

Le rôle de l'enseignant dans le cadre de la compréhension orale

Yvon Rolland

► **To cite this version:**

Yvon Rolland. Le rôle de l'enseignant dans le cadre de la compréhension orale. Expressions, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) Réunion, 2005, pp.1-20. hal-02053077

HAL Id: hal-02053077

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02053077>

Submitted on 1 Mar 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT DANS LE CADRE DE LA COMPRÉHENSION ORALE

Yvon ROLLAND

IUFM et Université de la Réunion

Résumé. – La compréhension orale est privilégiée dans l'apprentissage de l'anglais. Le rôle de l'enseignant est capital : il va pouvoir transmettre son savoir théorique acquis lors de sa formation. Les orientations institutionnelles révèlent des fondements théoriques contradictoires. Des savoir-faire complexes vont engendrer des difficultés prévisibles auprès des enseignants. Quelques tentatives de remédiation sont analysées. Savoirs et savoir-faire privilégiés dans l'approche cognitive ne doivent pas occulter le savoir-être et un apprentissage davantage orienté sur la dimension humaine. La forte dimension cognitive ne doit pas nous faire oublier la dimension affective d'un apprentissage basé sur une relation humaine.

Mots clés : compréhension orale, enseignant, savoir, savoir-faire, savoir-être, cognitif, affectivité, institution, objectifs, compétences, stratégies, empathie.

Abstract. – Listening is important in the learning of English. So is the teacher's role: he's going to transmit his theoretical knowledge he's acquired during his training. Institutional recommendations are pregnant with contradictory theoretical concepts. Complex skills will create predictable obstacles. A few answers are being analysed. If knowledge and skills are the main tools offered by cognitivism, attitude and learning on a more human basis should not be neglected. The strong cognitive dimension should not let us forget the emotional side of learning based on a human relationship. Key words : listening, teacher, knowledge, skills, attitude, cognitive, affectivity, institution, goals, competences, strategies, empathy.

La compréhension orale, *input*, est une des quatre composantes de la capacité de communication développée tout au long de l'apprentissage de l'anglais de l'école à l'université. Pour H.G. Widdowson (1979, p. 53), l'un des premiers théoriciens linguistes de l'approche communicative, il est important d'utiliser des énoncés dans des « actes de communication ». Selon D. Bailly (1998, p. 47), la compréhension orale relève d'une « mise en œuvre de la capacité à segmenter un flux sonore continu en y identifiant des ensembles phonétiques/phonologiques correspondant à des unités distinctives et significatives, à statut lexico-sémantique et grammatical ». Le rôle de

l'enseignant, selon M. Quivy et C. Tardieu (1997), s'organise autour de la nécessaire maîtrise de compétences disciplinaires (incluant linguistique, culture et didactique), relationnelles et institutionnelles. J.-P. Narcy (1990) ajoute trois fonctions distinctes : « organisateur et gestionnaire de la formation, conseiller des apprenants et interlocuteur de ces derniers » (Ginet, 1997, p. 89).

Ces définitions sont intéressantes car, si elles mettent en avant l'importance de compétences scientifiques précises, elles englobent la partie organisationnelle et ne négligent pas, non plus, la dimension humaine. Pourtant, dans la vague éducative cognitiviste actuelle basée sur la connaissance, « la relation élève-savoir est valorisée par rapport à celles entre enseignant et élève ou enseignant et savoir » (Houssaye, 1992).

Ce constat nous confirme l'importance des savoirs dans les activités proposées aux élèves ; nous y ajouterons les nombreuses compétences qu'ils doivent développer et maîtriser grâce à l'aide de leur professeur. Le rôle de celui-ci est souvent considéré, par la didactique institutionnelle, comme primordial dans la transmission de savoirs et savoir-faire, ce qui nous amène à poser le problème des nombreuses compétences théoriques, pratiques, mais aussi comportementales que celui-ci doit maîtriser. La gestion de domaines scientifiques complexes peut déboucher sur des contradictions. La pratique professionnelle adaptée ne s'acquiert qu'avec le temps et la dimension humaine, pour ne pas dire psychologique et affective de cette relation enseignant-élèves. Cette dernière est souvent négligée par la didactique scientifique, voire institutionnelle, qui prend ses sources dans la psychologie cognitive. L'effet enseignant implique sa personnalité, qui va jouer un rôle moteur capital dans sa relation avec l'apprenant.

Nous analyserons le rôle de l'enseignant dans le cadre de la compréhension orale en nous penchant, dans un premier temps, sur la maîtrise des savoirs théoriques scientifiques de celui-ci, compétences linguistiques, culturelles et didactiques incluses, puis, dans un deuxième temps, sur la maîtrise des savoir-faire pratiques intégrant le domaine professionnel et pédagogique du professeur.

Ces deux premiers points nous conduiront à la maîtrise du savoir-être de l'enseignant, largement négligé actuellement.

1. La maîtrise des savoirs théoriques

L'élève se construit grâce à l'enseignant qui maîtrise un certain nombre de savoirs théoriques. La formation initiale de ce dernier est déterminante,

comme le sont les orientations préconisées par le Ministère. Mais cette construction ne subit-elle pas aussi l'illogisme de certains fondements théoriques contradictoires incontournables ?

1.1. La formation initiale

La formation initiale du jeune professeur prend appui sur un cursus universitaire faisant suite à un vécu scolaire. Les élèves maîtrisent d'autant mieux la compréhension orale que leurs enseignants la privilégient, qu'ils l'intègrent bien dans leur progression et qu'ils prévoient la mise en place régulière de stratégies d'écoute formatrices. La compréhension orale relève d'un savoir-faire fondamental et prend appui sur des savoirs linguistiques, culturels et méthodologiques.

1.1.1. Les savoirs linguistiques

Le lexique est inféré à partir d'une contextualisation donnée par l'enregistrement. Les champs lexicaux sont exploités en fonction de la thématique fédératrice du projet pédagogique de l'enseignant (notamment en lycée et à l'université).

La morphosyntaxe est exploitée selon les données notionnelles-fonctionnelles de communication privilégiées par l'enseignant, selon des besoins répertoriés chemin faisant. L'élève prend appui sur ce qu'il sait déjà pour appréhender, avec l'aide de son professeur, ce qui est nouveau pour lui. À l'université, la morphosyntaxe fait l'objet d'une étude systématique et plus aboutie.

La dimension phonétique est capitale, car elle permet de faciliter l'accès au sens des documents écoutés ; une bonne connaissance des phonèmes de l'anglais britannique (« *Received Pronunciation* ») et américain (« *General American* ») est primordiale. Ceci implique une maîtrise articulatoire satisfaisante des voyelles, diphtongues et triphthongues, mais aussi des consonnes. Il est impératif d'articuler chaque phonème vocalique en fonction de la position, avancée ou rétractée du dos de la langue (voyelle antérieure / i: /, centrale / ə / ou postérieure / u: / sur une ligne horizontale du trapèze de D. Jones représentant les organes vocaux que sont le palais dur et le voile du palais), plus ou moins haute ou basse de ce même dos (voyelle fermée / i: /, mi-fermée / ɪ /, mi-ouverte / e /, ouverte / æ / sur une ligne verticale allant du voile du palais au pharynx). Le rôle des lèvres, étirées pour / i: /, arrondies pour les voyelles labialisées / u:/, / ɔ: /, / u: / est également important. Le futur enseignant doit pouvoir discriminer facilement / i: / voyelle au caractère plus fermé et plus antérieur que / I /, voyelle plus ouverte et centralisée. La parti-

cularité des diphtongues et triphthongues est aussi abordée. Les consonnes sont répertoriées selon leur voisement (consonnes voisées /p/t/k/f/t/s/l/t/, non voisées /b/d/g/θ/z/ʒ/ɖʒ/), leur mode d'articulation (plosives /p/b/t/d/k/g/, affriquées /tʃ/dʒ/, fricatives sibilantes /s/z/ʒ/, non sibilantes /f/v/θ/h/, nasales /m/n/ŋ/, approximantes /r/j/w/. Les consonnes sont aussi classées selon leurs points d'articulation (bilabiales /p/b/m/, labio-dentales /f/v/, dentales /θ/h/, alvéolaires /t/d/s/z/n/l/, post-alvéolaires /r/, palato-alvéolaires /tʃ/dʒ/ʒ/, palatales /j/, vélaires /k/g/ŋ/w/, glottale /h/).

La dimension phonologique se construit parallèlement avec la maîtrise du rythme. Le futur enseignant doit en maîtriser les règles générales. La notion de pied comme unité rythmique comportant plusieurs syllabes, l'une forte et les autres faibles, est capitale. Tout monosyllabe est accentué s'il est porteur de sens. Les polysyllabes comportent un accent majeur, celui étant placé sur l'une des deux premières syllabes, et on ne juxtapose pas deux accents majeurs dans un mot simple. Dans les mots de plus de deux syllabes, on peut avoir un ou plusieurs accents mineurs. Les suffixes influent sur l'accent de mot. Ceux qui sont neutres (exemple *...ly*) sont sans effet, ceux non neutres (exemple *...ive*) provoquent éventuellement un déplacement d'accent par rapport à la base. Certains suffixes auto-accentués (comme *...ese*) attirent l'accent sur eux-mêmes (exemple *Japan 01, Japanese 201*). L'accentuation des mots composés est délicate, et relative au sémantisme de chaque constituant.

À l'accent de mot s'ajoute l'accent de phrase. Le discours suivi amène de nouveaux groupes rythmiques qui évitent la juxtaposition de deux accents majeurs qui se suivent directement. Ces mots accentués dans un énoncé sont importants car ils apportent l'essentiel de l'information : on les appelle « mots porteurs de sens » et ils doivent être repérés en priorité lors de l'écoute d'un enregistrement, car ils donnent la trame du document sonore.

L'intonation est, elle aussi, un vecteur de sens. La syllabe la plus accentuée du groupe intonational est une syllabe tonique qui porte l'accent tonique. Les mouvements mélodiques de la voix (les tons) sont souvent significatifs : un ton descendant sera utilisé dans les assertions, l'impératif, les questions avec terme interrogatif en « *wh...* » ou « *how* », les exclamations et les « *question tags* » qui ne sont pas de vraies questions ; un ton montant est attendu dans les questions fermées (« *yes/no questions* »). Enfin, un ton descendant-montant sera révélateur d'une certaine réserve, et celui montant-descendant le sera pour l'insistance. Une bonne connaissance et une pratique maîtrisée de tous ces concepts est nécessaire, car elle devra faire l'objet d'une transmission de savoirs.

1.1.2. Les savoirs culturels et didactiques

Le cursus universitaire est aussi l'occasion d'aborder, par la littérature et la civilisation, la dimension culturelle propre à tout apprentissage d'une langue étrangère. Le futur enseignant doit pouvoir analyser l'explicite et l'implicite d'un document authentique et le placer dans un réseau de repères culturels coordonnés.

La dimension didactique est abordée par le biais de modules de préprofessionnalisation annonçant la partie didactique des concours de recrutement. Le futur professeur apprend alors à analyser de façon critique des documents pouvant avoir une orientation didactique. L'approche communicative à visée cognitive va servir de référence, nous allons le voir dans ce que préconisent les directives institutionnelles. Ceci implique que le futur enseignant intègre, dans ses savoirs didactiques, la dimension méthodologique d'obédience cognitiviste, comme la gestion de stratégies d'apprentissage linguistique visant à améliorer la connaissance et la compréhension de la langue-cible, mais aussi des stratégies d'utilisation linguistique afin de pouvoir transférer ses acquis en phase de communication (Cohen, 2003, p. 68). L'apprentissage inclut des stratégies de compréhension et d'expression, de guidage et de début d'autonomie. Le professeur doit amener les apprenants à percevoir les stratégies mises en place pour les amener à en mesurer l'efficacité. Le principe de base est la résolution d'une ou de plusieurs situations-problèmes.

La formation initiale débouche sur des modalités de concours qui, toutes, englobent plus ou moins une épreuve de compréhension orale. Le professeur d'école, le professeur de collège et de lycée subissent l'épreuve de compréhension-restitution qui consiste en une double audition d'un enregistrement radiophonique anglophone, avec prise de notes et restitution incluant, si possible, précision et exhaustivité. La partie préprofessionnelle didactique intègre aussi la compréhension orale au travers de documents utilisables dans le cursus scolaire. Les dossiers proposés aux candidats présentent une problématique souvent liée à la dimension diachronique des documents présentés (problématique qui les amène déjà à prévoir les situations-problèmes qu'ils devront prévoir plus tard face aux élèves).

L'importance donnée à cette capacité dans les maquettes de concours de recrutement témoigne du souci de l'institution de valoriser la compréhension de documents authentiques.

Ceci se retrouve dans les orientations ministérielles récentes.

1.2. Le communicatif de deuxième génération

Dès l'école élémentaire, l'institution insiste sur la priorité à accorder à l'écoute de documents sonores.

« Les activités orales de compréhension et d'expression sont prioritaires et s'exercent sans bloquer la volonté et le plaisir de comprendre et de s'exprimer [...]. Le développement des compétences de compréhension et d'expression fait l'objet d'un entraînement rigoureux et progressif organisé en vue des acquisitions de compétences auditives et de la construction du sens de ce que l'on entend » (*Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° 4 du 29 août 2002).

En classe de sixième, le professeur veillera à :

- « - entraîner l'élève à concentrer son attention exclusivement sur le message oral, sur le son, grâce à une mise en condition, une attente ;
- guider celui-ci en définissant avant audition, une série de tâches à effectuer pendant l'écoute (chaque tâche doit être brève et cerner des données immédiatement perceptibles : faits essentiels, ton ou atmosphère) ;
- entraîner celui-ci à repérer les mots accentués afin de rendre compte de ce qui a été compris ;
- amener enfin ce dernier à une compréhension affinée visant à faire reconstruire les énoncés, par la segmentation de la chaîne parlée, le repérage de phénomènes d'élosion, de liaison, d'accentuation, de neutralisation, d'intonation ».

Parallèlement, pour la liaison CM2/sixième, seront prévus

« un échange de documents-élève (enregistrements audio ou vidéo) [...] un dossier de l'enseignant de CM2 avec les capacités et compétences ayant fait l'objet d'un entraînement [...] et, en sixième, une continuité dans les formes de travail (gestuelle, mimiques, chants et comptines) » (*Accompagnement du programme de sixième*, 1996, pp. 55, 56 et 58).

En classe de seconde,

« les activités pédagogiques sont organisées de manière à renforcer les capacités d'écoute, de discrimination auditive et de mémorisation [...]. Il conviendra de mettre en place des stratégies d'écoute active. Pour segmenter le flot sonore continu en identifiant des groupes de sens et construire le sens du message, l'élève est amené à faire appel à certaines capacités cognitives qui concourent à faire émerger des sens » (*Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n°7 du 7 octobre 2002).

Ces orientations ministérielles sont le fruit de l'apparition, dans les années 90, d'un courant communicatif de deuxième génération. Une dimension méthodologique d'obédience cognitiviste dans la gestion mentale des activités

de l'élève, incluant gradualité, accompagnement et aides multiples, est introduite. Parallèlement, la dimension linguistique revient en force avec la grammaire et la phonologie. La communication, certes difficile en classe de langue, ne peut exister sans apport linguistique; et inversement, un apport linguistique ne peut se faire sans tenir compte de la dimension de communication. L'apport linguistique prend appui sur l'approche énonciative qui vient à la rescousse d'une approche communicative dénuée de métalinguistique. L'élève est amené à suivre un processus déductif et/ou inductif de découverte progressive et parfois intuitive du fonctionnement de la langue. Ces fondements linguistiques prennent appui sur des théories d'apprentissage relevant d'approches interactionnistes et constructivistes propres à la psychologie cognitive.

1.3 Des fondements contradictoires

Les directives ministérielles ont évolué en s'attachant à ne pas privilégier une école de pensée unique. Mais elles sont le fruit d'une juxtaposition d'approches qui se sont succédées dans l'histoire de la didactique de l'anglais en France, approches structurales, communicatives, énonciatives. Le structuralisme et l'approche communicative, et leurs concepts antinomiques ont marqué des générations d'apprenants. Les recommandations institutionnelles ont été marquées par la linguistique structurale pendant des années; certes, l'âge d'or des approches audiovisuelles structurales est révolu, mais, depuis quelques années, la phonétique est réapparue en force avec son lot d'activités de discrimination phonétique (les paires minimales, par exemple) ressemblant aux exercices structuraux d'antan. L'expression « structures grammaticales » apparaît toujours dans des glossaires à l'habillage fonctionnel et communicatif. L'approche communicative, dite de première génération (D. Bailly, 1998, p. 40), mettant en avant les fonctions langagières à privilégier eu égard aux besoins des apprenants, est, elle aussi, un peu revue : la progression des difficultés grammaticales difficilement programmable, la dimension phonologique négligée, les besoins langagiers du public mal identifiés, l'absence de dimension cognitive en sont les raisons principales. D'où l'émergence d'un courant communicatif de deuxième génération d'obédience cognitiviste, comme nous l'avons souligné, qui intègre une dimension linguistique renforcée, une approche méthodologique élaborée à partir de stratégies identifiées et les concepts de l'approche énonciative. Au niveau même de la compréhension orale, une contradiction demeure, la compréhension orale relève de deux concepts antinomiques : l'écoute pour la compréhension ou l'écoute pour l'apprentissage (Ellis, 2003, pp. 38-49) ? La maîtrise de stratégies est-elle facilement transmise aux apprenants ? À cela s'ajoute, pour

le primaire et la sixième, la multisensorialité prenant appui sur les neurosciences. Nous mesurons les contradictions sous-jacentes de concepts antinomiques : structuration, communication ou conceptualisation, travail sur la forme, le sens ou le concept. En d'autres termes, que doit-on retenir ou écarter de la linguistique structurale pour les savoirs formels, de l'approche communicative cognitiviste pour les savoir-faire linguistiques et méthodologiques, de la linguistique de l'énonciation pour la conceptualisation ? Ce constat nous amène à la difficile maîtrise des savoir-faire.

2. La maîtrise des savoir-faire pratiques

2.1. La liaison théorie-pratique

L'identité professionnelle du professeur se construit progressivement à partir de ses savoirs scientifiques et, par la suite, de ses savoir-faire professionnels. La compréhension est une opération mentale complexe qui vise à analyser la forme pour arriver au sens. Il faut donner du sens à ce que l'on entend à partir de données formelles. Le processus revient à émettre des hypothèses à partir d'indices plus ou moins nombreux. L'opération consiste à réduire les hypothèses pour n'en retenir qu'une seule. Sont privilégiés le cheminement et l'investigation de l'élève qui devient un véritable enquêteur. Le professeur va aider l'apprenant à se poser des questions : c'est une situation-problème qui est posée et nous sommes au cœur de la notion d'apprentissage et de l'approche communicative de deuxième génération dont nous avons parlé. Deux phases sont à prévoir : le recueil d'indices et leur traitement. Les chaînes de sons sont mises en relation pour donner du sens : c'est par la maîtrise phonologique que l'apprenant va comprendre l'énoncé sonore. L'activité de compréhension consiste à faire émerger du sens. L'élève doit percevoir des indices, les décoder, les mémoriser, et constamment émettre, puis vérifier des hypothèses. D. Bailly (1998, p. 47) parle du « travail sur la discrimination auditive et l'organisation de la chaîne sonore ». Les sons doivent être discriminés, la chaîne sonore est segmentée pour repérer les groupes de souffle et de sens, les mots accentués sont identifiés en fonction du type de question, du mot porteur de sens, des règles d'accentuation des mots composés. L'élève est aussi entraîné à chercher les indices audibles offrant une piste sémantique. J. Hamonet-Babonneau (1993, p. 10) privilégie les savoirs que sont la maîtrise des notions et catégories grammaticales, mais aussi celle de la dimension lexicale, phonétique et phonologique, sans oublier la dimension culturelle qui se construisent toutes progressivement en même temps que les savoir-faire. Car il ne suffit pas d'avoir des connaissances, il faut aussi savoir

s'en servir. Les élèves ne butent pas tant sur le manque de connaissances que sur une mauvaise maîtrise des savoir-faire. Ceux-ci relèvent de l'anticipation, du repérage et du classement. L'anticipation (à partir d'une illustration, d'un titre, du début du dialogue, d'éléments extra-linguistiques) mène à l'émission d'hypothèses. Elle est primordiale, car elle permet de partir de l'expérience du public concerné et elle détermine l'investissement de l'apprenant acteur dans ses tâches. Le repérage des éléments d'information, des éléments lexicaux connus, des mots porteurs de sens, des formes non accentuées, des unités de sens, des schémas intonatifs, des *gap fillers*, des mots de liaison permet de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de départ, et va donner du sens. Les différentes écoutes vont être de plus en plus orientées vers le détail. Parallèlement, le classement des éléments d'information à partir de la prise de notes est capital avant de procéder à une synthèse de l'écoute qui clôturera ce processus didactique. Une progression est indispensable dans l'apprentissage méthodologique, le choix de stratégies parfois contradictoires et le rôle de l'enseignant est important pour le choix des documents sonores qui seront privilégiés selon une graduation tenant compte des difficultés prévisibles. Il faut aussi souligner l'importance de l'expression orale qui se développe en osmose avec la compréhension orale. L'enseignant doit maîtriser cette liaison théorie-pratique.

2.2 Les aléas prévisibles

2.2.1. Le manque de cohérence

Les dernières orientations institutionnelles ont le souci de clarifier certains principes-clés relevant de l'approche cognitive, comme la mise en attente de tâches précises guidées primordiales, le passage de la forme au sens, l'importance des concepts phonologiques pour construire du sens.

La difficulté sera, pour le nouvel enseignant comme pour le praticien expérimenté, de déchiffrer la documentation qui lui est proposée et de pouvoir la remanier pour la présenter de manière cohérente ; en d'autres termes, des fondements théoriques contradictoires se sont succédés dans les recommandations officielles, ont toutes laissé des traces, et, de ce fait, rendent la tâche délicate pour le professeur. Selon l'âge et l'expérience, disons la maturité didactique de chacun, des souvenirs plus ou moins diffus vont donner des représentations sur la compréhension orale en anglais qui seront une sorte de prisme déformant par rapport aux exigences de l'institution ; et, pour aggraver la situation, les habitudes prises qui perdurent et qui ont été encouragées à un certain moment par l'institution elle-même seront d'autant plus difficiles à remettre en cause que certaines méthodes n'ont pas suivi l'évolution préconi-

sée : tel manuel ne prévoira aucune anticipation, proposera directement des grilles, des phrases lacunaires, des questions à choix multiples, des énoncés vrais ou faux à compléter ou cocher, de sorte que le travail d'émission d'hypothèses, de mise en attente, de repérages d'indices phonologiques formels est occulté, voire empêché.

2.2.2. L'approche communicative de première génération

Avec l'approche communicative de première génération, on privilégiait les notions-fonctions, l'entraînement aux quatre capacités fondamentales (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite) et pour la compréhension orale, l'important était de repérer les faits essentiels, puis significatifs à partir de grilles d'écoute dans lesquelles la copie d'un seul mot suffisait comme tâche d'écoute : l'apprenant n'avait, en fait, aucune perception complète et aboutie d'un document sonore, puisque le simple fait d'avoir trouvé le mot-clé (ou de l'avoir recopié après un coup d'œil sur la fiche de son voisin) lui permettait de « comprendre le document ». Cette compréhension partielle du document ne donnait évidemment aucune aide à l'apprenant pour lui permettre de transférer ultérieurement une technique appropriée. Avec l'approche communicative cognitiviste de deuxième génération, des stratégies méthodologiques peuvent être transférées par l'élève utilement, lui permettant de se construire ; mais ceci requiert de l'enseignant une parfaite maîtrise des différentes stratégies possibles, des choix didactiques privilégiés ou écartés, afin que documents sonores et compétences méthodologiques soient très judicieusement et progressivement programmés. Il faut enfin que l'apprenant ait conscience de ce qu'il apprend, certes, mais aussi de la manière dont il le fait, ce qui suppose du temps imparti à la méthodologie à proprement parler : que reste-t-il alors de la véritable approche communicative axée sur les besoins langagiers spontanément exploités ?

2.2.3. Les nouvelles orientations

Un problème soulevé par les nouvelles orientations est la nécessaire utilisation de documents authentiques tout au long du cursus scolaire pour éviter de proposer des corpus artificiels sur le plan linguistique et dénués de toute dimension culturelle. L'authenticité est certes intéressante, mais ne provoque-t-elle pas de nouveaux obstacles dans la programmation de l'enseignant ?

Un autre souci occasionné par ces directives est le travail à effectuer sur les formes phonologiques indispensables pour la construction du sens en compréhension orale. Le référentiel de troisième (1998) annonce une orientation fonctionnelle incluant les structures et expressions figées, la grammaire, une étude simultanée des régularités de l'anglais oral (mise en place de sono-

rités, de réalisations phoniques, de rapports graphies-phonies) : comment concilier communication et structuration dans l'apprentissage ? La maîtrise des formes phonologiques passe par un apprentissage structuré qui implique une pratique et une conceptualisation nécessaires à l'apprentissage et à la mémorisation. Or toute manipulation fragilise la communication. Élaborer des activités de discrimination auditive basées sur le repérage de paires minimales, par exemple, nous ramène au temps des exercices structuraux ou « drills »... Peut-on faire l'impasse sur ces pratiques si l'on veut des résultats ? Comment intégrer les concepts formels liés à la phonologie et à la morpho-syntaxe dans une approche notionnelle-fonctionnelle et communicative, comment intégrer l'écoute pour la compréhension et l'écoute pour l'apprentissage ?

Quel équilibre trouver entre la forme à maîtriser, les concepts à dominer, le sens à communiquer et des stratégies à développer, sans tomber dans les dérives de l'approche structurale et de ses exercices trop axés sur les automatismes formels d'antan, de l'approche énonciative et de sa réflexion conceptualisante sur la langue, de l'approche communicative et de ses échanges spontanés, de l'approche cognitiviste et de ses stratégies méthodologiques formatrices ?

Ces questions ne trouvent pas toujours de réponses satisfaisantes chez les chercheurs, les formateurs et les enseignants.

2.3. Tentatives de remédiation

2.3.1. Être sensibilisé

Bien sûr, une sensibilisation est prévue en amont par les épreuves des concours (CAPE, CAPES externe et interne, CAPLP, agrégation interne) et ceci fait l'objet d'une formation plus aboutie en deuxième année d'IUFM. Des stages de formation continue vont aussi aider les enseignants du terrain à surmonter ces obstacles. Une bonne maîtrise des différentes approches impliquées dans le processus d'apprentissage aidera les enseignants à mieux équilibrer leurs prestations. La tâche sera d'autant plus ardue que le professeur pratique depuis longtemps : il est plus aisé de démarrer sur des pratiques équilibrées au vu d'une bonne connaissance des concepts théoriques sous-jacents que de remédier à des habitudes anciennes non reliées à la moindre prise de conscience théorique. S'imprégner des orientations officielles récentes est tout d'abord la première étape. En comprendre les enjeux et ce sur quoi ces recommandations prennent appui est aussi capital, ce qui suppose des lectures scientifiques enrichissantes. Comprendre le pourquoi de telles

démarches, et ce que chaque activité implique en termes d'approches théoriques semble le minimum. S'imprégner d'approches pédagogiques prenant appui sur une évaluation diagnostique de début d'année est utile. Les fascicules publiés par le Ministère dans les années 90 pour l'évaluation nationale de seconde en sont un exemple. Le choix de stratégies proposées va enrichir la réflexion didactique du praticien.

2.3.2. Programmer la méthodologie

Une programmation des stratégies et des compétences méthodologiques devrait se faire au vu des résultats de l'évaluation initiale. Une prise de conscience par les apprenants de l'utilité de maîtriser certaines stratégies transférables sera précieuse. Réévaluer plus tard de façon formative ces mêmes stratégies permettra de faire mesurer les progrès accomplis sur le plan méthodologique. Un tri des documents sonores selon leur thème et leur degré de difficulté se fera en parallèle. Un travail de progression (linguistique et culturelle pour l'école et le collège, culturelle et linguistique en lycée) sera effectué en corrélation avec les référentiels officiels. L'évaluation formative et sommative se fera en intégrant bien la compréhension orale selon la logique méthodologique, linguistique et culturelle de ce qui a été proposé en cours. Tenir compte de l'âge, de l'intérêt de son public pour tel ou tel thème est primordial.

L'authenticité des documents doit être préservée quand c'est possible ; bien sûr, des aides en tous genres visant à didactiser les supports seront élaborées (travail anticipatoire plus fourni, recherche en amont, lecture annexe, notes explicatives, suppressions de passages complexes, etc.).

L'enseignant doit être conscient du fait que comprendre et apprendre doivent être gérés par étapes. Comprendre supposerait de prendre appui sur ce que la psychologie cognitive appelle « structures mentales » élaborées à partir de la connaissance du contexte qu'a l'apprenant, c'est-à-dire sur le sens, apprendre relèverait davantage d'un recours à l'inférence et à la conceptualisation, c'est-à-dire à la forme (Ellis, 2003, p. 49). L'accès au sens se fait par la maîtrise de la forme, mais le travail sur la forme doit aussi avoir du sens... Le travail sur les formes phonologiques sera orchestré de façon ludique et contextualisée dès les classes primaires (comptines, virelangues, « chants ») puis consolidé au collège et au lycée. Des moments d'activités de pseudo-communication seront consacrés à la discrimination, la pause structurante et la réflexion afin de consolider les concepts formels incontournables pour des activités de communication plus effective. Bien sûr, une contextualisation, un guidage et un minimum de communication seront judicieusement intégrés dans des activités subtilement conçues pour mener à un début d'autonomie à

l'écoute. Celle-ci devra intégrer aussi souvent que possible la communication par des tâches d'interactivités (prévoir à l'écoute des tâches de repérages différents pour les binômes d'élèves afin de faciliter une mise en commun interactive ultérieure propre à la communication). Éduquer l'oreille progressivement, tenir compte des acquis par des tests diagnostiques de début d'année, définir une progression pour certains critères que sont la longueur des documents, la rapidité du flot sonore, la variété des accents, la richesse linguistique, le contenu culturel, les tâches à accomplir et les compétences associées, établir un niveau-seuil pour toute une classe pour l'authenticité, la difficulté, la contextualisation, l'implicite semblent importants. Alternier l'écoute pour la compréhension (les éléments du document sont connus ou compréhensibles par inférence simple) et l'écoute pour l'apprentissage (les éléments sont inconnus et doivent être inférés avec l'aide de l'enseignant) sera programmé selon l'âge des apprenants (un enfant du CE2 n'est pas un élève de première), la classe, le moment de l'année, la difficulté de l'enregistrement et les objectifs méthodologiques du professeur. Le rôle de l'enseignant est de « guider l'élève dans sa découverte du sens, le tenir informé de l'objectif de chaque activité, faire appel à sa réflexion, lui transmettre des connaissances, une méthodologie stratégique, l'aider à organiser son travail et le conseiller dans une phase d'appropriation de savoir faire ; dans la phase de contrôle, il consistera à donner à l'élève un moyen d'appréciation personnelle sur ses performances, gérer le *feedback* obtenu en termes de remédiation ou de complexifications de tâches » (Bailly, 1998, p. 84).

Il ressort de cette réflexion qu'il est nécessaire d'organiser des liaisons plus efficaces entre les professeurs du primaire et de sixième, de troisième et de seconde pour une harmonisation plus efficace des exigences de chacun dans une perspective globale. Cette réflexion ne s'est penchée jusqu'à présent que sur les savoirs et les savoir-faire. Elle limite le rôle de l'enseignant dans le cadre de la compréhension orale à des fondements certes faciles à mesurer, mais vite insuffisants. Ces domaines sont vite marginalisés sans l'intégration du savoir-être de l'enseignant et de son public. Les fondements scientifiques relatifs à l'approche structurale propre aux schémas phonologiques formels, l'approche communicative de deuxième génération à visée cognitive, l'approche énonciative ne suffisent pas sans la prise en compte de la dimension psychologique et humaine, comportementale et sensorielle.

3. La maîtrise du savoir-être

Selon J. Hamonet-Barbonneau (1993, p. 10), le savoir-être relève, pour l'élève, de la dimension psychologique et affective. Sur le plan psychologique et comportemental, la concentration, la persévérance, le respect des consignes et du degré d'activité mises dans la réception sont incontournables. Il faut donc que ces critères soient pris en compte par l'enseignant lui-même qui doit être conscient du phénomène de mimétisme lié à la réussite du processus didactique.

3.1. La dimension psychologique

3.1.1. L'empathie

Ce mimétisme suppose aussi une bonne connaissance des styles cognitifs des apprenants.

« Le style cognitif d'un individu serait la façon dont cet individu est programmé pour apprendre le plus efficacement possible, c'est-à-dire pour recevoir, comprendre, se rappeler et pouvoir employer de nouvelles données ; cette programmation est neurologique » (Narcy : 1990, 111-112).

Mais ces styles ne seraient pas figés, chacun étant caractérisé par une tendance qui pourrait se modifier (Larsen, Freeman & Long, 1991, p. 103). Ceci nécessite beaucoup d'empathie de la part de l'enseignant, qui devra consacrer du temps en début d'année à mieux connaître son public : pouvoir observer les réactions à tout moment, anticiper les difficultés, remédier aux réactions d'impuissance de certains avec des conseils précis seront très importants.

3.1.2. La conceptualisation

Il faut aussi donner aux élèves des outils leur permettant de réagir face aux données perçues lors de l'écoute ; pour la dimension phonologique, les apprenants doivent maîtriser toute une batterie de repères conceptuels acquis dès les classes primaires et consolidés au collège ; par exemple, chaque phonème sera mieux perçu si les phonèmes sont mémorisés à partir d'une contextualisation simple que sont les mots-clés porteurs de ce son. L'élève ayant acquis chaque phonème à partir d'un mot court et simple, il lui sera plus facile de maîtriser l'élément lexical nouveau s'il retrouve des repères phonétiques. De même, le mot porteur de sens accentué dans l'énoncé peut être listé avec des intrus, l'apprenant n'ayant plus alors qu'à le retrouver, ce qui suppose une bonne maîtrise en amont des accents de mot et de phrase. L'intonation et ses schémas donneront des indices au récepteur, si toutefois il possède déjà les bases de ces concepts : l'inférence est un processus facilita-

teur de passage du connu vers l'inconnu et joue sur les phonèmes, le rythme, l'intonation, le lexique, la syntaxe. Ce processus associatif facilitateur nous est suggéré par les éthologistes spécialistes du comportement et de l'expérience antérieure : « Toute perception est conditionnée par qui nous sommes et la façon dont nous ressentons le contexte » (Cyrulnik, 1983, p. 65) ; « la personnalité d'un individu est forgée par l'utilisation du langage comportant des processus associatifs véhiculant des images mentales ancrées en chacun d'entre nous » (H. Laborit, 1994, pp. 114-121).

3.1.3. Centrer l'apprentissage sur l'élève

Dans cette logique, J. Hamonet-Barbonneau (1993, pp. 93-94) résume pour nous ce qui lui semble essentiel : préparer les élèves par un travail anticipatoire facilitateur, « recréer une dynamique de groupe avant écoute, éviter les tensions, favoriser la concentration et la relaxation, sécuriser les auditeurs, faire comprendre les objectifs et les consignes, la finalité de l'activité ». Nous sommes en fait dans un processus d'apprentissage avec l'élève au centre et non dans le schéma d'enseignement unilatéral nombriliste du professeur qui en oublie que l'élève existe. C'est sans doute là que réside toute la difficulté de l'enseignant-metteur en scène-acteur qui doit mettre en place des outils indispensables aux élèves, puis identifier des besoins, définir des objectifs, analyser des contenus, élaborer une méthodologie, choisir des matériaux, déterminer des activités, évaluer avec une bonne empathie, pour pouvoir faire vivre le scénario avec un comportement oscillant entre le modèle rigoureux et le conseil chaleureux. Ceci implique évidemment la dimension affective si difficile à mesurer.

3.2. La dimension affective incontournable

Cette dimension relève des neurosciences ; les neurobiologistes insistent sur le handicap d'une immaturité cognitive des apprenants scolarisés due à un développement progressif du néo-cortex lié au raisonnement et qui est inversement proportionnel au rayonnement du cerveau limbique émotionnel très prégnant chez les jeunes élèves du primaire et du collège (Goleman, 1995, p. 14). Une dimension affective structurée, qualifiée d'intelligence émotionnelle, permet de consolider le développement cognitif : ceci va de pair avec une acuité sensorielle aiguë chez les jeunes apprenants dont il faut tenir compte, et qui englobe justement le domaine émotionnel lié à la kinesthésie (canal sensoriel du tactile et du ressenti à privilégier autant que le visuel, l'auditif entre autres). La mise en place de l'apprentissage des langues au primaire s'est d'ailleurs accompagnée de la multisensorialité incluant un

renforcement visuel et kinesthésique (mime) facilitateur pour l'auditif. « Certains comportements relevant en principe du cognitif (comme l'apprentissage phonologique) peuvent être imprégnés d'une émotivité qui nous échappe. La charge émotive d'un contexte influencerait donc sur le champ cognitif, visuel et auditif » (Buser, 1998, p. 298). La multisensorialité devrait d'ailleurs être privilégiée sur un cursus plus long et notamment en collège. L'impact sur la motivation affective intrinsèque (Thill, 1997, p. 377), la mémorisation affective épisodique (Delannoy, 1994, p. 61) renforcera motivation et mémorisation cognitive intéressantes à long terme. Souvenons-nous de Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron (1787) relaté par Singleton (1989) et mis à l'écran par Truffaut, qui, par manque de liens affectifs, n'a pu développer la parole. Ne négligeons pas la dimension humaine dans l'apprentissage et la relation élève-enseignant importante au même titre que la relation élève-savoir. Développer l'empathie, intégrer la synergie affectif-cognitif semblent incontournables pour l'enseignant soucieux de réussir dans le cadre de la compréhension orale. Privilégier des supports sonores ludiques ou proches de l'intérêt du public concerné (les « chants », comptines, chansons, vidéo-clips, dessins animés, reportages sur les chanteurs ou les acteurs, extraits de films-cultes, etc.), instaurer un climat de confiance et de concentration propice ne pourront que faciliter la tâche de l'enseignant qui saura y inclure la dimension intellectuelle et cognitive enrichissante indispensable.

La communication, actuellement très en vogue en didactique institutionnelle, doit aussi intégrer tout ce qui fait la communication, qui n'est pas que cognitive, verbale, linguistique, conceptuelle et méthodologique, mais aussi et surtout affective non verbale et extra-linguistique (Goleman, 1997, p. 130). Les élèves ne sont pas uniquement des réceptacles de savoirs, ce sont des individus et des personnalités qui ressentent, réagissent, pensent. Bien sûr, l'objectif reste la dimension cognitive, mais peut-on ignorer d'y arriver sans commencer par dresser un cadre affectif favorable ?

3.3. La difficulté à planifier le savoir-être

Il est certes complexe de se pencher sur la dimension humaine des enseignants. La notion même de personnalité des uns et des autres implique une multiplicité de profils plus ou moins compatibles avec la lourde tâche d'enseigner. Les épreuves des concours de recrutement et les étapes de la validation des stagiaires s'efforcent déjà de sensibiliser, de préparer, à défaut de façonner les futurs professeurs. Prendre déjà conscience du rôle et de l'impact que ses choix et ses comportements auront nous semble être le minimum requis ; il revient ensuite à chaque praticien d'approfondir ce paramètre avec ce qui relève souvent malheureusement de l'intuitif, mais aussi et surtout de l'analyse de ses pratiques et d'une remise en question permanente qui permet de mieux faire face à des situations qui se reproduisent assez fréquemment. Intégrer davantage la dimension psychologique dans les cursus de formation initiale et continue nous semble peut-être prometteur. Prendre conscience des orientations prises selon sa personnalité, elle-même façonnée selon son expérience antérieure relèverait d'une approche psychanalytique :

« La recherche psychanalytique découvre dans la vie psychique de l'individu humain des faits qui nous permettent de résoudre ou de mettre sous leur vrai jour plus d'une énigme de la vie collective des hommes » (Freud, 1982, p. 153.)

Mais la psychanalyse (surtout freudienne) est orientée sur la recherche du refoulé interdit utile au traitement de pathologies (comme les névroses, les psychoses relevant de « conflits entre pulsions et interdits » ; cf. Laborit, 1994, p. 116, par exemple) que les neuroscientifiques ne reprennent pas. « La personnalité d'un homme est certes déterminée par son inconscient » (Laborit, 1996, p. 110), mais c'est en partant du système nerveux et en étudiant les retombées au niveau des comportements de l'individu que ces derniers distinguent la notion même de conscient et d'inconscient :

« Notre perception du monde se constitue par un acte de sélection neurosensorielle indispensable, mais très limitée. À peine perçue, l'information sera interprétée en fonction de nos désirs, de nos connaissances et de nos attitudes mentales. Notre outil d'observation subit les pressions de notre personnalité, de notre culture, de notre langage ; l'observation la plus banale devient un prodigieux travail de création neuro-imaginaire. Toute perception est conditionnée par qui nous sommes et la façon dont nous ressentons le contexte dans lequel elle se situe » (Cyrulnik 1983, p. 65.)

Tenir compte de ces données essentielles et chercher à mieux se comprendre par un apport en psychologie lors de la formation initiale devrait faciliter la tâche des enseignants. Reste la dimension affective qui y est liée et

qui est encore plus difficile à planifier. Prendre conscience très vite de l'intérêt d'intégrer ce qui fait souvent défaut à notre système éducatif long-temps trop axé sur les savoirs, et maintenant trop ancré sur les savoir-faire, c'est-à-dire le savoir-être nous semble primordial. Développer chez les enseignants la capacité d'empathie est important : « Pouvoir connaître intuitivement les sentiments des autres, déchiffrer des signaux non verbaux – timbre de la voix, gestes, expressions du visage – » (Goleman, 1997, p. 129). N'oublions pas que « l'intérêt pour la matière est directement commandé par le rapport à l'enseignant » (Dubet, 1996, p. 151). Si ceci est difficile à mesurer avec exactitude, ce n'est pas impossible à prendre en compte par une prise de conscience du corps enseignant. L'intellectuel est certes incontournable, mais l'émotionnel mal géré peut au mieux inhiber l'apprenant, au pire le bloquer et le marginaliser à jamais. La dimension psychologique et humaine de l'acte d'enseigner ne doit pas être occultée au profit de l'importance du savoir et du savoir-faire.

Conclusion

Nous avons mesuré l'importance du rôle de l'enseignant dans le cadre de la compréhension orale pour l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais. Celui-ci se doit de maîtriser des savoirs théoriques complexes acquis dans les cursus universitaires dans des domaines tels que la linguistique-phonologie, la morpho-syntaxe, la dimension culturelle et didactique. Le jeune professeur se trouve imprégné des orientations institutionnelles, elles-mêmes issues de divers courants antinomiques que sont les théories d'apprentissage successives, comme les approches structurale, communicative, cognitiviste, énonciative. Il doit parvenir à intégrer des paramètres contradictoires afin de planifier des savoirs formels, des savoir-faire communicationnels et méthodologiques et des concepts linguistiques. Il doit tenir compte de la forme et du sens étroitement imbriqués dans les processus didactiques de compréhension et d'apprentissage d'une langue authentique. Ces fondements ne sont pas simples à structurer de façon judicieuse, mais ils restent impuissants sans une véritable prise en compte d'une dimension humaine incluant la psychologie, l'émotionnel dans ce qui relève du savoir-être. La dimension cognitive sera renforcée par une charge émotionnelle positive bien pensée : « Dès qu'il y a un sentiment, il y a mémoire et apprentissage », nous avoue H. Laborit (1996, p. 130).

Références bibliographiques

Ouvrages et articles théoriques

- ALTET M. (1994), *La Formation professionnelle des enseignants*, PUF.
- BAILLY D. (1998), *Les Mots de la didactique des langues*, Ophrys.
- BERBAUM J. (1996), *Apprendre à apprendre*, *Sciences humaines*, hors-série n° 12, février-mars.
- BUSER P. (1998), *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*, Odile Jacob.
- BYRNE D. (1989), *Teaching Oral English*, Longman.
- CAMILLERI C. & VINSONNEAU G. (1996), *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Armand Colin.
- CHOPPIN A. (1993), *Les Manuels scolaires : histoire et actualité*, De Boeck Université, collection « Pédagogie en développement ».
- COHEN A. (2003), *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Pearson.
- COSSU Y. (1995), *L'Enseignement de l'anglais*, Nathan.
- CYRULNIK B. (1983), *Mémoire de singe et parole d'homme*, Hachette.
- DELANNOY C. (1994), *Une mémoire pour apprendre*, Hachette.
- DUBET F. & MARTUCELLI D. (1996), *À l'école*, Seuil.
- ELLIS R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, OUP.
- ELLIS R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press.
- FREUD S.D. (1982) *Introduction à la psychanalyse*, Payot.
- GÉRARD F.-M. & ROGIERS X. (1993), *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, De Boeck Université, collection « Pédagogie en développement ».
- GINET A. (1997), *Du Laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*, Nathan.
- GOLEMAN D. (1997), *L'Intelligence émotionnelle*, Laffont.
- HYMAN L. (1975), *Phonology Theory and Analysis*, Holt.
- HOUSSAYE J. (1992), *Triangle pédagogique*, Peter Lang.
- JULIÉ K. (1994), *Enseigner l'anglais*, Hachette.
- LABORIT H. (1994), *La Légende des comportements*, Flammarion.
- LABORIT H. (1996), *Une Vie*, Le Félin.
- LARSEN, FREEMAN & LONG (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition*, Longman.
- LASS R. (1984), *Phonology*, Cambridge University Press.
- NARCY J.-P. (1990), *Apprendre une langue étrangère*, Éd. d'Organisation.

- PATEAU J. (1994), *Approche comparative interculturelle : étude d'entreprises françaises et allemandes*, thèse de doctorat, Université de Paris X / Nanterre.
- QUIVY M. et TARDIEU C. (1997), *Glossaire de didactique de l'anglais*, Ellipses.
- ROACH P. (2000), *English Phonetics and Phonology*, Cambridge University Press.
- ROBINSON P. (2001), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge University Press.
- TROCMÉ-FABRE H. (1992), *J'apprends, donc je suis*, Éd. d'Organisation.
- UR P. (1988), *Teaching Listening Comprehension*, CUP.
- WIDDOWSON H. (1979), "Directions in the teaching of discourse", in C.J. Brumfit & K. Johnson, *The Communicative Approach to Teaching*, OUP.

Ouvrages pratiques

- BATAIL M., IUNG C., LEOPOLD I., PETITDANT F. (1998), *Bâtir du sens en anglais*, volume 2, CRDP de Lorraine.
- HAMONET-BARBONNEAU J. (1993), *Teacher's Survival Kit*, tome 2, CRDP de Bretagne.

Textes officiels

- Accompagnement du programme de 6^e*, ministère de l'Éducation nationale, 1996.
- Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, numéros des 19 mars 1992, 29 août 2002 et 7 octobre 2002.
- Évaluation à l'entrée en seconde générale et technologique*, document « professeur », ministère de l'Éducation nationale, septembre 2001.