



**HAL**  
open science

# Une grammaire pour la compréhension de l'anglais oral en LANSAD

Linda Terrier

► **To cite this version:**

Linda Terrier. Une grammaire pour la compréhension de l'anglais oral en LANSAD. Les Langues Modernes, 2013. halshs-02272492

**HAL Id: halshs-02272492**

**<https://shs.hal.science/halshs-02272492>**

Submitted on 27 Aug 2019

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

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

# Une grammaire pour la compréhension de l'anglais oral en LANSAD

---

PAR LINDA TERRIER UNIVERSITÉ TOULOUSE 2-LE MIRAIL

## Introduction

Parmi les cinq compétences de communication activités langagières définies en 2001 par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), des recherches ont montré qu'il y avait urgence à traiter le problème de la compréhension de l'anglais oral par les étudiants francophones du secteur LANSAD. Selon plusieurs études (Terrier, 2008 et 2012), 75% de ces étudiants ne seraient pas capables de comprendre la problématique d'un document sonore en anglais authentique après une écoute, situant ainsi la plupart d'entre eux en deçà du niveau seuil (B1) de maîtrise de cette compétence.

Dépasser ce niveau seuil est pourtant indispensable pour comprendre (et produire) un discours riche et rigoureux et tendre ainsi vers une compétence en langue de spécialité. Cette dernière constitue en effet un enrichissement de la langue générale et réclame, à ce titre, la maîtrise d'une langue complexe. Une des questions qui se posent alors pour la compréhension de l'oral est de savoir en quoi des connaissances grammaticales stables peuvent aider à franchir ce cap vers la langue de spécialité. En effet, comme le rappelle Albrespit (2007, p. 1), « pas plus que la lecture d'un roman ne transforme un étudiant en spécialiste de littérature, l'exposition à la langue ne peut suffire à transformer un étudiant en locuteur parfait ».

Parce qu'une grammaire « peut permettre de dégager des régularités assez puissantes pour l'apprentissage et la correction des erreurs » (*ibidem*), notre propos sera de déterminer les contours d'une grammaire pour la compréhension de l'anglais oral dans le cadre didactique contraint du LANSAD. Il s'agira, dans l'ordre, de déconstruire l'acte de comprendre l'oral, de définir le rôle des connaissances grammaticales dans la construction du sens, puis de déterminer des contenus pour une telle grammaire en anglais et la manière dont elle pourrait être enseignée afin de favoriser son appropriation par les étudiants.

## Compréhension de l'oral et grammaire

### Comprendre l'oral

Quelle que soit la langue considérée, comprendre l'oral engage des processus cogni-

tifs complexes d'au moins quatre ordres : processus de construction de bas et de haut niveau et processus de contrôles ascendants et descendants. En langue maternelle (LM), tous ces processus sont essentiellement automatiques : très rapides et inconscients, ils réclament peu d'attention et d'effort (Chanquoy et al., 2007, p. 42-48). Des problèmes de compréhension peuvent surgir lorsque l'auditeur ne peut s'appuyer sur ces automatismes. Il doit alors fournir temps, attention et effort tandis que la communication à l'oral, contrairement à l'écrit, est fugace.

Des travaux antérieurs (Terrier 2011, p. 91) ont permis d'articuler l'ensemble de ces processus dans le cadre de la théorie de compréhension de Kintsch (2007) pour modéliser l'acte de compréhension de l'oral et situer les difficultés potentielles en langue étrangère<sup>1</sup>. Cette modélisation a permis de démontrer qu'en langue étrangère (LE), un des problèmes majeurs se situe au niveau des processus de construction de bas niveau qui sont insuffisamment automatisés, donc trop lents, pour espérer aller au-delà du simple repérage de quelques éléments saillants. Ces derniers sont alors trop éparpillés pour pouvoir reconstruire correctement l'essentiel du message. Macaro et al. se demandent d'ailleurs comment des stratégies de haut niveau adéquates peuvent être mises en place lorsque le traitement linguistique de la chaîne parlée n'est pas opérationnel :

*It is unclear to us how some of these strategies can be deployed by listeners who are struggling to perceive and recognize anything from what they hear, let alone key words of what is being said.* (Macaro et al., 2008, p. 171)

L'un des enjeux est donc de savoir en quoi des connaissances grammaticales sont susceptibles d'aider les apprenants à automatiser leur traitement de la chaîne parlée en LE et à améliorer ainsi leur compétence de compréhension de l'oral dans son ensemble.

#### **Quelle(s) grammaire(s) pour comprendre l'oral ?**

Dans le cadre de la modélisation de la compréhension de l'oral mentionnée ci-dessus, il est possible de distinguer deux grands types de connaissances grammaticales impliquées dans l'acte de comprendre l'oral : les connaissances grammaticales « générales » d'une part et « spécifiques » d'autre part. Nous appelons « générales » les connaissances grammaticales communes à toutes les compétences de communication. Ce sont celles traditionnellement enseignées (morphologie et syntaxe). Elles servent la compréhension de l'oral car elles favorisent le traitement syntaxique de la chaîne parlée et, par là, l'accumulation de petites unités de sens pour former un tout cohérent. Elles soutiennent également les stratégies de compensation qui reposent,

---

1 Pour plus de détails sur cette modélisation de la compréhension de l'oral dans le cadre du paradigme cognitif de représentation propositionnelle de Kintsch, voir <http://w3.cas.univ-tlse2.fr/spip.php?article272>, rubrique « Site personnel ».

entre autres, sur une analyse des indices grammaticaux du cotexte.

Les connaissances grammaticales « spécifiques », que nous nommons ainsi car elles concernent en premier lieu la langue orale, sont celles qui serviront le traitement phonologique de la chaîne parlée. Elles relèvent de la « grammaire de l'oral », soit « la manière dont les éléments sonores de la langue (phonèmes, accents, mélodies) s'organisent pour contribuer à la construction du sens » (Huart, 2010, p. 236). Elles sont utiles pour développer la « compétence phonologique », qui suppose une connaissance des enjeux phonologiques liés à la perception et à la production de la LE et une aptitude à percevoir et produire (CECRL, 2001, p. 91-92).

En France, des connaissances phonologiques en lien avec les compétences de communication en LE sont présentes dans les Instructions Officielles de collège et lycée depuis près de 30 ans (Terrier, *op.cit.*, p. 81-84). Et si le CECRL a confirmé leur importance, rares sont les étudiants du secteur LANSAD (du L1 au M2) qui connaissent l'Alphabet Phonétique International (API) ou son intérêt pour travailler l'oral par l'écrit, par exemple. Dans l'ensemble, ils n'ont pas fait le rapport entre connaissances phonologiques et développement de leurs compétences de communication, même pour la compréhension de l'oral (*ibid.*, p. 525).

Plusieurs éléments peuvent expliquer cet état de fait :

- l'enseignement / apprentissage de la phonologie tend à être délaissé au profit des autres domaines de connaissance d'une langue, ce à tous les niveaux d'étude : comme le constate Huart (*op. cit.*, p. 6) « beaucoup d'enseignants ont du mal à intégrer cette dimension dans leur pratique » ;
- lorsqu'il a lieu, cet enseignement / apprentissage tend à se caractériser par un éclatement des savoirs en fonction de besoins ponctuels, éclatement corollaire d'une absence de progression clairement définie par l'Institution<sup>2</sup> ;
- et lorsque l'enseignement / apprentissage de la phonologie est effectivement mis au service des compétences de communication, la production orale est bien souvent la seule concernée : il est en ce sens frappant de constater que les critères d'appréciation de la compétence phonologique dans le CECRL (*op.cit.*, p. 92) sont uniquement décrits en termes de production.

---

2 Dans les dernières I.O. du palier 1 en anglais, la colonne « compétence phonologique » n'est par exemple jamais interrompue par un trait horizontal : tout se passe comme si les éléments de phonologie pouvaient être traités n'importe quand, au gré des besoins ponctuels. Ceci contraste avec la progression très structurée des éléments de la grammaire générale ou de la compétence culturelle et lexicale.

Face à cette situation et étant données les difficultés des étudiants francophones du LANSAD en compréhension de l'anglais oral, susceptibles de bloquer toute tentative d'interaction au-delà de quelques échanges de base, nous souhaitons proposer le concept d'une « grammaire pour la compréhension de l'oral ».

## **Enseigner une grammaire pour la compréhension de l'oral en LANSAD**

### **Une grammaire pour la compréhension de l'oral**

Défendre le concept d'une grammaire pour la compréhension de l'oral ne revient pas à postuler l'existence de deux grammaires indépendantes de l'oral, une pour la compréhension, l'autre pour la production. La grammaire de l'oral, comme l'ensemble du système d'une langue, forme un tout dont la cohérence sous-jacente peut notamment être expliquée sur les bases de la linguistique énonciative, comme le propose par exemple Huart pour l'anglais oral.

La démarche de formalisation d'une grammaire pour la compréhension de l'oral vise en revanche trois objectifs :

- *assurer la visibilité d'une telle grammaire* et favoriser ainsi le développement d'un ensemble cohérent intégrant tous les phénomènes phonologiques pertinents pour aider à la construction d'une compétence de compréhension de l'oral ;
- *redonner toute leur place aux connaissances grammaticales spécifiques* pouvant servir la compréhension de l'oral et créer ainsi un terrain d'échange favorable entre connaissances et compétences ;
- *encourager une progression et une intégration raisonnées* de l'apport théorique par l'enseignant et du travail pratique par l'apprenant.

Poser ce concept invite finalement à déconstruire l'acte de compréhension de l'oral d'une LE dans la perspective de sa reconstruction par l'apprenant, selon le principe de transposition didactique (Chevallard, 1991, p. 39-40), en se concentrant notamment sur les aspects du système phonologique de la langue cible susceptibles de poser des problèmes spécifiques en compréhension, qui ne seront pas tout à fait les mêmes qu'en production ou en interaction.

Par exemple en anglais, dès qu'un mot contient deux syllabes ou plus, l'une d'entre elles ressort plus que les autres : elle porte l'*accent de mot*. En production, le déplacement aléatoire de ces syllabes accentuées est l'un des problèmes essentiels pour les apprenants francophones. Il peut en effet modifier la catégorie grammaticale du mot et son sens (ex. : « *a record* » /        / vs. « *to record* » /        /) ou rendre le mot incompréhensible pour l'auditeur natif en raison de l'effet de l'accent de mot

sur la prononciation de la voyelle (ex. : « i » de « *engine* » prononcé / / dans \* / / au lieu de // pour / /). En compréhension, ces mêmes syllabes accentuées fournissent au contraire autant de points d'appui pour la construction du sens. De par leur saillance, elles sont en effet parmi les plus faciles à repérer lors du traitement linguistique de la chaîne parlée. La difficulté pour les apprenants francophones se situera plutôt au niveau des syllabes non accentuées (inaccentuées ou désaccentuées) qu'ils n'entendent pas et qu'ils ne savent pas reconstruire.

Cet exemple rappelle que l'apport en connaissance phonologique ne sera pas du même ordre selon que l'on vise à développer les compétences de compréhension ou de production d'un message oral. Et suite aux travaux de Huart, qui s'efforcent de distinguer les difficultés en réception et en production, notre démarche vise une didactisation raisonnée du système phonologique pour construire une grammaire spécifique au service de la compréhension de l'oral d'une LE pour les étudiants du LANSAD.

Les pistes de travail esquissées dans le dernier point pour la constitution d'une telle grammaire visent les étudiants qui apprennent l'anglais, dont la langue maternelle est le français et qui ne sont pas experts d'autres langues, car ils constituent la majorité de la population étudiante du secteur LANSAD. Elles sont contraintes par le cadre didactique particulier de ce secteur qui se caractérise, en particulier, par un nombre d'heures en présentiel restreint, des groupes de taille variée et un public dont le niveau et la motivation sont hétérogènes suite à une expérience d'apprentissage de la langue déjà longue au collège et lycée. Ce cadre didactique se singularise également par une volonté d'amener les étudiants vers une maîtrise de la langue de spécialité et par des conditions matérielles de plus en plus favorables à un enseignement / apprentissage mixte mêlant travail en présentiel et hors présentiel, en centre de langues et à distance via des plateformes pédagogiques.

Ce cadre didactique contraint du LANSAD justifie selon nous le caractère nécessairement méthodologique d'un apport en connaissances grammaticales, ici phonologiques, au service de la compréhension. Les contenus théoriques se poseront alors comme autant d'outils pour aider les apprenants à analyser et dépasser leurs difficultés en réception, et cultiver ainsi « une attitude d'écoute » indispensable pour mieux comprendre l'anglais (Huart, 2002, p. 41).

#### **Contours d'une telle grammaire pour le secteur LANSAD**

Dans cette perspective méthodologique, la définition des contenus pourrait reposer sur un double diagnostic : le premier servirait à déterminer *en amont* les grandes lignes d'un apport en connaissances phonologiques au service de la compréhension de l'oral ; le second permettrait de cibler les besoins *en aval* pour assurer un enseignement individualisé en fonction des problèmes rencontrés en pratique par chaque apprenant.

Il s'agirait dans un premier temps d'identifier *a priori* l'ensemble des problèmes que le système phonologique de l'anglais est susceptible de poser à un apprenant francophone en situation d'écoute. Sur la base d'une analyse contrastive du système phonologique des deux langues (Terrier, *op.cit.*, pp. 27-73), il a été possible d'établir une liste exhaustive<sup>3</sup> de ces problèmes et de montrer que des points d'achoppement peuvent se produire à tous les niveaux, du segmental au suprasegmental : des phonèmes au rythme et à l'intonation de l'anglais, en passant par l'accentuation des mots lexicaux, les formes faibles et fortes des mots grammaticaux, ou les contacts entre les mots, entre autres.

Toutes les difficultés potentielles décrites ne sauraient pourtant faire l'objet d'un enseignement en LANSAD parce qu'elles sont trop difficiles à percevoir par les apprenants spécialistes d'autres disciplines que l'anglais (ex. variations allophoniques) ou parce que leur explicitation requiert une connaissance déjà avancée du système (ex. rythme). Les contraintes de temps obligent de plus à faire des choix.

Un des critères de choix pour construire une grammaire pour la compréhension de l'anglais oral en LANSAD pourrait alors être d'articuler les contenus en fonction de trois objectifs méthodologiques principaux :

- ***remotiver les étudiants pour travailler en autonomie au-delà des heures de cours en présentiel***, notamment en explicitant à la fois la complexité du processus de compréhension de l'oral, en rappelant les origines de leurs difficultés (histoire de la langue anglaise, écarts entre phonologie du français et de l'anglais, attentes erronées, etc.), puis en structurant un entraînement raisonné à la compréhension de l'oral qui leur donne les moyens d'entendre et de comprendre<sup>4</sup> ;
- ***donner aux étudiants les moyens de mémoriser les formes orales***, en enseignant en particulier les rudiments de l'API, qui permet de garder une trace écrite du travail oral mais aussi de travailler l'oral pendant une phase d'écrit, et en montrant l'intérêt des dictionnaires en ligne qui, par leurs fonctions multimédia et hypertexte, enrichissent le dictionnaire papier et peuvent favoriser l'encodage du lexique ;
- ***aider les étudiants à s'appuyer sur leurs connaissances préalables lors de nouvelles situations d'écoute***, en théorisant les éléments principaux du sys-

---

3 Pour une liste exhaustive de ces problèmes phonologiques, voir : <http://w3.cas.univ-tlse2.fr/spip.php?article272>, rubrique « Site personnel ».

4 On pourra ici s'intéresser au principe de « didactisation du son » (Toma, 2009), qui vise à rendre le son de plus en plus accessible pour l'étudiant et dont les effets positifs sur la construction de la microstructure ont été démontrés par une étude de grande ampleur (Terrier, 2011, *ibid.*).

tème phonologique de l'anglais susceptibles d'entraver la reconnaissance de structures ou mots pourtant déjà connus, notamment à l'écrit (accent de mot, schwa, réduction vocalique, suffixes flexionnels, liaisons et enchaînements).

Mais attendre des apprenants qu'ils procèdent à une analyse méthodique de l'origine de leurs erreurs de compréhension, sur la base des contenus théoriques enseignés dans le cadre d'une grammaire pour la compréhension de l'oral, signifie qu'ils puissent visualiser les difficultés particulières qui sont les leurs. Or, les tâches « classiques » de compréhension de l'oral, qui reposent pour la plupart sur des modes variés de questionnement, permettent de vérifier si l'apprenant a compris ou non le message mais ne permettent pas de savoir *comment* il est arrivé à la bonne compréhension ou *pourquoi* il n'a pas compris (*ibid.*, p. 98).

Nous avons ainsi été amenée à défendre la tâche de restitution écrite d'un texte oral parce qu'elle rend visible le processus de construction de la microstructure de la base de texte<sup>5</sup>. Elle permet à l'enseignant d'opérer, *a posteriori*, un second diagnostique, indispensable pour un enseignement ciblé à un étudiant ou à un petit groupe d'étudiants. Mais elle permet aussi à l'apprenant qui compare sa restitution finale avec le texte de départ de *visualiser les problèmes* qui se posent à lui, et d'utiliser à bon escient les enseignements théoriques en grammaire de l'oral pour éviter qu'ils ne se reproduisent. Combinée à un apport théorique en amont, cette tâche ouvre la perspective d'un entraînement individuel raisonné à la compréhension de l'anglais oral, dont les étudiants du LANSAD ont tant besoin.

## Conclusion

Alors que l'incapacité à construire la microstructure d'une base de texte oral de manière suffisamment automatisée explique une partie des problèmes de compréhension de l'oral en langue étrangère, nous avons postulé que des connaissances grammaticales stables d'ordre général (syntaxe et morphologie) et d'ordre spécifique (grammaire pour la compréhension de l'oral) pourraient aider les étudiants francophones du secteur LANSAD à améliorer leur traitement linguistique de la chaîne parlée anglaise.

S'appuyant sur les domaines de fondement que sont la linguistique, la phonologie et la cognition, le concept d'une grammaire pour la compréhension de l'oral invite à redonner toute leur place à des apports grammaticaux au service des compétences de communication. Il permet de poser un nouveau regard sur les différences fondamentales entre compréhension de l'oral et de l'écrit, et sur les difficultés spécifiques à

---

5 Cette tâche consiste à restituer à l'écrit toutes les données informationnelles du texte en restant au plus proche du contenu linguistique de départ.

l'acte de comprendre l'oral plutôt que de parler.

Trois objectifs méthodologiques ont été proposés comme points d'entrée pour définir les contours d'une telle grammaire pour la compréhension de l'anglais oral dans le secteur LANSAD. Une méthode de travail basée sur la tâche de restitution écrite du texte oral, qui donne à voir le processus de construction du sens en cours, a été suggérée comme moyen d'intégrer ces connaissances grammaticales, ici phonologiques, au travail pratique, dans le cadre d'un enseignement / apprentissage mixte de la compréhension de l'anglais oral répondant au cadre didactique contraint du LANSAD.

L'ensemble mérite d'être affiné pour constituer une véritable grammaire-linguistique de la compréhension de l'anglais oral qui permette aux étudiants d'aller au-delà du niveau seuil de maîtrise de la langue générale afin d'entrer dans la langue de spécialité. Un travail sur la caractérisation syntaxique de l'oral dans les différentes langues de spécialité paraît également indispensable. On le voit, la recherche en linguistique et didactique de l'anglais pour un enseignement / apprentissage raisonné de la compréhension de l'oral gagne à être développée et à trouver des applications concrètes dans le système éducatif français.

### Références bibliographiques

- ALBRESPIT, Jean (2007). Y a-t-il une grammaire de l'oral ? *CDDP de la Gironde – 6<sup>ème</sup> journée des langues : Comprendre, faire comprendre et se faire comprendre*. 14 novembre 2007.
- CHEVALLARD, Yves (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : Éditions La Pensée Sauvage. ISBN 2 85919 078 3.
- CHANQUOY, Lucile, André TRICOT et John SWELLER (2007). *La charge cognitive. Théorie et applications*. Paris : Armand Colin. ISBN 978-2-200-34724-6.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Apprentissage des langues et citoyenneté européenne. Division des politiques linguistiques. Paris : Éditions Didier. ISBN 227805075-3
- FIELD, John (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-68570-2
- HUART, Ruth (2010). *Nouvelle grammaire de l'anglais oral*. Paris : Ophrys. ISBN 978-2-7080-1243-1.
- HUART, Ruth (2002). *Grammaire orale de l'anglais*. Paris : Ophrys. ISBN 2-7080-1002-6.
- KINTSCH, Walter (2007). *Comprehension, a Paradigm for Cognition* (3rd edition). New-York: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-62986-7.
- MACARO, Ernesto, Suzanne GRAHAM & Robert VANDERPLANK (2008). A Review of Listening Strategies: Focus on Sources of Knowledge and on Success. In Andrew D. Cohen & Ernesto Macaro. Eds. *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press. pp. 165-185. ISBN 978-0-19-442254-3.
- ROST, Michael (2011). *Teaching and Researching: Listening: Applied Linguistics in Action Series* (2nd edition). Edited by Christopher N. Candlin & David R. Hall. Edinburgh: Pearson Education Limited. ISBN 978-1-4082-0507-5.
- TERRIER, Linda (2012). Vers un entraînement à la compréhension de l'anglais oral. *De l'anglais oral. Études en Didactique des Langues, n°19*.
- TERRIER, Linda (2011). *Méthodologie linguistique pour l'évaluation des restitutions et analyse expérimentale des processus de didactisation du son. Recommandations pour un apprentissage raisonné de la*

*compréhension de l'anglais oral par les étudiants francophones du secteur LANSAD*. Thèse de Doctorat de 3<sup>e</sup> Cycle, soutenue le 2 décembre 2011. Toulouse : Université Paul Sabatier Toulouse 3.

TERRIER, Linda (2008). L'entraînement à la compréhension de l'anglais oral pour des étudiants en LANSAD : une priorité. In *Didactique et pratique des langues : quelles priorités ?* 16<sup>e</sup> congrès de RANACLES, Nice, 20 novembre 2008.

TOMA, Antoine (2008). La didactisation automatique du son. Comment préparer informatiquement différents types d'écoute d'un même fichier son ? *Atelier ANTRE, 48<sup>ème</sup> Congrès de la SAES*. 16 mai 2008, Université d'Orléans.

VANDERGRIFT, Larry (2004). Listening To Learn or Learning To Listen? *Annual Review of Applied Linguistics, Vol. 24*, pp. 3-25.