe dans le cadre d'une prise de parole en continu. Pour les secondes, ils doivent raconter l'histoire et développer des arguments pour expliquer ce qu'ils apprécient particulièrement dans le document choisi. Il s'agit ici de les encourager à dépasser le niveau B1 en développant leur capacité à raconter en donnant des exemples et à argumenter en justifiant à l'aide d'exemples. Pour les classes du cycle terminal, la deuxième partie consiste à relier le document choisi à une des quatre notions au programme. Quelle que soit la classe, la prise de parole en continu est précédée par la vidéo-projection de la bande-annonce dans la langue cible. Les élèves sont ainsi exposés à la langue de façon naturelle et authentique. Le plaisir est entier car cette écoute ou ce visionnage n'est assorti d'aucune consigne de restitution.

Ici encore, il peut être utile de préciser qu'un « cloisonnement » systématique entre les entraînements aux différentes activités langagières n'a pas nécessairement lieu d'être. Lorsque ce qui est demandé aux élèves est, non de restituer ou paraphraser avec leurs mots (c'est-à-dire dans une langue potentiellement si mal maîtrisée que l'on ne pourra se fier à ce qui est dit pour évaluer la compréhension) mais bien de réagir à / commenter / jauger ce qu'ils ont compris d'un support audio ou vidéo par une prise de parole, on ne saurait parler de confusion des objectifs.

Des chercheurs en neurosciences ont d'ailleurs montré à la fin des années 90 qu'une bonne stimulation de l'aire du cerveau concernée par la réception (aire de Wernicke) favorise l'activité de celle dont relève la production de la parole (aide de Broca).

- Le recours aux assistants de langue anglaise ou autres personnes ressources est également très intéressant. Au 1<sup>er</sup> trimestre, une ancienne élève maintenant en classe préparatoire a fait une intervention dans ma classe de 2<sup>nd</sup>e. Dans le cadre de ses études, elle a passé 6 mois aux Etats-Unis. Les élèves ont préparé des questions qui ont essentiellement porté sur ses déplacements et ses loisirs Outre-Atlantique. Je suis très peu intervenu et l'échange s'est fait dans la langue cible de façon tout à fait naturelle même si étudiante et élèves étaient français.
- L'an dernier, j'ai travaillé avec une classe de 1<sup>ère</sup> sur les chansons engagées. Dans le cadre de la tâche finale, les élèves devaient en binôme faire le choix d'une chanson anglophone engagée dans le cadre d'une émission télévisée intitulée *20th century protest songs*. Je souhaitais que lors de la présentation du binôme, les autres élèves soient sollicités. Souvent, les élèves sont invités à prendre des notes sur la présentation de leurs camarades mais qu'en font-ils ? L'enseignant n'a pour autre objectif que les encourager à écouter mais cette prise de notes est contraignante et souvent mal vécue par les élèves car elle n'est pas souvent suivie d'une restitution et ne revêt qu'un caractère « punitif ». Dans une perspective actionnelle, il me semble indispensable de se pencher sur l'objectif de cette prise de notes pour qu'elle soit réellement utile et motivante pour l'élève. J'ai demandé à chaque binôme avant la présentation orale de noter le titre au tableau puis de faire écouter une fois la chanson. Les autres élèves devaient noter les mots qu'ils avaient compris. Après l'écoute, les deux élèves au tableau ont noté les mots compris et la classe a été invitée à mettre les mots en relation pour construire du sens. La présentation orale qui a suivi a permis de vérifier les hypothèses émises et la compréhension du document oral. Les élèves n'ont ressenti aucune contrainte et ont apprécié la démarche qui leur a permis de façon tout à fait naturelle de mobiliser des stratégies pour construire des compétences de compréhension à l'oral.

Dans le domaine de la compréhension orale comme dans celui de la compréhension écrite, dès lors qu'il y a eu mise en œuvre d'une stratégie impliquant l'émission d'hypothèses, il est impératif de prévoir une étape de vérification (pour confirmation ou infirmation) au moyen d'un retour au document : nouvelle lecture / nouvelle écoute.

- Nous avons souvent dans le cadre d'échanges divers des élèves étrangers qui viennent passer une année dans notre lycée. L'an dernier en 1<sup>ère</sup>ES, j'avais dans une classe composée de 23 élèves une élève finlandaise qui parlait anglais couramment et une élève américaine d'origine philippine. Ces deux élèves étaient venues pour l'année scolaire dans le but d'améliorer leur français. Afin qu'elles ne perdent pas leur temps en classe d'anglais, il m'est venu à l'idée de leur donner dans le cadre des séquences proposées en classe les mêmes tâches que les élèves français mais en français langue étrangère. La consigne variait quelque peu pour qu'elle constitue une tâche véritablement authentique dans les deux langues. Pour mener à bien la réalisation de la tâche finale (que ce soit à l'oral ou à l'écrit), les élèves devaient acquérir du lexique. Ainsi, lorsqu'un mot anglais dont elles ne connaissaient pas la traduction en français était donné, les deux élèves étrangères étaient amenées à interroger les élèves français dans la langue cible pour pouvoir comprendre de quoi il s'agissait. La situation était la même pour les élèves français. Des compétences de compréhension à l'oral ont ainsi été développées et ce, de façon tout à fait naturelle car elles répondaient à un besoin de part et d'autre.