De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger

Chantal Parpette

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/6433>

DOI : 10.4000/rdlc.6433

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Chantal Parpette, « De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 5 | 2008, mis en ligne le , consulté le 04 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/6433> ; DOI : 10.4000/rdlc.6433

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger

Chantal Parpette

Université Lumière – Lyon 2, UMR ICAR (CNRS 5191), France

Résumé

Depuis la méthodologie communicative, la didactique des langues étrangères fonde ses stratégies d'enseignement sur le principe du rapprochement avec la communication en situation naturelle. Si cette approche est effective concernant la compréhension écrite, il en va autrement de la compréhension orale dont les pratiques de classe reproduisent peu les conditions de l'écoute naturelle. Les procédures de segmentation et de réitération des discours ne permettent pas en effet de prendre en compte la fugacité du discours oral authentique. Ce constat conduit à s'interroger sur les procédures d'enseignement qui seraient susceptibles d'intégrer cette caractéristique de l'oral afin de développer chez les apprenants la réactivité immédiate à l'écoute.

Mots-clés

discours oral, fluidité du discours, stratégies d'enseignement, compréhension orale, segmentation, réitération

Abstract

Since the introduction of the communicative approach, foreign language didactics has based teaching methodology on the assumption of a close likeness with communication in natural situations. While this has been achieved as far as written comprehension is concerned, the situation is quite different for listening comprehension: what happens in the classroom has little to do with natural listening. Teaching practise is often based on segmentation and replay and does not emulate the fugacity of natural speech. This raises the issue of teaching procedures which would take the specificity of speech into account in order to help learners develop listening strategies with instant reactivity.

Key-words

oral speech, fluency, teaching strategies, listening, oral comprehension, segmentation, replay

Les écrits restent, les paroles s'envolent.

1. Introduction

L'habituelle mise en parallèle opérée dans l'enseignement des langues entre **compréhension orale** et **compréhension écrite**¹ tend à masquer la différence très importante qui existe entre le fonctionnement cognitif et communicatif de la réception orale et celui de la réception écrite en situation naturelle. Si les stratégies élaborées en matière de compréhension orale font leur place aux dimensions phonétique et sémantique des discours oraux, elles ne prennent guère en compte, en revanche, le fait qu'un discours oral est un évènement unique et fugace qui exige de la part de l'auditeur une attitude de réception très différente de celle de la réception écrite. L'exigence de *réactivité immédiate* qui conditionne le bon déroulement de la réception orale n'apparaît guère dans les supports pédagogiques ni dans les pratiques de classe. Cela signifie-t-il que l'apprentissage de ce savoir-faire accompagne *de fait* le développement de la maîtrise des outils linguistiques et ne constitue pas un objet d'enseignement-apprentissage en soi, ou doit-on au contraire considérer que les stratégies actuellement mises en place pour le traitement de la compréhension orale pourraient évoluer vers une prise en charge explicite de ce savoir-faire cognitif ?

2. De la stabilité de l'écrit à la fugacité de l'oral

La lecture s'effectue sur un discours fixe, stabilisé. Le texte écrit est un objet que le lecteur manipule comme il l'entend. Il peut s'y promener à son gré, interrompre sa lecture, la reprendre, revenir sur un passage, en ignorer d'autres. À cet égard, le texte est le lieu du pouvoir du lecteur. L'écrit a deux vies. Il se réalise en deux temps, proches ou éloignés, celui de la production / émission, et celui de la réception. S'il appartient au scripteur au moment de sa création, il lui échappe ensuite pour entrer dans la sphère du lecteur. L'auteur / scripteur n'exerce aucun pouvoir direct sur le lecteur, en tout cas sur le plan des modalités de réception. Il ne peut en effet lui imposer ni le moment ni la manière de lire. Á cette stabilité du discours

---

¹ On nous pardonnera d'utiliser cette expression discutable mais devenue habituelle, plutôt que celle de *compréhension de l'écrit* et *compréhension de l'oral*.

écrit et à cette autonomie de la lecture, s'oppose la *fugacité* du discours oral. Émis et reçu simultanément, il est, à l'inverse de l'écrit, le lieu de pouvoir de l'émetteur, du locuteur sur son interlocuteur. C'est un flux continu sur lequel l'auditeur n'a pas ou peu de pouvoir d'intervention. Qu'il écoute la radio, regarde un film, dresse l'oreille à une annonce de gare, l'auditeur doit s'adapter au discours écouté, le recevoir tel qu'il est produit, dans son rythme, sa continuité, son irréversibilité. Nulle possibilité pour lui de le fixer un temps, encore moins d'en disposer dans sa totalité pour le manipuler à son gré. Sa réactivité doit être immédiate, faute de quoi la communication échoue. L'analyse est certes à nuancer lorsqu'il s'agit de réception en interaction. Dans ce cas-là, le récepteur peut intervenir sur le discours de son interlocuteur, l'arrêter, l'amener à répéter, à reformuler. Mais ce type de réception, qui donne un pouvoir d'intervention à l'auditeur, ne représente qu'une part limitée des situations de réception orale. Par ailleurs, cette possibilité de manipuler le discours entendu a ses limites ; elle est relativement ponctuelle et a peu à voir avec la liberté dont jouit le lecteur face au discours écrit devenu entre ses mains un objet qui lui appartient.

Fluidité, fugacité, cette dimension essentielle du discours oral n'est pas prise en compte, dans l'enseignement-apprentissage des langues, à la hauteur du rôle qu'elle joue sur les plans cognitif et communicatif. Depuis l'émergence de la méthodologie audiovisuelle puis de l'approche communicative, la capacité à mobiliser rapidement les connaissances pour produire un discours continu, à un rythme adapté à la situation, fait l'objet d'une grande attention en didactique des langues, mais c'est à l'*expression* orale que cette capacité est réservée. Qu'il s'agisse des exercices structuraux en laboratoire des années 60-70, ou des jeux de rôles et autres activités de communication orale entre élèves plus tard, tous visent à développer chez l'apprenant une réactivité langagière au moment de la prise de parole. Rien de semblable n'existe vraiment du côté de la *compréhension*, alors que cette réactivité y est beaucoup plus déterminante. Un discours mal compris n'est en effet que très partiellement rattrapable. C'est *instantanément* que la mobilisation cognitive doit produire ses effets pour que la compréhension ait lieu, et que la communication puisse s'installer. L'écoute est à la fois quantitativement la plus présente des activités langagières dans le quotidien des individus, et, du fait de cette nécessité de réactivité immédiate, la plus exigeante dans ses conditions de réussite. Que propose la classe de langue face à cette exigence ?

3. La compréhension orale en classe de langue : segmentation et répétition

Quels sont les savoir-faire développés dans le cadre des exercices et activités de compréhension orale dans la classe de langue ? L'un des premiers est la discrimination auditive. L'apprenant doit être capable de reconnaître les phonèmes, leurs diverses combinaisons, et les frontières de mots. À travers des exercices libellés "*phonétique*" ou "*les sons*", l'apprenant se familiarise avec les liaisons, élisions, assimilations, enchainements et recompositions syllabiques. Le travail sur la prosodie – "*rythme et intonation*" - l'entraîne à repérer les courbes mélodiques, les modalités interrogative ou exclamative, les dimensions affectives des discours (voir, à titre d'illustration, Abry et Veldmann, 2007). Au-delà de cet aspect phonétique, le terme « compréhension orale » recouvre essentiellement, dans les pratiques d'enseignement, *l'accès au sens* des énoncés. Les formes de travail proposées pour cela sont diverses, et vont des exercices les plus guidés (QCM, vrai-faux, questions appelant des réponses limitées et précises) aux activités les plus globales (questions ouvertes, schématisations, reformulations, résumés). Pour mener à bien ces activités d'apprentissage, les enseignants recourent à deux procédures combinées, la *segmentation* et la *répétition*. Les cours de compréhension orale font un usage abondant des pauses et retours arrière. Le document est ainsi découpé, suspendu, et rediffusé de manière à permettre à l'apprenant d'accéder progressivement à la compréhension de ce qui lui est donné à entendre. Mais ce procédé a pour effet de transformer un discours naturellement *continu, unique et fugace* en discours *segmenté, démultiplié et stabilisé* par les écoutes multiples. Le fluide devient solide, l'éphémère se fige.

Cette réalité de l'enseignement de la compréhension orale conduit à interroger les représentations induites par les catégories dont s'est dotée la didactique des langues pour organiser l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. L'homogénéité terminologique entre *compréhension écrite* (désormais CE) et *compréhension orale* (désormais CO) contribue à construire une représentation homogène du fonctionnement cognitif et communicatif de la compréhension, qu'il s'agisse de l'oral ou de l'écrit. Cette représentation est légitime sur un point essentiel : il s'agit dans les deux cas de partir à la recherche du sens d'énoncés en situation. En revanche, elle minore voire ignore complètement l'impact de la distinction oral vs écrit sur les stratégies de réception. Si l'on regarde dans les méthodes de FLE les consignes de CO, on y voit peu ou pas de différence

d'approche par rapport à celles qui gèrent les activités de CE. "Écoutez", remplace "lisez", mais les activités proposées sont largement élaborées sur le même modèle : QCM, questions, reformulations, etc. ne laissent en rien apparaître un traitement distinct de la réception écrite et de la réception orale, dans la mesure où elles s'intéressent à la recherche du sens sans prendre en compte les différences de modalités de production / réception de ces discours en situation naturelle. Les stratégies d'enseignement de la CO sont alignées sur celles de la CE.

3.1. La compréhension écrite et son objet de référence

La didactique des langues a développé depuis trente ans une réflexion importante sur la réception des écrits et construit une démarche d'enseignement proche de la lecture en situation naturelle. C'est ainsi que la CE met en avant l'explicitation de la situation de communication (d'où émane le texte ? qui écrit ? pour qui ? dans quel but ?), la réflexion sur le paratexte (que montre la photo qui accompagne le texte ? qu'indiquent les mots en gras ? quel sens a le point d'exclamation ?), les procédés d'anticipation (en lisant le chapeau quelles sont les parties attendues dans le texte ?), et les différents objectifs de lecture (lecture-balayage, lecture-repérage, etc.). Cette méthodologie de traitement des textes affirme clairement le choix d'aligner la CE en classe sur les modalités naturelles de lecture, et son objectif d'amener l'apprenant de langue étrangère à retrouver des attitudes de lecture acquises en langue maternelle mais que l'opacité de la langue étrangère tendrait à lui faire oublier au profit de stratégies considérées comme régressives (lecture mot à mot, usage intensif du dictionnaire, ignorance du paratexte...). La lecture des textes en classe n'est certes pas complètement alignée sur la lecture hors classe (en situation naturelle, aucune consigne n'accompagne la lecture et l'on ne répond pas à des questions sur ce que l'on lit), mais la manipulation intellectuelle par le lecteur de l'objet écrit (retour en arrière, insistance sur un passage, balayage rapide, recherche d'un mot inconnu dans un dictionnaire) ne se distingue pas fondamentalement de ce qu'il en ferait en situation naturelle. La compréhension écrite en classe entretient avec son objet de référence, la lecture, une assez forte relation d'homologie. Ce rapprochement avec les situations réelles est le fondement même de la méthodologie communicative.

3.2. La compréhension orale et son objet de référence

Il en va autrement de la réception orale. Si l'on adhère à l'idée que la fluidité et la fugacité sont des caractéristiques déterminantes du discours oral, force est de reconnaître que la

méthodologie mise en œuvre pour la CO en classe de langue est loin de présenter une telle identité de traitement avec son objet de référence qu'est l'écoute en situation naturelle. Les consignes que l'on relève dans les méthodes de FLE – "*écoutez et répondez*", "*écoutez et remplissez le tableau*" - mettent en œuvre des activités qui rendent incontournables la segmentation, ne serait-ce qu'à cause du temps nécessaire aux réponses. La précision exigée par les consignes portant sur le code – "*relevez les expressions signifiant...*" - rendent obligatoires suspensions et retours en arrière. Les modalités d'écoute ainsi proposées en apprentissage induisent un traitement de l'information assez éloigné de la réception naturelle dans la mesure où la réitération a probablement une incidence sur l'action de la mémoire. Le travail de sélection, élimination, recomposition de l'information est remplacé par une opération de fixation, de maintien des données dans leur forme initiale. Le signifiant se fonde moins facilement dans le signifié.

Dans le matériel pédagogique, rien n'est dit des modalités de réception. Aucune consigne ne vise à limiter le nombre d'écoutes. On trouve dans certains manuels, à des niveaux avancés, des indications telles que "*Écoutez une seconde fois*", qui semblent indiquer, en creux, une stratégie d'écoute plus continue. Il reste que, de manière générale, la CO en FLE n'intègre pas dans ses stratégies le traitement de la fluidité discursive. Les seuls documents pédagogiques dans lesquels apparaissent, de manière explicite et stricte, des indications sur le nombre d'écoutes sont les manuels de préparation aux certifications. Les épreuves de type Delf, Dalf ou autres, sont soumises comme toute épreuve d'examen à des règles de déroulement destinées à assurer l'égalité entre tous les candidats. Pour les épreuves de CO, le nombre d'écoutes fait partie de ces règles à respecter. C'est cette contrainte institutionnelle, plus qu'une exigence didactique de rapprochement avec les situations naturelles, qui explique la limitation du nombre d'écoutes dans ce type de manuels. Il s'agit de mettre l'apprenant qui prépare les épreuves de CO dans les conditions de l'examen à venir. On peut souligner au passage que cette situation crée une certaine rupture entre des pratiques d'enseignement qui recourent à l'écoute répétée, et les procédures imposées au moment des certifications qui la contrôlent de manière drastique.

4. Des tensions inconciliables ?

Il n'est pas question ici d'affirmer que l'écoute répétée est absente de la réception orale en situation naturelle. Tout auditeur confronté à un problème de réception a pour premier réflexe de réécouter s'il le peut. En interaction, il demande à son interlocuteur de reprendre, face à un film sur DVD, il revient en arrière. La réitération est une stratégie de compensation effectivement à l'œuvre en situation naturelle. À cet égard, la place occupée par les écoutes répétées en situation d'apprentissage est totalement légitime. Mais ceci ne doit pas masquer le fait que la modalité habituelle, la plus répandue, de la réception orale en situation réelle est une réactivité *instantanée* à l'écoute d'un discours *continu*. Compte tenu des objectifs généraux affichés par la didactique des langues - la maîtrise par les apprenants de la communication en situation naturelle – on s'attend donc à ce que ce type de phénomène communicatif soit pris en compte au même titre que les autres. Or, si les modalités qui prévalent dans l'enseignement de la CO entraînent l'apprenant à la discrimination auditive et à la maîtrise des contenus, elles ne peuvent constituer un entraînement à la réactivité, à la mobilisation cognitive rapide, en d'autres termes, à la *compréhension immédiate* des discours.

Ce constat nous confronte à deux interprétations opposées :

- L'une consiste à dire qu'en matière d'enseignement de la CO, il y a incompatibilité entre certains paramètres des discours naturels et les stratégies fondamentales de tout apprentissage en classe. En l'occurrence, la segmentation et la réitération, modalités fondamentales d'accès au sens en CO, ne peuvent servir au développement de la réactivité. Cela revient à dire que notre méthodologie d'enseignement des langues n'est pas en mesure d'intégrer le paramètre *fugacité de l'oral*. C'est la maîtrise progressive des outils linguistiques (phonétiques, lexicaux, grammaticaux) qui permet à l'apprenant de développer une réactivité à l'écoute et celle-ci n'est pas (ne peut pas être) un objet d'apprentissage en soi.
- L'autre interprétation pose la question d'un éventuel élément manquant dans la méthodologie, et considère que les modalités d'enseignement de la CO pourraient être élargies à d'autres formes, plus propices au développement d'une compétence de réception immédiate. C'est l'hypothèse que je me propose d'explorer plus loin.

Curieusement, les recherches ne semblent pas s'intéresser à ce paramètre. C. Cornaire, dans son ouvrage très documenté sur les études consacrées à la compréhension orale en langue maternelle et étrangère (1998), cite de nombreux facteurs analysés par les chercheurs - le rôle des éléments non-verbaux, la motivation de l'auditeur, sa familiarité avec le sujet traité, le lien entre le degré de difficulté du discours et la stratégie d'écoute mise en place par le récepteur (ascendante ou descendante), etc., mais elle ne fait état d'aucun protocole expérimental destiné à évaluer l'impact respectif de l'écoute multiple et de l'écoute unique sur la compréhension. Elle évoque le caractère "éphémère" de la parole et le fait que l'auditeur "*doit être vigilant en essayant de comprendre sur-le-champ les propos d'un locuteur...*", mais en conclut que "*l'auditeur a toujours le loisir de faire répéter un mot ou de demander des clarifications*" (Cornaire, 1998 : 196). En considérant uniquement les situations d'interactions en face-à-face, et en ignorant toutes celles où le récepteur est seul face au discours, C. Cornaire élimine la fugacité de l'oral en tant que paramètre déterminant de la compréhension.

5. Quelques pistes pour la maîtrise de la fugacité en compréhension orale

Il ne s'agit pas remplacer les pratiques existantes en matière d'enseignement de la CO. Elles s'appuient sur un comportement cognitif naturel, et jouent donc un rôle important dans le développement de certains aspects de la compétence d'écoute. Il s'agit d'étendre le champ de ce que traite la CO en imaginant des procédures explicitement destinées à développer chez les apprenants une réactivité instantanée à l'écoute. Six exemples sont proposés ci-dessous.

5.1. Des discours longs à récurrences fortes

Les concepteurs de matériel pédagogique mettent systématiquement en corrélation le niveau d'apprentissage et la longueur des documents. Aux niveaux A les documents sont très courts, des dialogues avec un nombre très limité de tours de parole, des textes à lire de quelques lignes. Ceci repose sur l'idée que pour être simple, comme l'exige le niveau débutant, un document doit être court. C'est la consigne que donnent explicitement les auteurs de *Préparer le Delf et le Dalf* (2007 : 16) : "*Du court au long, du facile au difficile*". Cette représentation est certes vérifiée dans la mesure où plus un document est long, plus il comporte d'éléments linguistiques. Mais c'est ignorer qu'il existe des discours fortement récurrents, dont la longueur n'implique pas nécessairement la multiplication des outils linguistiques. On peut prendre pour cela la situation "*se présenter*" qui fait systématiquement l'objet de l'unité 1 des méthodes de FLE. Cet acte de parole est généralement traité à travers plusieurs dialogues très

brefs, chacun écouté plusieurs fois, au cours desquels sont introduits "*je m'appelle...*", "*je suis...*", "*mon nom est...*". On peut imaginer de remplacer ces dialogues courts par un dialogue unique mais plus long. Il suffit pour cela de changer la situation mise en scène : au lieu de faire se présenter deux personnes qui se rencontrent dans un escalier ou un bureau et échangent brièvement, on peut mettre en scène une réunion au cours de laquelle six ou sept personnes se présentent lors d'un tour de table (cf. Mérieux et Loiseau, 2008). Le nombre d'outils linguistiques peut n'être pas plus important que dans quatre petits dialogues à deux tours de parole. Plus long mais de forme récurrente, il permet aux apprenants de s'installer dans le discours et ainsi de limiter le nombre d'écoutes nécessaires à la compréhension. Les récurrences internes peuvent jouer en partie le rôle habituellement dévolu aux écoutes multiples. Cette formule permet de faire cohabiter la répétition nécessaire à l'apprentissage et la continuité discursive.

5.2. Des activités de CO en petits groupes

Il s'agit là de placer les apprenants en situation de résolution de problème. Au lieu de traiter individuellement les exercices de CO qui leur sont proposés, lors d'échanges questions-réponses-réécoutes-questions avec l'enseignant, les apprenants essaient en concertation par deux ou trois de faire le point sur ce qu'ils ont entendu. Cette forme de travail leur permet de construire du sens à travers l'interaction. L'écoute multiple est remplacée par les apports complémentaires des partenaires. L'échange les conduit également à être plus exigeants du fait de la nécessité de se faire comprendre par les autres. En travail individuel, face à une difficulté de CO, certains apprenants se contentent de noter des bribes d'énoncés qu'ils comprennent plus ou moins bien, voire pas du tout. Cette stratégie peu efficace disparaît face à un interlocuteur devant qui on est comptable d'un minimum de cohérence et d'apport d'information.

5.3. Motiver la compréhension

Une autre forme de travail de groupe consiste à faire écouter des documents différents (mais de statut similaire) que les apprenants s'échangent ensuite en dyade. Cela permet de motiver la compréhension par la nécessité de transmettre l'information à un interlocuteur qui l'ignore. C'est la mise en œuvre du principe, connu en approche communicative, de la chute d'information. On peut faire l'hypothèse qu'une CO ainsi motivée peut intensifier l'attention

et la capacité d'écoute. En outre, cela conduit à une double activité de CO, celle du document écouté d'abord, puis celle de l'information transmise par le partenaire.

Notons au passage que le travail en petits groupes, en transférant l'aide à la CO de l'enseignant vers les apprenants partenaires réduit la contrainte qui pèse sur l'écoute collective. Face à un groupe, l'enseignant essaie d'évaluer les réactions de chacun pour décider combien de fois faire réécouter, à quel moment arrêter et repasser l'enregistrement, etc. Il y a toujours dans un groupe ceux pour qui cela va trop vite et ceux qui pourraient se passer d'une nouvelle écoute. La division en petits groupes et la concertation entre les apprenants réduit les contraintes attachées à la gestion d'un groupe complet d'individus travaillant isolément.

5.4. Le recours à la langue maternelle

Les enseignants sont toujours prudents à l'égard de la langue maternelle qu'ils préfèrent bannir de peur d'ouvrir la boîte de Pandore. Cependant, lorsque la situation le permet - dans des groupes monolingues - la langue maternelle peut favoriser le développement de la CO en neutralisant, dans les échanges de groupe, les contraintes liées à une production malaisée en langue cible. Cela libère leur parole et leur permet ainsi de se consacrer à la seule CO. On peut alors envisager une forme plus exigeante d'écoute, en limitant le nombre de passages.

5.5. Activités en milieu homoglotte

Cette réflexion sur la compréhension orale prenant sa source dans le constat d'un écart entre la classe et les situations naturelles, on ne s'étonnera pas - pour les apprentissages se déroulant en milieu homoglotte - de cette proposition de combiner activités de CO en classe et tâches d'écoute à l'extérieur (voir Parpette 2006 pour la présentation théorique de la méthodologie, et Abry *et al.* 2007 pour la mise en œuvre). Cela consiste par exemple, après un travail de CO sur les transactions dans les commerces, à proposer aux apprenants d'aller s'installer dans un café de leur choix et de repérer / noter les échanges entre serveurs et clients ; ou entre marchands et acheteurs sur les marchés. D'autres tâches peuvent être proposées pour les radios ou la télévision francophones : repérage des rituels langagiers (énoncés d'introduction, de clôture des actualités), compréhension globale des titres du 20 heures, compréhension plus détaillée à des niveaux plus avancés, etc. Ces activités dans le milieu offrent aux apprenants des conditions de communication orale que la classe ne semble guère en mesure de leur proposer. Par ailleurs, les allers-retours entre la classe et le milieu

naturel permettent aux apprenants de confronter les deux modes de réception, et de prendre conscience de l'intérêt d'activités destinées à développer leur réactivité à l'écoute.

5.6. Des activités de "réception orale immédiate"

Conséquence de ce qui précède, les cours de CO auraient sans doute intérêt à comporter des activités fondées sur l'écoute unique, de manière à introduire explicitement le traitement de la fluidité orale.

On peut intégrer dans chaque cours de CO un ou deux documents sonores reprenant les apprentissages de la séance, et diffusés une seule et unique fois. Une fois le document écouté, les apprenants échangent sur ce qu'ils ont retenu, et l'activité s'arrête là. Le document n'est pas rediffusé. Les apprenants savent qu'ils doivent mobiliser leur attention sur une seule écoute, ils évaluent leur compétence à la *réception immédiate* et s'y entraînent progressivement. Cette forme de travail, qui se distingue des stratégies courantes, aura besoin de trouver sa place dans le cours de CO. Certaines activités pourraient ainsi être explicitement nommées "Écoute unique" ou "Compréhension immédiate", et devenir des pratiques habituelles parallèlement aux pratiques réitératives.

Cela suppose de prévoir des consignes de compréhension qui soient compatibles avec ce type d'écoute. Les activités de CO sont en effet souvent conçues d'une manière qui incite à segmenter et repasser plusieurs fois le document travaillé : une série de questions – y compris sous la forme minimaliste du QCM – exige une attention à la lecture des consignes, et un temps de réponse qui s'accommodent mal d'une seule écoute. L'une des activités les mieux adaptées à ce type d'écoute est sans doute la reformulation. Elle permet de concentrer l'attention sur la seule activité de réception. C'est une forme de travail sans doute plus exigeante, la consigne ne fournissant aucune aide à la compréhension, mais en même temps cognitivement plus naturelle, dans la mesure où elle se rapproche de l'écoute en situation ordinaire. Les mises en œuvre peuvent être diverses. L'enseignant peut choisir par exemple de traiter dans ce cadre des documents fabriqués ou authentiques liés aux points traités dans l'unité, un récit continu que les apprenants écoutent par épisode, séance après séance, un document radio, etc. Chaque situation d'apprentissage générera ses propres modalités de traitement de la fugacité du discours oral.

Ces différentes pistes renvoient aussi bien à des formes de travail déjà présentes dans nombre de classes (écoutes limitées, concertation entre apprenants), qu'à des pratiques encore peu

habituelles (aller-retours classe-milieu, activités d'écoute unique). Combinées, elles peuvent être mises au service d'une meilleure adéquation entre compréhension orale de classe et réception orale naturelle.

6. Conclusion

Si la didactique des langues a depuis les années 60 reconnu le rôle déterminant de l'oral dans la communication, et lui réserve, dans les supports et les stratégies d'enseignement, une place importante, certains des aspects de l'oralité restent à analyser. Le parallélisme constant établi entre compréhension orale et compréhension écrite dans les programmes d'enseignement semble avoir gêné la prise en compte de ce qui les distingue fondamentalement : la relation au temps. La classe étant le lieu de "l'arrêt sur image", tenter d'y intégrer l'apprentissage de la fugacité de l'oral constitue *a priori* un paradoxe. En même temps, le principe de rapprochement des situations de classe avec la réalité des discours en situation naturelle conduit à faire évoluer certaines stratégies d'enseignement et à trouver des procédures permettant d'élargir les formes de travail et ainsi de concilier des tensions contraires. Tout reste à faire, sur le plan expérimental, pour mesurer l'impact respectif de ces deux stratégies d'enseignement-apprentissage sur le développement de la compréhension orale.

Je terminerai cette réflexion didactique autour du caractère éphémère de l'oral par une interrogation. À l'heure où les possibilités de stocker la parole se multiplient, peut-on s'attendre à voir évoluer la relation que nous entretenons avec la réception orale ? Les émissions de radio sont téléchargeables, les DVD mettent les films à la disposition des spectateurs, l'université commence à offrir aux étudiants la possibilité de réécouter en ligne les cours qu'ils ont suivis en présentiel, etc. Chacun peut donc choisir son moment et ses modalités d'écoute, sélectionner, segmenter, réécouter. S'achemine-t-on vers une modification des comportements, vers une relation à la réception orale qui, s'éloignant de l'immédiateté, verra diminuer l'impact de la fugacité de la parole ?

Références

Bibliographie

- Abry, D., Fert, C., Parpette, C., Stauber, J. (2007). *Ici* (méthode de FLE), Paris : Clé International.
- Abry, D. et Veldmann, J. (2007). *La phonétique*, Paris : Clé International (collection Techniques de classe).
- Bouchard, R., Parpette, C., Pochard, J-C. (2005). Le cours magistral et son double, le polycopié : relations et problématique de réception en L2, *Cahiers du Français Contemporain* 10, Lyon : ENS-Éditions.
- CechPellouchoud, R. ; Gauthier, C. ; Heller J. ; Luscher J.-M. (2007). *Préparer le Delf et le Dalf*, Berne : Schulverlag.
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*, Paris : Cle International (collection° Didactique des langues étrangères)
- Mérieux, R. et Loiseau, Y. (2008). *Latitudes*, Paris : Didier.
- Parpette, C. (à paraître). « Étudiants allophones, étudiants natifs dans l'université française : vers une convergence des pratiques de formation », *actes du colloque de l'Adcufe*, Besançon juin 2007.
- Parpette, C. (2006). « L'influence d'un environnement homoglotte sur l'enseignement du FLE: d'une réalité diffuse à une méthodologie constituée », Fievet M et Abry D (dir) *L'enseignement / apprentissage du Français Langue Étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*, Grenoble : PUG.
- Parpette, C. (2008). « Les discours pédagogiques oraux : évolution des représentations et des pratiques didactiques », *Le français dans le monde, Recherches & Applications* 43, Paris : Cle International, pp. 114-126.

Parpette, C. (2007). « Les cours magistraux : où situer les difficultés de compréhension ? », Goes J et Mangiante J-M (éds) *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*, Arras : Artois Presses universités, pp. 49-60.

À propos de l'auteure

Chantal Parpette est Maîtresse de Conférences en Didactique du Français Langue Étrangère à l'Université Lyon 2. Elle enseigne la didactique en Master FLE, et assure des cours de langue auprès de publics allophones. Ses travaux portent sur *le Français sur Objectif Spécifique* et sur *les Discours oraux*.

Courriel : Chantal.Parpette@univ-lyon2.fr.

Adresse : Université Lyon 2, département des sciences du langage, avenue Mendès-France, 69500 Bron, France.