

# La compréhension orale au collège

Christelle DAY

**L**a compréhension orale, mots derrière lesquels se cachent bien des difficultés, pour les élèves mais également pour moi-même, professeur débutant. Cette activité est, selon les instructions officielles de 1987, la première compétence qui doit être développée chez les collégiens dans leur apprentissage d'une langue vivante étrangère : « Au cours de sa scolarité, l'élève est mis en mesure de comprendre, de parler, de lire et d'écrire un anglais contemporain, simple et usuel. La compréhension de la langue parlée et écrite est un objectif à privilégier pour l'ensemble des élèves. »

L'écoute d'un support sonore ne se borne pas de la part du professeur au simple fait d'appuyer sur la touche « *play* » du magnétophone et de laisser les élèves se débrouiller. Si j'ai choisi la compréhension orale comme sujet de mon mémoire professionnel, c'est parce que cette activité m'a posé et me pose encore bien des problèmes. Mon mémoire se propose donc de faire le point sur ce qu'implique pour moi cette « activité d'écoute », qui dissimule en fait bien des tâches à accomplir par le professeur et les élèves.

Comme le souligne l'extrait des instructions officielles cité ci-dessus, le tout premier objectif de l'enseignement des langues vivantes est d'apprendre aux élèves à communiquer. Pour atteindre cet objectif, le professeur doit faire acquérir aux élèves les quatre compétences de communication, à savoir la capacité de comprendre un message oral et écrit et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit. Pour développer ces quatre capacités, l'élève doit acquérir la langue en tant que telle grâce aux savoirs linguistiques, comprenant l'apprentissage du lexique, de la grammaire et de la phonologie. La compréhension orale est donc une des activités qui permettent aux élèves d'apprendre la langue.

Je me suis ensuite demandée pourquoi les instructions officielles plaçaient la compréhension orale comme la première compétence à développer quand on apprend une langue vivante étrangère. Pourquoi placer l'acquisition de l'oral avant celle de l'écrit ? Parce qu'un enfant apprend à parler avant d'apprendre à écrire. Pourquoi la compréhension de l'oral précède-t-elle la production orale ? Parce que, pour

apprendre à parler, tout enfant doit d'abord écouter parler. Pour faire apprendre une langue vivante étrangère, les instructions officielles et la pédagogie actuelle suivent donc l'ordre naturel des choses.

Une autre interrogation à laquelle j'ai été confrontée concerne le support de la compréhension orale et l'approche communicative.

Comment intégrer l'écoute d'une cassette enregistrée relatant l'histoire de personnages fictifs dans une perspective communicative puisque les élèves ne peuvent pas intervenir comme dans une conversation réelle? La réponse m'a été apportée par le livre de Kathleen Julié<sup>(1)</sup> et le concept d'écoute non réciproque. Les élèves sont placés dans une situation d'écoute non réciproque comme lorsqu'on écoute une histoire lue à la radio ou à la télévision, ou lorsqu'on écoute les informations...

L'écoute d'un document sonore développe en priorité les capacités de réception.

Cependant, dans l'approche communicative, la compréhension orale n'est jamais séparée de la production orale. Cette dernière intervient en effet lors de plusieurs étapes de l'activité de compréhension orale : lors de l'activité de pré-écoute et du travail sur l'anticipation (toujours à partir de l'image), lors de la vérification de la compréhension du message oral, des commentaires des élèves et de la reformulation du dialogue. La compréhension d'un message oral est donc un but en soi, mais elle peut et elle doit en même temps être un véritable support d'expression personnelle des élèves.

Le troisième objectif de la compréhension orale est de présenter un ou des nouveaux faits de langue, qui seront travaillés à partir de l'activité et au-delà de celle-ci. Le texte sonore, en introduisant ces faits de langue, permet aux élèves d'en prendre connaissance. Puis, lors de la reformulation, le professeur veillera à ce qu'ils soient utilisés par les élèves afin de leur permettre une première familiarisation. Celle-ci doit immédiatement déboucher sur une phase de répétition pour que les élèves commencent à les mémoriser. La compréhension orale constitue donc la première phase dans l'apprentissage des nouveaux faits de langue, ce qui correspond au double objectif de l'approche communicative : les élèves apprennent à communiquer (par le biais de l'entraînement à la compréhension et à la production orales) tout en apprenant en même temps la langue (grâce aux nouvelles formes linguistiques du dialogue). Les élèves apprennent donc la langue en la pratiquant.

Comment rendre la compréhension orale communicative et comment l'introduction d'un nouveau fait de langue peut-elle être communicative? La réponse à cette première question a été donnée lors des paragraphes précédents : l'émission d'hypothèses grâce au travail d'anticipation, les reformulations et les commentaires des élèves rendent cette activité communicative.

---

(1) Julié Kathleen, *Enseigner l'anglais*, Hachette, Paris, 1995.

Mais qu'en est-il de la présentation des faits de langue ? En fait, c'est précisément parce qu'elle est intégrée à une situation communicative qu'elle n'apparaît pas hors contexte. Les auteurs des manuels cherchent à les introduire dans une situation de la vie courante qui est authentique, c'est-à-dire dans laquelle les anglophones eux-mêmes seraient naturellement amenés à employer les faits de langue introduits. Ils ne sont donc plus étudiés comme une fin en soi, mais comme un moyen mis au service des élèves afin qu'ils puissent exprimer ce qu'ils ont envie de dire. Ces faits de langue deviennent donc de véritables outils pour communiquer du sens. C'est la situation de communication de départ qui incite les élèves à employer ces nouveautés linguistiques introduites dans le dialogue, et donc à les apprendre. Avant d'être perçus comme des outils grammaticaux, ces faits de langue sont donc intrinsèquement porteurs de sens.

### Difficultés, aides et appuis

Les faits linguistiques inconnus (à savoir le lexique et les mots ou groupes de mots grammaticaux non encore appris), l'accentuation des mots (à cause des formes faibles des syllabes inaccentuées, qui sont peu perceptibles à l'oral), la prononciation (qui rend notamment les mots transparents à l'écrit, « opaques » à l'oral), l'ordre syntaxique (différent du français) et les accents nationaux et régionaux posent tous problèmes aux élèves.

De plus, les faits linguistiques spécifiques à l'anglais, tel que par exemple l'« s » du génitif saxon, sont très difficilement repérables à l'oral, même s'ils ont été travaillés auparavant. Ceci est d'autant plus vrai lorsque ce sont des marqueurs grammaticaux (qui sont donc inaccentués). Il est alors impératif de les faire retrouver par les élèves lors de la reformulation du dialogue.

Dans un souci d'authenticité, les instructions officielles préconisent l'entraînement des élèves à la compréhension de tous les accents anglophones qui existent, c'est-à-dire de ceux des *native speakers* (qu'ils soient britanniques, américains, australiens, néo-zélandais, etc.), mais également de ceux qui utilisent l'anglais comme seconde langue ou comme langue de communication (s'ils ne sont pas pris comme support pour des travaux phonologiques d'imitation). Ces accents différents de celui, ou de ceux de leurs professeurs continuent cependant de poser un réel problème de compréhension aux élèves, et notamment l'accent australien de Paul dans la méthode *Apple Pie*. Seule l'habitude d'entendre fréquemment des accents différents, notamment lors des exercices de compréhension orale, peut, je pense, réduire ces difficultés.

De même, la gêne occasionnée par le débit rapide des dialogues, qui correspond en réalité à la vitesse d'élocution normale des *native speakers*,

devrait s'estomper progressivement au cours des années scolaires, grâce aux enregistrements authentiques et aux professeurs qui doivent se garder de ralentir leur propre débit.

Malgré les écoutes répétées et fractionnées des dialogues, la langue orale peut encore parfois rester fuyante, car elle ne bénéficie pas d'appui écrit qui permet de revenir en arrière à sa guise.

La langue parlée n'est pas non plus divisée en mots. Il revient aux auditeurs de couper les sons en mots, ce qui relève déjà de la compréhension du sens.

Si les mots transparents à l'écrit ne sont d'aucun secours à l'oral, des mots empruntés au français (comme par exemple *a fiancé(e)*, *a garage...*) sont quant à eux fort utiles.

Par ailleurs, l'accent de phrase et l'accentuation des syllabes pleines aident à détecter assez aisément les mots-clés porteurs de sens.

L'intonation permet de différencier les questions des phrases assertives, ainsi que de repérer les sentiments comme la surprise, la peur, l'indignation, la colère, etc.

De plus, la position et le statut grammatical des mots sont des alliés car ils renseignent sur leur fonction morpho-syntaxique, sur leur sens et sur leur degré d'importance dans la phrase.

Très tôt dans l'apprentissage, le professeur doit expliciter aux élèves le système de formation des mots (avec les phénomènes de dérivation et de composition) qui peut très vite devenir une aide appréciable en travail de réception. Dans ma classe de 4<sup>e</sup>, en début d'année, puis lors d'autres séances, j'ai attiré l'attention des élèves sur la valeur de la terminaison des noms en *-er*, qui permet de transformer des verbes en noms de personnes qui font ces actions, comme dans *a lover*, *a swimmer*, *a singer*, *a dancer*, etc. J'ai procédé de même pour les sensibiliser à la composition de certains mots rencontrés, tels que pour les mots composés du nom « *room* » comme dans *bedroom* ou *bathroom*, ou encore du mot *wallpaper*, ou du préfixe « *un-* » employé devant des adjectifs pour exprimer des contraires, comme dans *unhappy* ou *unimaginative*. J'ai également commencé à faire un travail d'inférence avec mes élèves de cinquième sur le système des mots composés, comme dans les séries de mots telles que : *schoolboys/schoolgirls/schoolbags* ou *football/handball/basketball*, etc.

Toutes ces aides doivent être transformées en points d'appui pour contrecarrer les difficultés de la compréhension orale; mais il existe une autre catégorie d'aides qui prend en compte l'ensemble du processus de compréhension.

Dans l'approche communicative, les dialogues ne sont plus construits autour d'une seule structure grammaticale répétée tout au long du dialogue comme c'était le cas dans les méthodes audio-orales. L'authenticité de la langue utilisée de nos jours dans les dialogues conduit à une richesse lexicale qu'il faut apprendre à gérer. La présence de ce lexique

supplémentaire rend indispensable l'apprentissage par les élèves de la gestion de l'inconnu.

J'ai été frappée par le fait que la majorité des élèves vivent son exécution comme une épreuve insurmontable. En effet, ils se focalisent sur ce qu'ils ne comprennent pas et ressentent par conséquent un puissant sentiment d'impuissance et d'échec, qui engendre une forte appréhension et le refus à essayer de comprendre quoi que ce soit, étant donné le peu de choses qu'ils pensent savoir au regard du flot de mots inconnus. De plus, en se bloquant sur les mots inconnus, ils n'entendent pas les mots qu'ils connaissent. Or, il faut leur apprendre à donner la priorité aux mots connus qu'ils peuvent reconnaître et à prendre appui sur eux pour reconstruire du sens. Ils doivent apprendre à repérer également les mots accentués. Ces mots lexicaux qui attirent l'attention auditive sont ceux qui sont porteurs de sens et une importante quantité de mots connus en font partie.

La reconstruction du sens se fait petit à petit, mot par mot : on comprend un mot dans un groupe de sens à la première écoute, puis un autre, et encore un autre ; on les écrit dans l'ordre de l'écoute et, au fil des écoutes successives, les élèves comblent les trous avec les mots reconnus ou bien laissent des vides pour ceux non encore élucidés. En essayant de leur donner du sens, ils lient les mots entre eux. Lors de la dernière écoute, les élèves confrontent leurs hypothèses avec l'enregistrement. Cette activité revient à leur faire prendre conscience qu'ils n'ont pas besoin de comprendre tous les mots du message oral pour en saisir le sens.

Ce mécanisme complexe met en évidence que la reconstruction du sens va au-delà de la compréhension des mots et qu'il ne peut y avoir de sens que si l'on confronte ce que l'on a entendu avec la situation de communication et sa connaissance du monde en général. Pour que les mots reconnus aient du sens, les élèves doivent donc faire mentalement des va-et-vient constants entre les informations entendues, la situation d'énonciation, et leur expérience générale du monde.

J'ai tout récemment fait cette expérience avec des élèves de quatrième pour les remotiver et leur démontrer d'une nouvelle manière qu'ils pouvaient comprendre un message oral. Voici, dans l'ordre de leurs propositions, la liste des mots qu'ils ont été capables de repérer collectivement après deux écoutes : *bed/have you/clean/sheets*. Une fois les mots remis dans l'ordre de l'enregistrement, je leur ai demandé de s'employer à reconstituer une phrase cohérente, en les amenant à remarquer préalablement qu'il s'agissait d'une question. La phrase qu'ils m'ont unanimement donnée était : « *Have you (?) clean sheets on your bed ?* » ; celle du dialogue posait la question suivante : « *Have you put clean sheets on the bed ?* » Les élèves ont donc compris le sens général de cette phrase grâce aux mots qu'ils connaissaient et qu'ils ont su percevoir. La méconnaissance du verbe *put* ne les a pas gênés.

Revenons à l'idée déterminante de situation de communication. Alors que la connaissance des faits linguistiques fait défaut, notre connaissance générale du monde est maintenue quand on apprend une langue étrangère et elle peut constituer un sérieux point d'appui pour la compréhension orale. Le point de départ de cette activité doit donc être une situation de communication explicite, qui va automatiquement s'inscrire dans notre expérience du monde. Ceci permet aux élèves, même s'ils ne s'en rendent pas compte, de partir du connu (la situation et le contexte général) pour aller à la rencontre de l'inconnu : « Le sens du discours est d'abord véhiculé par la situation et le contexte<sup>(2)</sup>. » Ce phénomène de connaissance générale du monde comme point de départ dans la recherche du sens justifie l'importance accordée aux activités de pré-écoute et il permet la compréhension du sens global du message.

Le contexte linguistique est également une aide notable. La situation authentique, qui fournit un contexte général, offre aussi la mise en évidence d'un ou de plusieurs champs lexicaux et des fonctions de langage vers lesquels le professeur doit amener les élèves.

Prenons l'exemple de la première illustration du livre de cinquième<sup>(3)</sup>. On voit bien qu'elle montre clairement le contexte du dialogue, à savoir l'école, avec son champ sémantique (*schoolboys, schoolgirls, schoolbags, playground, uniforms*) ainsi que les fonctions de salutation et de présentation. Par ailleurs, les élèves peuvent s'appuyer sur les mots connus et la situation pour deviner le sens approximatif des mots inconnus quand ils appartiennent au même champ lexical.

Un autre appui bien utile leur est fourni par les dialogues précédents qui les renseignent sur le contexte général, sur les personnages, sur leurs traits distinctifs et les relations qu'ils entretiennent.

## L'activité en classe : l'élucidation de la situation d'énonciation et de faits linguistiques

La mise en œuvre de la compréhension orale est organisée autour de trois grandes étapes progressives, qui sont elles-mêmes subdivisées.

Les deux premières activités, situées en amont de la compréhension orale proprement dite, sont l'élucidation de certains faits linguistiques et celle de la situation d'énonciation, le plus souvent grâce à une illustration.

Si l'image ne permet pas d'explicitier certains faits de langue qui nécessiteraient une trop longue explicitation lors de la recherche du sens du dialogue lui-même, je les introduis lors de mon cours précédant l'exploitation de l'image.

(2) Julié Kathleen, *ibidem*.

(3) Julié Kathleen et Lemarchand Françoise, *Apple Pie*, classe de 5<sup>e</sup>, Hachette, Paris, 1989.

Au cours de ma première visite, j'ai croisé un travail d'éclaircissement de sens sur les mots *late, early, on time*, avec celui de l'élucidation du sens du dialogue lui-même. J'ai donc fait se chevaucher deux recherches de sens, une aide à la compréhension du dialogue devant elle-même être élucidée. Cette erreur a eu pour conséquence la perte de l'attention des élèves, car ce que je leur demandais de faire était trop compliqué. Il aurait été plus judicieux de ma part d'introduire ces trois mots lors de mon ou de mes cours précédent(s) en prenant comme support les élèves eux-mêmes. J'aurais pu, par exemple, insister et faire répéter que tel ou tel élève était arrivé en retard à un cours, introduire le mot contraire, et puis leur faire remarquer qu'au cours d'après il était à l'heure.

Pour introduire des faits de langue en amont du dialogue extrait du manuel<sup>(4)</sup> pour la classe de 4<sup>e</sup>, mon cours précédent devait présenter le défectif *can* (qui n'avait pas encore été vu et qui n'intervenait qu'indirectement dans le dialogue), ainsi que le marqueur temporel *ago* (qui aurait demandé trop d'explicitation lors de l'écoute du dialogue). J'ai donc centré ce cours sur ces deux notions importantes en les liant entre elles et en ajoutant le vocabulaire « périphérique » présent dans le dialogue. Voilà en résumé la substance de cette partie de cours destinée à l'expression orale : « *What's my job ?* » « *You're an English teacher.* » « *I teach you English and you **learn** English.* » « *We learn English and Spanish.* » « *We **can** speak English but we **can't** speak Japanese.* » « *Jérôme Q. went to the West Indies in December/three months **ago**.* » « *I went to La Réunion in 1997/one year ago.* » « *Élise lived in Neuilly-Plaisance in 1989. She **moved to** Tournan in 1990/eight years ago. She now lives in Tournan.* » (Le mot souligné est celui que je voulais introduire et les mots en gras sont ceux présents dans le dialogue à venir).

⋮ *The making of a journalist*

- ⋮ 1. Listen, write and speak  
 ⋮ a. Listen to the conversation and fill in the chart in your workbook.  
 ⋮ b. Copy Liz's biography and complete it with the dates.

19...	19...	19...	19...	19...	19...	19...
was	learned	first entered	moved to	father	went to	now 24
born	to swim	a competition	Birmingham	died	Australia	years old

- ⋮ c. Check with the class.  
 ⋮ A. When did she...? She... years ago. B  
 ⋮ A. When was Liz born? She was born in ... B

(4) Julié Kathleen et Lemarchand Françoise, *Apple Pie*, classe de 4<sup>e</sup>, Hachette, Paris, 1990, p. 42.

- 2. Read
- a. Read the summary of the conversation.
- Paul, who wants to become\* a journalist, interviewed Liz yesterday evening for an article for his school magazine. Its headline will be : « The Making of a Champion ». He asked her about her family and she gave him a surprising\* piece of information about her first swimming lesson. Then she told him when she joined the school team and the national team and how she travelled all over the world to swim in competitions\*.
- Paul is sure that Liz will be an Olympic champion soon, that she will become famous, and that he will be famous too. Do you think he will ?
- b. Find these words in the summary.
- 1. 'dʒɜːnəlist                      3. 'hedlaim                      5. dʒɔːnd                      7. wɜːld
- 2. 'ɑːtɪkl                              4. ɪnfə'meɪʃn                      6. 'næʃənəl                      8. ʃɔː
- 3. Read aloud.

L'activité de pré-écoute proprement dite a le plus souvent pour support une illustration et remplit plusieurs rôles.

Les illustrations, qui accompagnent les enregistrements des manuels de premier cycle, sont toujours monosémiques. Elles n'offrent qu'une seule interprétation possible. L'illustration monosémique a pour premier but d'éclaircir du lexique. Explicite, elle dit le sens sans passer par l'intermédiaire du français. Cette liste lexicale « visuelle » et thématique aide également à l'apprentissage de ce lexique.

Mon expérience me démontre cependant que les images ne sont pas des déclencheurs automatiques de parole, car les élèves ne sont que très rarement capables de décrypter eux-mêmes une image. Le professeur doit donc guider le regard des élèves vers les différents éléments de sens contenus dans l'image (du moins ceci est-il vrai au début de l'apprentissage, quand les automatismes ne sont pas encore mis en place). Grâce aux mots déclencheurs (*who ? where ? when ? what ?* ou *action ?* et *feelings ?*), le professeur entraîne les élèves à décoder l'image et leur offre l'accès aux éléments sémantiques de base, à savoir les personnages, le lieu, l'époque, l'action principale et les sentiments des personnages (s'ils sont visibles sur l'image). L'utilisation des *prompts* et non de phrases complètes, présente deux avantages essentiels. Une fois acquis, ils guident rapidement les collégiens vers le sens, sans leur imposer un travail de compréhension orale supplémentaire. Deuxième atout : ils réduisent le temps de parole du professeur et augmentent ainsi le temps de parole des élèves.

Cette première phase de travail qui vise à faire une description de l'illustration n'est guère communicative puisque les élèves sont amenés à décrire une image que tous peuvent voir. Elle peut cependant le devenir si le professeur ne l'a pas sous les yeux. Par ailleurs, cette activité de description d'image est essentielle pour vérifier que la situation de communication est comprise. Elle reste présente dans l'enseignement de

l'anglais jusqu'au baccalauréat. De plus, j'ai remarqué que les élèves sont généralement satisfaits de pouvoir faire une description en anglais avec leurs moyens linguistiques.

Le troisième objectif de l'illustration est de faire entrer les élèves dans la situation de communication puisque l'image permet aussi d'ancrer le dialogue à venir dans une situation d'énonciation qui s'inscrit elle-même dans notre connaissance générale du monde. Ceci est fondamental dans le processus de recherche du sens, car le fait de comprendre va au-delà de la compréhension des mots, de la grammaire et des faits culturels. La compréhension inclut aussi et surtout la mise en relation de ces formes linguistiques avec notre expérience du monde. Pour que les formes linguistiques prennent du sens, elles doivent impérativement être intégrées à la situation d'énonciation et à notre connaissance du monde. Et ce sont elles qui nous permettent d'inférer du sens et d'anticiper. Suivant le contexte, notre cerveau déclenche inconsciemment des chaînes d'événements possibles et en élimine en même temps d'autres considérées comme improbables. Ceci explique l'importance de la mise en situation du dialogue lors d'une activité de pré-écoute avant d'entreprendre l'écoute. Dans la vie réelle, il est de même fort rare de ne pas savoir de quoi on est en train de parler.

Avec le *prompt* « *why?* », on entre déjà dans l'exploration de l'implicite et on sollicite déjà des hypothèses de la part des élèves. L'illustration, la situation de communication et leurs liens avec le monde en général, sont le support privilégié de l'anticipation qui est le dernier rôle de l'image. Le professeur doit donner un minimum d'explications et doit faire en sorte que les élèves anticipent un maximum d'éléments pour leur permettre de s'exprimer le plus possible. L'anticipation, à son tour, introduit et rebrasse une quantité non négligeable de lexique qui peut être fort utile pour la compréhension orale. Elle a également pour but de stimuler la curiosité des élèves pour le dialogue à venir.

Lors de cette phase d'anticipation, les hypothèses les plus intéressantes émises par les élèves sont marquées au fur et à mesure au tableau et finissent toutes par un point d'interrogation car elles sont en attente de vérification lors de l'écoute du dialogue.

La polémique autour des grilles d'écoute n'est pas encore achevée. Il est sûr qu'elles offrent aux élèves des tâches concrètes à accomplir lors des écoutes et constituent un cadre de travail rassurant. Elles ont pour objectif de guider les élèves dans leurs repérages car les différentes rubriques matérialisent les informations essentielles du message oral. Les grilles se remplissent toujours sous forme de notes et ne demandent aux élèves que l'inscription de mots ou de groupes de mots pour leur permettre de construire eux-mêmes leurs phrases à partir de leurs notes.

L'inconvénient des grilles d'écoute est que ce moyen d'amener les élèves vers le sens peut devenir une fin en soi : le but n'est plus la com-

préhension orale du texte, mais le remplissage de la grille. Les élèves ont tendance à en devenir prisonniers et finissent par ne s'intéresser qu'aux renseignements demandés dans celle-ci. Si les grilles d'écoute se montrent utiles en début d'année, n'en systématisons pas l'usage.

Pendant six mois, j'ai utilisé comme support de travail des grilles toutes faites, ou des grilles que je confectionnais moi-même entièrement ou partiellement. Je veillais à ce qu'elles dirigent les élèves vers toutes les informations essentielles du dialogue, y compris l'implicite, qu'elles les guident vers une reformulation intéressante et qu'elles suscitent commentaires et réflexions personnelles. Les grilles et le questionnaire du professeur doivent rester des supports ouverts qui laissent une large place à la production orale des élèves.

Je procède désormais de deux manières différentes, avec ou sans grille ; étant donné que la situation d'énonciation a clarifié le contexte général du dialogue, je ne fais pas de première écoute globale du texte car les élèves sont perdus dans ce flot de mots et ne sont plus concentrés. Si le travail se fait à partir d'une grille, les élèves en prennent connaissance avant l'écoute. Avec ou sans grille de compréhension, avant la première écoute d'un segment de sens, j'introduis un ou des *prompt(s)*, ou je prends appui sur les hypothèses des élèves et leur demande d'en vérifier la véracité. Après trois ou quatre écoutes de chaque groupe de sens, les élèves me disent ce qu'ils ont compris en faisant des phrases complètes à partir de leurs notes. La reformulation se fait donc au fur et à mesure de l'écoute, comme la complexification des énoncés, les appels aux commentaires et aux réflexions personnelles. À chaque fois qu'un nouveau fait de langue est introduit, il est répété collectivement et individuellement pour le mettre en place phonologiquement. L'élucidation du vocabulaire qui ne peut être inféré est introduite grâce à l'utilisation de mimes, de mimiques, de synonymes, d'antonymes, d'axes temporels, de dessins préparés à l'avance, et de tous les supports présents dans la classe, y compris les élèves.

Une réflexion plus approfondie sur les théories concernant la compréhension de l'oral m'a permis de mieux les assimiler en vue de les mettre en pratique lors de mes cours. Elle m'a aussi aidée à prendre conscience que, même si cette activité a pour objet premier de développer la compétence de réception, il ne faut pas oublier quelle n'est pas que cela.

Tout au long de sa réalisation, cette activité doit en effet susciter l'expression orale des élèves. C'est leur production orale, ainsi que la situation d'énonciation authentique, explicitée par une illustration, qui rendent cette activité communicative. Il faut transformer chaque cours de langue (qui vise premièrement à faire pratiquer des formes linguistiques), en un véritable espace de communication entre le professeur et les élèves. Toute activité doit avoir pour objet de transmettre ou de demander des informations au sein du groupe classe. Le mélange de la compréhension et de la production orales dans l'acquisition d'une

langue reflète d'ailleurs la réalité. On alterne continuellement entre l'écoute de quelqu'un, la prise de parole pour lui parler à notre tour, la lecture d'informations et l'écriture.

Appris à partir d'une situation de communication authentique, les faits de langue ne sont plus étudiés comme des fins en soi, mais comme des moyens d'expression. Une fois acquis, ces nouveaux faits de langue serviront à leur tour à développer les compétences de réception et de production.

Pour comprendre un message oral, le professeur doit faire accepter aux élèves de ne pas tout comprendre mais d'apprendre à gérer l'inconnu en laissant de côté tous les mots inconnus et en s'appuyant sur les mots connus. La compréhension orale est une activité qui dissimule donc en réalité bien des activités mentales. Quand les élèves écoutent, ils sont actifs car « comprendre implique des opérations mentales fort complexes<sup>(5)</sup> ». La reconstruction du sens se fait mot par mot, en se référant sans cesse mentalement à la situation d'énonciation et au contexte général plus large et en émettant des hypothèses, d'abord à partir de l'illustration, ensuite tout au long de la recherche du sens.

La compréhension orale s'inscrit dans tout un ensemble d'activités en amont et en aval de l'écoute. L'interrogation orale de début d'heure essaiera d'amener les élèves vers un des nouveaux thèmes de la séquence qui commence. L'élucidation des contextes spécifiques et généraux et l'anticipation se mettent en place grâce à l'image. Les écoutes débouchent sur une trace écrite complexe, support de la réflexion sur la langue et de l'apprentissage à la maison. Cette trace écrite débouchera elle-même sur l'interrogation orale au début du cours suivant.

Les difficultés engendrées par cette activité ne sont certes pas de même nature suivant que l'on est professeur ou élève, mais elles sont liées par une relation de cause à effet. Le professeur se doit de prévoir avec précision, lors de sa préparation, tout ce qui pourrait entraver la compréhension des élèves et il lui faut trouver des moyens de contourner les problèmes. Mais arriver à permettre aux élèves de comprendre un message qui leur était si douloureusement obscur lors de la première écoute est ce vers quoi tend tout enseignant, ce qui constitue, je crois, toute la magie de ce métier.

---

(5) Julié Kathleen, *opus cit.*, 1995.