



HAL
open science

Construire des compétences phonologiques au service de la compréhension de l'anglais oral

Laurence Vincent-Durroux, Cécile Poussard

► **To cite this version:**

Laurence Vincent-Durroux, Cécile Poussard. Construire des compétences phonologiques au service de la compréhension de l'anglais oral. *Les Langues Modernes*, 2009, 1, pp.75-81. hal-01835531

HAL Id: hal-01835531

<https://hal.science/hal-01835531>

Submitted on 11 Jul 2018

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.

Construire des compétences phonologiques au service de la compréhension de l'anglais oral

PAR LAURENCE VINCENT-DURROUX ET CÉCILE POUSSARD

EA 741, UNIVERSITÉ MONTPELLIER 3

N.B. Pour lire les symboles phonétiques utilisés dans cet article, il convient de disposer de la police de caractères phonétiques Doulos SIL version 4.014, téléchargeable à l'adresse suivante:

http://scripts.sil.org/cms/scripts/page.php?site_id=nrsi&item_id=DoulosSIL_version_s

Introduction

Si les Français estiment avoir des difficultés en anglais oral, aussi bien pour le comprendre que pour le parler et se faire comprendre, nous faisons l'hypothèse que cela provient d'une mauvaise connaissance de la prononciation de l'anglais, voire du fait que la connaissance de l'écrit peut perturber l'approche de l'oral. Dans cet article, nous montrons qu'en milieu institutionnel, la compréhension de l'oral est, en tant que telle, une compétence à construire et que, pour ce faire, l'apprenant peut être guidé dans son appropriation de connaissances et de stratégies. Nous rendons compte finalement de notre propre expérience de cette démarche didactique, avec sa mise en œuvre et ses résultats.

La compréhension de l'oral : une compétence à construire

Une convergence entre besoins et observations

Lors d'entretiens individuels de conseil et de suivi que nous menons à l'université, les étudiants non-anglicistes indiquent fréquemment leur besoin d'améliorer leur compréhension de l'anglais oral. Il pourrait s'agir d'une représentation d'apprenant, mais par ailleurs l'analyse de travaux écrits d'étudiants, s'appuyant sur l'écoute de documents enregistrés, permet d'établir que la compréhension de l'anglais oral est effectivement problématique pour les apprenants d'anglais à l'université.

Cadre théorique

Face à cet enjeu majeur qu'est la compréhension de l'oral en langue vivante, il nous semble indispensable de porter un regard théorique sur cette compétence. La compréhension relève de stratégies cognitives, c'est-à-dire « d'activités mentales de manipulation du langage pour accomplir une tâche » (Vandergrift, 2003, p. 473, cité par Roussel *et al.*, 2008) : il s'agit de segmenter *et* d'interpréter. La segmentation, qui consiste à « découper le continuum phonique en unités significatives » (Narcy-Combes, 1991), participe des opérations dites de bas niveau (mise en oeuvre de connaissances linguistiques à la fois lexicales, morphologiques, syntaxiques et phonologiques - notamment segmentales et supra-segmentales). Des opérations dites de haut niveau (prise en compte du contexte et du thème, avec anticipation et inférence) sont quant à elles impliquées dans l'interprétation. Or, en langue étrangère, si les opérations de bas niveau ne sont pas suffisamment automatisées, l'attention de l'apprenant reste focalisée sur les éléments linguistiques de l'énoncé. L'apprenant est dans l'incapacité de réaliser des opérations dites de haut niveau, alors que celles-ci sont essentielles pour l'interprétation, conjointement aux opérations de segmentation. Gaonac'h (1990) évoque un état de « surcharge cognitive » (ou de « court-circuit »). On peut supposer que, chez les apprenants, l'absence de conjonction entre segmentation et interprétation puisse être à l'origine des difficultés signalées et relevées en compréhension de l'anglais oral.

Par ailleurs, des travaux de didactique de l'anglais, tels que ceux de Bailly, de Huart ou encore de Heiderscheidt, indiquent le rôle prépondérant des liens entre anglais écrit et anglais oral. Une spécificité de l'anglais est notamment l'existence d'une « dissymétrie » (Bailly, 1995) entre le volume phonologique et le volume graphique des mots de la langue. Selon Huart (2002), l'apprentissage de l'anglais nécessiterait de construire des « passerelles » entre le système morpho-syntaxique, la sémantique et la phonologie. De même, bien qu'en anglais une écriture ne corresponde pas à un seul phonème, ni un seul phonème à une seule écriture, l'étude de Heiderscheidt (1988) montre la tendance chez les apprenants d'anglais langue étrangère à associer un son à une écriture unique, et réciproquement.

Enfin, les recherches sur le lexique conduisent à penser que les connaissances lexicales reposent sur une double base, phonologique et graphique (Caron, 1995 ; Buser, 1998). Il y aurait entre ces deux composantes des échanges constants et des traitements en parallèle. En témoignent les phénomènes de subvocalisation ou d'oralisation constatés en lecture, en L1 et en L2 (Masperi, 2004 ; Degache, 1996).

L'apprentissage de l'anglais langue étrangère en milieu institutionnel pourrait bien ne pas permettre une exposition suffisante pour que ces liens entre langue écrite et

langue orale se construisent de manière implicite, d'où la nécessité de voir ces liens explicités au cours de l'apprentissage, au service d'une compétence qui, en grande part, reste à construire : la compréhension de l'oral.

Des outils pour construire une grammaire de l'oral

Les outils que nous proposons s'appuient sur l'analyse des difficultés que nous avons observées et de leurs causes, telles que nous pouvons les identifier.

Des sources de difficultés en anglais oral

À partir du relevé d'erreurs évoqué *supra*, nous avons réparti les difficultés selon qu'elles concernent ce qui ne s'entend pas ou s'entend mal de façon constitutive à la langue orale en anglais et que les locuteurs natifs compensent en inférant, ou ce qui est mal perçu du fait d'un horizon d'attente limité par la langue maternelle (Lhote, 1995). Dans ce dernier cas, il peut s'agir d'un phénomène de nativisation, « phénomène qui fait que l'apprenant perçoit et analyse toute nouvelle donnée langagière en L2 selon des critères déjà en place, qui lui sont personnels » (Demaizière et Narcy-Combes, 2005).

Ce qui s'entend mal et ce qui ne s'entend pas de façon constitutive à la langue orale en anglais

La « dissymétrie » de volume entre l'anglais écrit et l'anglais oral est en grande partie fondée sur l'existence, à l'oral, de syllabes inaccentuées et de voyelles réduites. Par exemple, alors qu'à l'écrit les prépositions ont une forme unique, certaines peuvent se présenter à l'oral avec des variantes parfois difficiles à entendre. C'est le cas de « to », bien audible dans : « Where are you going to? », mais pas dans : « I'm going to Toronto ». De même, les auxiliaires présentent des variantes à l'oral. Ainsi, « can » est bien audible dans : « Can you pass me the salt, please? », mais l'est beaucoup moins dans : « It can be rough at times ». Ou encore l'auxiliaire « have » est peu audible, à cause d'un phénomène d'assimilation, dans : « I've visited London (twice) », dont le début pourrait être compris comme « I visited London (last year) ». Il en est ainsi également des déterminants dans certains contextes ; par exemple, il peut être difficile d'entendre de façon distincte le déterminant dans : « He needs the car », et dans : « He needs a car ».

Ce qui est mal perçu

Étant donné que la nativisation se produit également au niveau de la perception phonologique (Dupoux, 2002), l'apprenant francophone peut mal percevoir des phonèmes qui n'existent pas en français et qui se trouvent dans des syllabes inaccen-

tuées, tels que /ɪ/ dans la deuxième syllabe de « giving » ; cela peut entraîner des confusions entre « giving » et « given », et du coup, des erreurs d'interprétation, voire de production, sur des énoncés actifs ou passifs.

De même, une séquence telle que /maɪkætshəd/ pouvant correspondre aussi bien à « my cat has had (an infection but is fine now) » qu'à « my cats had (fish yesterday) », sera plus facilement interprétée par les francophones comme « my cats had », du fait d'une plus grande familiarité avec la réalisation du pluriel en anglais qu'avec les variantes réduites de l'auxiliaire « has ». On peut faire l'hypothèse que la langue française ne présentant pas de réduction des auxiliaires, l'apprenant francophone s'oriente vers l'interprétation de la séquence ci-dessus comme pluriel de « cat » plutôt que comme un énoncé au *present perfect*.

Pour l'apprenant, ce type de difficultés en compréhension de l'oral ne devrait pas relever d'une fatalité, mais faire l'objet d'explications fondées sur l'existence d'un système dans la langue orale anglaise, en vue d'un travail cognitif de « dénativisation, qui permettra d'effacer les représentations erronées et de les remplacer par celles qui correspondent bien au système de la L2 » (Demaizière et Narcy-Combes, 2005).

Connaissances et stratégies à développer

Pour qu'il s'approprie le système de la langue orale, il est nécessaire que l'apprenant développe des connaissances et des stratégies dans différents domaines.

Appréciation des syllabes orales en relation avec la langue écrite

L'apprenant francophone est souvent marqué par le découpage de la langue en « syllabes écrites », découpage erroné du point de vue de l'oral. Par exemple, « hopeful » est facilement affecté de trois syllabes orales au lieu de deux, et « probe » de deux syllabes orales au lieu d'une ! En s'exerçant à fonder l'existence des syllabes orales sur la présence des voyelles orales, l'apprenant pourra prendre conscience que le volume graphique et le volume sonore sont indépendants l'un de l'autre. C'est alors que pourront se construire des connaissances sur l'oral et son fonctionnement.

Relations entre graphie, phonologie, morphosyntaxe et sémantique

En repérant que, pour certains mots, la distribution des variantes phonologiques est motivée par la sémantique et la morphosyntaxe (Poussard et Vincent-Durroux, 2002), l'apprenant peut mieux reconnaître le(s) mot(s) en contexte et établir des relations entre la graphie des mots, qui est souvent unique, et les variantes possibles de

leur réalisation orale. Par exemple, lorsque l'énoncé est déclaratif, affirmatif et complet, l'auxiliaire est peu audible car sa voyelle est généralement réduite. De même, certaines prépositions ne sont bien audibles qu'en fin d'énoncé, dissociées du groupe nominal qu'elles introduisent.

Image phonologique du lexique

Trop souvent, l'apprenant francophone ne développe pas ses connaissances lexicales à l'écrit et à l'oral de façon pertinente. Quand il accroît son lexique à l'écrit, il en reste souvent à des hypothèses personnelles (mais éventuellement erronées) sur la prononciation des mots, s'il n'est pas en mesure d'utiliser les éléments de représentation phonologique (symboles phonétiques, marques d'accentuation). Ces éléments lui permettraient d'en avoir une image auditive adaptée, quelle que soit la situation d'apprentissage (en classe, individuelle, avec un dictionnaire, etc.).

Identification de facteurs de perturbation de la compréhension de l'oral

Lorsque l'apprenant sait qu'il existe des phénomènes propres à la langue orale (tels que l'assimilation et l'homophonie) et que ceux-ci perturbent la compréhension de l'oral, il peut mettre en place des stratégies qui lui permettent de dépasser ces perturbations. Il peut s'agir de stratégies d'inférence qui consistent à repérer dans l'énoncé, dans le contexte ou dans la situation, des points d'appui à la compréhension, pour « deviner la signification d'éléments langagiers, associés à une tâche d'écoute ou pour combler un manque d'informations » (Vandergrift, 2003, p. 475, cité par Roussel *et al.*, 2008). Par exemple, dans la séquence /maɪfrendzəgʊdkʊk/, le repérage dans le contexte de « a good cook » permet d'interpréter que « my friend » est au singulier, alors que rien n'indique jusque là s'il s'agit de « my friend is » ou de « my friends are » : du fait des réductions vocaliques, ces deux amorces possibles sont homophoniques.

Tout cela constitue un ensemble de connaissances qu'il est nécessaire pour l'apprenant d'activer conjointement afin de pouvoir construire une grammaire de l'oral.

Un exemple de mise en œuvre

En contexte institutionnel, le rôle de l'enseignant devrait être d'aider l'apprenant à construire ces outils, avec une insistance d'autant plus grande qu'elle concerne des phénomènes difficilement perceptibles. Puisqu'il s'agit de construction, il est important de tenir compte des acquis de chaque apprenant.

Aussi, dans notre contexte, avons-nous choisi d'appuyer cette construction sur l'individualisation, ainsi que le permettent les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication Éducatives). Nous avons créé un didacticiel, conçu comme une boîte à outils. Il s'agit de MACAO (Modules d'Aide à la Compréhension de l'Anglais Oral), modules utilisables séparément ou non. Le premier module - S'entraîner à la reconnaissance - reconnaître les syllabes en anglais oral ; reconnaître les auxiliaires, les prépositions et les déterminants – permet de travailler les syllabes orales en lien avec l'écrit, la phonologie et la morphosyntaxe. Le second module - Se servir des renseignements phonétiques du dictionnaire - est destiné à familiariser l'apprenant avec les symboles phonétiques et l'accentuation. Le troisième module - Développer des connaissances sur l'oral et des stratégies d'écoute – vise à la découverte et à la pratique des stratégies de compensation et d'inférence, en s'appuyant sur des phénomènes d'homophonie, d'assimilation et de proximité. Ce dernier module, sélectionné pour l'appel à projets 2008 de l'UOH (Université Ouverte des Humanités), sera prochainement accessible au grand public.

Nous avons, par ailleurs, mené une série d'expérimentations sous forme de questionnaires et d'entretiens individuels. Notre enquête, réalisée en 2002 et en 2003 sur le premier module de MACAO, permet de faire ressortir des indices de pertinence du produit : le produit est considéré par les étudiants comme plutôt utile (39,4%), utile (52%) ou très utile (7,8%) ; les exercices sont faits en entier (91%) ; les étudiants souhaitent pouvoir imprimer des mémentos et des définitions (83%). Des entretiens individuels menés en 2006 ont permis de faire verbaliser par les étudiants les éléments qu'ils renaient des mémentos (Poussard et Vincent-Durroux, 2008, p. 164) : ceux-ci sont exprimés sous forme d'éléments de type métalinguistique (connaissances sur la langue) et d'éléments de type métacognitif (connaissances sur leurs processus d'apprentissage). Ces expérimentations permettent d'attester de l'utilité pour les apprenants d'une telle prise en compte dans leur apprentissage de l'anglais et nous conduisent à considérer que notre proposition est pertinente.

Conclusion

La démarche, qui consiste à proposer à l'apprenant de tels outils, nous semble pouvoir être reproduite dans d'autres contextes d'enseignement. Sans s'appuyer nécessairement sur les TICE, ni sur une conceptualisation trop complexe, il semble essentiel d'offrir à l'apprenant une réflexion et un travail spécifique, accompagnés d'un discours sur les causes des difficultés qu'il rencontre, causes inhérentes à la langue elle-même mais aussi à son statut de locuteur non natif. Notre expérience, qui s'est faite en milieu universitaire, nous encourage à penser que ces compétences phonologiques sous-jacentes à la compréhension de l'oral doivent être abordées et cons-

truites dès les premières années d'apprentissage de l'anglais.

Références bibliographiques

- BAILLY, Danielle (1995). Les apports de Wendy Halfff à la didactique de l'anglais. *Cahiers Charles V*. 1995, n°19, p. 179-197.
- BUSER, Pierre (1998). *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*. Paris : Odile Jacob.
- CARON, Jean (1995). *Précis de psycholinguistique*. 3^e édition. Paris : PUF.
- DEGACHE, Christian (1996). *L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol*. Thèse en Sciences du langage et didactique des langues. Université Grenoble 3.
- DEMAIZIÈRE, Françoise et Jean-Paul NARCY-COMBES (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC . *ALSIC*. 2006, vol. 8, n°1, <http://alsic.revues.org>
- DUPOUX, Emmanuel (2002). *Les langages du cerveau*. Paris : Odile Jacob.
- GAONAC'H, Daniel (1990). Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. In GAONAC'H Daniel. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Paris : Hachette, p. 41-49.
- HALFF, Wendy (1987). L'oral et l'erreur grammaticale. *Les langues modernes*. 1987, vol. 5, p. 31-37.
- HEIDERSCHEIDT, Jean (1988). Quelques régularités phonographématiques de l'anglais et leur représentation chez des étudiants francophones belges en philologie germanique. *Actes du quatrième colloque d'avril sur l'anglais oral à Villetaneuse : le suprasegmental II*. Paris : APLV, p. 214-232.
- HUART, Ruth (2002). *Grammaire orale de l'anglais*. Paris : Ophrys.
- LHOTE, Élisabeth (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris : Hachette.
- MASPERI, Monica (2004). Médiation phonologique et construction du sens en italien langue voisine inconnue. In SIMON Jean-Pascal et Francis GROSSMANN. *Lecture à l'université : langue maternelle, seconde et étrangère*. Collection Exploration. Berne : Peter Lang. Vol. 127, p. 103-114.
- NARCY-COMBES, Jean-Paul (1991). *Comment mieux apprendre l'anglais*. Paris : Les éditions d'organisation.
- POUSSARD, Cécile et Laurence VINCENT-DURROUX (2002). Phonologie et morphosyntaxe de l'anglais dans un produit SIC : le premier module de MACAO. *ALSIC*. 2002, vol. 5, n°2, <http://alsic.revues.org>
- POUSSARD, Cécile et Laurence VINCENT-DURROUX (2008). Utilisation et appropriation des aides fournies dans un produit multimédia d'anglais. *Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage : TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage*. Clermont-Ferrand : Presses de l'université Blaise Pascal. N°2, p. 161-172.
- ROUSSEL, Stéphanie, Angelika RIEUSSEC, Jean-Luc NESPOULOUS et André TRICOT (2008). Les baladeurs MP3 en classe d'allemand – L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde. *ALSIC*. 2008, vol. 11, n°1, <http://alsic.revues.org>
- VANDERGRIFT, Larry (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*. 2007, vol. 40, n°3, p. 191-210.