

Jacques BEAUCAMP

POUR UNE PRATIQUE CONSCIENTE DE L'ORAL AU SERVICE DU DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE DE COMPREHENSION EN ELVE

Résumé : Les recherches concernant les interactions dans la classe de langue en ELVE (Enseignement d'une Langue Vivante Etrangère à l'Ecole) montrent que les élèves passent beaucoup de temps à écouter. La plupart des enseignants privilégient l'exposition à un input riche et favorisent un apprentissage subconscient de la langue cible. Les tâches d'écoute sont le plus souvent destinées à montrer que l'élève a compris mais on n'enseigne pas « comment » comprendre. La première étape en compréhension orale, avant que de répondre à des questions sur le contenu, ne pourrait-elle concerner la segmentation de la chaîne sonore ? Un programme d'éducation, ou plutôt de rééducation de l'oreille semble nécessaire, et plus particulièrement au niveau des aspects suprasegmentaux de la langue étrangère. Dans une telle perspective, la démarche consiste également à apprendre aux élèves à ne pas compter seulement sur « leur oreille » mais à faire marcher également leurs méninges : l'utilisation du contexte linguistique et situationnel, la connaissance de la grammaire de l'oral pourraient aider les élèves à devenir de bons auditeurs.

Mots clés : enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école ; compréhension orale ; rééducation de l'oreille ; grammaire de l'oral ; du son au sens.

L'ELVE accorde une place de choix aux compétences relevant du code oral et à la compréhension en particulier. La classe de langue est d'ailleurs un lieu privilégié de communication où s'opère un cheminement constant du son vers le sens, qu'il s'agisse pour l'élève d'écouter et faire du sens de ce que disent l'enseignant, ses camarades ou de décoder certains documents sonores.

Pourtant, le rapport de l'IGEN de juin 2002¹ stigmatise le déficit flagrant quant au développement de la compétence de compréhension orale en ELVE. Les pratiques pédagogiques se situent presque exclusivement au niveau de la vérification de l'écoute et escamotent un véritable entraînement à l'écoute.

La question centrale concerne les moyens à mettre en œuvre pour donner à l'élève la possibilité de bien ou de mieux comprendre la langue parlée.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale (2002), Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale : *Le suivi et la qualité de l'enseignement des langues à l'école primaire.*

LE CONTACT AVEC L2 COMME DECLENCHEUR DU PROCESSUS DE COMPREHENSION ORALE

En ELVE, l'exposition forte à la langue étrangère² découle de l'importance accordée à l'input linguistique adressé aux élèves. Pour apprendre L2 la tentation est grande de privilégier une sorte de « bain linguistique », de créer un environnement linguistique susceptible de déclencher un processus d'acquisition qui n'est pas sans rappeler la manière dont on apprend sa langue maternelle³. Dans ce parallèle établi entre L1 et L2, l'âge de l'élève est souvent mis en avant comme un facteur décisif : ne pourrait-on pas remettre à l'heure « la fameuse horloge biologique » et la reprogrammer pour L2 ? Il s'agirait, en quelque sorte, de mettre l'élève au contact de la langue pour que se déclenche un apprentissage par imprégnation qui privilégie l'acquisition empirique. La didactique institutionnelle⁴ opte dans cette perspective pour l'approche communicative. Même si le facteur de l'âge dans l'acquisition de L2 a été relativisé (Singleton, 2003 ; Bogaerts, 2003), même si l'on s'accorde à reconnaître que le cours de langue étrangère n'offre pas la richesse et la diversité de l'environnement naturel, les pratiques pédagogiques semblent privilégier l'apprentissage subconscient par les voies de l'imprégnation et du contact avec la langue.

En compréhension orale, la classe de langue favorise, autant que faire se peut, des situations d'apprentissage où circule un input riche, diversifié, calibré qui présente de nombreuses opportunités d'interaction entre l'enseignant, principal pourvoyeur de cet input et l'élève, décrypteur des données linguistiques qui lui sont adressées. Toutes proportions gardées, cette collaboration entre l'enseignant et l'élève rappelle le type d'interaction que les mères privilégient quand elles parlent à leurs enfants lors de l'acquisition de L1. Elles prêtent en effet une attention particulière à la compréhension par l'enfant du discours qu'elles lui adressent et la manière dont il manifeste cette compréhension. D'où l'importance du choix opéré par la mère du discours à destination de l'enfant au vu de sa valeur fonctionnelle : elle va utiliser davantage les instructions que les questions et ainsi encourager l'enfant à montrer qu'il a compris en apportant une réponse non linguistique.

En ELVE, le recours fréquent aux activités de « Total Physical Response » (TPR), selon la méthodologie prônée par James Asher (Asher, 1981), n'est pas étrangère à ces considérations portant sur des processus d'acquisition similaires entre L1 et L2.

En effet, selon Asher, bien avant de parler, lorsqu'il en est encore au stade du babil, l'enfant dispose déjà d'une structure complexe qui lui permet de comprendre les sons de sa L1, puis les énoncés des gens qui l'entourent. L'apprenant de L2 devrait lui aussi être capable de construire la réalité dans cette nouvelle langue comme il l'a fait lorsqu'il était tout jeune enfant. Cette réalité parallèle se construit lorsque

² Désormais L2 dans le texte.

³ Désormais L1 dans le texte.

⁴ Par convention, nous appelons « didactique institutionnelle » le champ de référence qui sous-tend les instructions et programmes officiels.

l'enseignant parle la L2 pour donner des instructions appelant une réponse physique (par exemple activités de type « Action Games » comme « Simon says ») ou une réponse non verbale qui atteste la compréhension du message (par exemple activités de type « Picture Dictation »). Avec la méthode TPR, l'apprenant de L2 repasse par les différents stades de développement que connaît le jeune enfant lors de l'acquisition de L1, mais à un rythme accéléré. Se référant aux travaux de Piaget, Asher soutient que le jeune enfant intériorise sa compréhension du fonctionnement de la langue en construisant la réalité à travers des comportements moteurs : toucher, sentir, atteindre, saisir des objets, dessiner, etc. Conformément au processus d'acquisition de L1, l'apprenant va internaliser « une carte cognitive de L2 à travers des activités de compréhension orale. » Le rapprochement avec L1 se manifeste essentiellement par le fait que les élèves de L2 sont exposés à un input linguistique riche en ordres et instructions dont ils font du sens bien avant qu'ils aient le loisir ou la capacité de parler eux-mêmes. En outre, le recours à des activités ludiques en L2 participe du souci de recréer un contexte d'apprentissage en L2 comparable à celui qui préside à l'acquisition de L1, en essayant de réduire au maximum le stress et l'anxiété, facteurs inhibiteurs qui bloquent l'acquisition linguistique. On remarque d'ailleurs que les formes linguistiques privilégiées en début d'apprentissage de L2 sont essentiellement des formes impératives, au vu de leur fréquence dans l'environnement linguistique du jeune enfant qui apprend sa L1. Plus que les formes linguistiques en tant que telles, ce sont d'ailleurs les significations à interpréter selon des activités motrices qui seront privilégiées. Et comme cela a été le cas en L1, l'apprenant de L2 va être exposé à une langue, faite d'ordres et d'instructions, qu'ils devra comprendre avant qu'il ait le besoin, ou la capacité, de parler lui-même. Le rapprochement avec L1 va également se manifester dans le choix d'activités ludiques, génératrices d'un contexte privilégié d'acquisition douce du nouvel idiome.

L'option de calquer l'apprentissage de L2 sur L1 a le mérite de mettre au premier plan la compétence de compréhension orale dans l'apprentissage linguistique. Cependant le développement de cette compétence ne va pas de soi : elle n'est pas une connaissance acquise, appartenant au domaine de la connaissance implicite. Nous faisons l'hypothèse qu'il importe d'apprendre l'apprenant de L2 à « écouter » la langue à différents niveaux pour mieux la « comprendre », ce qui relève de la compétence apprise, appartenant au domaine de la connaissance explicite.

Or, la quasi-totalité des activités de compréhension orale, relevant généralement de l'approche communicative et plus spécifiquement du TPR, ciblent avant tout le contenu du message et ne font que tester et mesurer le degré de compréhension de celui-ci ; elles ne disent rien sur la façon de faciliter le passage de « l'input » à « l'intake »⁵, à savoir la part des informations traitées et comprises par l'élève. Le jeune élève est sur-entraîné à entendre et à réagir à des expressions toutes faites, ensembles constitués qu'il perçoit comme de véritables blocs de langage dont il est incapable de distinguer les différents constituants. Certes, ces routines permettent de « fonctionner » dans la langue (greetings, rituels, énoncés figés étroitement liés à la

⁵ Part des informations traitées par l'apprenant et qui viennent s'intégrer à son interlangue.

situation de communication), elles ne font pas pour autant accéder à une connaissance opératoire de la langue qui, seule, permet les transferts d'apprentissage.

Il est fréquent d'ailleurs que lors d'activités de compréhension moins stéréotypées, l'élève se plaint que « ça va trop vite » ou que « les Anglais avalent la moitié des mots » et l'enseignant bienveillant assure alors lui-même le découpage de la chaîne sonore en répétant lentement les énoncés plus qu'il ne faut, en articulant de façon artificielle les divers éléments. Les difficultés auxquelles sont confrontées les élèves dans le décryptage du continuum sonore sont essentiellement dues aux différences importantes entre les systèmes phonétiques et phonologiques de l'anglais et du français et à la prégnance chez tout individu du système phonologique de L1.

LES OBSTACLES A LA COMPREHENSION ORALE

Gabrielle Konopczynski (1990, 1991) a bien montré que ce que l'enfant perçoit en premier lieu, c'est la prosodie de sa L1. C'est cette prosodie qu'il va reproduire spontanément quand il va commencer à parler. Avec le temps se développe un comportement d'écoute lié au paysage sonore de L1, pour reprendre l'expression d'Elisabeth Lhote (Lhote, 1995). Ce comportement d'écoute, construit inconsciemment, résulte de l'empreinte que laisse L1 sur la façon d'écouter en fixant « un horizon d'attente de l'auditeur ».

Quelles seront les implications pour l'apprentissage de L2 ? L'écoute dans une L2 est une activité qui va exiger de reconstruire un système de repérage différent de celui auquel l'apprenant est habitué en L1. Si toutes les langues chantent, elles ne chantent pas sur le même air et les habitudes perceptivo-articulatoires deviennent de véritables obstacles si L1 et L2 fonctionnent selon des registres prosodiques différents. Les tours mélodiques de l'anglais sont particulièrement difficiles à acquérir par l'apprenant francophone, habitué à et conditionné par une langue à tessiture plus restreinte. En outre, les systèmes rythmiques de ces deux langues fonctionnent différemment. Au principe de prédictabilité d'un léger allongement final qui affecte la dernière syllabe du groupe rythmique en français, on oppose en anglais le principe de mobilité de l'accent tonique qui touche le mot individuel. Dans cette langue, l'accent tonique n'est donc pas prédictible mais l'espace entre deux formes accentuées est relativement stable. Autre différence capitale : si la régularité rythmique se réalise au niveau de la syllabe en français, c'est à celui de la syllabe accentuée qu'elle se réalise en anglais. En conséquence, et à l'inverse du français, certains phonèmes à proximité d'une syllabe accentuée perdent de leur tonicité sous l'effet d'un phénomène de réduction vocalique. Autrement dit, changer de langue, c'est changer de repérage de marques sonores puisque les moules prosodiques, véritables niches d'accueil pour les mots qui viennent s'y loger, diffèrent d'une langue à l'autre.

Notre souci, dès le tout début de l'apprentissage, est de considérer la langue parlée comme un système original, bien organisé dont les élèves doivent prendre conscience, selon une progression cohérente, si l'on veut qu'ils accèdent à la compréhension des mécanismes et des rouages qui le caractérisent. Force est de consta-

ter que les pratiques pédagogiques dominantes en compréhension orale favorisent un apprentissage qui intègre les aspects segmentaux et suprasegmentaux sans les expliquer. Nous proposons, quant à nous, un modèle pédagogique qui va bien au delà de l'exposition pure et simple aux caractéristiques phonétiques et phonologiques de la langue parlée et vise la découverte progressive du système de l'oral qui s'inscrit dans une approche consciente.

En compréhension orale, un écueil important concerne le caractère évanescence de la chaîne sonore. Traiter l'information de façon à en « faire du sens » suppose chez le récepteur une certaine capacité de stockage. Or la mémoire auditive en L2 est vite saturée, en particulier chez le jeune élève, et l'effort de décryptage linéaire de la chaîne sonore est tel que celui-ci n'a pas le temps de pouvoir revenir en arrière pour confirmer ou rectifier ses premières interprétations.

Un autre écueil porte sur les difficultés de segmentation. L'apprenant francophone ne peut mesurer, à moins qu'on ne l'aide dans cette prise de conscience, l'importance du système accentuel pour la construction de sens. Le système accentuel anglais et son corollaire, le phénomène de réduction vocalique qui affecte les syllabes inaccentuées ou faibles, est déstabilisant dans la mesure où il va à l'encontre de « l'attente perceptive » de l'apprenant francophone. Ainsi, à l'énoncé français [itladone] qui comporte quatre syllabes distinctes et quatre battements rythmiques, correspond en anglais l'énoncé [izgivnitəmi] qui correspond à un groupe de souffle ne comportant que deux battements rythmiques sur les deux syllabes accentuées (giv et me) alors que quatre syllabes vont être inaccentuées et à peine audibles. De plus, à la différence de l'énoncé français où les réductions vocaliques n'affectent que les pronoms 'il' et 'te' en début de phrase, les nombreuses réductions vocaliques se situent à tous les points de la chaîne en anglais et correspondent à des formes faibles qu'on entend à peine et qu'il convient de reconstituer pour accéder au sens.

A la difficulté d'entendre les formes faibles vient s'ajouter souvent un problème de discrimination puisque les formes linguistiques phonétiquement semblables vont être à l'origine de confusions quant aux valeurs qu'elles véhiculent. Si l'on prend l'exemple des marques [(i)s] et [(i)z], omniprésentes dans les énoncés de début d'apprentissage, elles sont les mêmes réalisations phoniques de valeurs différentes et on comprend mieux qu'elles peuvent poser problème à l'élève pour qui [(i)s] et [(i)z] surgissent un peu au hasard dans la chaîne parlée : « What's your name ? My name's Lucy » ; « What's this ? What's that ? This is a spider, that's a cat » ; « My book's heavy » ; « My books are heavy » ; « It's Tom's book » ; « Where's Jenny ? » ; « Where's Jenny's book ? »

De la même façon, on remarque que [iz] correspond à « he's », « his », « is » mais aussi à la marque du pluriel pour certains mots (« peaches »), de la désinence du présent simple pour certains verbes (« he/she teaches »), à la marque du génitif (« Jenny's book »). Il ne sera possible de distinguer les valeurs distinctes qu'en se référant au sens et au contexte morpho-syntaxique et en ne traitant dans la classe en compréhension et production qu'une seule variable à la fois, par exemple les différentes réalisations de la copule *be* par rapport aux différentes places dans l'énoncé

avant de passer à l'opposition singulier/pluriel et ainsi de suite. Un anglophone ne se demande pas à quoi se réfèrent ces [s] et ces [(i)z], il reconstruit inconsciemment et à partir d'indices phonétiques tenus ce que notre élève devra reconstruire au prix d'un raisonnement conscient qui le conduira à l'interprétation de l'énoncé. Les obstacles à la compréhension portent essentiellement sur des mots grammaticaux non accentués : les déterminants du groupe nominal (a, an, the, some), les auxiliaires (be, have, can, will), les prépositions monosyllabiques (at, to, from, in, on), les conjonctions de coordination (and, or), les homophones qui rendent particulièrement difficile la segmentation de la phrase. Comme le rappelle André Gauthier (1981, 162), choisir la langue parlée comme point de départ ne va pas nécessairement dans le sens « d'une simplification des jeux de marqueurs. On risque même de déboucher très vite sur des structures réputées simples, sur des opérations de repérage complexes, avec d'un côté des modulations prosodiques aussi significatives que les variations morphosyntaxiques, de l'autre des formes réduites, des effacements qu'il va bien falloir reconstituer avant de les interpréter et les produire. »

Nous proposons des activités de développement de la compétence de compréhension orale qui ne visent pas à étudier le système oral pour lui-même, mais qui se justifient par le souci de « lier sons et sens » dans le cadre d'une grammaire de l'oral qui, selon Ruth Huart (2002, 5), s'intéresse « à la manière dont les sons se combinent [pour déterminer] le sens qu'un locuteur construit et qu'un interlocuteur interprète. Il n'y a pas de forme qui ne soit incarnée dans un flux dont dépend cette construction de sens ».

A LA DECOUVERTE DE LA GRAMMAIRE ORALE DE L'ANGLAIS

Nous nous attacherons ici davantage aux aspects suprasegmentaux⁶ qu'aux aspects segmentaux qui concernent les unités phonémiques.

Nous proposons de mettre en place un travail d'écoute sur l'identification de mots dont on peut penser naïvement qu'ils ne poseront pas de problèmes. Ces mots, fréquents en début d'apprentissage, appelés « mots transparents » ou « semi-transparentes », sont facilement décryptés à l'écrit en raison de leur graphies proches en français et en anglais. Il en va autrement à l'oral : la réalisation phonique de « chocolate » [tʃɒklɪt] en anglais est très différente de celle du français « chocolat » [ʃokola]: nombre différent de syllabes, accentuation différente, voyelles différentes. Il nous semble souhaitable de consacrer des moments d'entraînement à la compréhension orale en s'appuyant sur le principe de contrastivité entre langue d'origine et langue cible. Une première phase de l'activité consiste à faire repérer, à partir du mot français dit, le nombre de syllabes et à faire remarquer la régularité rythmique au niveau de chaque syllabe qui pourrait être transcrite par un schéma simple :

chocolat	tomates	bananes	oranges
o o o	o o	o o	o o

⁶ A savoir les traits prosodiques de la langue : accentuation, rythme et intonation.

POUR UNE PRATIQUE CONSCIENTE DE L'ORAL

Dans une deuxième phase, il s'agit pour l'élève, à l'écoute des mots anglais correspondants, de découvrir un système de fonctionnement différent (nombre de syllabe, pulsion sur une syllabe accentuée, réductions vocaliques sur les syllabes inaccentuées) et le schéma suivant permettrait de bien visualiser le rythme :

chocolate	tomatoes	bananas	oranges
● o	o ● o	o ● o	● o o

De la même façon, l'apprentissage d'une comptine ou d'un « Chant » (mélodie) est, au-delà d'un exercice ponctuel d'articulation, l'occasion d'un apprentissage conscient du rythme et de l'intonation transférable à d'autres contextes linguistiques. Prenons le cas du Chant intitulé « Black Sheep Chant »⁷ qui présente la particularité de ne comporter que quatre schémas rythmiques qui peuvent être matérialisés par des frappés de main d'intensité différente, par une traduction en « **Dadidi** language » (**Da** correspondant à une syllabe forte, di à une syllabe faible) et par un codage visuel fait de grosses pastilles noires pour les syllabes fortes et de petites pastilles blanches pour les syllabes faibles :

Beetles in a bunch DA di di di DA ● o o o ●	Having lunch DA di DA ● o ●	Spiders in the sun DA di di di DA ● o o o ●	Having fun DA di DA ● o ●
Puppies in a box DA di di di DA ● o o o ●	Chewing socks DA di DA ● o ●	Three black sheep DA DA DA ● ● ●	Fast asleep DA di DA ● o ●
Who's having lunch DA DA di DA ● ● o ●	Beetles in a bunch DA di di di DA ● o o o ●	Who's having fun ? DA DA di DA ● ● o ●	Spiders in the sun DA di di di DA ● o o o ●

etc.

Les exploitations pédagogiques sont nombreuses :

- à partir de schémas rythmiques affichés au tableau et/ou frappés dans les mains, les élèves identifient le schéma rythmique des énoncés qui leur sont proposés,
- les élèves traduisent en « **Dadidi** language » les énoncés qui leur sont proposés,
- les élèves mettent en parole les différents schémas rythmiques qui leur sont proposés.

Dans un souci de transfert, les élèves sont invités à retrouver ou à produire des énoncés qui correspondent aux différents schémas rythmiques ciblés :

● o o o ● Oliver and Tom ; Jenny's in the bath ; Jennifer's at school ; etc.

⁷ Chant proposé lors d'un colloque ELVE et composé par Carolyn Graham, auteur de *Jazz Chants for Children*.

- o ● rock and roll ; one and two ; Yes, I do ; time for lunch ; etc.
- ● ● One, two, three ; Hot cross buns ; short red hair ; Call Mike now ; etc.
- ● o ● Tom, Tim and Sue ; One, two and three ; March, April, May ; etc.

Pourquoi ne pas également habituer le jeune apprenant à reconstruire ce que l'oreille entend faiblement ou n'entend pas (voir supra le phénomène de réduction vocalique) en s'appuyant sur le contexte et la connaissance du système linguistique ? Plutôt que de se focaliser sur les formes réduites seules au risque de les valoriser du point de vue phonique, mieux vaut les considérer dans leur environnement phonique en considérant qu'elles sont toujours attachées grammaticalement à des mots accentués et c'est la perception du syntagme à l'intérieur duquel sont insérées les formes réduites qu'il convient de considérer.

C'est ainsi que l'attention perceptive de l'élève peut être dirigée par exemple sur l'identification de syntagmes prépositionnels phonétiquement très proches tels que : in the box/on the box. Le décodage sémantique de ces syntagmes sera accompagné, comme nous venons de le voir, d'un décodage phonologique du type : didi-DA (oo●) qui peut s'étendre aux énoncés voisins suivants : in/on the bag/fridge/bath/vase. Pour aider à la discrimination entre « in » et « on » en contexte (à l'intérieur d'un énoncé), on propose des illustrations qui contextualisent les énoncés oraux que les élèves auront à valider ou non (vrai/faux) : 1) Look! The cat's in the box, 2) Look! The cat's on the fridge, 3) Look! The cat's on the vase, 4) Look! The cat's in the fridge. Ultérieurement, et en fonction de l'apprentissage, une activité de discrimination des prépositions en contexte peut être mise en place ; par exemple, les élèves doivent identifier la préposition contenue dans les énoncés suivants : 1) Jane's from London, 2) Jane, come to the front, 3) Jane's at school, 4) That's for Jane, 5) Jane's in the bath. Une fois l'activité de compréhension terminée, nous sommes partisans de faire reproduire par les élèves, en répétition immédiate les phrases entendues et comprises de façon à croiser les compétences de compréhension et de (re)production. Dans cette perspective, un pas supplémentaire dans l'apprentissage sera franchi si l'on propose à l'élève une activité consistant, au prix d'une activité de (re)construction consciente, à combler les trous entre deux séquences que l'on entend bien : Jane...Glasgow, Listen ... cassette, Peter ... classroom, etc.

Dans notre recherche doctorale (Beaucamp 2004), nous avons mis en place une expérimentation visant à observer l'effet potentiel d'une intervention didactique intégrant une approche consciente de l'oral. Dans cette perspective, nous avons eu recours à un pré-test et à un post-test administrés à deux groupes homogènes d'élèves (groupe témoin et groupe expérimental). L'exploitation des résultats au post-test permet de constater que, de façon significative, la pratique d'une approche raisonnée de la langue qui intègre l'oral conduit les élèves du groupe expérimental à aller au-delà des réflexes linguistiques liés à la mémorisation mécanique d'éléments non identifiés qui, à défaut d'être intégrés dans un système cohérent aux lois de fonc-

POUR UNE PRATIQUE CONSCIENTE DE L'ORAL

tionnement connues, rendent difficile l'accès aux savoirs et savoir-faire objectivés lors des activités de compréhension orale. A la différence des élèves du groupe témoin, les élèves du groupe expérimental ont montré une posture d'écoute leur permettant de prendre un certain recul par rapport à la masse d'input linguistique qui leur était adressé et de stocker dans leur mémoire de travail des suites sonores qu'ils ont pu traiter dans un second temps. Il est manifeste que l'expérimentation procure à ces élèves une faculté d'anticipation qui leur permet de rejeter ce qui ne convient pas grammaticalement et d'évoquer des suites sonores entre deux éléments connus et identifiés afin de reconstruire correctement une chaîne sonore qu'ils avaient, pour beaucoup d'entre eux, perçue de façon incomplète et fractionnée.

AIDER LES ELEVES A DEVENIR DE BONS AUDITEURS

La nécessité, selon nous, d'aider le jeune apprenant de L2 à faire ses premiers pas dans la grammaire de l'oral vient de ce que l'on ne peut se fier totalement aux seuls talents dont il disposerait (habiletés épiphonologiques en particulier) et qui lui permettraient, sans apprentissage conscient, d'accéder au fonctionnement de la langue parlée.

Les activités d'entraînement à la compréhension orale que nous avons présentées visent essentiellement « les processus de bas niveau », qui concernent une démarche qui va de la forme au sens avec une phase de discrimination, de segmentation de la chaîne sonore qui aboutit à une phase d'interprétation. Il n'est cependant pas question d'ignorer « les processus de haut niveau » dans la quête du sens (démarche qui part d'indices contextuels larges et des connaissances préalable du récepteur). Mais si l'attribution de sens passe par des modes interactifs, n'y a-t-il pas lieu de focaliser l'attention des jeunes apprenants de L2 sur les processus de bas niveau de façon à favoriser une progressive automatisation des activités s'y rattachant ? Les bons auditeurs semblent se distinguer par l'usage devenu automatique de ces processus (décodage phonologique et syntaxique) et la disponibilité cognitive dont ils disposent alors pour s'attaquer à d'autres tâches relevant davantage de processus de haut niveau.

Jacques BEUCAMP

IUFM Nord Pas-de-Calais
TRIGONE

Abstract : Studies of classroom interaction in language classes at primary level show that pupils spend a large part of their time listening. Most teachers lay emphasis on exposure to a rich linguistic input and favour indirect subconscious learning. All too often listening tasks ask pupils to demonstrate their understanding but pupils are not really taught « how to listen ». The first step in oral comprehension, before answering questions on content, could be breaking down the flow of sound into meaningful units. In this respect, a programme of « re-education of the ear », focusing on the phonological and prosodic features of the foreign

J. BEAUCAMP

language, should be required. Pupils should learn not to count solely on their « ears » but they could be trained to use their heads as well : the use of the linguistic and situational context, together with some knowledge related to grammar of the spoken text should help pupils become good listeners.

Key word : teaching English as a foreign language at primary level ; oral comprehension ; « re-education » of the ear ; grammar of the spoken text ; making sounds into meaning.

Bibliographie

- ASHER J. (1981) *Apprendre une autre langue à travers l'action*. Los Gatos, CA : Sky Oaks Production.
- BEAUCAMP J. (2004) *L'apprentissage d'une langue étrangère à l'école (cycle 3) : opportunité d'un début de conscientisation linguistique*. Thèse de doctorat. Lille I.
- BONGAERTS T. (2003) « Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue » – *Aile* 18 (79-98).
- GAONAC'H D. (2002) « L'enseignement précoce des langues étrangères » – *Sciences Humaines* 123 (16-20).
- GAUTHIER A. (1981) *Opérations énonciative et apprentissage d'une langue vivante étrangère en milieu scolaire*. Paris : Les Langues Modernes.
- HUART R. (2002) *Grammaire orale de l'anglais*. Paris : Ophrys.
- KONOPCZYNSKI G. (1999) « L'acquisition du système prosodique de la langue maternelle et ses implications pour l'apprentissage d'une L2 » – *Actes de colloque, Speech Technology Application*.
- LHOTE E. (1995) *Enseigner l'oral en interaction*. Paris : Hachette.
- ROSENBERGER S. (1997) *L'anglais à l'école*. Paris : Retz.
- SINGLETON D. (2003) « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 » – *Aile* 18 (4-15).