

LA COMPRÉHENSION ORALE : UN PROCESSUS ET UN COMPORTEMENT

**Marie-José Gremmo
Henri Holec**

CRAPEL, Université de Nancy 2

Un «bon» enseignement/apprentissage de langue implique, avant tout, que soient définis avec précision les objectifs d'acquisition visés. Aucun enseignant, ni aucun apprenant, ne refuserait de souscrire à cette affirmation tant elle est, et depuis longtemps, répétée dans les discours didactiques. Doit-on pour autant en déduire que dorénavant les objectifs d'acquisition sont toujours définis de manière satisfaisante ? L'observation de bien des pratiques de salle de classe fait malheureusement apparaître que souvent, encore :

- le label de qualité décerné aux activités d'enseignement/apprentissage est uniquement fondé sur une appréciation de leurs vertus en tant que supports d'animation, en tant que «jeux de société» en somme : trois étoiles aux activités qui suscitent la participation active de tout le groupe-classe, qui sont intéressantes par leur contenu thématique et distrayantes par la forme des comportements dans lesquels elles engagent les participants ; aucune étoile à celles qui se révèlent insatisfaisantes de ces trois points de vue ; et l'on ne se pose pas la question de savoir si ces activités permettent bien d'acquérir ce qu'elles sont censées aider à acquérir, ni même, parfois, quelles sont les acquisitions visées ;

- les objectifs d'acquisition, lorsqu'ils sont définis, ne le sont qu'en termes de la langue (lexique, grammaire, prononciation, orthographe...) et de sa mise en pratique sociale (actes de communication...) ; le savoir-faire langagier visé ne prend pas en compte la dimension psycholinguistique du comportement verbal ;

- le comportement verbal pris plus ou moins consciemment comme cible est restreint à l'expression, orale et/ou écrite : l'a compréhension, orale ou écrite, ne donne pas lieu à des activités spécifiques systématiques ;

- les activités spécifiques, lorsqu'elles apparaissent dans les programmes ou méthodes, n'exploitent que très marginalement les résultats des travaux menés au cours des vingt dernières années dans le domaine de la psycholinguistique du comportement verbal.

Dans ces conditions, peut-être n'est-il pas inutile de continuer à s'interroger sur la manière dont doivent être définis les objectifs d'un enseignement/apprentissage de langue. C'est à cette réflexion que nous voudrions contribuer dans les pages qui suivent en nous centrant sur l'«aptitude oubliée», la compréhension orale :

que savons-nous du processus psycholinguistique de compréhension ?

que savons-nous de l'activité pragmatique de compréhension ?

quelles orientations méthodologiques ces connaissances définissent-elles pour

l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale en langue étrangère ?

QU'EST-CE QUE COMPRENDRE ?

□ Aspects psycholinguistiques

Les recherches en psycholinguistique portant sur la construction de sens opérée par le participant-auditeur d'un discours (Cf. l'ouvrage de CLARKE ET CLARKE, 1977, et son abondante bibliographie) nous permettent de décrire le processus de compréhension orale selon deux modèles différents. Dans l'un, la construction du sens d'un message est envisagée comme une démarche sémasiologique (de la forme au sens), dans l'autre, elle est envisagée comme une démarche onomasiologique (du sens à la forme).

Modèle sémasiologique

Dans ce modèle, le processus de compréhension est décrit de la manière suivante :

- d'abord l'auditeur isole la chaîne phonique du message et identifie les «sons» qui constituent cette chaîne (phase de discrimination) ;

- puis il délimite les mots, groupes de mots, phrases que représentent ces sons (phase de segmentation) ;

- ensuite il associe un sens à ces mots, groupes de mots et phrases (phase d'interprétation) ;

- enfin, il construit la signification globale du message en «additionnant» les sens des mots, groupes de mots et phrases (phase de synthèse).

La démarche adoptée pour comprendre le message oral accorde ainsi la priorité à la perception des formes (signifiants) du message : tout signifiant non discriminé et segmenté échappe à l'opération d'interprétation et laisse un «vide» de sens ; tout signifiant mal segmenté conduit à un non-sens ou à un contresens :

exemple :

[dimwa/lastatydlaliberte/letākwa
letāpier
menō/εletāibra]

D'autre part, selon ce modèle, la signification du message se transmet en sens unique, du *texte* à l'*auditeur*. En somme, ce dernier absorbe au fur et à mesure le contenu du message ; le processus est orienté vers une réception, une thésaurisation d'information.

Il faut toutefois remarquer que le rôle de l'auditeur n'est pas totalement passif, comme le serait celui du «papier buvard», dans la mesure où il intervient activement dans la mise en contact avec la signification du texte : lors des phases de discrimination et de segmentation, l'*auditeur reconnaît* des formes connues et ne se contente pas d'enregistrer des formes ; lors de la phase d'interprétation, c'est lui qui *attribue* un sens aux formes. L'humain-auditeur fonctionne ici de manière analogue à celle d'un ordinateur : il discrimine la chaîne phonique, la segmente et l'interprète en la comparant aux données phonologiques (segmentales et supra-segmentales) et morphologiques (lexicales et morpho-syntaxiques) dont il dispose dans sa mémoire (ses connaissances).

Mais si l'auditeur ne fonctionnait que selon ce modèle, comment expliquer des phénomènes, mis à jour par les psycholinguistes, tels que les suivants :

- en 1963, MILLER et ISARD ont montré expérimentalement que la perception des mots constituant un énoncé est la plus élevée lorsque l'énoncé est grammaticalement correct, moins élevée lorsque l'énoncé est sémantiquement interprétable bien que grammaticalement incorrect, plus basse encore lorsque l'énoncé est grammaticalement incorrect et sémantiquement ininterprétable ;

- en 1964, POLLACK et PICKET ont montré que 47 % des mots qui composent un discours suivi (conversation spontanée) sont inintelligibles lorsqu'ils sont isolés de leur contexte, alors qu'en contexte ils ne sont perçus ni comme mal prononcés, ni comme déformés pour une autre raison (bruit, par exemple) ;

- en 1970, WARREN montre que lorsqu'on fait entendre à des sujets des énoncés dans lesquels certains sons ont été remplacés par un bruit (un toussotement, par exemple) les sujets, dans leur quasi-totalité, ne remarquent pas ces élisions.

Et l'on pourrait ajouter à ces vérifications expérimentales un grand nombre d'observations empiriques. Ainsi, en anglais, certains éléments grammaticaux importants pour la compréhension du message (auxiliaires, prépositions...) se présentent généralement sous forme inaccentuée, ce qui les rend moins audibles et donc plus difficiles à discriminer ; pourtant, les Anglais ne semblent pas avoir plus de mal à comprendre leur langue que les Français la leur ! Et faudrait-il considérer que l'anglais, avec son système d'accentuation non syllabique, est une langue perverse qui s'ingénie à compliquer la tâche de ses auditeurs ?

L'incapacité du modèle sémasiologique à rendre compte de phénomènes de ce type a donc conduit les psycholinguistes à en établir un second, plus «performant».

Modèle onomasiologique

Dans ce modèle, le processus de compréhension est décrit de la manière suivante :

- d'abord, l'auditeur établit des hypothèses sur le contenu du message en se fondant sur les connaissances dont il dispose (connaissances générales et spécifiques sur la situation de communication dans laquelle le message lui parvient : qui s'adresse à qui, avec quelles intentions probables, où, quand), et sur les informations qu'il tire de ce message au fur et à mesure de son déroulement. Ces *hypothèses sémantiques* s'établissent à différents niveaux : elles anticipent la signification du message (ce dont il est question) aussi bien au niveau global du message tout entier, et sont dans ce cas imprécises, «floues», qu'au niveau plus restreint des diverses unités de sens qui constituent l'architecture sémantique d'un message (représentées «en surface» par des unités formelles telles que le tour de parole, l'énoncé, la proposition, le groupe de mots, le mot) ;

- à ces hypothèses sémantiques sont associées des «attentes» formelles concernant les formes linguistiques que prendra le contenu sémantique (les représentations de surface dont il vient d'être question) ;

- parallèlement, l'auditeur établit, lors du défilement du message, des *hypothèses formelles* fondées sur ses connaissances des structures des signifiants de la langue dans laquelle est encodé le message : structures phonématiques des signifiants lexicaux (séquences de sons possibles/impossibles, degré de probabilité des séquences possibles : en français, par exemple, la suite de consonnes k.s.t.r. est impossible à l'initiale mais possible en position intervocalique, comme dans «extravagant»), structures syntaxiques

(en français, par exemple, la séquence sujet + objet + verbe est impossible si l'objet n'est pas un pronom ; l'article signale le début d'un groupe nominal), etc.

- ensuite, l'auditeur procède à la vérification de ses hypothèses ; cette vérification s'opère, non pas par une discrimination linéaire et exhaustive de la chaîne phonique, mais par une *prise d'indices* permettant de confirmer ou d'infirmer ses attentes formelles et sémantiques, sollicitées ici de manière quasi-simultanée dans la mesure où elles sont aussi étroitement liées que le sont, dans leur existence psycholinguistique, le signifiant et le signifié d'un signe linguistique.

L'opération de prise d'indices s'effectue en fonction des hypothèses formelles, qui jouent un rôle de projecteur utilisé pour éclairer le terrain de la vérification : pour vérifier que dans l'énoncé «le chat a attrapé une souris» l'hypothèse que c'est un petit animal que le chat a attrapé, c'est à la place syntaxique canonique du complément d'objet, et dans le groupe nominal objet, après l'article, que des indices doivent être recherchés. D'autre part, elle tire au maximum avantage des redondances d'indices que présente le texte du message au regard des hypothèses à vérifier : pour vérifier qu'il s'agit de «souris» dans le texte, et non de «mésange», par exemple, le repérage du «s» initial pourrait suffire, mais aussi les sons «ou», «r» et «i» ; chacun de ses sons peut être utilisé comme indice et le texte présente quatre possibilités de vérifier la même hypothèse ;

- la dernière phase du processus, enfin, dépend du résultat de la vérification :

si les hypothèses sont confirmées, la signification du message «préconstruite» s'intègre dans la construction de signification en cours ;

si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'auditeur suspend sa construction de signification en stockant les informations recueillies jusque là, pour la reprendre, de manière différée, lorsque d'autres indices, apportés par les redondances de grande envergure (répétitions par exemple), l'y aideront ;

si les hypothèses sont infirmées, soit il reprend la procédure à zéro en établissant de nouvelles hypothèses, éventuellement sur la base d'informations recueillies en appliquant la procédure sémasiologique (précédemment décrite) à la partie du texte conservée en mémoire immédiate, soit il abandonne purement et simplement la construction de signification localement entreprise.

Dans ce modèle, en définitive, la place accordée au message et à ses formes de surface (signifiants) est secondaire, priorité étant donnée à l'opération créative de préconstruction de la signification du message par l'auditeur ; ceci permet de trouver une explication non seulement aux phénomènes particuliers relevés par les expérimentations psycholinguistiques (cf. supra) mais également au fait, d'observation courante, que l'on puisse comprendre, jusqu'à un certain point, des messages bruités comme ceux d'un hall de gare, des messages prononcés avec un accent, voire encodés dans une langue non connue (cf. la compréhension de l'italien par un Français), au fait que l'on soit parfois certain d'avoir entendu quelqu'un dire quelque chose qu'il n'a pas dit ou que l'on sache ce qu'il veut dire avant qu'il n'ait fini de le dire, etc.

D'autre part, le processus de prévision-vérification a pour corollaire qu'il n'y a pas circulation de la signification du message du texte à l'auditeur, mais que cette signification se construit par une *interaction entre l'information apportée par l'auditeur et l'information donnée par le texte*. Ceci a pour conséquence que plus l'auditeur apporte d'informations au texte moins il a besoin du texte pour comprendre, c'est-à-dire moins il a besoin d'y rechercher des indices : ainsi, et c'est une expérience courante en compréhension orale en langue étrangère, un message dont on a lu la transcription avant de l'écouter est perçu comme étant facile à comprendre et formellement très clair.

Les connaissances grâce auxquelles l'auditeur anticipe la signification du message sont de différents ordres. Il s'agit aussi bien

- de connaissances sociolinguistiques sur la situation de communication ;
- de connaissances socio-psychologiques sur le producteur du message ;
- de connaissances discursives sur le type de discours concerné ;
- de connaissances linguistiques sur le code utilisé ;
- de connaissances référentielles sur la thématique invoquée ;
- de connaissances culturelles sur la communauté à laquelle appartient le producteur du message.

Au total, ces connaissances ne sont pas uniquement linguistiques et pragmatolinguistiques, ce qui entraîne un certain nombre de conséquences pédagogiques (Cf. infra).

▣ *Aspects pragmatiques*

Le processus de compréhension orale, lorsqu'il est «activé», l'est nécessairement par un auditeur «en chair et en os», dans une situation réelle, pour des raisons précises. Ces «concrétisations» concernent l'activité pragmatique (et non plus le processus psycholinguistique) de compréhension et jouent donc un rôle déterminant dans la définition du comportement verbal de compréhension qui intervient, en

didactique, dans la détermination des objectifs d'acquisition. Les effets de ces concrétisations doivent donc également être pris en compte.

Première concrétisation :

Un comportement de compréhension, c'est QUELQU'UN qui écoute.

L'auditeur n'est pas uniquement défini par son rôle dans l'interaction. C'est un individu psychologiquement, socialement et culturellement déterminé. Ses caractéristiques au moment où il se comporte en auditeur (certaines sont permanentes, d'autres momentanées) vont influencer sur sa participation à la communication. A titre d'illustrations :

- l'auditeur fatigué, ou affectivement perturbé, ou stressé, aura un comportement d'écoute moins efficace ;
- l'auditeur qui entretient de mauvaises relations sociales avec le producteur du message ne l'écouter pas de la même manière que s'il lui était sympathique ;
- l'auditeur situé politiquement «à gauche» n'entendra pas un discours «de gauche» ou «de droite» de la même oreille ;
- l'étudiant étranger habitué à suivre des cours universitaires magistraux délivrés en style très formel ne considérera probablement pas comme important et intéressant un cours de style «séminaire» dans une université française ;
- la quantité et la qualité des connaissances antérieures apportées par l'auditeur auront une incidence directe sur le processus de compréhension (cf. supra).

Deuxième concrétisation :

Un comportement de compréhension, c'est quelqu'un qui écoute QUELQUE CHOSE dans une SITUATION DONNÉE.

Le message se présente toujours sous la forme d'un type de discours particulier : émission de radio, dialogue avec un interlocuteur en face à face, conférence, pièce de théâtre, etc.

Ces types de discours diffèrent non seulement du fait qu'ils présentent les caractéristiques du discours oral spontané ou préparé, du discours écrit, ou de l'écrit oralisé, qu'il ait été écrit pour être lu ou entendu, mais également du fait qu'ils obéissent aux normes linguistiques et pragmatolinguistiques qui régissent les styles qui les caractérisent. Ces différences de nature imposent des différences d'écoute (dans la terminologie classique, les types de décodage dépendent en partie des types d'encodage).

Quant aux situations spatio-temporelles dans lesquelles se déroule la compréhension, elles ont également une incidence plus ou moins marquée sur l'écoute : la communication se déroule-t-elle dans un lieu où les bruits ambiants sont élevés ; le canal par lequel passe le message est-il déformant ; la situation tronque-t-elle le message de ses composantes non verbales ; etc. ? Ainsi, dans un aéroport, le même message concernant le retard d'un avion ne demandera pas le même niveau de compréhension s'il est donné par une hôtesse au comptoir de la compagnie aérienne ou via un haut-parleur dans la salle d'embarquement.

Troisième concrétisation :

Un comportement de compréhension, c'est quelqu'un qui écoute quelque chose dans une situation donnée POUR UNE BONNE RAISON.

On n'écoute pas pour écouter mais pour atteindre un objectif, pour satisfaire un besoin extra-communicatif (augmenter ses connaissances, guider son action, se faire plaisir...). Ainsi, on écouter la radio, et à la radio le bulletin météorologique, pour savoir si l'on doit s'équiper d'un parapluie, par exemple. Cet objectif de compréhension, déterminé par l'auditeur, détermine à son tour la manière dont il va écouter le message.

Quatre grands types d'écoute peuvent-être mis en évidence :

- *l'écoute sélective* : l'auditeur sait ce qu'il cherche dans le message, il sait à quel endroit du texte il trouvera ce qu'il cherche, il repère rapidement ces endroits et n'écoute vraiment que ces passages ;
- *l'écoute globale* : l'auditeur ne recherche rien de particulier dans le message, il veut en découvrir la signification générale, il écoute tout le texte en s'intéressant particulièrement aux endroits charnières où se situent les changements d'orientation du sens ;
- *l'écoute détaillée* : l'auditeur a pour objectif de reconstituer le texte mot pour mot (c'est le cas quand on veut apprendre une chanson, par exemple) il écoute la totalité du texte ;
- *l'écoute de veille* : c'est le type d'écoute que l'on a lorsque, par exemple, on écoute la radio en travaillant, ou lorsqu'on surveille ses enfants tout en bavardant avec des amis ; l'écoute se déroule selon des procédures «automatiques», non conscientes, elle est en quelque sorte en veilleuse, il n'y a pas de compréhension véritable mais à tout moment un élément entendu peut attirer l'attention consciente.

Ces différents types d'écoute peuvent éventuellement se succéder dans une situation de compréhension et requièrent alors la mise en oeuvre de véritables stratégies d'écoute.

En résumé, l'activité de compréhension varie en fonction de qui écoute, de ce qu'il écoute, dans quelles conditions, ainsi que des raisons pour lesquelles il écoute.

☐ Un cas particulier : le non-natif

En quoi l'auditeur non-natif, c'est-à-dire celui qui se trouve placé dans une situation de compréhension où la langue utilisée n'est pas sa langue maternelle, est-il un auditeur spécifique ?

Tout d'abord, il faut remarquer que, comme nous l'avons vu, toute situation de compréhension est spécifique, étant donné le nombre des variables qui la constituent. Et un auditeur natif se trouve de nombreuses fois dans des situations comparables à celles d'un non-natif. Dans certaines situations, l'auditeur natif peut ne pas posséder certaines des connaissances sur lesquelles reposent le discours : ainsi une conversation technique entre deux informaticiens fera, dans une certaine mesure, du non-spécialiste présent un auditeur «non-natif».

Dans le cas du non-natif, cependant, la représentation qu'il a de la situation de communication et de ses capacités d'auditeur peuvent rendre son fonctionnement beaucoup plus difficile. Ainsi :

- se sachant insuffisamment compétent, il interprète différemment certains aspects de la situation ; par exemple, pour lui, une conversation téléphonique, qui supprime la dimension non verbale visuelle du message, est une situation dont il surestime la difficulté ; de même, l'enjeu de l'écoute (s'il s'agit, par exemple, de comprendre l'annonce du numéro de quai donnée par haut-parleur) peut se trouver grossi du fait des risques d'erreur qu'il juge accrus ;

- son appréciation du degré de tolérance de son interlocuteur dans une situation d'interaction en face à face peut l'empêcher de faire jouer à plein la compétence qu'il a acquise.

Cependant, la situation de compréhension d'un non-natif comporte des caractéristiques particulières. Pour un non-natif, le processus de vérification sera double : il devra certes vérifier sa compréhension, mais il devra aussi évaluer la procédure de compréhension qu'il a choisie. Ainsi la vérification sera rendue plus consciente, d'autant plus qu'elle fait elle-même partie des stratégies de compensation.

D'autre part, l'auditeur non-natif devra se contenter d'une compréhension où les hypothèses de sens ne pourront être vérifiées systématiquement par les indices formels, ce qui lui laissera l'impression d'une compréhension «floue», d'une compréhension par « devinette », moins ancrée dans le discours du locuteur. En d'autres termes il devra apprendre à fonctionner dans des situations où sa compréhension n'est pas maximale.

Cette dernière remarque est importante : c'est en fait, à une différence de degré près, la situation de compréhension, « normale ». Or, on constate qu'un auditeur non-natif a tendance à adopter une vision «maximaliste» : il cherche toujours à tout comprendre et oublie de ce fait que le critère de réussite de sa compréhension est la réalisation de son objectif et que celui-ci ne requiert pas toujours une compréhension exhaustive, voire une écoute détaillée. Cette attitude de «sur-correction», attitude renforcée par bon nombre de méthodes et d'enseignants de langue étrangère, lui fait perdre son initiative d'auditeur.

Ceci ne veut pas dire qu'il ne faille pas postuler un seuil minimal de compréhension en dessous duquel le non-natif ne pourrait prendre en charge son rôle d'auditeur. Ce seuil variera selon la situation de communication et le non-natif concerné. Il dépendra en particulier, de la relation que l'auditeur pourra établir entre ses connaissances non-linguistiques (du domaine abordé, par exemple) et les connaissances linguistiques nécessaires à la compréhension du discours.

ENSEIGNER/APPRENDRE À COMPRENDRE

☐ Savoirs et savoir-faire

La compétence de communication en compréhension orale implique à la fois des savoirs et des savoirs-faire. En effet, comme il a été dit, pour être compétent, il faut disposer d'un ensemble de connaissances (donc de savoirs), et il faut également pouvoir mettre en œuvre ces savoirs dans une situation donnée pour aboutir à un objectif déterminé, ce qui requiert un ensemble de savoir-faire.

Evolution quantitative

Les savoirs que doit acquérir l'apprenant se situent aux différents niveaux de connaissances que nous avons répertoriés plus haut. Il doit, en quelque sorte, combler ses lacunes. Ces lacunes ne sont pas uniquement des manques de connaissances linguistiques : son acquisition de savoirs ne relève donc pas uniquement d'un travail sur l'aspect oral de la langue .

Il a par exemple besoin d'acquérir un grand nombre de connaissances culturelles . Ainsi, nous avons constaté que les progrès en compréhension orale réalisés lors de leur séjour en France par des étudiantes anglaises en stage dans notre université étaient surtout dus à l'augmentation de leur

connaissances culturelles, notamment en termes d'une meilleure connaissance de l'implicite culturel inhérent à tout discours entre Français¹.

Ainsi, progresser en compréhension orale n'est pas uniquement progresser dans la reconnaissance des sons (augmenter sa capacité de discrimination) comme on le croit souvent. Cette capacité est certes nécessaire, mais on ne doit pas perdre de vue qu'elle n'est qu'une composante du processus tout entier. Développer cette capacité en priorité, voire en exclusivité, n'est pas aider apprenant à acquérir une compétence de compréhension naturelle.

D'autre part, l'augmentation de la quantité de savoirs détenus par l'apprenant ne se fait pas obligatoirement en plaçant celui-ci dans des situations de compréhension orale. D'autres activités, dont certaines peuvent être faites en langue maternelle, peuvent y contribuer. On peut ainsi dresser un parallèle entre l'entraînement d'un apprenant en compréhension orale et l'entraînement d'un sportif, d'un joueur de tennis par exemple. Certaines activités que ce joueur va pratiquer au cours de son entraînement ne ressemblent pas beaucoup au tennis (faire du jogging, pour développer sa résistance physique), d'autres n'ont pas grand'chose à voir avec une activité physique (comme visionner le dernier match de son prochain adversaire, pour se familiariser avec son jeu), mais toutes concourent à lui procurer la somme de savoirs nécessaire au développement de son habileté au jeu de tennis.

Mais si l'acquisition de savoir ne passe pas uniquement par des activités en situation de compréhension orale, il n'en reste pas moins important que toutes les activités doivent respecter les caractéristiques du processus de compréhension orale : on ne progresse pas en compréhension orale uniquement en écoutant, mais on ne progresse pas non plus en faisant n'importe quoi. Les points abordés, les activités proposées devront donc être envisagés dans cette optique : de quelle manière ils ou elles aident l'apprenant à mieux comprendre.

Evolution qualitative

Progresser en compréhension orale, c'est savoir utiliser ses connaissances dans des situations de compréhension de plus en plus variées : c'est ainsi qu'on peut mettre en œuvre et développer des savoir-faire. Cette variété doit donc nécessairement se retrouver dans l'enseignement/apprentissage. Proposer à l'apprenant toujours les mêmes activités revient à renfermer dans son savoir, puisqu'il ne peut évaluer l'évolution de ses savoir-faire.

De plus, il ne suffit pas de faire varier les caractéristiques de la mise en œuvre d'un seul ensemble de connaissances². Cette variété doit également concerner les différents niveaux répertoriés : types de discours, importances des connaissances référentielles, etc.

Cette variété sera fondée sur une analyse des situations de compréhension dans lesquelles l'apprenant pourra se trouver, analyse qui visera à mettre en évidence quels paramètres, dans quels domaines, sont susceptibles d'intervenir dans ces situations de compréhension.

▣ L'apprenant comme auditeur

Nous avons vu dans notre première partie que le processus de compréhension est une activité où l'auditeur a une large part d'initiative. C'est aussi une activité très individualisée, puisqu'elle est la résultante de l'interaction entre un individu, différent de tous les autres, et une situation, différente de toutes les autres. L'enseignement/apprentissage ne doit pas occulter ce phénomène. L'apprenant, en tant qu'auditeur, doit être au centre du processus de compréhension. Il faut donc qu'il se trouve en position d'auditeur dans toutes les activités de compréhension proposées.

C'est pourquoi il nous semble intéressant de distinguer deux phases dans l'enseignement/apprentissage :

- une phase systématique, où l'apprenant, grâce à des activités d'apprentissage qui ne sont pas toutes des situations de compréhension, ni même des situations de compréhension naturelle, acquiert de manière décomposée les différents savoirs et savoir-faire nécessaires,

- une phase communicative, où l'apprenant, placé dans des situations de compréhension communicative, peut assumer pleinement son rôle interactif d'auditeur et choisir une stratégie d'écoute (établir des hypothèses, choisir un type d'écoute)³, en s'appuyant sur les connaissances qu'il détient ou qu'il a acquises lors de la phase précédente.

Cependant un élément doit être commun aux activités proposées dans les deux phases : il est fondamental que les activités proposées comportent un objectif de compréhension *clairement défini avant* la réalisation de l'activité. Cet objectif sera la plupart du temps l'objectif de l'activité : il faut donc que l'apprenant connaisse cet objectif de travail. La simple consigne «écoutez» ne place pas l'apprenant dans

¹ Nous avons notamment comparé leur compréhension détaillée d'un extrait d'un sketch de Guy Bedos au début et à la fin de leur séjour. Les passages qui n'ont été compris qu'à la fin du séjour portaient notamment sur les noms propres, ou concernaient le contexte politique français récent.

²n'avoit par exemple comme critère que les accents des locuteurs pour faire varier les documents que l'on propose.

³ On trouvera des exemples des différents types d'activité que l'on peut proposer dans ces deux phases dans le manuel ECOUTE... ECOUTE : objectif comprendre. CRAPEL., DIDIER.

une position d'auditeur puisqu'elle ne lui permet pas de savoir pourquoi il doit écouter. Il faut donner à l'apprenant, ou lui demander de choisir, une *bonne raison d'écouter*.

▣ **Conséquences méthodologiques**

Approche cognitive

Le processus de compréhension fait partie des processus cognitifs. Il nous apparaît donc important d'adopter dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale une approche cognitive.

Ainsi, les activités d'apprentissage proposées viseront à rendre conscient le processus de compréhension orale des apprenants en tant qu'auditeurs. Elles proposeront aussi un travail conscient sur l'amélioration de ce processus, notamment par la phase systématique que nous avons décrite précédemment, et sur l'adaptation de ce processus individuel, développée pour une langue donnée, à une autre langue.

L'apprenant sera amené à réfléchir sur ses modes de fonctionnement privilégiés. Il travaillera de manière explicite et raisonnée sur les changements à y apporter.

Spécialisation des activités

Il ressort de l'analyse présentée dans notre première partie que le processus de compréhension s'appuie sur la spécificité de la situation : d'une part, situation d'oral et non d'écrit, d'autre part, situation de compréhension et non d'expression.

Cette spécificité doit se retrouver dans l'enseignement/apprentissage. Il faut donc envisager un enseignement/apprentissage spécialisé par aptitude, qui tienne justement compte de cette spécificité. Les termes de «spécialisation des activités» nous paraissent plus parlants que ceux de «séparation des aptitudes», qui ont pu être compris par certains comme la nécessité de faire une coupure totale et hermétique entre l'apprentissage de chacune des quatre aptitudes. Il marque la nécessité d'avoir une approche différenciée : l'approche méthodologique pour la compréhension orale doit tenir compte des caractéristiques de cette dernière, dont certaines lui sont totalement spécifiques.

Cependant certains points, notamment en termes de savoir, peuvent être abordés sans référence précise à une aptitude donnée. Ainsi les apprenants peuvent acquérir certaines connaissances référentielles qui leur seront utiles en compréhension orale, par des activités qui ne relèvent pas nécessairement de cette aptitude. Il n'en reste pas moins qu'ils devront vérifier, par des activités spécifiques, s'ils sont à même d'utiliser ces connaissances dans des situations de compréhension.

Documents authentiques

Le processus de compréhension s'ancre dans l'utilisation d'informations qui se situent à différents niveaux. Seuls des discours «authentiques» (c'est-à-dire ancrés dans une situation de communication déterminée) sont des discours où ces différents niveaux se retrouvent et sont pertinents les uns par rapport aux autres. Il en résulte que les discours que l'apprenant doit utiliser dans son apprentissage doivent être de ce type.

Il apparaît donc évident que les documents utilisés dans les activités d'apprentissage de compréhension orale, doivent être, dans la mesure du possible, des documents authentiques⁴. Les documents fabriqués à des fins d'enseignement de langue étrangère ont peu de chances de rendre compte de l'interaction entre les différents niveaux d'information et d'organisation, et donc de la multiplicité d'origine des indices dont l'auditeur se sert en compréhension, car ils représentent des schématisations discursives (nécessaires à leurs buts d'enseignement) qui empêchent l'apprenant de pouvoir se comporter pleinement en auditeur.

Du simple au complexe ?

Quels sont les critères qui permettent à l'auditeur de juger qu'une situation de compréhension est «facile» pour lui ? Comment peut-on déterminer qu'un document authentique sera facile pour les apprenants ?

Pour répondre à ces questions, il faut là encore se reporter à l'analyse du processus de compréhension. Une situation de compréhension, un document, seront faciles lorsque l'auditeur disposera de suffisamment de connaissances pour réaliser son objectif d'écoute. Comme ces connaissances peuvent se situer à des niveaux divers, la «facilité» peut reposer sur des aspects variés. Elle ne sera pas uniquement fonction des formes linguistiques. On pourra ainsi rencontrer des situations où la forme linguistique du discours posera des difficultés à l'apprenant (par exemple, une chanson en langue

⁴ Par document authentique nous entendons «tout document qui a été créé à des fins autres que l'enseignement d'une langue étrangère», cf. : ABE et al., *Mélanges Pédagogiques* 1979., CRAPEL

familière) mais où le reste des caractéristiques correspondra aux connaissances tenues par celui-ci (le sujet de la chanson est bien connu, par exemple) et en rendra la compréhension très facile.

On voit donc comment, dans le cadre où nous nous plaçons, la notion de «facilité» se trouve redéfinie.

Nous voudrions en conclusion nous interroger sur la validité de quelques idées reçues sur le concept de compréhension.

On entend souvent dire, par des apprenants ou par des enseignants, «on ne peut pas bien comprendre si on ne sait pas dire» ou «on n'entend bien que ce qu'on sait prononcer». Ces affirmations montrent que, pour ceux qui les prononcent, compréhension et expression sont irrémédiablement liées, notamment en ce qui concerne les formes linguistiques. Tout ce que nous venons de voir prouve que ces idées reçues sont en fait des idées fausses ; comprendre n'est pas dire, encore moins prononcer. Comprendre, c'est construire du sens, et non des formes linguistiques. «Bien comprendre» dépend de connaissances variées parmi lesquelles la connaissance des formes linguistiques ne figure pas seule.

Que dire de l'idée reçue suivante : «on ne peut pas bien dire quand on ne comprend pas bien» ? Ici, comprendre signifie comprendre le mot à mot. Or, comme nous l'avons vue, la compréhension «normale» n'implique que très rarement la compréhension exhaustive du message (cf. l'écoute détaillée).

«Comprendre» n'est ni antérieur ni postérieur à «dire». «Comprendre» est différent.

Marie-José Gremmo
Henri Holec

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- **Abe D., Carton F., Cembalo M., Régent O.** (1979), «Didactique et authentique : du document à la pédagogie», *Mélanges Pédagogiques* 1979, CRAPEL, Nancy.
- **Clarke H.H. Clarke E.V.** (1977), *Psychology and Language*, Harcourt Brace Jovanovich. New York.
- *Ecoute... Ecoute : objectif comprendre.* CRAPEL, DIDIER.
- **Miller G.H., Isard S.** (1963), «Some perceptual consequences of linguistic rules», *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 1963, 2, 217-228.
- **Pollack I., Picket J.M.** (1964), «Intelligibility of excerpts from fluent speech : auditory vs structural context», *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 1964, 3, 79 84 ».
- **Warren J.M.** (1970), Perceptual restoration of missing speech sounds, *Science*, 1970,167,392-393.