

**I.U.F.M.**

Académie de Montpellier

Site de Montpellier

**PEREZ, Anne-Gaëlle**

Mémoire Professionnel

De la reconstruction du sens en compréhension orale :  
Difficultés et stratégies

**Discipline** : Anglais

**Classe** : 1ères STG Gestion

**Etablissement** : Lycée Charles Gide, Uzès

**Direction** : Caroline Di Miceli

**Assesseur** : Jean-Pierre Bellonnet

**Année universitaire** : 2006-2007

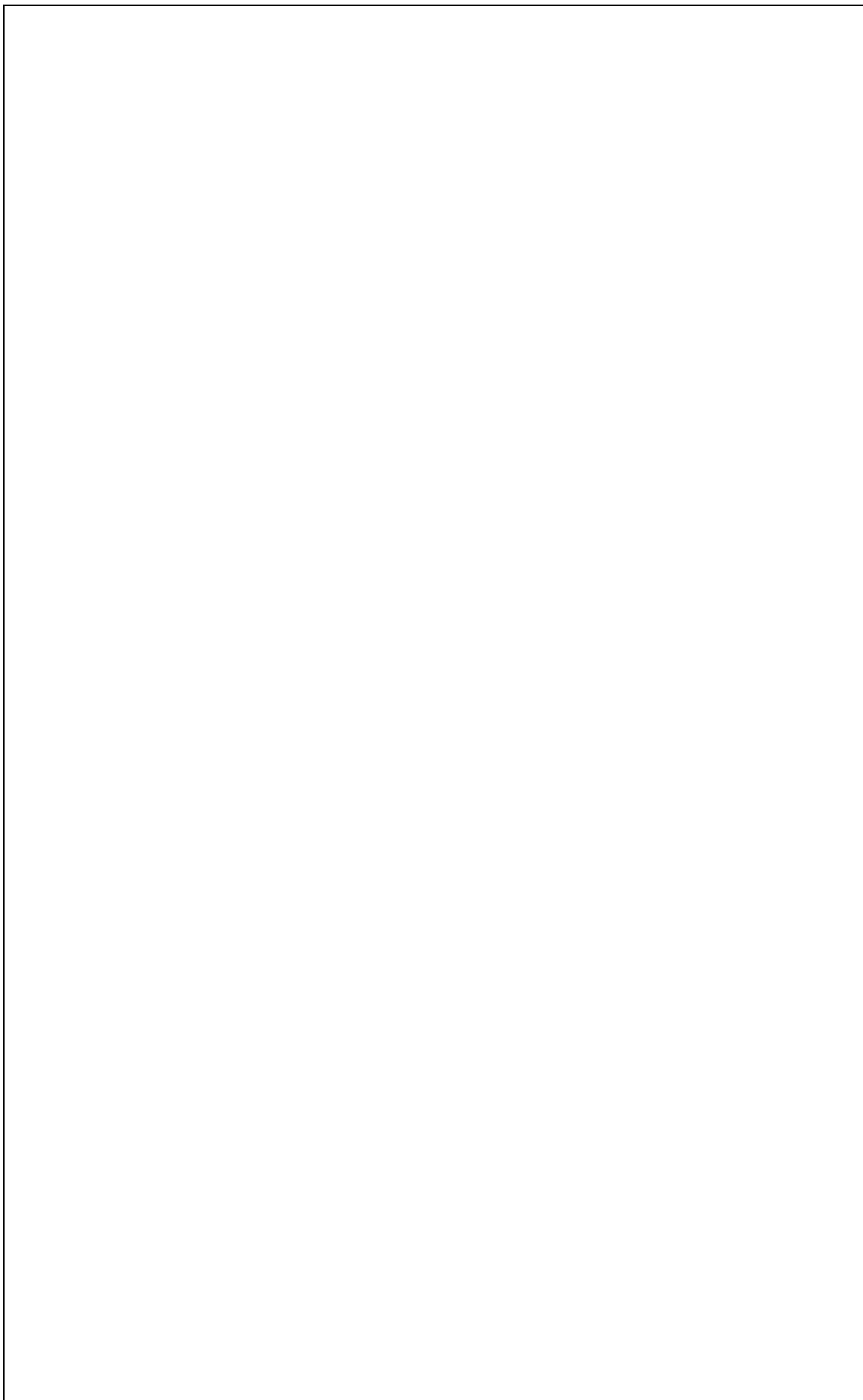
## **Résumé**

L'activité de reconstruction du sens est un constituant incontournable de l'acte de compréhension orale qui, de par sa nature complexe, pose bien souvent problème aux élèves. Ce mémoire a pour objectif d'essayer d'en comprendre les difficultés et les aboutissants afin de réfléchir aux possibilités de remédiation que l'enseignant peut mettre en place sans pour autant en ignorer les limites ou négliger la complexité inhérente aux processus mentaux mis en jeu.

## **Abstract**

Processing information in order to decode and interpret a message in a foreign language is a necessary stage in oral comprehension. But because it is a very complex process it is often problematic for French students in their understanding of the English language. This paper aims at pointing these difficulties and their consequences out in order to think about the solutions the teacher can resort to, keeping in mind the limits and the complexity of the mental processes which are at stake.

**Mots-clés:** compréhension orale ; reconstruction du sens ; repérages ; compensation ; inférence ; processus mentaux ; remédiation ; stratégies



**SOMMAIRE**

<b>INTRODUCTION</b> .....	p. 4
<b>1. DÉFINITIONS ET CONSTAT</b> .....	p. 7
<b>1.1 Définitions de la compréhension orale</b> .....	p. 7
1.1.1. Définitions données par les élèves.....	p. 7
1.1.2. Compréhension auditive et compréhension orale.....	p. 8
<b>1.2 Les textes officiels</b> .....	p. 9
<b>1.3 Reconstruction du sens à partir de repérages auditifs</b> .....	p. 10
1.3.1. Constat.....	p. 10
1.3.2. Questionnement.....	p. 11
1.3.3. Protocole de recherche et d'expérimentation.....	p. 12
<b>2. TENTATIVES DE RÉPONSES ET PISTES DE RÉFLEXION</b> .....	p. 13
<b>2.1. Compréhensions auditive et orale : difficultés et éléments facilitateurs</b> .....	p. 13
2.1.1. Compréhension auditive.....	p. 13
2.1.2. Compréhension orale.....	p. 14
<b>2.2. Activités et expérimentation menées en classe</b> .....	p. 15
2.2.1. Orientation d'écoute et guidage.....	p. 15
2.2.2. Compensation et inférence.....	p. 17
2.2.3. Prise de note et organisation des informations.....	p. 21
2.2.4. Le recours à la langue maternelle (L1).....	p. 22
<b>3. REMÉDIATION ET LIMITES</b> .....	p. 24
<b>3.1 Les aides à la compréhension</b> .....	p. 24
3.1.1. L'axe quantitatif.....	p. 25
3.1.2. L'axe qualitatif.....	p. 26
3.1.3. L'axe stratégique.....	p. 28
3.1.4. L'axe communicatif.....	p. 28
<b>3.2 De la L1 à la L2 : interférences</b> .....	p. 28
3.2.1. Les transpositions ou transferts positifs.....	p. 29
3.2.2. Les transpositions ou transferts négatifs.....	p. 29
3.2.3. Des solutions ?.....	p. 30
<b>3.3 Rôle de l'enseignant</b> .....	p. 31
<b>CONCLUSION</b> .....	p. 33
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	p.34
<b>ANNEXES</b> .....	p. 37

*« - Vous entendez des mots, des groupes de mots, mais vous avez du mal à déduire ou imaginer ce qui pourrait aller*

*dans les blancs qu'il y a entre les choses que vous entendez...  
- C'est parce qu'il y a plein de blancs et des mots entre ! »*

*E., élève de 1<sup>ère</sup> STG Gestion*

Décoder et comprendre un message sonore font partie des capacités fondamentales de l'espèce humaine et occupent une très grande partie de notre activité quotidienne. En effet, selon C. Cornaire nous passons 45% de notre temps à écouter, 30% à nous exprimer oralement, 16% à lire et 9% à écrire<sup>1</sup>. Rien d'étonnant donc à ce que les *Instructions Officielles* de 2003 des classes de première générales et technologiques fassent la part belle à la compréhension orale et rappellent que « l'élève devra être entraîné à comprendre l'essentiel d'un message oral ». Jusqu'à présent l'entraînement à la compréhension orale tendait à être moins pratiquée au lycée qu'au collège du fait notamment que c'était une compétence rarement évaluée, sauf lors de l'évaluation à l'entrée en seconde, les épreuves du baccalauréat accordant une place prépondérante aux compétences de l'écrit. Or cela commence à changer avec les nouvelles formalités du baccalauréat STG qui évaluera à présent les élèves sur quatre compétences : compréhension et expression écrite et compréhension et expression orale. Cette nouveauté devrait peu à peu se généraliser grâce notamment à l'introduction du C.E.C.R.L. dont les niveaux de compétences en langue étrangère attendus des élèves à la fin du lycée (niveau C1) sont précisés en ces termes : « L'élève [...] est capable de :

- mettre en oeuvre de façon plus ou moins consciente et calculée les différentes stratégies qu'il a développées depuis les débuts de l'apprentissage de la langue étrangère pour construire du sens,
- repérer ainsi les éléments factuels (narratifs, descriptifs ou argumentatifs) significatifs, les mémoriser et les mettre en relation,
- interpréter les éléments rhétoriques du discours pour percevoir l'implicite et l'intégrer à l'ensemble de la situation,
- repérer et interpréter les données relevant du domaine culturel pour mettre la situation en perspective »<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> C. CORNAIRE. *La compréhension orale*. CLE International, 1999, p. 200.

<sup>2</sup> *Les compétences orales en langue étrangère* : Les opérations constitutives des compétences de compréhension et d'expression. Site Internet de l'académie de Rennes.

Tout ceci bien évidemment dans un objectif communicationnel, la compréhension orale faisant intégralement partie, selon les *Instructions Officielles*, des compétences de communication. Car en effet, la communication n'est-elle pas la finalité essentielle de l'apprentissage d'une langue étrangère ? Tout acte de communication suppose l'existence d'un émetteur et d'un récepteur et la compréhension orale est indispensable à cet acte car pour réagir et répondre à un message, il faut avant tout le comprendre !

Or la compréhension orale repose sur des opérations mentales complexes auxquelles il est difficile voire impossible d'accéder sans stratégies appropriées. En effet, il ne suffit pas d'entendre le message, encore faut-il parvenir à le comprendre, et « comprendre, c'est décoder du sens »<sup>3</sup>. Cette construction du sens en langue étrangère (ou L2) ne se fait pas de façon aussi mécanique ou automatique qu'en langue maternelle (L1).

Understanding what is said around us seems quite simple until we try to listen to a foreign language. We then realize that we are totally unaware of the processes involved both in comprehending our native language and in our failure to comprehend a foreign language.<sup>4</sup>

Ainsi, si l'aptitude à entendre est innée, l'aptitude à écouter, elle, doit pouvoir s'éduquer. Le rôle de l'enseignant consiste donc à guider les élèves grâce à des tâches graduées en difficulté et à des repérages auditifs transférables afin de les amener à toujours plus d'autonomie dans la façon dont ils vont appréhender un message oral, en décoder la forme sonore pour parvenir à la signification qu'elle véhicule. C'est ce passage délicat qui semble souvent poser problème à nos élèves.

C'est pourquoi je m'intéresserai dans ce mémoire à la construction du sens en compréhension orale car il s'agit d'une activité complexe qui nécessite d'aller au-delà du simple repérage, bien qu'elle soit indissociable du travail de compréhension auditive effectué en amont. Il est évident qu'avant de pouvoir mettre en relation les éléments d'un document sonore afin d'accéder au sens du message, il est nécessaire pour l'élève d'en extraire des éléments saillants, en d'autres termes les mots-clés, qu'il mettra ensuite en perspective avec le contexte, le travail d'anticipation qu'il aura

---

<sup>3</sup> K. JULIÉ. *Enseigner l'anglais*. Hachette Éducation, 1998.

<sup>4</sup> S. BOSWORTH GÉRÔME. « Mission impossible? Understanding English with French ears », *Le journal de TESOL France*, vol.8, 2001.

effectué, et les différentes tâches de repérage et de classement qu'il aura été amené à faire, afin de construire ou plutôt re-construire du sens. C'est à partir de la difficulté rencontrée durant ma pratique concernant cette phase du travail de compréhension orale avec une classe de première STG que j'ai décidé de traiter ce sujet.

Dans un premier temps je m'attacherai à définir ce que l'on entend par compréhension orale et ce que cette activité déclenche comme réaction chez nos élèves. Je me référerai également aux textes officiels pour expliciter les tâches relatives à cette compétence avant d'énoncer le constat, l'élément déclencheur du questionnement à l'origine de ce mémoire et du protocole mis en œuvre par la suite pour tenter d'y trouver des réponses ou du moins des pistes de réflexion. Ensuite seront donc développées les stratégies et les différentes « expériences » menées au sein de la classe permettant de mieux cerner la difficulté liée à la construction du sens et d'en tirer certaines conclusions. Enfin je me pencherai sur les possibilités de remédiation et les activités facilitatrices dans la construction du sens en compréhension orale, ainsi que sur les obstacles et les limites imposées par les processus mentaux que requiert cette activité et qui nous sont encore obscurs.

## 1. DÉFINITIONS ET CONSTAT

### 1.1. Définitions de la compréhension orale

Avant même de donner notre définition de la compréhension orale, il est intéressant de s'interroger sur la façon dont les élèves perçoivent cette compétence. Je les ai donc soumis à un questionnaire plus ou moins guidé qui devrait permettre de se faire un premier avis sur la question<sup>5</sup>. Rappelons qu'il s'agit d'une classe de 1<sup>ère</sup> STG Gestion à effectif réduit : 16 élèves qui ont anglais en LV1.

#### 1.1.1. Définitions données par les élèves

Il est intéressant et surprenant tout d'abord de constater que lorsqu'on leur demande ce à quoi ils pensent lorsqu'il est fait mention de compréhension orale on obtient des réponses nombreuses et variées, chaque élève ayant sa propre façon d'appréhender l'activité. Nous avons en effet obtenu pas moins de seize réponses différentes, certaines d'entre elles communes à plusieurs élèves, et pouvant être classées en cinq catégories : l'une relative à la nature de l'activité, une deuxième relative au type de support utilisé, une troisième relative aux tâches données, une quatrième relevant du domaine de l'affectif, et une cinquième concernant les difficultés rencontrées pendant ce type d'activité. Pour 6 élèves sur 16 il s'agit de « comprendre ce que quelqu'un dit », ce qui relève plus de la compréhension auditive que de la compréhension orale à proprement parler comme nous le verrons plus loin. La moitié des élèves a fait référence au type de support utilisé : « La compréhension orale, c'est regarder un film / écouter une cassette, etc. ». Cinq d'entre eux ont pensé aux tâches associées à la compréhension orale en classe : « C'est entendre des mots-clés ». Il faut souligner que 14 élèves sur 16 aborde généralement ce type d'activité avec plaisir, ce qui n'empêche pas certains de ne pas être à l'aise avec les tâches données ou même d'émettre des craintes face à la peur de ne pas arriver à les faire correctement. Ce sont ces élèves qui souvent se focalisent sur ce qu'ils ne comprennent pas et ressentent par conséquent un sentiment d'échec qui entraîne parfois le refus à essayer de comprendre quoi que ce soit. Remarquons également que

---

<sup>5</sup> Voir Annexes pp. 38-42 : questionnaire donné aux élèves, résultats et exemples.

12 élèves sont plus à l'aise avec un support vidéo qu'avec une simple cassette audio. Je n'énumérerai pas toutes les réponses mais il faut en retenir leur diversité et souligner le fait que chaque élève a sa propre idée, sa propre conception de ce qu'est la compréhension orale en classe d'anglais.

### 1.1.2. Compréhension auditive et compréhension orale

Il nous faut différencier compréhension auditive et compréhension orale car les élèves prennent souvent la première pour la deuxième et ne tentent pas de dépasser cette phase. La compréhension orale est certes subordonnée à la compréhension auditive mais elle ne saurait se confondre avec cette dernière même s'il semble cependant difficile de considérer celles-ci séparément puisque « une langue est avant tout un système qui lie des sens à des sons »<sup>6</sup>. La compréhension auditive correspond à l'audition par le récepteur des **sons** émis par l'émetteur : celui-ci dit « a suitcase » et son interlocuteur entend effectivement [≡συ:τκεΙσ]. La compréhension orale, quant à elle, relève du **sens** : l'interlocuteur comprend le sens des mots prononcés, le message du locuteur. S'il entend [≡συ:τκεΙσ] en compréhension auditive, il comprend « une valise » en compréhension orale. La définition suivante de la compréhension orale rend bien compte du caractère indissociable de ces deux constituants :

Capacité à segmenter un flux sonore continu en y identifiant des ensembles phonétiques correspondant à des unités distinctives et significatives, à statut lexico-sémantique et grammatical pour accéder au sens.<sup>7</sup>

Rajoutons que l'acte de compréhension en langue étrangère peut être divisé en trois phases :

- la perception des formes sonores, avec association du sens (immédiatement ou non) ;
- la mise en réseau des informations ;
- le classement des informations<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> H. ADAMCZEWSKI, D. KEEN. *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*. Armand Colin, 1973.

<sup>7</sup> *Les compétences orales en langue étrangère* : Les opérations constitutives des compétences de compréhension et d'expression. Site Internet de l'académie de Rennes.

<sup>8</sup> M-F CHEN-GÉRÉ, *et al.* *Compréhension de l'oral en anglais*. SCÉRÉN CNDP, 2002.

Notons qu'il s'agit là d'un ordre logique et non chronologique de ces opérations, ce dernier étant propre à chaque individu et à chaque situation d'écoute. Nous verrons plus loin que ces opérations d'ordre mental nous échappent nécessairement et ne peuvent être qu'en partie vérifiées.

## 1.2. Les textes officiels

Pour bien comprendre ce en que la mission de l'enseignant consiste en matière de compréhension orale, il faut se référer aux *Instructions Officielles* de 2002 concernant l'enseignement de l'anglais en classe de seconde. Il y est tout d'abord fait mention de trois niveaux de compréhension :

- **la compréhension globale** qui doit permettre d'identifier les informations essentielles du message (de quoi parle-t-on ? d'où vient le message ? à qui s'adresse-t-il ? etc.) ;
- **la compréhension sélective** qui doit amener l'élève à rechercher ou vérifier à la demande des informations précises permettant de faire un résumé du contenu du support ;
- **la compréhension de l'implicite** qui vise à percevoir la tonalité du message, les intentions du ou des locuteurs.

Tout au long de sa scolarité l'élève est amené à développer des savoirs et des savoir-faire correspondant à ces différents niveaux de compréhension afin que l'accession au troisième de ces niveaux, lui-même subordonné aux deux autres, lui soit de plus en plus facilitée. Arrivé en fin de troisième l'élève a normalement acquis certaines capacités cognitives qui concourent à faire émerger des sens<sup>9</sup>. En classe de seconde, il s'agira d'amener l'élève à développer d'autres compétences, plus pointues, plus précises, afin de le rendre encore plus autonome<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Voir Annexe p. 43 : Tableau récapitulatif des capacités évaluées lors de l'entrée en seconde.

<sup>10</sup> Voir Annexe p. 44 : Extrait des *Instructions Officielles* de 2002.

### 1.3. Reconstruction du sens à partir de repérages auditifs

#### 1.3.1. Constat

Ce qui nous intéresse ici ce sont plus particulièrement les capacités suivantes :

- extraire les mots porteurs de sens et les éléments expressifs du message oral, de façon à construire le sens du message sous forme d'hypothèses au fil de l'écoute ;
- inférer le sens de ce qui n'est pas connu en prenant appui sur le contexte ou en se référant à son expérience du monde ;
- classer et mettre en relation les éléments-clés du message pour opérer le traitement de l'information, de façon à les mémoriser et vérifier les hypothèses émises et parvenir ainsi à la compréhension ;
- résumer régulièrement ce qui vient d'être entendu afin de stocker en mémoire le message en construction.

En effet c'est cette phase de reconstruction du sens qui semblait poser problème à mes élèves et qui a fait émerger de nombreuses questions lors de ma pratique. C'est lors d'une compréhension orale sur un extrait du film *Bend It Like Beckham*<sup>11</sup> que j'ai constaté la difficultés qu'avaient mes élèves à résumer ce qu'ils avaient entendu et compris après les phases d'anticipation et de repérages auditifs préalables. Les élèves avaient travaillé lors de la séance précédente sur la jaquette du DVD. Le sujet ne leur était donc pas inconnu, d'autant plus que certains ayant déjà vu le film s'étaient empressés de le résumer à leurs camarades. La phase d'anticipation avait donc consisté à entourer les mots qu'ils pensaient être susceptibles d'entendre d'après ce qui avait été dit sur la jaquette. S'en était suivi un travail de compréhension globale, de repérages des lieux et des personnages sans les images. Les élèves avaient su émettre des hypothèses plus ou moins guidées et avaient pu les vérifier lors d'un second visionnage avec les images cette fois. Ils avaient ensuite procédé à des repérages et tiré des conclusions portant exclusivement sur les images du film. Il ne s'agissait pas encore de compréhension auditive, même si l'intonation

---

<sup>11</sup> Voir Annexes pp. 45-47 : Fiche d'écoute de l'élève et script de l'extrait 1 de *Bend It Like Beckham*.

des voix leur donnait des indications sur la situation et les personnages. Il leur avait ensuite été donnée une liste de mots présents dans l'extrait et mêlés à des distracteurs qu'ils devaient, après vérification de leur prononciation, entourer et classer par ordre chronologique d'apparition. Ainsi la mise en commun était fondée sur des « éléments objectifs »<sup>12</sup> dont le repérage s'appuyait sur le degré d'acuité auditive de chacun et non sur des repérages hasardeux. C'est à ce moment, et seulement à ce moment, qu'ils ont eu pour tâche de résumer en anglais ce qu'ils avaient compris en utilisant tous les repérages qu'ils avaient été capables d'effectuer. Et là... rien ! Aucun élève n'a su dire ce qu'il avait compris.

### 1.3.2. Questionnement

Mais qu'est ce qui pouvait donc bien les empêcher de résumer avec leurs mots ce qu'ils avaient compris de ce qu'ils venaient de voir et d'entendre ? Les repérages avaient été faits et vérifiés collectivement, ils avaient donc à leur disposition une banque de mots-clés porteurs de sens qu'il leur suffisait de mettre en perspective avec les phases d'anticipation et de compréhension globale afin de résumer l'essentiel du message oral. Les élèves n'avaient-ils pas repéré les « indices phoniques »<sup>13</sup> les plus pertinents au sein du flot sonore ? Et à partir de ces prélèvements, pourquoi n'arrivaient-ils pas à reconstituer si ce n'est l'ensemble de la chaîne parlée, du moins ses constituants les plus saillants ? Dupraz écrit que « sans compréhension il ne pourra pas y avoir de production ». Il ajoute que l'élève a besoin de « certitudes de compréhension » sur lesquelles s'appuyer pour pouvoir avancer, toute imperfection (flou sémantique, approximation, vague synonymie...) étant source d'inhibition<sup>14</sup>. Peut-être aurais-je dû orienter davantage l'écoute ? Peut-être les élèves s'étaient-ils noyés dans ce que C. Poussard appelle le « magma sonore »<sup>15</sup> ? Une de mes erreurs avait sans doute été de négliger la nécessité d'une pause récapitulative à l'issue de la

---

<sup>12</sup> E. HENRY-BOSSONNEY, M. LACHÈZE. *L'anglais au lycée*. Belin, 2002.

<sup>13</sup> *Ibid.*

<sup>14</sup> H. DUPRAZ. *Stratégies pour la classe d'anglais : techniques et guidages*, n°10.CRDP de Lyon, 1999.

<sup>15</sup> C. POUSSARD. « Les nouvelles technologies : une contribution à la réflexion didactique sur la compréhension de l'oral », *Les langues modernes*, n°2, 1999.

compréhension globale. Quelles tâches est-ce que je pouvais mettre en place pour faciliter la mise en relation des informations récoltées afin d'aider mes élèves à reconstruire le sens de ce qu'ils entendaient ? Peut-être mes élèves n'arrivaient-ils tout simplement pas à mettre en place des stratégies individuelles permettant de compenser et gérer l'inconnu ? Peut-être ne parvenaient-ils pas à inférer le sens des éléments qu'ils ne connaissaient ou ne comprenaient pas ? Peut-être est-ce le fait de devoir résumer en anglais et non en français qui leur a posé problème ?

### 1.3.3. Protocole de recherche et d'expérimentation

Afin de trouver des pistes de réflexion et dans l'optique de mieux comprendre la façon dont les élèves appréhendent la phase de reconstruction de sens, c'est-à-dire la phase de compréhension sélective pour reprendre les mots des *Instructions Officielles*, j'ai tout d'abord eu recours à plusieurs ouvrages dont la liste figure dans la notice bibliographique et dont les citations que je leur emprunte sont référencées en notes de bas de page. Ces ouvrages d'ordre pédagogique, linguistique et scientifique pour certains m'ont permis de mieux cerner les difficultés et les processus mis en œuvre dans la phase de reconstruction du sens. Je me suis donc inspirée de certains de ces ouvrages pour mettre en place et expérimenter en classe différentes tâches de repérages auditifs, de classement des informations, d'inférence, et de mise en réseau. Je me suis également interrogée sur les étapes manquantes lors de l'étude du premier extrait de *Bend It Like Beckham*, afin d'orienter davantage et donc de faciliter l'écoute des élèves lors de l'étude du deuxième extrait de ce même film.

J'ai, d'autre part, soumis les élèves à un questionnaire dont une partie des réponses obtenues a déjà fait l'objet d'une analyse précédemment dans ce mémoire. J'ai tenté de mettre ces activités en place dans un souci de cohérence et d'encouragement afin que même l'élève le plus faible puisse réfléchir aux stratégies auxquelles il peut avoir recours et puisse en tirer profit à un moment ou à un autre de l'apprentissage. Certes je n'ai pas trouvé de potion magique, ni même de remède miracle, mais ce que j'ai pu mettre en place au sein de la classe dans le temps qui m'était imparti m'a éclairé sur bon nombre d'interrogations et en a soulevé un nombre plus grand encore.

## 2. TENTATIVES DE RÉPONSES ET PISTES DE RÉFLEXION

### 2.1. Compréhensions auditive et orale : difficultés et éléments facilitateurs

La compréhension orale est une activité complexe pendant laquelle un nombre incalculable de processus mentaux se mettent en place, faisant intervenir tour à tour la mémoire, le tri des informations, la mise en relation des éléments entre eux, et tant d'autres choses encore. Au lieu de chercher des réponses aux questions que les pédagogues les plus avertis se posent encore concernant le système cognitif de l'élève je me suis penchée sur les obstacles et les aides à la compréhension auditive et à la compréhension orale qu'il pouvait être amené rencontrer.

#### 2.1.1. Compréhension auditive

##### a) Obstacles à la compréhension

J'ai posé à ma classe de 1<sup>ère</sup> STG des questions concernant les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer lors d'activités de compréhension auditive<sup>16</sup>. Les réponses obtenues rejoignent en grande partie les difficultés dont il est fait mention dans la plupart des ouvrages traitant de l'enseignement de l'anglais que j'ai pu lire. Les élèves sont presque unanimes (15 élèves sur 16) quant à la difficulté que représente le débit des paroles : quel enseignant n'a jamais entendu de remarques de protestation tel que « Mais ç'est impossible, ça va trop vite » ! Viennent ensuite dans le classement les mots inconnus et les mots connus noyés dans le flot sonore (10 élèves sur 16 pour chacune des propositions). Ont également été cités comme étant des obstacles à la compréhension : les contractions (ou formes faibles), le niveau de langue, les accents, la prononciation des mots connus (et donc le rapport graphie / phonie qui n'est jamais évident), l'intonation, les expressions idiomatiques ainsi que la difficulté à percevoir les mots accentués pour certains élèves.

---

<sup>16</sup> Voir Annexes pp. 38-42 : questionnaire donné aux élèves.

## b) Aides à la compréhension

Lorsque l'on demande aux élèves quels sont les éléments qui les aident le plus dans **la phase d'anticipation** tout d'abord, on obtient des réponses tels que les mots / le lexique, les images, le contexte historique ou encore le sujet abordé par le document sonore.

Ensuite lors de **l'écoute à proprement parler** 14 élèves sur 16 disent percevoir, à différents degrés, les mots accentués, autrement dit les mots-clés. 11 élèves disent s'aider du contexte et des bruits environnants pour appréhender un message oral. L'intonation constitue également un élément facilitateur pour 9 élèves sur 16. En ce qui concerne l'accès à la compréhension auditive, c'est-à-dire à la perception des sons de l'enregistrement, 15 élèves sur 16 prétendent pouvoir parfaitement les discerner à partir du moment où un camarade dit ce qu'il a entendu une première fois et que l'on procède à la réécoute du passage concerné.

### 2.1.2. Compréhension orale

Toujours dans ce même questionnaire il était demandé aux élèves d'expliquer les difficultés qu'ils avaient à **utiliser les mots compris pour reconstruire le sens possible** du message délivré. Premier constat : très peu d'élèves ont répondu à cette question (6 sur 16 en tout). Serait-ce le signe que le processus de compréhension orale leur échappe totalement ? Toujours est-il que 2 de ces élèves ont exprimé leur peine à construire « des phrases qui veulent dire quelque chose » ; 2 élèves ont eu des considérations d'ordre grammatical notamment par rapport aux temps des verbes qu'ils emploient qui, il est vrai, sont rarement ceux employés dans le document sonore ; un élève a fait le constat qu' « il manque des mots », ce qui inévitablement gêne l'accès au sens, mais fait surtout état du fait que les stratégies de compensation et d'inférence ne sont pas maîtrisées ; et enfin un élève admet tout bonnement faire « un blocage ».

Je me suis demandé si le blocage pouvait venir du fait qu'on leur demande bien souvent d'exprimer ce qu'ils ont compris en langue anglaise. Il est certain que le recours systématique au **français** est fortement déconseillé la plupart du temps mais dans le cas d'une vérification de la compréhension peut-être pouvons-nous par moments faire exception. En effet, lorsque l'on demande aux élèves si le fait de

résumer ce qu'ils ont compris en français rend la tâche plus facile, 11 admettent que oui et 4 que ça les aide parfois. Ainsi le problème viendrait-il de leur difficulté à reformuler ce qu'ils comprennent ?

La question suivante concernait les **stratégies de compensation et d'inférence**. Il a été demandé aux élèves d'expliquer ce à quoi ils avaient recours pour tenter de combler «les blancs » ou encore « les trous » une fois leur prise de notes effectuée. 7 élèves sur 16 disent utiliser le contexte pour inférer le sens général du message ; 2 élèves prétendent essayer de deviner les éléments manquants en fonction de leurs environnements syntaxique et sémantique ; 2 élèves disent avoir recours à la traduction tandis qu'un élève dit tenter d'introduire des connecteurs logiques pour organiser les éléments qu'il a entendus ; et 2 élèves avouent ne rien faire du tout. Autant de réponses qui dénotent un manque de méthode et de maîtrise en matière de compensation et d'inférence.

## **2.2 Activités et expérimentation menées en classe**

### 2.2.1. Orientation d'écoute et guidage

Lors de la première compréhension sur *Bend It Like Beckham* je m'étais posé un certain nombre de questions concernant le guidage et la possibilité d'un manque de phases récapitulatives facilitant l'accès au sens. Lors de l'étude de la deuxième scène du film j'ai essayé d'apporter des rectifications à la fiche d'écoute des élèves<sup>17</sup>. J'ai conservé la phase de compréhension globale à partir des seules images du film car cela avait bien fonctionné la première fois. Par contre dans la phase de compréhension détaillée (« How well did you listen ?») j'ai beaucoup plus fractionné les écoutes, leur ai laissé le temps de remettre leurs idées dans l'ordre entre chacune d'entre elles. Je leur ai également proposé un plus grand nombre de mots-clés à entendre lors des tâches de discrimination auditive, faisant en sorte que ces mots les éclairent davantage sur la signification du message oral que lors de l'étude de la première scène. En effet, à quoi cela sert-il de faire repérer des mots qui ne sont pas assez porteurs de sens ?

---

<sup>17</sup> Voir Annexes pp. 48-50 : Fiche d'écoute et script de l'extrait 2 de *Bend It Like Beckham*.

Lors des phases de reformulation et de mise en réseau des éléments repérés je leur ai tout d'abord laissé le choix entre plusieurs adjectifs, choix qu'ils devaient justifier à l'aide de ce qu'ils avaient compris. J'ai eu la très nette sensation que cela leur facilitait la tâche, et très peu d'élèves se sont trompés lors du choix du ou des adjectifs qu'ils ont réussi à justifier en utilisant les mots qu'ils avaient entendus. Lors de l'écoute de la deuxième partie de l'extrait j'ai procédé de la même façon pour les repérages auditifs puis les élèves ont eu à faire un exercice récapitulatif de type « vrai ou faux ». Il ne s'agissait pas ici d'évaluation comme il est souvent reproché à ce type d'exercices mais plutôt d'amorces permettant une reformulation de ce qu'ils avaient compris. La plupart des mots dont ils ont eu besoin se trouvait dans la liste de l'exercice de discrimination auditive. Pour la troisième partie de l'extrait, j'ai encouragé la prise de notes individuelle tout en leur donnant les mots difficiles qui pouvaient gêner leur compréhension. Ils avaient à leur disposition un QCM que je leur ai demandé de lire avant de procéder aux différentes écoutes de l'extrait. Cela devait permettre d'orienter leur écoute, de diriger leur attention sur le type d'informations qu'il fallait qu'ils repèrent. Certains mots du QCM étant tirés de l'enregistrement, ils ont plus de facilité à les entendre et ont fait office de mots-clés mêlés à leurs propres notes. La phase de mise en commun de cet extrait a plutôt bien marché d'autant que j'avais insisté sur le fait que j'attendais une reformulation avec leurs propres mots et non une restitution parfaite de la chaîne parlée. A noter qu'une grille d'écoute, si elle est bien faite, autrement dit si elle fait office d'aide à la compréhension et non si elle l'évalue, peut également les aider à orienter leur écoute et à sélectionner des éléments pertinents<sup>18</sup>.

Dans l'ensemble, la compréhension orale de cet extrait a été beaucoup plus facile pour eux il me semble que l'étude de la première scène du film. Plusieurs facteurs peuvent l'avoir facilitée : le fait qu'ils en connaissent déjà le thème, le dilemme de Jesse ayant déjà été abordé lors de la séance précédente qui avait en quelque sorte fait office de **phase d'anticipation** à cette deuxième compréhension orale. La phase d'anticipation étant un élément primordial pour placer l'élève dans de bonnes conditions d'écoute d'un document sonore il est absolument nécessaire d'y passer assez de temps et de l'approfondir suffisamment. Il s'agit pour les élèves de se mettre en « position d'écoute constructive », c'est-à-dire d' « ouvrir avec eux le champ des

---

<sup>18</sup> Voir annexes 51-59 : Fiche d'écoute « A Conversation with Bill Clinton on Race in America », script et productions d'élèves.

contenus possibles »<sup>19</sup> afin de vérifier leurs hypothèses grâce à ce qu'ils entendront lors de l'écoute. Le fait de **guider l'orientation de l'écoute** a sûrement eu un rôle facilitateur : les élèves avaient un but, ils écoutaient pour quelque chose, ils savaient quels renseignements collecter ; c'est ce que J. Hamonet-Babonneau appelle « la prise de notes guidée »<sup>20</sup>. Procéder régulièrement à ce type d'exercices devrait petit à petit permettre aux élèves de prendre de la distance, d'acquérir des savoir-faire qui leur permettront d'aborder avec plus d'aisance « la prise de notes libre »<sup>21</sup>. Enfin, leur proposer de choisir entre plusieurs éléments susceptibles de s'appliquer à la situation (adjectifs, QCM...) les a sûrement « mis sur les rails » et a été une première étape dans le processus de reconstruction du sens, facilitant la compréhension en amont, et amorçant la **phase de reformulation** individuelle en aval.

### 2.2.2 Compensation et inférence

Une autre stratégie à l'œuvre en compréhension orale est l'inférence contextuelle et/ou linguistique permettant de compenser ou de reconstruire le sens. Cette stratégie rentre en jeu lorsque l'élève essaie de combler les « blancs », les éléments qui restent incompris, en imaginant tout ce qui pourrait convenir afin de le vérifier ensuite grâce aux écoutes successives. Cette phase intervient lorsque l'élève met en relation les éléments qu'il a reconnus et prend conscience de ce qu'il a compris et de ce qui lui reste à comprendre. L'élève va émettre des hypothèses de sens et de forme d'une part sur les éléments grammaticaux non identifiés à l'oral (par exemple les formes faibles), et d'autre part sur les éléments lexicaux inconnus ou non reconnus. Différents types d'inférence sont mis en œuvre dans le processus de compensation de l'inconnu :

- **l'inférence grammaticale** qui vise la nature grammaticale du mot ;

---

<sup>19</sup> M. BATAIL *et al.* *Bâtir du sens en anglais, vol. 2* : stratégies pour comprendre l'anglais oral. CRDP de Lorraine, 1998.

<sup>20</sup> J. HAMONET-BABONNEAU. *The teacher's survival kit, tome 2* : Compréhension et production d'un message oral: apprentissage et évolution. CRDP de Bretagne, 1993.

<sup>21</sup> *Ibid.*

- **l'inférence contextuelle** qui nécessite la mise en réseau de tous les éléments reconnus permettant de déduire le sens probable du mot manquant dans le contexte ;
- **l'inférence culturelle** qui fait largement appel à l'expérience de l'élève.<sup>22</sup>

a) Inférence grammaticale

Je me suis demandé si la difficulté que mes élèves avaient à reconstituer du sens à partir de leurs repérages auditifs pouvait venir en partie du fait qu'ils ne maîtrisaient pas les stratégies de compensation par l'inférence. Je leur ai donc donné un exercice d'inférence de type grammatical<sup>23</sup> afin de me faire une idée de leur savoir-faire en matière de prédiction du mot ou du groupe de mots attendus en fonction du repérage de la catégorie grammaticale, la prédiction reposant alors sur la connaissance de la syntaxe en anglais. L'exercice consiste en un texte narratif dont certains mots ont été omis et dont l'élève doit deviner la nature grammaticale d'après leur contexte syntaxique et sémantique. Si l'on observe les résultats portés dans le tableau suivant l'exercice on remarque plusieurs choses : on constate tout d'abord que les élèves, en grande majorité, n'ont pas de mal à inférer la nature grammaticale des mots manquants lorsque ceux-ci sont des adjectifs, des noms ou des verbes (notons que les élèves confondent souvent verbes et auxiliaires mais que nous avons accepté comme correctes les réponses qui plaçaient « be » et « have » dans la catégorie « verbe »). En revanche, ils ont beaucoup plus de difficulté à inférer correctement la catégorie grammaticale des mots qui sont des pronoms personnels, des prépositions, des pronoms relatifs, des adverbes, des adjectifs possessifs, des auxiliaires modaux ou des participes passés. Cela m'a interloquée car lorsque l'on met ces résultats en parallèle avec les mots qu'ils entendent en compréhension orale on constate que les catégories grammaticales des mots qu'ils sont parvenus à inférer dans l'exercice concordent avec celles des mots accentués qu'ils repèrent pendant l'écoute. Et ce sont les mots tels que les prépositions, les pronoms personnels, ou encore les auxiliaires modaux qu'ils n'entendent bien souvent pas en compréhension auditive qu'ils ont du mal à inférer même à partir d'un support écrit. Or, à l'issue de la prise de notes, lorsque

---

<sup>22</sup> M-F CHEN-GÉRÉ, *et al.* *Compréhension de l'oral en anglais*. SCÉRÉN CNDP, 2002.

<sup>23</sup> Voir Annexes pp. 60-61 : Exercice d'inférence de la nature grammaticale d'éléments manquants dans un texte et résultats.

l'élève se retrouve avec quelques noms, quelques verbes et autres adjectifs, que lui manque-t-il pour relier tous ces éléments entre eux et reconstruire le sens ? Les mots qui ne sont pas porteurs de sens et que l'on appelle également « mots grammaticaux » : prépositions, pronoms relatifs etc ! Difficile en effet de reconstruire du sens dans ces conditions...

#### b) Inférence contextuelle

L'inférence contextuelle est une stratégie mise en œuvre lors de la mise en réseau des notes prises par l'élève. J'ai soumis les élèves à un exercice permettant d'évaluer leur capacité à utiliser des mots-clés pour reconstruire un paragraphe, en l'occurrence un court article de presse<sup>24</sup>. Les paragraphes obtenus non seulement se sont révélés très courts dans la majorité des cas mais les élèves semblent également avoir des difficultés à construire des énoncés grammaticalement et sémantiquement acceptables. Ainsi l'on obtient des phrases du type: « 14 swimmers (...) charge a sea lion with having bite them in San Francisco territory ». Seule un entraînement régulier à la pratique de l'étoffement permettra aux élèves de produire des paragraphes plus longs et plus fournis.

Je me suis demandé si leur difficulté à produire à partir de mots-clés pouvait venir de leur incapacité à discriminer entre les mots importants d'un messages et les mots qu'ils notent comme étant des mots-clés et qui sont en fait très peu utiles à la reconstruction du sens. Ils ont donc eu pour tâche de lire un article assez dense et d'en dégager seulement 8 mots clés leur permettant ensuite de restituer les idées principales de l'article en question<sup>25</sup>. Très peu d'élèves ont choisi des mots pertinents (« percent » tout seul), certains ont relevé des mots voulant dire la même chose et donc faisant double emploi (« study » et « survey » ou encore « online » et « Internet »). Après un tel constat et afin qu'ils prennent conscience du peu d'efficacité de leurs choix, je leur ai demandé en travail à la maison de rédiger ou de trouver sur Internet un court article qui les intéressait et d'en relever 8 mots-clés de sorte que le lendemain en classe en travail de groupe ils s'échangent les mots-clés et tentent de reconstituer les articles de leurs camarades. Ils ont ensuite pu comparer

---

<sup>24</sup> Voir Annexes p. 62-63 : Exercice sur les mots clés, productions d'élèves.

<sup>25</sup> *Ibid.*

leurs productions avec les articles originaux et certains ont été fort surpris de l'écart entre ce qu'ils avaient imaginé et l'histoire de base. Cela m'a permis de leur faire constater l'importance de la sélection qu'ils effectuent lors de leurs prises de notes.

c) Inférence culturelle

L'inférence culturelle peut moins facilement faire l'objet d'un entraînement systématique car elle est propre à chaque individu. Il est évident que la reconstruction du sens va au-delà de la compréhension des mots et qu'il ne peut y avoir de sens que si l'on confronte ce que l'on a entendu avec la situation de communication et sa connaissance du monde<sup>26</sup>. Pour que les mots reconnus aient du sens, les élèves doivent donc faire mentalement des va-et-vient constants entre les informations entendues, la situation d'énonciation, et leur expérience du monde. J. Greene l'explique d'ailleurs très bien :

There is more to language understanding than the literal meanings of the words in a sentence. The language user has to "go beyond" the literal meaning of utterances in order to understand the intentions of the speaker and the likely meanings of an utterance in a particular context. This 'going beyond' the input is what is known in psychology as making an *inference*.<sup>27</sup>

Certes on ne peut pas avoir accès à la représentation que chacun se fait du monde et de ce qui l'entoure mais on peut y contribuer en partie. Je m'explique : l'inférence culturelle est nécessaire lors de l'écoute d'un document sonore pour en saisir la situation d'énonciation et le contexte culturel dans lequel se trouvent le ou les locuteurs. La phase d'anticipation peut constituer un élément facilitateur dans ce cas. Elle est d'autant plus importante lorsque l'étude d'un document sonore intervient au début d'une séquence d'apprentissage et que ce document doit permettre aux élèves d'acquérir le vocabulaire qui leur sera nécessaire lorsqu'ils étudieront les autres documents. Jusqu'à présent j'avais intégré les tâches de compréhension orale en milieu de séquence : cela me semblait judicieux car ayant déjà étudié un ou deux documents (écrits ou visuels) sur le thème général de cette même séquence, les élèves

---

<sup>26</sup> C. DAY. « La compréhension orale au collège », *Enseigner l'anglais en collège et en lycée*. CRDP de Créteil, 2001.

<sup>27</sup> J. GREENE. *Language Understanding : A Cognitive Approach*. Open University Press, 1986.

étaient plus à même de saisir celui du document sonore, qui lui-même était choisi dans l'optique de pouvoir faire le lien avec le document suivant. Toutefois il semble parfois approprié de faire intervenir la compréhension orale en fin de séquence seulement, surtout lorsque le document proposé aux élèves présente quelques difficultés. C'est ce que j'ai choisi de faire pour l'étude d'une interview de Clinton sur la condition noire aux Etats-Unis de nos jours<sup>28</sup>. Ce document est loin d'être facile de par le fait qu'il s'agisse d'un document authentique (et Clinton, c'est un fait, « a la voix rauque » comme me l'ont fait remarquer les élèves), que le vocabulaire utilisé appartienne au domaine de la politique (lexique avec lequel des élèves de 1<sup>ère</sup> STG sont peu familiers), et qu'il contienne énormément d'informations à la minute. Arrivant en fin de séquence sur la ségrégation aux U.S.A., les élèves avaient eu l'occasion d'étudier plusieurs documents visuels dont la peinture de Norman Rockwell intitulée *Moving In*, un extrait du film *The Color Purple* de Spielberg, l'extrait correspondant tiré du roman d'Alice Walker, plusieurs extraits des discours de Martin Luther King ainsi qu'une bande dessinée sur Rosa Parks. L'interview de Clinton faisant le lien entre la condition des noirs il y a quelques années et leur condition actuelle, il semblait approprié de réactiver tout le lexique vu et connu des élèves en matière de discrimination raciale. C'est pourquoi je leur ai demandé en phase d'anticipation de rassembler tous les mots et expressions qu'ils associent avec les noirs aux U.S.A. Les réponses obtenues ont fait apparaître des mots tels que « discrimination », « racism », « hatred », « inequality » etc., autant de mots qu'ils allaient retrouver dans le document sonore et qui faciliteraient le processus conscient ou inconscient de l'inférence culturelle. La plupart des élèves a d'ailleurs su extraire les idées principales relatives aux notions d'inégalité et de discrimination malgré la difficulté, je dois l'admettre, du document.

### 2.2.3 Prise de note et organisation des informations

Nous l'avons vu, la prise de notes n'est pas chose évidente pour nos élèves qui ont du mal à repérer les informations importantes, à les trier et à les classer afin de pouvoir plus facilement les mettre en réseau et ainsi accéder au sens. Je me suis demandé quels types de tâches je pouvais mettre en place afin de faciliter cette phase

---

<sup>28</sup> Voir Annexes p. 51-59 : « A Conversation With Bill Clinton on Race in America Today ».

de tri des informations. J'ai en partie trouvé réponse au gré de mes lectures, et notamment dans l'ouvrage de E. Henry-Bossonney qui s'inspire en partie des travaux de M. Batail, et al. (op. cit.). Il s'agit d'un schéma formé d'autant de cercles concentriques que d'écoutes du document et qui doit permettre aux élèves d'organiser leur prise de notes libre<sup>29</sup>. Lors de l'étude d'une partie de l'interview de Clinton j'ai demandé aux élèves de noter dans le plus petit des cercles les éléments qu'ils repéraient à la première écoute puis dans le deuxième cercle les éléments saillants qu'ils percevaient lors de la deuxième écoute. Avant la troisième écoute a eu lieu une pause réflexive qui devait permettre aux élèves de commencer à relier les éléments du premier et du deuxième cercle entre eux. A la troisième écoute du document, la prise de notes dans le dernier cercle devait leur permettre d'affiner, de réfuter ou d'avérer leurs hypothèses en notant les éléments qu'ils n'auraient pas entendus lors des deux premières écoutes. Je leur ai ensuite demandé de classer les informations recueillies dans un tableau de synthèse afin de bien mettre en perspective les indices phoniques collectés précédemment. Le recours à ce schéma a été profitable à certains qui ont su très vite relier les éléments entre eux et trier les informations. D'autres, pas assez guidés sans doute dans leur prise de notes, ont paniqué et se sont sentis démunis face à ces cercles vides. Mais tous ont trouvé ce principe novateur intéressant et se sont volontiers prêtés au jeu. L'effet de nouveauté passé et une fois un entraînement régulier mis en place au sein de la classe ce type d'exercice pourrait, j'en suis certaine, porter ses fruits et pourquoi pas devenir un automatisme lors de la prise de notes des élèves.

#### 2.2.4 Le recours à la langue maternelle (L1)

Comme je l'ai énoncé précédemment, l'une de mes interrogations concernait le « blocage » que certains élèves peuvent faire quand il s'agit de s'exprimer en langue étrangère. Le questionnaire que je leur ai soumis a d'ailleurs révélé que la plupart trouve la phase de synthèse ou de reformulation de ce qu'ils ont compris plus facile si elle est effectuée en français. Après tout, ne nous a-t-on pas enseigné en didactique pendant notre cursus universitaire qu'on devait éviter d'évaluer une compétence (ici la compréhension de l'oral) par une autre compétence (ici l'expression orale ou

---

<sup>29</sup> *Ibid.*

écrite)? Certes il ne s'agit pas ici d'évaluation mais d'entraînement à la compréhension orale mais je me suis demandé si le fait de devoir s'exprimer en anglais ne créait pas quelque part des interférences dans l'apprentissage. Au terme des tâches d'écoute de l'interview de Clinton j'ai donc suggéré à mes élèves qu'ils résumant en français, s'ils le voulaient, ce qu'ils avaient compris. Certains élèves, qui pour la plupart n'ont pas de gros problèmes en expression écrite, ont préféré procéder en anglais. Mais des élèves dont je pensais jusque là qu'ils avaient du mal en compréhensions auditive et orale m'ont étonnée par la pertinence de leur synthèse. C'est à cette catégorie d'élèves, discrets, peu à l'aise avec l'expression orale comme écrite, que je pense que le recours au français peut être profitable dans certains cas. Il permet également à l'enseignant de vérifier avec certitude que le message a été entendu **et** compris.

Comprendre un document sonore ou un interlocuteur revient donc pour l'auditeur à émettre une succession d'hypothèses à partir :

- de son expérience, de son vécu,
- de la reconnaissance de formes (indices, sons),
- de la prise en compte de contraintes syntaxiques et logiques dans la mise en relation de ses indices,

et tout ceci relevant d'une procédure qui ne saurait en aucun cas être linéaire. A nous enseignants, de trouver des tâches qui facilitent l'acquisition des savoir-faire et des stratégies qui permettront à l'élève une reconstruction si elle n'est pas plus automatique en tout cas plus aisée du sens.

### 3. REMÉDIATION ET LIMITES

Dans le cadre de mes recherches sur la compréhension orale et la reconstruction du sens j'ai parcouru divers ouvrages didactiques et pédagogiques dans lesquels sont développés de façon plus ou moins détaillée les compétences et les savoir-faire ainsi que les tâches et activités s'y attachant qui facilitent l'accès au sens d'un message oral. Il serait inutile ici d'en faire état puisqu'il suffit de feuilleter l'un de ces nombreux ouvrages pour retrouver multitude d'exemples et d'exercices transférables à sa propre pratique<sup>30</sup>. Je ne me tiendrai donc dans cette partie du mémoire qu'à ce qui m'a semblé essentiel et en relation directe avec les constats que j'ai pu être amenée à faire lors des activités testées en classes.

#### 3.1 Les aides à la compréhension

Dans le questionnaire adressé aux élèves je leur ai demandé ce qui les aide ou les aiderait à mieux comprendre un document sonore. Les réponses au nombre de 12 seulement font apparaître qu'il est plus facile pour les élèves de repérer les éléments qui gênent la compréhension que ceux qui la facilitent. Toutefois arrive en tête dans la liste des « doléances » le débit de paroles que les élèves voudraient plus lent. Un lexique pour les mots inconnus et des images ont également été suggérés. Plusieurs élèves ont fait allusion aux sous-titres mais cette aide ne semble pas appropriée à l'étude d'un document sonore en classe, la vitesse de lecture étant différente de celle de l'écoute comme le remarque C. Poussard (op. cit.) dans son article. Elle ajoute la présence de l'écrit contribue à un encouragement à adopter une compréhension mot à mot, ce qui « enferme l'apprenant dans un mode de traitement local et freine par là même [...] le développement de processus de compensation ».

Il me semble que la première chose que l'enseignant devrait faire avant d'entamer l'étude de documents sonores c'est démystifier l'activité de compréhension orale. En effet la peur de ne pas comprendre affole et inhibe les élèves qui font alors des « blocages ». Une façon de dédramatiser voire de désacraliser cette activité, et qui a je dois dire assez bien marché en 1<sup>ère</sup> STG, est de leur faire réaliser qu'il n'est pas

---

<sup>30</sup> Pour un ouvrage très riche en matière d'exemple de stratégies et d'activités à mettre en place dans le cadre de la compréhension orale, on pourra se référer à celui de J. Hamonet-Babonneau (op. cit.).

nécessaire de tout comprendre pour accéder au sens global d'un message. C'est à cette fin que je leur ai distribué en début d'année un texte en danois qu'ils ont dû traduire en s'aidant pour cela des mots qui avaient des ressemblances graphiques avec l'anglais<sup>31</sup>. Quelle ne fut pas leur surprise mais aussi leur fierté lorsqu'ils sont parvenus, dans un effort commun, à traduire le texte dans son intégralité !

S'il est de l'avis général que la compréhension orale est un processus complexe qui met en jeu diverses activités mentales que l'on peut difficilement isoler, définir ou localiser, une autre difficulté est la nécessité pour l'enseignant d'une part de permettre à l'élève d'acquérir des compétences qu'il ne possède pas (mais qu'un anglophone possède) et d'autre part de l'amener à utiliser des stratégies qu'il met en œuvre (inconsciemment la plupart du temps) dans sa langue maternelle et qu'il doit transférer à son apprentissage de la langue étrangère. L'universitaire J-Y. Petitgirard mentionne dans un article un cadre de référence pour la compréhension orale, bâti autour de quatre axes : un axe quantitatif, un axe qualitatif, un axe stratégique et un axe communicatif<sup>32</sup>. Voyons quels objectifs il assigne à chacun d'entre eux.

### 3.1.1 L'axe quantitatif

J-Y. Petitgirard utilise ces termes pour définir l'ensemble des connaissances, qu'il appelle « la base de ressources », dont l'élève doit disposer au terme de son apprentissage en compréhension orale et qu'il va mobiliser pour alimenter le processus de construction du sens. Il s'agit pour l'enseignant d'enrichir cette base, d'où le mot « quantitatif », en intégrant des apports de types culturels, linguistiques, etc. L'apprentissage des faits phonétiques fait partie, et non dans une moindre mesure, de ces apports.

Quand on apprend une langue étrangère, ce ne sont pas des bruits différents de la langue 1 qu'il faut apprendre, mais un système différent d'organisation de ces bruits : "a different sound system." [...] Ce qu'il faut voir, c'est que

---

<sup>31</sup> Voir Annexe p. 64 : Texte en danois

<sup>32</sup> J-Y. PETITGIRARD. « Enseigner / apprendre à comprendre à l'aide de l'Informatique Interactive Multimédia », *Les langues modernes*, n°2, 1999.

l'anglais et le français ont des systèmes phonologiques complètement différents (“a different sound system, not only different individual sounds”).<sup>33</sup>

L'apprentissage du système de sons anglais est autrement plus nécessaire du fait que, selon M-F. Chen-Géré et al. (op. cit.), expression orale et compréhension orale sont intimement liées au point qu'il est recommandé lors d'une phase d'entraînement de croiser ces deux compétences, et non plus de les isoler. Il faut bien admettre que ce postulat remet totalement en question l'utilisation du français dans le cadre d'une écoute ! La non-connaissance et surtout la non-appropriation des régimes phonétiques et accentuels de l'anglais sont déclencheurs d'erreurs de compréhension : « mal prononcer empêche de comprendre ». En effet, l'élève se réfère alors à ce qu'il prononce et non à ce qu'il entend effectivement, d'où l'interactivité fructueuse entre entendre et parler, et l'importance pour l'élève de dire ce qu'il a compris, même si c'est erroné, car c'est en articulant ce qu'il aura entendu qu'il arrivera à mieux saisir par comparaison la forme qu'il essaie de percevoir. D'où l'élaboration nécessaire d'une « grammaire de l'oral ». Il est donc important de réserver une place conséquente à l'acquisition de ces savoirs en classe d'anglais. Lors d'une activité de compréhension orale j'essaie toujours de terminer par une fiche que j'intitule « phonology corner » et qui porte sur des faits phonologiques présents dans le document sonore que l'élève vient d'étudier<sup>34</sup>. La plupart du temps j'emprunte et adapte les tâches du fichier de l'élève (ou « Workbook ») accompagnant le manuel de première *Prime Time* que je trouve plutôt bien faites. En général les élèves, qui aiment répéter et imiter les sons de l'anglais, apprécient ce type d'exercices qui leur permet également de décompresser après le temps de concentration imposé par l'écoute du document sonore.

### 3.1.2 L'axe qualitatif

Notons qu'un travail seulement phonologique ne saurait suffire, car le décodage des mots continue de présenter des difficultés lorsqu'ils sont intégrés dans le flot du discours. Contractions, affaiblissement des accents de mots, liaisons, réductions

---

<sup>33</sup> H. ADAMCZEWSKI, D. KEEN. *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*. Armand Colin, 1973.

<sup>34</sup> Voir Annexe p. 65 : Fiche de travail phonologique.

vocaliques, repérage des groupes de souffle, représentent autant d'interférences et brouillent le message pour des élèves qui n'ont pas été suffisamment entraînés à compenser ce qu'il ne comprennent pas. Il convient donc d'entraîner l'élève au repérage des éléments saillants ainsi qu'au repérage du flou sonore. Ces savoir-faire ou « micro-skills » entrent dans ce que Petitgirard appelle l'axe qualitatif. Or ces exercices dits de bas niveau (« bottom-up techniques »<sup>35</sup>) ne servent pas à grand-chose s'ils ne sont pas complétés par un travail sur les phénomènes dits de haut niveau (« top-down techniques ») qui regroupent les savoir-faire tels que l'émission d'hypothèses, l'anticipation, la compensation de l'inconnu, etc., et qui amènent l'élèves à mettre relation ou en réseau des propositions afin de dégager les intentions de locuteurs ou encore d'appréhender la situation d'énonciation. Pour une batterie d'exercices et d'exemples forts intéressants, on se référera à l'ouvrage de Douglas Brown (op. cit.).

Processus de bas niveau (bottom-up processes)	Processus de haut niveau (top-down processes)
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Repérage des éléments connus ou compris (savoir lexical et grammatical)</li>   <li>➤ Repérage des traits saillants, potentiellement significatifs (savoir phonologique)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Anticiper un contenu</li> <li>➤ Emettre des hypothèses sur le sens des items lexicaux repérés mais inconnus</li> <li>➤ Tester et vérifier la pertinence des hypothèses</li> <li>➤ Anticiper et inférer le l'inconnu ou le mal entendu</li> <li>➤ Eliminer les fausses interprétations <i>a posteriori</i></li> </ul>

Tableau reproduit de *L'anglais au lycée* (op. cit.)

Ainsi l'élève, lorsqu'il est confronté à un message oral, ne cesse de « jeter des passerelles » entre ce qu'il a compris et ce qui lui reste à saisir. La compréhension orale constitue en ce sens un acte complexe, cyclique et récursif, qu'il est impossible

<sup>35</sup> H. DOUGLAS BROWN. *Teaching by Principles : An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Regents/Prentice Hall, 1994.

de décomposer et dont les processus mentaux sont difficiles à ordonner chronologiquement.

### 3.1.3 L'axe stratégique

Les stratégies, contrairement aux savoir-faire décrits dans les deux premiers axes, ne sont pas totalement ignorées des élèves. En effet, ils ont été amenés, tout au long de leur scolarité à mettre en place et utiliser des stratégies d'apprentissage. Dans l'utilisation de leur langue maternelle ils manipulent déjà, de manière inconsciente, des stratégies d'écoute. Or les élèves n'utilisent que très rarement, voire pas du tout, ces stratégies ; c'est donc à l'enseignant de les encourager à y faire appel, à les réactiver au besoin, à s'assurer qu'elles sont maîtrisées et à vérifier qu'elles sont transférées correctement. Nous verrons que bien des interférences peuvent survenir lors de l'apprentissage de ces stratégies et de ce fait limiter leur mise en pratique.

### 3.1.4 L'axe communicatif

Il s'agit du dernier axe que mentionne Petitgirard et non des moindres puisque sans cet objectif-là les trois autres deviendraient inutiles. L'un des principaux reproches qu'il est fait aux exercices d'apprentissage des savoirs et des savoir-faire est que trop souvent ils sont déconnectés de la réalité d'utilisation de la langue. En effet, il n'est pas rare que les activités censées servir de « guides de développement de savoir-faire » deviennent en fait des « objectifs de formation », ne confrontant l'élève qu'à des activités limitées. La compréhension de l'orale ne saurait être réduite à un objectif d'acquisition de langue et pour ce faire il est indispensable de réinvestir les découvertes réalisées dans d'autres activités de type communicatif ou réflexif.

## **3.2 De la L1 à la L2 : interférences**

Nous avons dit que l'élève met en œuvre dans l'utilisation de sa langue maternelle des savoirs et des stratégies transférables dans l'apprentissage de la langue seconde. Cela est vrai en ce qui concerne l'acquisition phonique de la L2.

### 3.2.3 Les transpositions ou transferts positifs

L'acquisition phonique de la L2 « se fonde [...] sur les habitudes audio-phonatoires de la langue maternelle »<sup>36</sup>. C'est-à-dire que l'élève, ou tout apprenant d'ailleurs, transpose les phonèmes phonétiquement identiques de la L1 à la L2. Ce processus, aussi appelé « transfert positif », repose sur une perception d'équivalence et une réalisation articulatoire similaire entre L2 et L1, c'est notamment le cas de la plupart des sons consonnes en anglais qui trouvent leurs équivalents en français. L'influence de la langue maternelle vient alors faciliter l'acquisition de la langue qu'on apprend.

### 3.2.4 Les transpositions ou transferts négatifs

Il arrive que ces assimilations parfois abusives induisent des erreurs de prononciation qu'il est ensuite très difficile à récupérer. Comme le remarquent D. Larsen-Freeman et M. H. Long, « often it is the similarities, not the differences, that cause the greatest problems »<sup>37</sup>. Je pense notamment au [Δ] et au [T] qui, n'existant pas en français, sont tout d'abord assimilés aux sons du français qui leur sont les plus proches phonologiquement c'est-à-dire le [z] et le [s]. Nombre d'élèves dans ma classe de 1<sup>ère</sup> STG n'arrivent toujours pas à réaliser ces phonèmes correctement ! L'influence de la langue maternelle vient à ce moment contrecarrer l'acquisition de la langue seconde. Et pas seulement d'un point de vue phonologique ! En effet ces assimilations sont à l'origine de nombres d'erreurs relatives au lien qu'il existe entre graphie et phonie. La lecture à voix haute peut d'ailleurs à ce sujet se révéler d'une importance non négligeable. Mais malgré les diverses activités que l'on peut mettre en place pour tenter de remédier aux erreurs liées aux transferts négatifs, bien des questions restent encore en suspens : comment donc les élèves peuvent-ils en compréhension orale entendre des éléments formés de sons qui leur sont inconnus et qu'ils n'arrivent pas à prononcer ? D'après J. Petit (op. cit.), tout apprenant d'une langue étrangère est de ce fait au départ confronté à une « surdité corticale totale ». Il

---

<sup>36</sup> J. PETIT. *Acquisition linguistique et interférences*. A.P.L.V., 1987.

<sup>37</sup> D. LARSEN-FREEMAN, M.H. LONG. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman, 1991.

va même plus loin en affirmant qu'il existe une période critique de l'acquisition phonique (dès 9 ans pour être précis) au-delà de laquelle les interférences, ici les erreurs liées à la prononciation et à l'écoute, « fossilisent » et bloquent inexorablement la dynamique de l'acquisition en matière de phonologie.

### 3.2.5 Des solutions ?

Si tout cela est vrai, alors nos élèves ont largement dépassé ce stade de basculement vers l'irréversible et ne seront jamais capables de prononcer et encore moins de reconnaître un [Δ] ou un [T] ! Arriveront-ils un jour à ne pas transformer les diphtongues et triptongues de la langue anglaise en simples monoptongues semblables aux voyelles de leur L1, sans avoir recours à l'enseignement naturel qui ne peut avoir lieu que dans des conditions d'immersion totale ? Il nous faut bien constater que les horaires impartis à l'enseignement des langues vivantes dans le Second Degré ne laissent guère entrevoir la mise en place de conditions approchant (même de loin) celles mentionnées ci-dessus...

S. Bosworth Gérôme (op. cit.) noircit un peu plus le tableau avant de proposer une solution qu'il ne développe malheureusement pas dans son article :

Listeners cannot apply the principles of their native language linguistic system to the comprehension of another language. [...] Listening in a foreign language is not an automatic process. [...] The ideal situation would be to re-educate the automatic processing system.

Peut-être est-ce là une idée à approfondir, une piste à explorer, dans la recherche de moyens efficaces de remédiation en matière de compréhensions auditive et orale. La tâche peut nous paraître d'une ampleur telle que sans doute même le plus chevronné des pédagogues y réfléchirait à deux fois avant de se lancer dans une telle entreprise. Quoiqu'il en soit, il ne pourrait de toute façon pas en être autrement, puisque « language as complicated as it is, we should not expect the process of language acquisition to be any less complex »<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> *Ibid.*

### 3.3 Rôle de l'enseignant

Au fil de mes lectures j'ai constaté que le mot « surdité » (aux sons et schémas accentuels de l'anglais) revenait sans cesse et j'ai par hasard ouvert un livre dont l'auteur, G. Knaebel<sup>39</sup>, mêle à la relation de ses expériences souvent traumatisantes en tant que sourd l'analyse minutieuse des situations affrontées et des solutions qu'il met alors en œuvre. Dans sa lutte quotidienne et épuisante pour « entendre-comprendre » les autres et « combler les blancs » de leurs mots, il tisse son propre système de perception. Un passage en particulier a attiré mon attention<sup>40</sup> :

Dans une surdité de perception, l'origine des troubles [...] réside dans l'oreille interne, dans la cochlée. La courbe de l'audition est descendante, à mesure que les sons deviennent plus aigus. Dès que l'audiométriste m'envoie des ondes de fréquences supérieures à 1 000 hertz dans l'oreille droite, il faut qu'il pousse l'intensité, rajoute des décibels, jusqu'à ce qu'enfin je lui fasse le signe convenu, lever la main, pour signifier que j'ai saisi quelque chose. Ainsi, je perçois presque normalement les sons graves, et de moins en moins bien jusqu'à pas du tout à mesure que les aigus s'élèvent. Ce n'est donc pas tous les sons que je perçois mal, mais seulement certains. Le son n'est pas lointain ou assourdi ou étouffé. J'entends des fragments séparés par des blancs, ou des sons embarbouillés qui ne parviennent pas à prendre forme. Comme on le disait autrefois, j'entends de travers. J'entends bien que l'on me parle, mais ce que je perçois n'a pas grand sens, je ne comprends pas.

Ce dont Knaebel parle ici pourrait s'appliquer à ce qu'il se passe pour nos élèves en compréhension orale, et telle une métaphore les « sons graves » sont en quelque sorte les mots accentués qu'ils perçoivent, les « aigus » ce qu'ils perçoivent moins (formes faibles, mots grammaticaux, etc.) et les « fragments séparés par des blancs » les éléments saillants entrecoupés du flou sonore composé de toutes les choses qu'ils ne distinguent pas tout de suite. Knaebel relie ici l'idée de perception à celle de compréhension de la même façon que l'on peut dire que compréhension auditive et compréhension orale se nourrissent l'une de l'autre. Et l'enseignant dans tout ceci ? L'enseignant, c'est l'audiométriste, c'est celui qui « pousse l'intensité, rajoute des décibels », autrement dit celui qui met à disposition de ses élèves des moyens et des

---

<sup>39</sup> G. KNAEBEL. *Brouhaha* : Analyse d'une surdité. Éd. Recherches, 2001.

<sup>40</sup> Voir Annexes p. 66-67 : Extraits du livre de Knaebel.

stratégies de compréhension jusqu'à ce qu'il s'aperçoive qu'ils ont saisi le contenu du message.

Il est surprenant de lire comment par la suite Knaebel décrit toutes les stratégies qu'il met en place pour accéder au sens et compenser son handicap, et comment elles sont finalement très semblables à celles auxquelles les élèves ont recours en compréhension orale. « Je fais attention ; je me mets à la meilleure place possible ; je regarde autant que je peux. Tout cela (les préparations des conditions de l'écoute, de la saisie des mots) m'aide bien à compenser le caractère facétieux de mon ouïe » : en quoi cette phase est-elle différente de celle d'anticipation que les enseignants mettent en place en situation d'écoute ? Knaebel pose ensuite la question de la mise en réseau des indices collectés : « Que fais-je avec ce que j'entends ? ». Dans un long paragraphe il décrit ensuite toutes les questions qu'il se pose, toutes les inférences auxquelles il a recours, ce constant va-et-vient entre ce qu'il a compris, ce qu'il croit avoir compris et ce qui lui reste à comprendre afin de reconstruire du sens. « L'esprit travaille à assembler les sons, les mots, les phrases » : ce sont ces processus mentaux, ces « jetés de passerelle », que l'enseignant, bien qu'il n'y ait pas totalement accès, peut faciliter puis vérifier grâce à des outils pédagogiques appropriés.

L'acte de compréhension orale et en particulier de reconstruction du sens fait partie des compétences qui posent le plus problème à nos élèves. Rentrent en jeu, nous l'avons vu, autant d'obstacles à la compréhension que d'éléments facilitateurs. Les activités cérébrales, ou processus mentaux, qui sous-tendent cette activité sont complexes et se nourrissent les uns des autres dans un apprentissage en spirale de la langue. S'il s'agit donc en effet d'un exercice périlleux de l'esprit, cette activité n'en reste pas moins un des piliers de l'apprentissage d'une langue étrangère car « comprendre une langue implique [...] l'aptitude à déchiffrer des phrases en nombre infini (des phrases qu'on n'a jamais entendues auparavant » (H. ADAMCZEWSKI et D. KEEN, op. cit.).

Pour ce faire, le didacticien, en d'autres termes l'enseignant, doit tout d'abord veiller à ne pas renforcer les tendances « naturelles » de l'élève à comprendre mot à mot, dans la mesure où elles peuvent aboutir à des blocages et où l'élève ne saura de tout façon jamais tous les mots d'une langue étrangère. Il doit faire accepter aux élèves de ne pas tout comprendre. L'enseignant se voit également confier une mission de guide dans l'automatisation de certaines tâches. Il joue aussi un rôle dans l'activation ou la réactivation des stratégies de langue maternelle pour amener l'élève à effectuer des opérations de haut niveau en langue étrangère. Enfin, et c'est un point crucial, il doit informer l'élève sur ce qu'il doit faire et ce qu'on attend de lui, d'abord afin de développer chez lui une attitude réflexive, ensuite parce que dans la vie courante, on n'écoute jamais pour écouter, on a toujours une bonne raison pour le faire.

Rappelons-nous cependant, en humbles enseignants que nous sommes, que si diverses solutions de remédiation sont envisageables, une des limites à laquelle se heurte tout didacticien lorsqu'il tente de mettre en place des activités relatives à la reconstruction du sens réside dans la nature même du processus cérébral de construction du sens, dans sa complexité. Citons à cet effet Meirieu qui écrit que « l'activité mentale reste, en tout état de cause, invisible et ne peut jamais faire l'objet d'un contrôle véritable »<sup>41</sup>. Mais arriver, en dépit de tout cela, à permettre aux élèves de comprendre un message qui leur était si douloureusement obscur lors de la première écoute est sans doute ce qu'il y a pour l'enseignant de plus gratifiant.

---

<sup>41</sup> P. MEIRIEU. *La pédagogie entre le dire et le faire*. ESF, 1995.

## BIBLIOGRAPHIE

### Instructions Officielles :

B.O. n°7, 3 octobre 2002

Programme d'Enseignement des Langues Vivantes en Classe de Seconde Générale et Technologique.

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs7/default.htm>

B.O. n°7, 28 août 2003, p.11

Programmes des Lycées, Anglais, Classes de Première générales et Technologiques

<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2003/hs7/anglais.pdf>

### Manuels scolaires :

HABERT, J-L. *et al.* - *Prime Time*, Anglais Première. – Paris : Hachette Éducation, 2005. (Et le fichier de l'élève l'accompagnant).

### Ouvrages pédagogiques :

BATAIL, M. *et al.* - *Bâtir du sens en anglais, vol. 2 : stratégies pour comprendre l'anglais oral.*- Nancy : CRDP de Lorraine, 1998.

CORNAIRE, C., GERMAIN, C. - *La compréhension orale.* - Paris : CLE International, 1999. (Col. Didactique des langues étrangères).

DOUGLAS BROWN, H. - *Teaching by Principles : An Interactive Approach to Language Pedagogy.* - Regents/Prentice Hall, 1994.

DUPRAZ, H. - *Stratégies pour la classe d'anglais : techniques et guidages.* - n°10. - Lyon : CRDP de Lyon, 1999. (Col. We can help you !).

HAMONET-BABONNEAU, J. - *The Teacher's Survival Kit, tome 2* :  
Compréhension et production d'un message oral: apprentissage et évolution. -  
Rennes : CRDP de Bretagne, 1993.

HENRY-BOSSONNEY, E., LACHÈZE, M. - *L'anglais au lycée*. - Paris : Belin,  
2002. (Col. Guide Belin de l'enseignement).

MEIRIEU, P. - *La pédagogie entre le dire et le faire*. - Paris : ESF, 1995.

Ouvrages à orientation linguistique et psychologique :

ADAMCZEWSKI, H., KEEN, D. - *Phonétique et phonologie de l'anglais  
contemporain*. - Paris : Armand Colin, 1973.

GREENE, J. - *Language Understanding : A Cognitive Approach*. - Open University  
Press, 1986. (Coll. Open Guides to Psychology.)

JULIÉ, K. - *Enseigner l'anglais*, Paris : Hachette Éducation, 1998. (Col. Profession  
Enseignant).

LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M. H. - *An Introduction to Second Language  
Acquisition Research*. - New York: Longman, 1991. (Col. Applied linguistics and  
language study).

PETIT, J. - *Acquisition linguistique et interférences*. - Paris: A.P.L.V., 1987.

Articles complémentaires :

BOSWORTH GÉRÔME, S. – « Mission Impossible? Understanding English with  
French ears » in « Enhancing Speaking and Listening Skills », *Le journal de TESOL  
France*, 2001, vol. 8.

Et sur [http://www.cndp.fr/themadoc/anglais/doc/sally\\_bosworth.doc](http://www.cndp.fr/themadoc/anglais/doc/sally_bosworth.doc)

DAY, C. - « La compréhension orale au collège », *Enseigner l'anglais en collège et  
en lycée*. - CRDP de Créteil, 2001. (Col. Champ disciplinaire).

Et sur [http://www.cndp.fr/themadoc/anglais/doc/a\\_day.pdf](http://www.cndp.fr/themadoc/anglais/doc/a_day.pdf)

PETITGIRARD, J-Y. - « Enseigner / apprendre à comprendre à l'aide de l'Informatique Interactive Multimédia » in « La compréhension de l'oral », *Les langues modernes*. - Revue de l'A.P.L.V., 1999, n°2.

Et sur [http://www.cndp.fr/themadoc/anglais/doc/j\\_petit.doc](http://www.cndp.fr/themadoc/anglais/doc/j_petit.doc)

POUSSARD C. - « Les nouvelles technologies : une contribution à la réflexion didactique sur la compréhension de l'oral » in « La compréhension de l'oral », *Les langues modernes*. - Revue de l'A.P.L.V., 1999, n°2.

Et sur [http://www.cndp.fr/themadoc/anglais/doc/c\\_poussard.doc](http://www.cndp.fr/themadoc/anglais/doc/c_poussard.doc)

#### Autres ouvrages :

KNAEBEL, G. - *Brouhaha : Analyse d'une surdité*. - Paris: La Chambre d'échos, Éd. Recherches, 2001.

#### Sites Internet :

CHEN-GÉRÉ, M-F. *et al.* - *Compréhension de l'oral en anglais*. - Dossier Thémadoc, SCÉRÉN CNDP, 2002.

<http://www.cndp.fr/themadoc/>

*Les compétences orales en langue étrangère : Les opérations constitutives des compétences de compréhension et d'expression*. – Académie de Rennes.

[http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/portail\\_lv/documents/evaloral.pdf](http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/portail_lv/documents/evaloral.pdf)

**DOCUMENTS**

**ANNEXES**