

# Compréhension de l'oral en langue étrangère - problèmes notionnels et ses retombées didactiques et glottodidactiques

BERNADETA WOJCIECHOWSKA

(Poznań)

---

## ORAL COMPREHENSION IN A FOREIGN LANGUAGE - NOTIONAL PROBLEMS AND ITS DIDACTIC AND GLOTTODIDACTIC CONSEQUENCES

This article addresses the problem of defining oral comprehension as a teaching / learning object and a research object. Indeed, the term "oral comprehension" can refer to phenomena of different complexity involving more or less important attentional resources and a wide variety of processes, ranging from the simple identification of linguistic forms, passing through the construction of semantic representation of the text and ending with a critical interpretation of the meaning proposed by the speaker. This extent of the phenomena evoked by the term in question constitutes a major challenge both at the didactic level and at the level of the research methodology and research results interpretation. The purpose of the proposed reflection is to study the concept of oral comprehension conveyed by the levels in the Common European Framework of Reference and to analyze it as well in relation to the dominant trends in language teaching. Some possibilities of correcting these tendencies in order to systematically include cognitive components, and in particular the interpretative component, is considered.

**KEYWORDS:** oral comprehension, interpretive competencies, definition of the teaching/learning object

**MOTS-CLÉS:** compréhension de l'oral, compétences interprétatives, définition de l'objet d'enseignement/apprentissage

## 1. INTRODUCTION

L'enseignement, en tout cas celui qui se veut réfléchi, cohérent et structuré, suppose la saisie préalable de l'objet ou des objets à enseigner/apprendre. Dans le cas de l'enseignement des langues étrangères, ces objets peuvent être envisagés comme le résultat d'une exploration de deux types de données : l'un correspondant à la matière de l'appropriation – par exemple l'oral ou l'écrit, le journal télévisé ou la lettre – et l'autre ayant trait à la nature cognitive des processus engagés et des connaissances visées sanctionnant la maîtrise de la matière en question (des savoirs, des savoir-faire, des compétences). De fait, la construction des objets d'enseignement requiert une double élaboration qui se réalise d'abord à travers des modélisations théoriques de la matière et des processus cognitifs, traduites ensuite en gestes et comportements observables (opérationnalisation).

La prise en compte de la manière dont un objet d'enseignement/apprentissage a été conceptualisé et mis en pratique dans une classe de langues est aussi cruciale pour la recherche glottodidactique,<sup>1</sup> ne serait-ce que parce que cette conceptualisation relève du contexte de l'enseignement/apprentissage, et celui-ci fait souvent partie du contexte de recherche.

Le souci de repérage des bases conceptuelles relatives à la pratique de classe, qu'elles soient implicites ou explicites, devrait en même temps aller de pair avec la rigueur en matière de la définition de l'objet de recherche lui-même, ceci dans le respect de l'état actuel de connaissances disciplinaires et interdisciplinaires. En effet, il est difficile de concevoir un protocole de recherche et de penser une analyse systématique et éclairée des données issues du contexte d'enseignement/apprentissage sans avoir construit préalablement le cadre théorique mettant en relation l'objet d'enseignement et l'objet de recherche. On peut donc constater que la saisie de l'objet d'enseignement/apprentissage et la mise en évidence de son lien avec l'objet de recherche appartient à un ensemble des procédés ayant pour but de garantir que ce qui est diagnostiqué, mesuré et exploré dans le

---

<sup>1</sup> Nous réservons le terme « glottodidactique » au domaine de la recherche et celui « didactique » à celui de la pratique institutionnalisée d'enseignement/apprentissage des langues et de son organisation.

cadre d'un projet de recherche tient compte de ce qui avait été réellement enseigné.

Or, certains objets restent particulièrement difficiles à circonscrire. Il en est ainsi pour la compréhension de l'oral qui jouit d'une forte intelligibilité intuitive et, de ce fait, risque d'amener à penser à tort - comme nous allons le voir - que le terme en question recouvre toujours la même réalité. Dans le présent article, nous souhaitons étudier la conception de la compréhension de l'oral véhiculée par les échelles du *Cadre européen commun de référence* pour les langues (désormais CECRL), de l'analyser par rapport aux tendances dominantes en didactique en la matière et de la rectifier eu égard aux apports de la recherche cognitive portant sur la compréhension, et en particulier celle sur l'interprétation. Nous espérons contribuer ainsi à préciser la notion de compréhension de l'oral en tant qu'objet de recherche et d'enseignement/apprentissage et à sensibiliser aux conséquences didactiques et glottodidactiques qui découlent de l'adoption de telle ou autre vision.

## **2. OBJET D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EN TANT QU'OBJET DE RECHERCHE**

A l'échelle du domaine de la didactique du FLE, pourrait-on dire au niveau suprême, le plus englobant, on a pu observer comment chaque modification de la définition du concept de base<sup>2</sup> ce que cela veut dire « enseigner/apprendre une langue étrangère » - entraînait une reconfiguration marquante aussi bien des méthodes et des techniques d'enseignement/apprentissage que des questions de recherche et des outils de recueil de données et, en conséquence, aussi la nature des données elles-mêmes et leur interprétation. Ainsi, en simplifiant beaucoup les choses, on peut dire par exemple que la conceptualisation de l'objet global de la didactique en termes de maîtrise grammaticale et lexicale focalisait l'attention des enseignants et des élèves essentiellement sur le maniement correct des sous-systèmes de la langue et celle des chercheurs sur l'acquisition de ces

---

<sup>2</sup> Pour l'évolution de ce concept voir p. ex. Puren (1994).

sous-systèmes ou de leurs éléments particuliers ; le déplacement de l'accent vers l'efficacité communicative a donné la priorité aux fonctions langagières et leurs réalisations interactives ; la conceptualisation de l'usage de la langue comme moyen d'action sociale a conduit à privilégier le contexte social, les types et les genres du discours, les identités et les tâches.

L'un des objectifs de la glottodidactique est de fournir aux acteurs d'enseignement une réflexion systématique sur les objets d'enseignement/apprentissage et de tester la validité de ceux-ci dans des contextes différents. La modélisation des objets d'enseignement/apprentissage et des procédés de leur mis en pratique se fait essentiellement moyennant les explorations théoriques disciplinaires et interdisciplinaires des phénomènes langagiers, la déconstruction de ces phénomènes et leur reconstruction comme objets enseignables tenant compte des contraintes du contexte d'enseignement/apprentissage (p. ex. possibilités d'apprentissage des apprenants, âge, niveau). La mise en place de tels modèles est aussi une condition d'échanges fructueux au sein de la communauté scientifique. En, effet, elle rend possible une lecture adéquate des résultats de recherche à la lumière d'une conception précise et, éventuellement, la modification de la conception sous-jacente dans un mouvement incessant de révision des connaissances. Nous l'avons déjà signalé mais on peut le répéter encore, la clarté et la rigueur de la définition du cadre théorique de la recherche et des concepts clés constituent un critère fondamental d'évaluation du caractère scientifique des investigations glottodidactiques.

### **3. CONCEPTION DE COMPRÉHENSION DE L'ORAL VÉHICULÉE PAR LES ÉCHELLES DU CECRL**

Depuis sa création en 2001, le CECRL constitue pour de nombreux acteurs d'enseignement/apprentissage des langues – décideurs, enseignants et chercheurs – un document nomen omen de référence pour penser et évaluer leurs actions. Son avantage incontestable est de fournir des descriptions unifiées, reconnues partout en Europe et de proposer pour chaque compétence une logique de progression échelonnée sur six principales étapes.

Les auteurs du CECRL s'efforcent de définir explicitement les critères d'évaluation de l'enseignement/apprentissage dans le souci de faciliter la communication entre les acteurs de ce processus, ils ne prétendent pas pour autant ni à l'exhaustivité ni à la rigueur scientifique de leur proposition.<sup>3</sup> A plusieurs reprises, ils soulignent le caractère très général du document – gage de son vaste application – et préconisent l'adaptation et la précision des principes établis aux contextes et aux objectifs spécifiques à chaque situation d'enseignement/apprentissage.<sup>4</sup> Malgré cette mise en garde, il n'est pas rare que les publications glottodidactiques de recherche se réfèrent aux définitions sorties du CECRL en les traitant comme si elles émanaient d'un ouvrage scientifique et non d'un document de politique éducative, sans les adapter en plus au contexte de leur étude ni à l'évolution des connaissances faite depuis 2001, date de publication du document. Voilà l'une des raisons qui nous ont poussées à étudier la conception de compréhension de l'oral qui se dégage des descriptifs du CECRL et à la soumettre à la discussion.

---

<sup>3</sup> Voilà comment est formulé cet objectif : « encourager les praticiens dans le domaine des langues vivantes, quels qu'ils soient, y compris les apprenants, à se poser un certain nombre de questions, et notamment : – Que faisons-nous exactement lors d'un échange oral ou écrit avec autrui ? – Qu'est-ce qui nous permet d'agir ainsi ? – Quelle part d'apprentissage cela nécessite-t-il lorsque nous essayons d'utiliser une nouvelle langue ? – Comment fixons-nous nos objectifs et marquons-nous notre progrès entre l'ignorance totale et la maîtrise effective de la langue étrangère ? – Comment s'effectue l'apprentissage de la langue ? – Que faire pour aider les gens à mieux apprendre une langue ? » (CECRL, 2001 : 4).

<sup>4</sup> Par exemple, à la page 25, on peut lire « l'élaboration d'un ensemble de points de référence communs ne limite en aucune façon les choix que peuvent faire des secteurs différents, relevant de cultures pédagogiques différentes, pour organiser et décrire leur système de niveaux. On peut aussi espérer que la formulation précise de l'ensemble de points communs de référence, la rédaction des descripteurs, se développeront avec le temps, au fur et à mesure que l'on intègre dans les descriptions l'expérience des États membres et des organismes compétents dans le domaine ».

### 3.1 Caractéristiques de l'énoncé et compréhension de l'oral

En raison des dimensions réduites de cet article, nous n'allons pas reprendre ici dans les détails toutes les définitions et les descriptions relatives à la compréhension de l'oral contenues dans le CECRL. Nous avons choisi de conduire notre analyse à partir des descripteurs conçus pour l'autoévaluation présentés dans le Tableau 2 « Niveaux communs de compétences – Grille pour l'autoévaluation »<sup>5</sup> (CECRL, 2001 : 26-27).<sup>6</sup>

Il s'agit donc ici d'un procédé inverse de celui habituel en (glotto)didactique où on construit d'abord l'objet d'enseignement/apprentissage pour seulement après échafauder sur ses fondations des modalités d'enseignement et d'évaluation de sa maîtrise par l'apprenant. Ce genre d'induction n'est pourtant pas étranger aux enseignants et aux apprenants qui profilent dans une large mesure leurs activités sur les critères d'évaluation escomptés. La vision implicite véhiculée par ces critères peut donc avoir un impact significatif sur leur appréhension de l'objet d'enseignement/apprentissage.

Dans le tableau ci-dessous, nous avons repris les descriptifs relatifs à la compréhension de l'oral.

- A1 Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.
- A2 Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.

---

<sup>5</sup> <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

<sup>6</sup> Toutefois, les principales observations décrites ci-dessous restent valables aussi pour les échelles de « compréhension générale de l'oral » et des échelles particulières proposées pour les situations d'écoute suivantes « comprendre une interaction entre locuteurs natifs », « comprendre en tant qu'auditeur », « comprendre des annonces et instructions orales », « comprendre des émissions de radio et des enregistrements » (CECRL, 2001 : 55-56).

- B1 Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
- B2 Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.
- C1 Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.
- C2 Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.

La première remarque qui s'impose d'emblée concerne la formule introductive « je peux comprendre » reprise systématiquement en tête de la description de chaque niveau. Elle est seulement une fois accompagnée au niveau B2 par une autre formule « et même suivre ». La répétition du terme « comprendre » en position initiale laisse entendre que l'objet qui est évalué correspond à un phénomène cognitif unique, homogène, toujours le même, différant aux niveaux répertoriés non par sa nature mais par son degré (étendu, exactitude).<sup>7</sup> Regardons comment cette gradation est construite et ce qu'elle révèle de la nature de l'activité de compréhension et de sa logique de progression puisqu'il semble justifié de penser que ce sont les éléments variables qui décrivent l'évolution des capacités de l'apprenant. L'analyse des développements qui suivent la formule introductive aux stades successives de l'acquisition de la compétence

---

<sup>7</sup> Par cet aspect, il est intéressant de noter que la logique de la progression est sensiblement différente pour la compréhension de l'écrit. La notion de compréhension de l'écrit garde son caractère hétérogène grâce à des expressions comme « peut reconnaître les noms », « peut parcourir rapidement un texte long », « peut lire et interpréter ».

langagière en question permet de dégager la récurrence de trois types de caractéristiques :

- 1) les paramètres physiques des énoncés (longueur, débit, prononciation),
- 2) la variété lexicale et discursive,
- 3) l'étendu thématique.

Pour ce qui est des paramètres physiques, la progression s'étend entre deux extrémités : au niveau A1, la condition d'accès à la compréhension est que « les gens parlent lentement et distinctement », alors qu'au C2 ni la longueur, ni la vitesse, ni les accents ne constituent aucun obstacle à la compréhension, à condition « d'avoir du temps pour se familiariser avec un accent particulier ». Au B1, l'accès au sens est déterminé par « un langage clair et standard » prononcé « d'une façon relativement lente et distincte ». Au niveau B2, on ajoute à cette configuration des paramètres physiques aussi la longueur des propos entendus qualifiés d'« assez longs ». Au niveau C1, l'évolution semble accomplie avec « un long discours » qui ne devrait pas poser de problèmes de compréhension « même s'il n'est pas clairement structuré ». Bref, par rapport aux paramètres mesurables, la compétence de l'apprenant se traduirait par la possibilité de comprendre des énoncés de plus en plus longs, prononcés de plus en plus vite et présentant de plus en plus de variation phonétique.

Quant à la caractéristique suivante, nous avons décidé de la composer de deux éléments de nature différente – lexique et discours – qui, nous semble-t-il, reflètent bien la logique de la progression adoptée par les auteurs du CECRL. En effet, de notre lecture des items, il ressort que la compréhension des mots est progressivement remplacée par la compréhension de diverses formes discursives. Ainsi, au niveau A1, l'apprenant est censé comprendre juste les mots qui lui sont familiers et au niveau A2, ceux qui sont les plus fréquents. Au niveau B1, la compréhension du vocabulaire isolé est remplacée par la compréhension « des points essentiels » ou « de l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision » quand dans ces émissions, on recourt au « langage standard ». Notons que seulement à partir de ce niveau l'apprenant serait à même d'accéder au discours.

Au B2, la formule signifiant l'incomplétude de la compréhension (points essentiels, et donc pas « la totalité ») cède la place à l'inventaire des genres ou types de discours<sup>8</sup> (des conférences, des argumentations, des « émissions de télévision sur l'actualité et les informations », des films en langue standard) en laissant supposer qu'ils sont en quelque sorte « entièrement » compris. Au niveau C1, ce sont la complexité structurale (« je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré ») et l'implicite mais curieusement uniquement celui relatif aux articulations (« que les articulations sont seulement implicites ») qui apparaissent sur le devant de la scène et deviennent des critères de différenciation des capacités évaluées.

A travers cette analyse, la compréhension de mots et d'expressions isolés, familiers, fréquents, standards apparaît comme une principale porte d'entrée au discours, permettant à l'apprenant au niveau B2 de « suivre une argumentation » et de « comprendre les émissions de télévision » et « la plupart des films ». Le sommet est atteint quand l'apprenant comprend « le langage oral », ce qui peut être interprété comme la capacité de comprendre absolument tout ce qui est dit. Même si la référence aux types de discours n'apparaît pas explicitement dans toutes les descriptions de niveaux, on peut lire entre les lignes que la progression se fait à partir des situations familières surtout de type direct de face à face, qu'elle passe ensuite aux genres informatifs du discours médiatique et, plus tard encore, au discours argumentatif et d'expression artistique. Remarquons cependant que la compréhension des types de discours n'atteint jamais la profondeur métadiscursive.

Le niveau de compréhension est aussi spécifié par le nombre de sujets que l'apprenant serait apte à comprendre à mesure de son avancement, ceux-là restent d'ailleurs en lien étroit avec le type de discours d'une part et le vocabulaire de l'autre. La logique en la matière suit celle de la proximité psychologique des thèmes abordés en commençant par les données personnelles (A1) en passant par la vie quotidienne, familiale et les loisirs (A2, B1), en traversant les

---

<sup>8</sup> La terminologie et le cadre implicite de référence - intuitif ou théorique - pour distinguer les situations, les types de discours et de texte pourraient aussi faire partie d'une analyse et peut-être d'un ajustement.

questions sociales et professionnelles (B2). A partir du niveau C1, les critères thématiques ne sont plus mentionnés. On présume donc que le sujet abordé à l'oral au-delà du niveau B2 n'est pas un critère de différenciation et, par conséquent, tous les sujets devraient pouvoir être compris.

Au vu de notre analyse, le développement de la compréhension de l'oral apparaît comme essentiellement quantitatif : au fur et à mesure de l'enseignement/apprentissage, les apprenants sont censés comprendre des énoncés de plus en plus longs, de plus en plus complexes, de plus en plus riches sur le plan thématique, lexical et discursif. La conception de la compréhension de l'oral induite des items d'autoévaluation semble ainsi construite autour des caractéristiques de l'énoncé et faire table rase de la qualité des opérations cognitives. Cette observation confirme notre première remarque portant sur la formule introductive « je peux comprendre » commune à la description de tous les niveaux et pouvant donner l'impression de l'unicité de l'acte cognitif en question.

Sur le plan didactique, la définition de l'objet compréhension de l'oral en termes quantitatifs coïncide parfaitement avec la focalisation des activités de classe et des tests de langues sur le rappel de plus en plus détaillé du texte entendu suivant les niveaux. Son entraînement est corrélé à la mise en place d'automatismes d'écoute car ce sont eux qui rendent possible la restitution fidèle des propos entendus comme manifestation de haut niveau de compétence.

### **3.2 Quantité et qualité en compréhension de l'oral**

Il nous semble important de revenir sur la question de la prétendue uniformité de l'acte de comprendre et de la soumettre à la discussion.

Si, contrairement à ce que nous avons pu constater dans les échelles, on admet que la qualité d'élaboration cognitive est différente selon que l'apprenant repère des mots et des expressions, selon qu'il comprend le sens littéral et selon qu'il interprète et évalue les énoncés entendus alors (voir pt. 5), il devient clair que seulement les deux premiers types de traitement du discours oral peuvent être identifiés dans les descriptifs analysés, toute forme d'interprétation en étant

absente. En effet, à aucun moment, les descripteurs n'encouragent l'apprenant à vérifier s'il a appris à analyser les énoncés entendus, à les interpréter dans le contexte socio-culturel, à évaluer le choix et la factualité des informations et à justifier le pouvoir de persuasion des argumentations, en tout cas de telles capacités ne sont pas signifiées expressis verbis dans les descripteurs, ils en restent des grands absents.<sup>9</sup>

Bien évidemment, on peut penser, à l'instar de quelques philosophes que la quantité se transforme en qualité. Une relation entre les deux existe sans doute, car il est difficile d'imaginer la possibilité d'exécuter des traitements de haut niveau – tels que par exemple analyser de façon critique les énoncés, surtout s'ils sont longs et complexes – sans avoir automatisé en amont certaines opérations de repérage et de découpage du flux de la parole et sans avoir développé des connaissances lexicales et encyclopédiques importantes. Il n'en reste pas moins que ces capacités de saisie rapide et exacte du contenu, tout en étant nécessaires, sont loin d'être suffisantes pour engager et soutenir des opérations intellectuelles de haut niveau. Les expériences que nous avons menées (WOJCIECHOWSKA, 2015, 2016, 2017), corroborent ce constat en mettant en évidence le coût cognitif majeur et surtout l'entraînement systématique que requiert la mise en place de ce type d'opérations, ressenties comme difficiles à mener. A l'opposé de ces résultats, dans les échelles mentionnées, l'arrivée aux niveaux avancés rime avec facilité – signalée par les expressions « sans trop d'effort » (C1), « je n'ai aucune difficulté à » (C2) – ce qui confirme encore notre intuition sur l'importance de l'automatisation et la focalisation sur le contenu véhiculées par les échelles du CECRL.

Les inconditionnels du CECRL objecteront probablement que notre analyse a été faite à partir de données incomplètes et que les échelles doivent être lues en regard des principes généraux, mettant en avant le caractère participatif et interactif des actions langagières ainsi que la définition de l'apprenant en tant qu'acteur social. Mais justement, notre propos ne consiste pas à critiquer le CECRL, tout au plus, ceux qui l'utilisent de façon sélective et excessive. Il n'empêche

---

<sup>9</sup> Il est surprenant de remarquer que de tels descriptifs apparaissent pour l'activité de lecture comme en témoigne cette formulation : « peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit » (CECRL, 2001 : 57).

que le décalage entre les principes généraux actionnels et les échelles interpelle. Surtout que ce sont ces dernières, en raison de leur caractère concret et prêt à l'emploi, qui marquent les esprits et servent de référence pour construire les tests, les manuels et les programmes, voire les protocoles de recherche. Nous nous servons en quelque sorte de cette divergence pour attirer l'attention à la précision des items et aux conséquences qui peuvent en découler. Indépendamment, pourrait-on croire des intentions des auteurs, les échelles parlent par elles-mêmes et mettent en avant les capacités de suivre les argumentations, les conversations et les émissions médiatiques en passant sous silence celles d'analyser et les évaluer de façon critique. Or, on peut douter que les capacités référencées donnent effectivement accès à la communauté de la langue cible et garantisse l'autonomie communicative de l'apprenant.

#### 4. PARANGON D'ÉCOUTE NATURELLE

Néanmoins, il serait inadéquat de penser que le CECRL est le seul responsable de la focalisation sur le message et son contenu. On pourrait se risquer à dire que si les descripteurs du CECRL sont repris sans modifications préconisées, c'est parce qu'en réalité leur logique quantitative est ancrée en didactique au moins depuis les années 80 en donnant une place prépondérante à l'automatisation, la linéarité et le rappel du contenu. Les évolutions constatées en didactique des langues (cf. CORNAIRE et GERMAIN, 1998, MORLEY, 1999) – allant de « écouter pour répéter » promu par l'approche audio-orale, en passant par « écouter pour restituer » jusqu'à l'approche actuelle instaurant une écoute dite « naturelle » (ang. *real life listening*) – ne marquent pas un changement radical en ce qui concerne l'attention accordée à la qualité et la profondeur de l'élaboration du sens. La conception prédominante actuellement, en prenant pour modèle l'écoute en langue maternelle (cf. PARPETTE, 2008), contribue paradoxalement à accentuer encore le besoin d'automatisation tout en sanctionnant implicitement les défauts de compétences interprétatives et critiques diagnostiqués aussi chez des natifs adultes (cf. p. ex. KUHN et PARK, 2005).

Le projet de reproduire en classe une écoute proche de celle dite « naturelle » est réalisé entre autres à travers la modulation de la perception et de la construction du sens par le truchement des objectifs d'écoute. Il n'est pas dans notre intention de contester en bloc le bienfondé de ce choix didactique, bien au contraire, en principe, nous le reconnaissons pleinement puisqu'il respecte le caractère finalisé des actions langagières et renoue ainsi, en tout cas dans une certaine mesure, à la réalité cognitive de l'écoute. Ce qui, en revanche, apparaît comme problématique dans le contexte de notre analyse antérieure, c'est le type d'objectifs d'écoute et, plus précisément, le fait qu'ils sont définis essentiellement en termes quantitatifs (écoute globale, écoute détaillée, écoute sélective etc.).<sup>10</sup> Dans cette forme, ils orientent forcément les efforts de l'apprenant sur la saisie du contenu. Ainsi, d'un côté, l'explicitation du projet individuel d'écoute et/ou celui de la tâche contribuent à une gestion plus efficace, car finalisée, des ressources attentionnelles et de mémoire, mais de l'autre côté, le but ultime en reste souvent le même : celui de restituer une plus ou moins grande partie du contenu, avec plus ou moins de détails. Les objectifs relatifs à l'élaboration plus approfondie de ce qu'on a entendu et demandant une distance critique – tels qu'observer le fonctionnement de certaines normes socio-culturelles, évaluer les moyens de persuasion ou bien analyser les raisons de choix de telles ou autres informations, sont rares.

La logique évoquée brièvement ci-dessus est largement présente dans les activités d'écoute de manuels, dans les tests et examens d'écoute, elle est préconisée par les manuels de formation en didactique. Qui plus est, les exercices et les tâches donnant systématiquement préférence à la compréhension du contenu sur le mode automatique risquent de déterminer les stratégies et les postures d'écoute des apprenants (cf. GREMMO et HOLEC, 1990) en bloquant celles qui visent une élaboration approfondie du sens.

Comment définir l'objet d'enseignement compréhension de l'oral en tenant compte des paramètres physiques, linguistiques et du contenu du discours, dont nous sommes loin de nier l'importance mais dont l'insuffisance nous déplorons tout au long de notre réflexion ?

---

<sup>10</sup> Voir p. ex. CECRL (2001 : 54).

## **5. VERS UNE PRISE EN COMPTE DES OPÉRATIONS COGNITIVES DANS LA DÉFINITION DE LA COMPRÉHENSION DE L'ORAL**

Dans l'analyse critique que nous avons effectuée jusque-là, nous avons fait recours plus ou moins implicitement à une conception de l'objet compréhension de l'oral dont nous voulons présenter maintenant les grandes lignes de façon plus systématique. Elle intègre les impératifs de la réalité cognitive d'élaboration du sens et de son hétérogénéité relative à la profondeur des opérations intellectuelles de compréhension.

La problématique de la variété interne des traitements impliqués dans la compréhension n'est pas nouvelle ; elle est développée pratiquement en parallèle avec celle fondée sur les paramètres externes que nous venons de voir. Pour aborder la nature cognitive de la compréhension et des différents modes de traitement des données langagières, nous allons revenir au travail bien connu de T. van Dijk et W. Kintsch (1983) sur la construction de la représentation du discours et croiser cette conception à celle de D. Kahneman sur les processus cognitifs lents (contrôlés) et rapides (automatisés).

Eu égard au modèle de T. van Dijk et de W. Kintsch, on peut distinguer trois niveaux de traitement des énoncés : le premier, le moins complexe, consiste à focaliser l'attention sur la structure de surface, le deuxième concerne l'élaboration à partir de cette structure d'une représentation sémantique micro et macrostructurale du texte et le troisième, le plus complexe, intègre les données recueillies lors des deux premiers processus pour les envisager en rapport avec la situation de communication. Chacune de ces opérations, vues parfois aussi comme des étapes, peut se faire soit sur le mode automatique/rapide soit sur le mode contrôlé/lent (cf. KAHNEMAN, 2012).

### **5.1 Repérage et segmentation**

Essayons de profiter de l'éclairage qu'apporte à l'objet d'enseignement tel que compréhension de l'oral la distinction entre les trois niveaux de traitement quand ils sont conjugués par les deux modes de fonctionnement de l'esprit : automatique ou contrôlé.

Pour ce qui est du premier type de traitement, il a pour objet la microstructure du texte en termes de van Dijk et les processus dits de bas niveaux. Plus précisément, il englobe les activités de repérage et de segmentation du flux de la parole en unités de la langue sans que celles-ci soient forcément toutes comprises. Par rapport à ce traitement, l'automatisation est considérée comme un élément clé de la progression en compréhension de l'oral en langue étrangère (cf. LYNCH, 2006, FIELD, 2008) et aussi un élément qui distingue radicalement les apprenants de langues et les natifs comme aussi les apprenants débutants et ceux avancés. Rien donc d'étonnant que les efforts des didacticiens vont dans le sens d'écourter le temps d'arrêt sur les mots et les phrases et de réduire grâce à l'automatisation la quantité des ressources attentionnelles engagées dans la segmentation du flux de la parole. En effet, lorsque l'écoute ne se fait pas sur le mode contrôlé, la focalisation sur les formes langagières ne dure que quelques instants durant lesquels les structures lexicales et syntaxiques sont gardées dans la mémoire de travail. Mais très vite, les traces des formes linguistiques disparaissent pour laisser de la place au sens. C'est ce passage automatisé, donc rapide des formes verbales au sens que l'on qualifie souvent d'écoute naturelle et que l'on recherche en langue étrangère.

Même si le stade de reconnaissance et de repérage n'équivaut pas à la saisie du contenu, il en est une condition nécessaire. Sur le plan didactique, définir l'objet enseignable relativement à ce premier type de traitement débouche sur les objectifs de formation de l'oreille et oriente le choix des documents sonores selon les critères physiques du message : prononciation, débit, lexique familier, ce qui concorde parfaitement avec les échelles du Cadre relativement au niveau A1 et A2.

Pour ce qui est des exercices d'écoute types et activités de test censés développer et évaluer les opérations impliquées dans la reconnaissance et la segmentation du texte, on pourrait énumérer les dictées, les transcriptions, les textes à trous (p. ex. karaoke) mais aussi des items des questionnaires pour lesquels la réponse attendue requiert la restitution d'un élément précis du texte p. ex. *Comment s'appelle l'ami de Jacques ? Où Jacques a passé les vacances ?*

## 5.2 Construction de la représentation sémantique

Le deuxième niveau de traitement, plus approfondi que le premier, consiste à intégrer les valeurs sémantiques des formes linguistiques repérées successivement lors de l'écoute et à en construire une représentation cohérente de l'ensemble de ce qui a été dit. Cela sous-entend de relier le sens littéral de chaque unité du texte avec les unités avoisinantes selon le mode d'organisation du discours adéquat (narratif, descriptif). Grâce à la maîtrise de la reconnaissance et de la segmentation et moyennant les ressources langagières et discursives appropriées, ce processus peut être rendu largement automatique. Si tel est le cas, le sens proposé par le locuteur, sa vision du monde, ses schémas de pensée sont reconstruits et complétés par l'apprenant avec ses propres ressources de façon quasiment incontrôlée.

En effet, l'automatisme et la rapidité du traitement excluent la prise de distance, l'analyse du cadrage adopté par le(s) locuteur(s) et empêchent la réflexion sur les moyens langagiers / artistiques / rhétoriques / symboliques utilisés. Circonscrire l'objet d'enseignement/apprentissage de la sorte revient donc à privilégier la lecture littérale de ce qui a été dit et l'adoption de la perspective de celui qui parle sans poser de questions sur ses intentions implicites, ses choix et les limites de ceux-ci. En résultat, cette sorte de compréhension risque de bloquer toute tentative de pensée critique et d'évaluation systématique en assujettissant le récepteur au locuteur. Elle fait table rase du fait que les mots, les textes sont non seulement porteurs de significations (de dictionnaire) mais sont déclencheurs de schémas de pensée, porteurs d'idéologies, de représentations du monde individuelles mais aussi sociales, partagées par une communauté discursive et/ou culturelle. En conséquence, la compréhension produite sur le mode automatique est souvent superficielle<sup>11</sup> et, c'est le cas de le dire, illusoire : les apprenants ont l'impression d'avoir compris mais, en réalité, leur compréhension est fort approximative.

---

<sup>11</sup> Comme l'a démontré Kahneman (2011), le mode de traitement rapide des données facilite la mise en œuvre des heuristiques simplifiées, la réduction des incohérences et il limite ainsi la probabilité de remarquer et d'éliminer les biais.

En didactique, les objectifs qui émanent d'une telle vision de l'objet d'enseignement/apprentissage consistent à développer la capacité de restituer le contenu à des degrés différents selon les niveaux de compétences et les situations, comme on l'a vu pour l'échelle d'autoévaluation du CECRL. Nous pensons que l'écoute globale, détaillée, sélective, balayage s'inscrivent dans cette logique comme tous les autres objectifs qui renferment l'apprenant à l'intérieur du message entendu (p. ex. être capable de déterminer les liens entre les différentes parties du texte).

Symptomatiques pour cette conception de l'objet d'enseignement seraient les activités et exercices tels que résumer le texte, répondre aux questions du type « qui, quoi, où et quand » (textes narratifs), énumérer les arguments (textes argumentatifs), dire comment est décrit et comment fonctionne ceci ou cela etc. (textes descriptifs).

### 5.3 Interprétation du sens

Le traitement le plus abouti est celui appelé interprétation<sup>12</sup> ou élaboration critique des énoncés entendus. Contrairement aux deux premiers types de traitement, celui-ci valorise le mode contrôlé, non linéaire, hypothético-inférentiel (cf. BRUNER, 2010) et analytique de la construction du sens. Le contrôle des processus concerne aussi bien les moyens langagiers utilisés par le locuteur que les schémas de sens activés dans son discours. Plus concrètement, élaborer une interprétation suppose pour l'auditeur/apprenant de passer de ce qui a été dit aux questionnements portant sur la forme de l'expression (comment cela a été dit) et sur l'intention (pourquoi cela a été dit comme cela), ce qui amène à combiner le mode automatique avec le mode contrôlé.

Contrairement à ce qu'on pourrait croire l'interprétation n'est pas toujours secondaire à la compréhension littérale. Comme Ch. Vandendorpe (2001) l'explique, une fois les hypothèses interprétatives préalables formulées, elles constituent une base pour le traitement de

---

<sup>12</sup> Ici nous proposons juste un aperçu du concept de l'interprétation, développé dans Wojciechowska (2017).

la suite du discours et elles peuvent être maintenues ou remplacées par des hypothèses jugées plus adéquates eu égard aux données arrivantes. Ce va-et-vient entre compréhension littérale et interprétation est théorisé dans les modèles interactifs de construction du sens dans lesquels les éléments textuels, dits de bas niveau sont rapportées à des connaissances plus générales et externes de haut niveau étant à l'origine des hypothèses et des stratégies qui orientent le recueil de données de bas niveau (cf. GREMMO et HOLEC, 1990).

Il va sans dire que l'effort cognitif investi dans ce type de travail est très important et demande une motivation et un engagement intellectuel de taille, il ne ressemble donc pas beaucoup à l'écoute dite « naturelle » qui se satisfait de suivre le sens global et/ou littéral. Loin d'être spontanée, la compréhension interprétative, surtout au début du parcours, peut se mettre en place seulement si l'auditeur/apprenant est convaincu que le sens, surtout des discours complexes et abstraits, ne se laisse pas découvrir dans l'immédiateté mais demande une exploration dans ce va-et-vient décrit plus haut entre le texte et le contexte<sup>13</sup> dans lequel l'énoncé est produit. Mais ce travail interprétatif peut s'appliquer aussi à des discours ou à des fragments de discours plus concrets et plus simples, il peut alors avoir pour but l'observation des normes socio-culturelles implicites p. ex. de salutation ou de présentation et de leur fonctionnement dans différents genres de discours.

Envisager la compréhension de l'oral comme orientée vers l'interprétation entraîne la valorisation des compétences discursives et métadiscursives car elles sont indispensables pour dépasser la simple saisie du contenu sur le mode automatique. En effet, « l'activité métadiscursive surplombe l'immédiateté des opérations automatisées – la représentation cognitive construite à partir des unités langagières et des schémas correspondants – en articulant son résultat à des contextes plus larges que le contexte immédiat et en soumettant celui-ci à des inférences plus contrôlées, des analyses plus approfondies, à des évaluations enfin » (WOJCIECHOWSKA, 2017 : 32). Cela veut

---

<sup>13</sup> Le contexte est ici compris de manière la plus large possible, en incluant aussi bien le cotexte, la situation spatio-temporelle, le type de discours et le genre, les connaissances partagées, pour n'en citer en vrac que quelques composants clés.

dire que l'attention de l'auditeur/apprenant est focalisée sur des éléments différents selon le type et le genre du discours appréhendé.

Les objectifs d'enseignement/apprentissage qui découlent d'une telle vision de l'objet réservent une place importante à l'exploration des genres et des types du discours vus comme sources d'instructions interprétatives. Sur le plan pédagogique, cela induit le besoin de remplacer les omniprésentes et bien fameuses questions « qui, quoi, où, quand, pourquoi » par des questions plus spécifiquement liées au genre du discours, p. ex. pour les informations télévisées, elles intégreraient ce qui relève de l'information et ce qui relève de la construction de l'information dans les médias. Plus précisément, on pourrait imaginer des questions portant sur l'évaluation du choix des informations ; sur les procédés de leur authentification et légitimation ; sur la distinction entre les faits et les commentaires ; sur les images, les implicites, les symboles ainsi que sur les associations et les sentiments qu'ils peuvent susciter ; tout cela, en rapport avec le profil de la chaîne et le format de l'émission d'information, etc.

Il ne nous paraît pas impossible de développer et de pratiquer des éléments de la compréhension interprétative à partir du niveau A1 (surtout avec le public adolescent et adulte) en encourageant les apprenants à observer les discours et à exploiter les compétences discursives déjà en place, acquises en langue maternelle ou dans d'autres langues. La prise de distance qui en découle donne l'espace pour réguler la tâche de compréhension et la prolonger bien au-delà de l'écoute elle-même.

## 6. BILAN

Que peut-on retenir de cette réflexion menée selon deux axes : le premier plus spécifique, portant sur la précision de la compréhension de l'oral en tant qu'objet d'enseignement/apprentissage et le deuxième plus général.

Quant à ce premier volet, nous avons interrogé les conceptualisations sous-jacentes à certaines propositions d'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'oral, telles que la conception de la progression du CECRL, le principe de l'écoute finalisée ou la

reproduction en classe de l'écoute dite « naturelle ». Sans les rejeter, nous avons mis en évidence la propension commune pour elles à fonder le développement et l'évaluation de la compréhension sur les caractéristiques de l'énoncé et les critères quantitatifs correspondants. En constatant des lacunes quant à la prise en compte explicite de la spécificité cognitive des opérations impliquées dans le processus de compréhension de l'oral, gommant l'hétérogénéité de ce phénomène, nous avons tenté d'envisager une définition plus large en y incluant les caractéristiques manquantes.

Au bout de notre analyse, il apparaît que la prise en compte explicite et systématique des caractéristiques cognitives fournit une modélisation plus nuancée du traitement du discours oral en discernant des formes d'élaboration du sens plus ou moins valables intellectuellement. Cette proposition, certes accroît encore les exigences envers les apprenants et les enseignants, mais en compensation elle fournit aux deux acteurs un cadre pour penser, aussi à des étapes moins avancées, une écoute plus autonome. Cela est possible parce que la vision en question ouvre des possibilités de mise à contribution et le développement constant des compétences métadiscursives et métacognitives de l'apprenant acquises en langue maternelle lors de compréhension de l'oral en langue étrangère.

Tout au long de l'étude proposée dans cet article, pour désigner l'objet d'enseignement, nous avons utilisé la formulation « compréhension de l'oral » en évitant de la précéder avec les termes de « capacité » et de « compétence ». Finalement, en regard des précisions apportées, il nous paraît justifié de réserver le terme de « compétence de compréhension » uniquement à des formes de connaissance qui intègrent des mécanismes interprétatifs, en réunissant les aspects quantitatifs et qualitatifs. Le terme « capacité » en revanche, nous paraît plus adéquat pour désigner les formes de compréhension fondées sur l'automatisation des mécanismes de compréhension (repérage, restitution du contenu). En effet, seulement en réunissant le discursif au métadiscursif, l'apprenant peut exploiter de façon créative et autonome les ressources langagières et intellectuelles dont il dispose.

Parallèlement à la recherche d'une définition de l'objet compréhension de l'oral, nous avons poursuivi une réflexion plus générale ayant pour but d'explicitier les rapports entre trois domaines :

théorique (connaissances disciplinaires et interdisciplinaires glottodidactiques), didactique (philosophie d'enseignement/apprentissage et les descriptifs correspondants) et pratique (exercices et activités réelles de classe). Nous avons en particulier réfléchi sur l'impact des deux premiers champs sur la nature et l'inventaire des éléments donnés à apprendre sous forme de grilles, d'activités et d'exercices qui les matérialisent pour l'apprenant faisant partie du troisième champs. Les disparités signalées entre ces domaines invitent à plus de vigilance et de rigueur dans la mise en place de protocoles de recherche en compréhension de l'oral, notamment pour distinguer la restitution même très détaillée (qui engage essentiellement les connaissances linguistiques et la mémoire) de l'élaboration des données retenues (qui exige la mise en œuvre des compétences discursives et des capacités intellectuelles de haut niveau). C'est une exigence fondamentale, nécessaire pour adapter les procédures et les instruments de mesure fiables et adéquats. Une telle sensibilité à l'hétérogénéité serait aussi de mise pour analyser et, peut-être parfois, réinterpréter les résultats de recherche disponibles.

Notre analyse, quoique parfois succincte, semble montrer l'importance de poursuivre la recherche d'une plus grande cohérence entre les pôles distingués : entre les connaissances théoriques et les modèles didactiques, entre les documents de politiques éducatives institutionnalisant les modèles didactiques et les activités réelles de classe. A toute étape de l'élaboration des objets d'enseignement/apprentissage, le risque de divergence entre ce qui est déclaré et ce qui est réalisé est important et en quelque sorte naturelle, comme naturelle est l'écoute heuristique dont on parlait ici. Le constater ne sanctionne aucunement cet état des choses mais encourage à doubler les efforts pour faire avancer la recherche et la pratique didactique en conséquence.

## BIBLIOGRAPHIE

- BRUNER, Jerome (2010): *Kultura edukacji*. Kraków, Univeristas.  
CORNAIRE, Claudette – GERMAIN, Claude (1998): *La compréhension orale*. Paris, Clé international.

- MORLEY, Joan (1999): Current perspectives on improving aural comprehension. In: *ESL Magazine*, 2/1, 16-19.
- FIELD, John (2008): *Listening in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GREMMO, Marie José – HOLEC, Henri (1990): La compréhension orale : un processus et un comportement. In: *Le Français dans le Monde*, « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère », numéro spécial, février-mars.
- KAHNEMAN, Daniel (2011): *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*. Poznań, Media Rodzina.
- KUHN, Deanna – PARK, Seung- Ho (2005): Epistemological understanding and the development of intellectual value. International. In: *Journal of Educational Research*, n°43, 11-124.
- LYNCH, Tony (2011): Academic Listening in the 21st Century: reviewing a decade of research. In: *Journal for English of Academic Purposes*, n°10, 79-88.
- PARPETTE, Chantal (2008): De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger. In: *Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne]*, n°5, [URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/6433>].
- PUREN, Christian (1994): *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris, Crédif.
- VAN DIJK, Teun. A. – KINTSCH, Walter (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- VANDENDORPE, Christian (2001): De la socialisation des stratégies interprétatives. In: TAUVERNON, Catherine : *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP, 81-101.
- WOJCIECHOWSKA, Bernadeta (2015): Perception et interprétation des émotions dans le débat radiodiffusé par les étudiants avancés de philologie romane. In: *Studia Romanica Posnaniensia*, XLII/4, 155-168. [URL: <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/srp/issue/view/63> doi: 10.14746/strop.2015.424.011].
- WOJCIECHOWSKA, Bernadeta (2016): *Impact d'une tâche monologique ou dialogale sur le traitement de l'implicite relatif à l'ethos du locuteur dans un débat*. In: Corela, HS-20. [URL: <http://corela.revues.org/4700> doi: 10.4000/corela.4700].

WOJCIECHOWSKA, Bernadeta (2017): *Enseigner les compétences interprétatives à l'oral : cadre rhétorique et générique du débat*. Poznań, Wydawnictwo naukowe UAM.

**Bernadeta Wojciechowska**

**Instytut Filologii Romańskiej, Wydział Neofilologii**  
**Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań, Polska**  
Collegium Novum, al. Niepodległości 4,  
61-874 Poznań, Polska  
bewoj@amu.edu.pl