

La compréhension orale : obstacles, aides et démarches

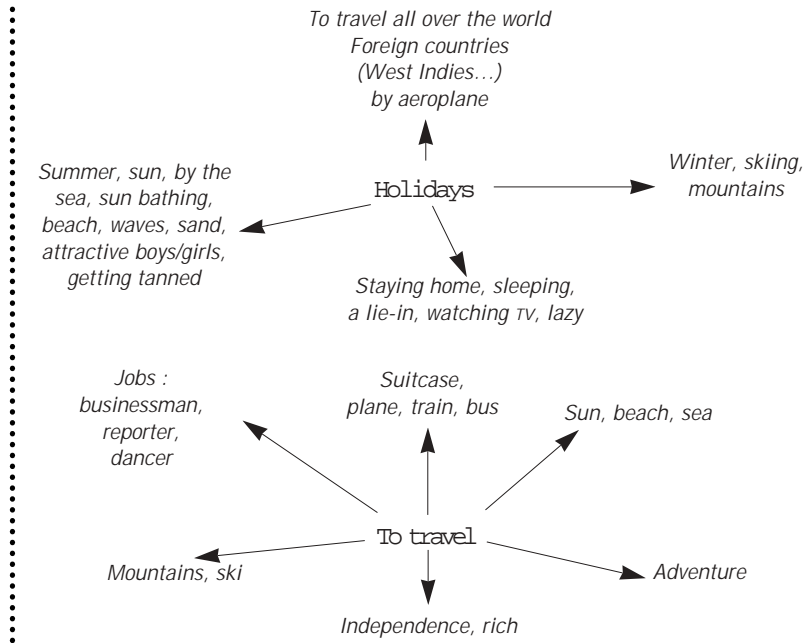
Sandrine MORTIER et Yamina ROBINSON

Nous commençons toujours par introduire le sujet du dialogue en étudiant les images prévues à cet effet au début de chaque unité. L'approche par l'image, avant l'écoute de la bande son, favorise le rebrassage du vocabulaire connu et l'introduction des éléments nécessaires aux élèves pour la phase de compréhension et de production orale ; elle développe plusieurs capacités d'anticipation : émission des hypothèses, repérage et identification. Cette approche, en permettant aux élèves de réutiliser le vocabulaire pré-acquis, peut les aider à prendre conscience qu'ils possèdent déjà des points d'ancrage qui vont favoriser la compréhension du texte anglais. De plus, si elle est menée judicieusement, cette approche crée une attente chez les élèves qui vérifient leurs hypothèses au cours de la phase de compréhension globale.

Nous demandons aux élèves de cacher le texte à l'aide de leur *phonetic card* ou du *flap* puis nous notons au tableau les énoncés des élèves. Ils savent qu'ils doivent assurer une certaine continuité dans la progression de leurs énoncés. Ils partent du plus simple pour aller vers le plus compliqué, du factuel vers l'implicite et ils essayent d'utiliser des mots de liaison quand il y a lieu. Les élèves produisent des énoncés et élaborent des hypothèses. Les plus faibles en restent à la simple description de l'image tandis que les plus avancés essaient de rendre compte de l'implicite. Ainsi nous accordons un temps nécessaire à cette activité car elle permet d'anticiper le dialogue, de lever les obstacles lexicaux et syntaxiques et enfin d'aider les élèves à construire un raisonnement. Depuis que nous procédons ainsi, nous avons pu constater une nette amélioration de la compréhension orale (ainsi qu'une amélioration de l'expression écrite libre).

L'étude des images peut être elle-même précédée par un *brainstorming* : on écrit un mot-clé, un thème au tableau et les élèves réagissent en exprimant à l'oral tout ce que ce thème leur inspire. Ils donnent d'autres mots que le professeur note au fur et à mesure au tableau et ainsi se construit une liste de vocabulaire appartenant au même champ lexical. Cela permet un rebrassage et un enrichissement lexical stimulant qui donne à la classe quelques indices sur le sujet du dialogue à venir.

Pour l'unité 5 de *Top 4*⁽¹⁾, Sandrine Mortier a proposé *Holidays* et Yamina Robinson *To travel*.



La compréhension globale

Nous préférons toutes les deux que les élèves aient le support visuel sous les yeux, ce qui nous semble d'avantage être une aide qu'un obstacle, surtout pour les élèves en difficulté.

Nous ne faisons ni l'une ni l'autre entendre le dialogue dans son intégralité mais nous proposons aux élèves d'écouter le dialogue découpé en morceaux de texte porteurs de sens. Dans un premier temps, l'écoute de chaque morceau est répétée deux fois. Avant l'écoute globale, nous inscrivons au tableau des *WH-questions* (*who, where, when, what... doing*) ou des *prompts* du type : *Men or women? Number of characters? Names?* Ces aides permettent de cibler l'écoute en investissant les élèves d'une tâche. Le but n'est évidemment pas une compréhension détaillée mais *a rough understanding*.

Comme pendant l'approche par l'image, les élèves émettent des hypothèses qu'ils infirmeront ou confirmeront lors de l'écoute fragmentée. Cette phase est un moment privilégié durant lequel les élèves peuvent exprimer leurs opinions : *maybe he is..., probably, perhaps, I think, etc.*

(1) Dominique Philippe et Lacoste Bertrand, *Top 4^e LVI*, Nathan, Paris, 1990.

Par ailleurs, les phrases ne sont pas seules porteuses de sens : le fond sonore du dialogue peut fournir des indices. Les bruitages des dialogues de *Top*, souvent très bien reproduits, guident même les élèves en difficulté pour saisir le sens. Par exemple, le dialogue de l'unité 3 est précédé d'un bruit de voiture, celui de l'unité 5 d'un fond sonore de publicité.

La compréhension détaillée

Ici, il ne s'agit plus de dépasser les lacunes linguistiques pour accéder au sens mais bien de tout élucider pour aller vers l'implicite.

La compréhension détaillée suppose une écoute intensive de la part des élèves et une manipulation précise du magnétophone. C'est ici qu'il prend toute son importance : « Le magnétophone à bande et à cassette est l'auxiliaire indispensable du professeur dans l'échange pédagogique », précisent les instructions officielles. En effet, c'est en compréhension détaillée plus qu'ailleurs que l'on a besoin de revenir en arrière, d'isoler un mot, un groupe de mots ou une intonation particulière.

Nous découpons le texte en unités de sens qui peuvent aller d'une phrase complète à un mot. Nous faisons écouter ces fragments autant de fois qu'il est nécessaire afin qu'une grande partie de la classe lève la main pour prendre la parole. C'est en éclatant l'écoute que l'on peut aider les élèves. De là découlent la répétition, la reformulation, le rebrassage des acquis, la recherche de l'implicite.

La phase de reformulation permet d'évaluer ce qui a été réellement compris. En effet, un élève ne peut reformuler que ce qu'il a compris et c'est ce qui va lui permettre de reconstruire des énoncés. Pour la même leçon, Yamina Robinson a obtenu de ses élèves (unité 5) :

- Magnétophone : *You've got a fabulous job David !*
- Élève : *You've got a fabulous job.*
- Professeur : *I've got ?*
- Élève : *No, he's got a fabulous job.*
- Professeur : *Who has got a fabulous job ?*
- Élève : *David Brook.*
- Professeur : *Make a complete sentence.*
- Élève : *David Brook has got a fabulous job.*
- Professeur : *Who's talking ?*
- Élève : *Colin.*
- Professeur : *Make a complete sentence.*
- Élève : *Colin thinks he's got a fabulous job.*
- Professeur : *He's got a fabulous job. Can you say it differently ?*
- Élève : *He's got a very nice job.*
- Élève : *He's got a wonderful job.*
- Professeur : *Imagine why ?*
- Élève : *Because he is a reporter.*
- Professeur : *So ?*
- Élève : *He travels a lot. He travels around the world.*

Sandrine Mortier, quant à elle, a obtenu le dialogue qui suit :

- Magnétophone : *You've got a fabulous job David!*
- Élève : *Colin thinks he's got a fabulous job.*
- Professeur : *Who's got a fabulous job?*
- Élève : *David Brook has got a fabulous job.*
- Professeur : *Fabulous; another word?*
- Élève : *He's got an exciting job.*
- Élève : *He's got a wonderful job.*
- Élève : *He's got an interesting job.*
- Élève : *He's got a fascinating job.*
- Professeur : *Why?*
- Élève : *Because he travels a lot.*
- Professeur : *The whole sentence.*
- Élève : *He's got a fascinating job because he travels a lot.*
- Professeur : *He travels a lot, another way?*
- Élève : *He's got a fascinating job because he never stops travelling.*
- Professeur : *He never stops travelling, another way?*
- Élève : *He's got a fabulous job because he keeps travelling.*

Cette interaction professeur/élèves/magnétophone mobilise l'ensemble des élèves et permet aux élèves les plus faibles d'au moins répéter des énoncés, faute d'en produire. Depuis le début de l'année, des habitudes de travail se sont mises en place et les élèves savent de mieux en mieux pratiquer cet exercice de répétition, de reformulation, de recherche de l'implicite. [...]