

L'APPRENTISSAGE DIFFERENCIE DES QUATRE APTITUDES

Francis CARTON
CRAPEL, Université Nancy 2

L'idée de conduire de façon spécifique et différenciée l'apprentissage de l'expression et de la compréhension, de l'écrit et l'oral, tente de s'imposer depuis les années 1970, en même temps que se répand l'approche communicative. En effet, dès lors que l'on vise non seulement l'acquisition du code linguistique d'une langue étrangère, mais aussi la capacité à se servir de celle-ci en situation, il convient, suivant les besoins, de s'entraîner à :

- comprendre plus efficacement des documents écrits ;
- mieux comprendre des locuteurs de la langue cible lorsqu'ils parlent ;
- s'exprimer oralement de façon plus intelligible ;
- rédiger d'une façon que les destinataires reconnaissent comme acceptable.

Personne ne contestera aujourd'hui cette façon de présenter les objectifs d'un apprentissage de langue. On est loin cependant de retrouver dans les méthodes et sur le terrain toutes les implications méthodologiques de ces distinctions. C'est pourquoi il nous paraît utile de proposer un bilan des raisons qui justifient une prise en charge indépendante et spécifique des quatre aptitudes. Nous en exposerons ensuite les principales conséquences didactiques.

Ces raisons sont de trois ordres :

1/ raisons d'ordre psycholinguistique : l'activité cognitive est différente à l'écrit et à l'oral, en compréhension et en expression, si bien que chacune des aptitudes doit faire l'objet d'un traitement particulier.

2/ raisons d'ordre sociolinguistique : les «situations d'écrit» et les «situations d'oral» impliquent des types de discours différents ; par ailleurs les rôles sociaux que chaque locuteur est amené à assumer en compréhension ne sont pas les mêmes que ceux qu'il doit jouer en expression. Il est donc nécessaire de viser l'acquisition des compétences propres à chacune de ces quatre types de situations.

3/ raisons d'ordre linguistique : l'utilisation du code linguistique ne se fait pas de la même façon à l'oral et à l'écrit, en compréhension et en expression, ce qui implique des apprentissages grammaticaux spécifiques.

4/ raisons liées à l'apprentissage : d'une part les progrès sont plus rapides en compréhension qu'en expression, si bien que l'on risque de freiner l'apprentissage de la compréhension en liant les deux progressions. D'autre part, il convient de prendre en considération les différences d'attitudes que les apprenants peuvent avoir à l'égard de l'apprentissage de l'écrit et de l'oral, de la compréhension et de l'expression. Au plan méthodologique, ces constats mettent en cause rapproche dite «intégrée» des quatre aptitudes. Ils conduisent au contraire à en différencier la prise en charge pédagogique pour le choix des activités et des supports d'apprentissage ainsi que pour les progressions.

I. CHAQUE APTITUDE MET EN OEUVRE DES PROCESSUS COGNITIFS DIFFÉRENTS.

Tentons une synthèse rapide, trop schématique sans doute, des résultats actuels de la recherche en psychologie cognitive dans le domaine de la production et de la compréhension du langage.

Globalement, il convient de distinguer entre les processus et les représentations (ESPERET, 1990, pp. 8 et 9). Les **représentations** sont le matériau mental sur lequel s'exercent ou prennent appui les processus cognitifs. Constituées de réseaux de concepts installés dans la mémoire à long terme (ANDERSON, 1983), elles ont trait aux domaines de référence abordés, à la situation sociale qui définit les conditions de production et d'interprétation du discours ainsi que, à partir de ce que l'on sait de celles-ci, au type de texte et au type de langue produit ou à produire¹.

Les **processus** quant à eux, sont des séquences organisées d'opérations. Ils sont de nature différente en production et en compréhension, et, du coup, les représentations ne sont pas utilisées de la même manière dans les deux cas.

1/ Processus de production

En ce qui concerne la production, une revue des travaux montre qu'il existe un consensus pour distinguer trois types de processus, en interaction permanente les uns avec les autres, (ESPERET, 1990, pp. 8-10 ; FOULIN et al, 1989, pp. 5-11) :

- des réseaux de concepts sont activés (ce processus est toujours orienté vers un but).
- le locuteur procède à la réalisation langagière de ses intentions de communication (la « mise en texte » décrite par FAYOL, SCHNEUWLY, 1986). Pour cela il doit d'une part mettre en mots les concepts qu'il veut exprimer (lexicalisation), et, d'autre part, enchaîner les unités lexicales en séquences (linéarisation). Il faut noter que ces deux opérations sont soumises aux contraintes propres à la situation sociale qui génère l'énonciation. On considère généralement que les choix lexicaux et les opérations syntaxiques ne se font qu'exceptionnellement de façon consciente, d'où la nécessité pour le locuteur de contrôler après coup le résultat obtenu.
- le sujet évalue le texte produit à la lumière des représentations qu'il a du but à atteindre (pour l'écrit, ces opérations de révision se font au cours des pauses). Du point de vue des processus cognitifs, la différence entre la production écrite et la production orale tient essentiellement au facteur temps : l'encodage oral se déroule généralement dans le temps (bien que le discours oral puisse être plus ou moins préparé, sinon quelquefois rédigé d'avance), alors que, dans le cas de l'écrit, seul le produit final compte, son élaboration n'étant le plus souvent pas soumise à d'importantes contraintes de temps. C'est ainsi que les textes écrits sont le produit d'une construction plus consciente.

De façon fondamentale, l'écrit comporte une dimension grapho-motrice qui entraîne un débit beaucoup plus lent. Cette caractéristique comporte des répercussions sur le fonctionnement des processus conceptuels, lexicaux et syntaxiques, du fait que le locuteur doit conserver beaucoup plus longtemps en mémoire de travail les éléments à formuler. C'est une explication au phénomène de "surcharge cognitive" décrit par les spécialistes de l'expression écrite (CHAROLLES, 1986, p. 12) : faute de parvenir à gérer en même temps toutes les composantes de l'acte d'écrire (activation de réseaux de concepts, lexicalisation, linéarisation, structuration textuelle en fonction de ce qu'il sait du type de texte à produire, cohérence, cohésion, production graphique), celui qui rédige a plus ou moins tendance à laisser de côté un ou plusieurs aspects (orthographe, prise en compte du lecteur, par exemple), ou à perdre des informations. Cette tendance dépend de son entraînement à rédiger qui a rendu plus ou moins automatiques les procédures à suivre. Par ailleurs, la lenteur de la production graphique a probablement pour effet d'« inhiber le mécanisme spontané des associations entre concepts et/ou items lexicaux » (FOULIN et al, 1989, p. 11)².

2/ Processus de compréhension

Les processus cognitifs enjeu dans la compréhension sont de nature différente : dans le processus de la construction du sens, l'auditeur d'un message oral ou le lecteur d'un document écrit, mobilisant ses connaissances sur le thème abordé, sur la situation de communication (et notamment ce qu'il sait du producteur du message et du type de discours concerné), ainsi que sur le code utilisé, entre en interaction avec l'information apportée par le discours. Le modèle théorique jugé à l'heure actuelle le plus performant (GREMMO, HOLEC, 1990, pp. 31-34) décrit le processus de compréhension de la façon suivante :

- le sujet établit des hypothèses sémantiques avant même de commencer, puis au fur et à mesure qu'il progresse dans le discours d'autrui. Ces hypothèses, qui anticipent le sens au niveau global comme au niveau local, génèrent des attentes quant aux formes linguistiques que les significations vont prendre. Ces hypothèses formelles sont fondées sur les connaissances que le lecteur ou l'auditeur a du code utilisé (syntaxe, structures phonématiques pour l'oral ; forme visuelle des mots ou des suites de mots pour l'écrit ; marqueurs de l'architecture du message, etc.).
- les hypothèses sont vérifiées par des prises d'indices (en lecture, l'œil se pose à des endroits du texte déterminés par la stratégie de compréhension ; dans l'écoute, la discrimination n'est jamais exhaustive) : si les hypothèses sont confirmées, elles prennent place dans la construction du sens ; si elles sont infirmées, ou non confirmées, le lecteur ou l'auditeur peut soit émettre de nouvelles hypothèses, soit laisser de côté l'aspect du discours concerné, soit encore conserver en mémoire les informations recueillies pour s'en servir ultérieurement (compréhension différée).

A la différence des processus de compréhension écrite, qui s'exercent sur un matériau graphique, les stratégies de compréhension orale s'inscrivent dans un déroulement qui rend plus difficiles les retours en arrière, les bonds en avant, les accélérations ou ralentissements de rythme. Or ces façons de faire caractérisent précisément les stratégies de compréhension les plus efficaces.

II. DES TACHES PRAGMATIQUES DIFFÉRENTES

L'utilisation du langage peut se répartir en quatre séries de situations sociales, qui correspondent à chacune des quatre aptitudes : situations d'écrit et situations d'oral (cf. MOIRAND, 1980), situations dans

lesquelles on produit et situations dans lesquelles on est confronté au discours d'autrui (lecture, radio, télévision, cours, conférences,...).

Certaines situations, peu nombreuses, sont particulières en ce qu'elles conduisent à mettre en oeuvre simultanément des capacités relevant de deux aptitudes :

- la lecture à haute voix fait intervenir des composantes de la production orale («mise en sons» d'un texte écrit) en même temps que d'autres qui relèvent de la compréhension écrite (identification de mots). On remarquera qu'il s'agit d'une utilisation spécifique du langage, qui n'est ni pleinement de la production, ni pleinement non plus de la compréhension écrite (l'attention de celui qui lit est surtout accaparée par la volonté de bien dire ; de plus, le mot à mot «linéarise» et diminue l'efficacité des stratégies de compréhension).
- la prise de notes met enjeu des savoirs et savoir-faire propres à l'expression écrite (transcription de certains mots et énoncés, reformulations, etc.), en même temps que des capacités propres à la compréhension orale (prise de notes à partir d'un discours oral), ou à la compréhension écrite (prise de notes à partir d'un document écrit).
- écouter un texte en suivant des yeux une transcription.
- écouter un cours ou une conférence en utilisant des repères écrits (plan, résumé, note).

Dans la conversation ou le dialogue, il est nécessaire de pouvoir comprendre et de pouvoir s'exprimer, mais les deux aspects, s'ils se chevauchent parfois, se succèdent le plus souvent et restent fondamentalement distincts socialement et cognitivement. La spécificité de cette situation réside dans les contraintes de production qui obligent à construire collectivement un texte qui soit cohésif et cohérent.

Dans les autres cas, **l'utilisation du langage relève de l'une ou de l'autre des aptitudes**. Il est donc possible de catégoriser en fonction des quatre aptitudes les tâches communicatives que chaque locuteur d'une langue est conduit à assumer en fonction de ses différents statuts sociaux.

Rôles sociaux en compréhension et rôles sociaux en expression.

Suivant que l'on est client ou commerçant, usager ou employé d'une administration, étudiant ou enseignant, journaliste ou auditeur, romancier ou lecteur, patron ou employé, etc., on n'a pas, à l'écrit ou à l'oral, les mêmes actes de parole à comprendre que ceux que l'on a à réaliser soi-même. Par exemple, seuls des professionnels de la restauration ont normalement à accueillir dans une salle de restaurant, proposer la carte, décrire les plats de façon positive, justifier une addition, ou, en compréhension, faire la différence entre une demande d'information et une récrimination, etc. Ils doivent avoir en outre la capacité de s'adapter éventuellement à des clients qui ne connaissent pas bien la langue, ou à des clients exigeants et désagréables, tout en restant polis suivant les normes sociales en vigueur. Les clients, en revanche, peuvent avoir besoin, par exemple, en expression, de demander de l'information sur les plats, et, en compréhension, de comprendre les explications qu'on leur donne, etc. Chaque rôle social exige ainsi un ensemble de savoirs et de savoir-faire sociaux, linguistiques et culturels spécifiques relevant de l'une ou de l'autre des quatre aptitudes.

Remarquons la **dissymétrie des rôles en compréhension et en production** : les rôles sociaux et par suite les tâches communicatives que chaque locuteur est amené à assumer en compréhension sont beaucoup plus nombreux et plus diversifiés que ceux qu'il doit pouvoir remplir en expression. S'il veut entretenir des relations satisfaisantes avec son milieu social, un individu doit être capable de reconnaître des actes de parole bien plus nombreux que ceux qu'il est capable de réaliser lui-même.

Rôles sociaux à l'écrit et rôles sociaux à l'oral

En ce qui concerne les différences sociolinguistiques entre écrit et oral, rappelons simplement qu'écrit et oral constituent deux ordres différents d'utilisation du langage, répondant à des fonctions distinctes du point de vue pragmatique, à des types de discours, ainsi qu'à des registres de langue différents. On peut parler ici de deux mondes communicatifs différents qui impliquent deux séries distinctes de savoir-faire pragmatiques et culturels.

Un cas particulier : l'apprenant de langue

L'usage social que fait, ou qu'envisage de faire, un apprenant de la langue qu'il apprend, est sous de nombreux aspects différent de celui qu'en a un natif. En particulier le nombre des situations de communication susceptibles de concerner un non natif est dans la majorité des cas plus réduit que pour un natif. Un autochtone doit pouvoir faire face à des situations répertoriées, certes, mais variées et en nombre important. Les étrangers en revanche sont généralement surtout concernés par des situations de compréhension, par un nombre assez limité de situations de production orale, et par un très petit nombre de situations d'expression écrite.

Certains même n'apprennent une langue qu'en vue d'un nombre très restreint de situations, voire même une seule : la lecture professionnelle de textes de spécialité est un exemple très fréquent.

III. DES UTILISATIONS DIFFÉRENTES DU CODE LINGUISTIQUE

1/ Compréhension et expression

Posons d'abord que l'utilisateur d'une langue utilise sa compétence linguistique d'une façon différente en compréhension et en production. Dans la mesure où la compréhension repose principalement sur des indices que l'auditeur ou le lecteur recherche dans le texte pour vérifier ses attentes, ce sont les mots porteurs de sens qui importent surtout. L'essentiel d'un entraînement en compréhension portant sur le code linguistique devrait donc être d'ordre lexical, l'apprentissage des mots s'accompagnant d'un travail sur la dérivation et les transformations des mots (transformations irrégulières de genre ou de nombre, formation des adverbes,...). Certains points grammaticaux sont plus importants que d'autres pour la compréhension, par exemple les adverbes de temps, l'expression de l'interrogation, de la négation et des modalités, et les connecteurs marquant l'organisation sémantique du discours. En revanche, on peut penser qu'en français des éléments grammaticaux comme les désinences verbales ne jouent pas un rôle fondamental pour la compréhension : d'une part, les marques temporelles sont souvent redondantes avec d'autres indices ; d'autre part les marques de personne sont souvent redondantes avec le sujet du verbe, surtout à l'écrit. S'il est nécessaire, en compréhension, de pouvoir reconnaître les radicaux des verbes à radicaux multiples (par exemple *pouvoir* dans *pu* ou *peut*, *savoir* dans *sait* ou *saura*³) la morphologie des verbes réguliers ne constitue pas le plus souvent un obstacle du point de vue de la compréhension, et ne nécessite pas qu'on y consacre un apprentissage particulier. Par ailleurs, plutôt qu'apprendre à reconnaître les formes des temps (futur, présent, passé), il est plus important d'apprendre à inférer les valeurs des temps à partir de la logique du récit ou de l'argumentation, ou à partir des autres indices indiquant l'aspect ou l'époque.

Comme les désinences verbales, les prépositions ne jouent probablement pas un rôle essentiel pour la compréhension : à l'oral (où elles sont d'ailleurs le plus souvent inaccentuées et difficiles à discriminer), comme à l'écrit, un lecteur ou un auditeur entraîné se sert d'autres indices, avant tout sémantiques, et n'y prête pas attention. Émerge ici une grammaire pédagogique propre à l'apprentissage de la compréhension, qui d'une part hiérarchiserait les éléments grammaticaux en fonction de leur utilité pour la compréhension, et d'autre part présenterait ceux-ci de façon à faciliter les repérages de sens plutôt que la production.

Quoi qu'il en soit, l'essentiel pour l'apprentissage de la compréhension reste de s'entraîner à inférer à partir des éléments reconnus dans le texte.

Bien différente apparaît la problématique de l'apprentissage linguistique en vue de la production, pour laquelle il est utile de pouvoir construire les mots et les énoncés, dans chacun de leurs aspects formels, de façon aussi conforme que possible au système. Ici, progresser signifie perfectionner les automatismes morphologiques et syntaxiques, et apprendre à les employer de façon adaptée aux contraintes des situations auxquelles on est confronté. Il est cependant toujours possible de se faire comprendre en puisant dans un stock linguistique limité, et en ayant recours à des stratégies de contournement lorsque les moyens font défaut. L'entraînement à l'emploi de stratégies de contournement est d'ailleurs un aspect important de l'apprentissage de la production orale.

Le répertoire linguistique auquel tout individu vivant en société est confronté en compréhension est de loin plus étendu que celui qu'il est capable de mobiliser lui-même : pour s'exprimer il puise dans les ressources de sa propre compétence, alors qu'en compréhension il est confronté au discours d'autrui, par lequel il est mené et qu'il ne peut choisir. Ainsi, la plupart des citoyens français sont capables de suivre un discours politique, un bulletin météorologique, un artisan qui parle de son métier avec un accent régional, ou encore une émission traitant des conséquences de la pollution sur la faune marine, sans pour autant pouvoir produire, ni même reproduire eux-mêmes ces types de discours, ni pour le lexique, ni pour la phonétique et la prosodie, ni pour les formes syntaxiques et organisationnelles.

Pour conclure, on peut dire en simplifiant que la morphosyntaxe et la variation linguistique se trouvent en rapport inverse quant à leur importance pour la compréhension et pour la production.

	morphosyntaxe	Variation linguistique
compréhension	<i>importance moindre</i>	<i>confrontation à la variation</i>
production	<i>importance plus grande</i>	<i>compétence idiolectale</i>

2/ Écrit et oral

Il suffira ici de rappeler d'une façon très générale que la langue s'actualise à l'écrit et à l'oral de deux manières différentes du point de vue des paradigmes morphologiques, de la syntaxe, du lexique comme des formes discursives. Notons en particulier que l'oral est caractérisé dans son usage par une bien plus

grande variation que l'écrit (pour un point récent sur la réflexion dans ce domaine, voir par exemple GADET, 1989).

IV. DIFFERENCES TENANT A L'APPRENTISSAGE

Il est reconnu que, lorsque les conditions pédagogiques le permettent, les progrès sont plus rapides en compréhension qu'en expression. Cela est vrai :

- à l'égard de la quantité de matériau linguistique manipulé (le nombre de formes linguistiques susceptibles d'être reconnues augmente plus rapidement que le nombre de formes mobilisables en production, à condition qu'un entraînement spécifique prépare cette reconnaissance) ;
- à l'égard du nombre de situations maîtrisées ;
- à l'égard des connaissances référentielles et culturelles.

Les apprenants peuvent ainsi atteindre des niveaux de performance plus élevés en compréhension qu'en expression, si un entraînement spécifique est mis en place pour la compréhension orale, d'une part, et pour la compréhension écrite, d'autre part.

Par ailleurs, il convient de prendre en considération le fait que, pour des raisons tenant à leurs cultures d'apprentissage, les attitudes des apprenants diffèrent souvent à l'égard des quatre aptitudes. Ils sont nombreux en Europe occidentale par exemple à donner priorité à l'expression sur la compréhension, et à l'oral sur l'écrit, ce qui a évidemment des répercussions sur leurs façons d'apprendre. Ces apprenants tendent en particulier à consacrer moins d'énergie aux secondes qu'aux premières, qu'ils estiment plus importantes. Dans d'autres cultures au contraire l'écrit prend le pas sur l'oral, la compréhension sur l'expression. Cela doit être pris en compte dans l'analyse des besoins, dans la programmation des activités d'apprentissage ainsi que dans les objectifs et les critères d'évaluation.

V. CONSÉQUENCES MÉTHODOLOGIQUES

Les processus de compréhension et les processus de production, à l'écrit d'une part, à l'oral d'autre part, sont spécifiques du point de vue cognitif, du point de vue sociolinguistique, du point de vue linguistique et du point de vue pédagogique. Comment retrouver cette spécificité dans l'enseignement/apprentissage ?

1/ Adéquation aux besoins communicatifs

Acquérir une compétence de communication, c'est acquérir les savoirs et savoir-faire propres aux rôles que l'on est amené à tenir dans la vie sociale. Il est important à cet égard de distinguer dans l'apprentissage de ces rôles les capacités à développer en compréhension des capacités à développer en expression. Il est inutile, par exemple, pour le futur client de restaurant en pays étranger, ou pour quelqu'un qui apprend une langue en vue de visiter le pays en tant que touriste, d'apprendre à indiquer un itinéraire, ou d'apprendre à expliquer la confection d'un plat. Ce sont là en revanche des actes de parole qu'il faut s'entraîner à comprendre : dans la phase systématique, par exemple, des activités ayant pour but la reconnaissance du lexique propre à ces situations seront nécessaires ; dans la phase communicative les jeux de rôle devront proposer aux apprenants le rôle du touriste, mais non celui du serveur du restaurant.

2/ Spécialisation des activités

C'est au niveau de son objectif qu'une activité d'apprentissage est spécialisée, dans la mesure où elle vise un savoir ou un savoir-faire (capacité à utiliser ce savoir dans une situation en fonction d'un objectif), propre à une situation de communication, dans l'une des quatre aptitudes.

Il est avantageux pour l'apprentissage de développer séparément chaque composante d'une compétence, avant de se placer dans la situation où tous les savoirs et savoir-faire nécessaires sont utilisés. Prenons un exemple dans le domaine sportif : un sauteur à la perche fait des exercices spécifiques de musculation, et s'entraîne séparément à courir, à manier la perche, à évoluer en l'air sur un trampoline, etc., avant de mettre en œuvre toutes ces capacités dans des sauts réels où elles interviennent ensemble. De même il est intéressant de distinguer deux phases dans l'apprentissage :

- une phase d'apprentissage systématique au cours de laquelle on vise la mise en place séparée des différentes capacités ;
 - une phase communicative, où l'on se place dans des conditions aussi proches que possible de la situation visée, et où l'on utilise ensemble les savoirs et savoir-faire appris lors de la phase précédente.
- Cette façon de procéder se généralise par exemple actuellement dans la didactique de l'expression écrite sous le nom de «techniques de facilitation procédurale», qui consistent à entraîner les sujets sur des opérations délimitées plutôt que de leur imposer systématiquement un traitement de l'ensemble des

opérations. Le but ici est d'automatiser le plus possible les différentes opérations en jeu de façon à limiter les effets de surcharge cognitive (voir par exemple REICHLER-BEGUELIN, 1990, pp. 9 et 10).

Spécialiser les activités en vue d'une aptitude donnée ne signifie pas, on l'a vu, qu'il faille s'interdire, au niveau des moyens techniques utilisés pour cet apprentissage, le recours à une autre aptitude. Par exemple, une activité d'entraînement en compréhension orale qui a pour but l'amélioration de la discrimination auditive peut utiliser comme support une transcription écrite lacunaire : l'important est que le but poursuivi soit bien identifié en termes de savoir-faire à acquérir en compréhension orale, les aspects relevant de la compréhension écrite étant ici auxiliaires.

Au cours de la phase systématique, notamment, toutes les activités, même si elles visent une même situation de communication, ne ressemblent pas forcément à celle-ci : par exemple, en vue de se préparer à participer à des réunions de travail en langue étrangère du point de vue de l'expression orale, il est utile pour l'apprenant de rassembler des données linguistiques et communicatives sur cette situation en observant des réunions enregistrées (actes de parole, réalisations linguistiques de ces actes, aspects non verbaux des prises de parole, etc.). Cette activité passe nécessairement par la compréhension orale, mais elle vise l'acquisition de connaissances nécessaires dans cette situation, et il s'agit bien d'une activité spécialisée d'expression. Il est d'ailleurs nécessaire que les informations ainsi recueillies soient ensuite utilisées dans des exercices de production orale.

Mener des activités d'apprentissage qui ne visent qu'un seul objectif d'apprentissage à la fois comporte les avantages suivants :

- l'effort d'apprentissage est simplifié lorsque l'attention est portée sur un objectif unique bien identifié ;
- l'activité peut être menée et évaluée sur la base de critères clairs.

Par exemple, une activité d'entraînement en compréhension écrite qui nécessite des questions et des réponses à haute voix mêle de façon préjudiciable compréhension orale, compréhension écrite et expression orale : l'apprenant ne peut se concentrer sur la tâche de compréhension, et l'absence de réponse à une question peut être évaluée comme le fait qu'il n'a pas compris la question, qu'il n'a pas trouvé de réponse, ou qu'il ne peut exprimer la réponse. De même, certains exercices, oraux dans leur émission, mais exigeant une langue écrite du point de vue syntaxique et lexical et évalués suivant des critères propres à l'écrit, entretiennent la confusion entre les deux utilisations de la langue⁴.

3/ Utilisation de la langue maternelle

Dans des activités d'apprentissage de langue, l'usage de la langue maternelle n'est pas toujours possible, soit que l'on apprenne au sein d'un groupe hétérogène quant aux langues d'origine, soit que l'enseignant ne connaisse pas la langue du ou des élèves. Cependant, lorsqu'il est possible, le recours à la langue maternelle pour l'expression des consignes, ou pour la production de réponses, permet la concentration des efforts sur une seule aptitude à la fois, évite les confusions que nous avons signalées ci-dessus, et rend ainsi selon nous l'apprentissage plus efficace.

4/ Documents d'apprentissage appropriés

Les différences linguistiques et discursives entre discours écrit et discours oral que nous avons brièvement rappelées suffisent à justifier que l'on ait recours, pour l'apprentissage, à des documents écrits pour l'apprentissage de l'écrit, et à des documents authentiques oraux en vue de l'apprentissage de l'oral : c'est à cette seule condition que l'on pourra favoriser des hypothèses justes sur le fonctionnement de la langue, et que l'on permettra à l'apprenant, pour les activités de compréhension, de se comporter pleinement en auditeur ou en lecteur (GREMMO, HOLEC, 1990, p.39). Il est nécessaire par ailleurs que les documents qui servent à l'observation linguistique et discursive en vue de la production soient eux aussi authentiques : ce n'est pas le cas des dialogues de méthode, en particulier, élaborés dans une langue qui n'est ni vraiment de l'écrit, ni vraiment de l'oral, et qui comportent des simplifications, voire des invraisemblances discursives.

5/ Progressions spécifiques

La spécificité des processus de compréhension et de production, écrite et orale se retrouve aussi dans les progressions. D'une part, les situations, et les rôles sociaux à assumer en production et en compréhension, à l'écrit et à l'oral sont différents, ce qui conduit à mettre en place des contenus et des progressions séparées. D'autre part, limiter ce que les apprenants peuvent comprendre à ce qu'ils sauraient dire ou écrire eux-mêmes revient à les freiner dans leur progression en compréhension, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. A l'image de la compétence d'un natif, ce que l'apprenant est capable de comprendre peut, et doit, dépasser en quantité de matériau linguistique comme en nombre et en variété de situations ce qu'il est capable de produire. En particulier, les documents proposés en vue d'activités de compréhension peuvent, et doivent, être plus longs et plus riches que les énoncés qu'il leur est demandé de produire. Il faut pour cela que la compréhension écrite d'une part, et la compréhension orale d'autre part, fassent l'objet d'apprentissages spécifiques, avec une programmation, des objectifs, des contenus, des supports, des activités et des évaluations propres.

NOTES

1. On notera que les représentations se modifient ou se construisent au cours de l'activité langagière elle-même par interaction entre celle-ci et les connaissances préalables.
2. Rappelons, à titre d'argument supplémentaire en faveur d'une indépendance entre les mécanismes cognitifs de production écrite et ceux de production orale, l'existence de troubles dus à des lésions cérébrales (l'agraphie pure) dans lesquels le sujet manifeste des difficultés graphiques (il ne parvient pas, par exemple, à disposer correctement les signes et les lignes sur la feuille de papier), alors que le langage oral ne semble pas affecté (MARCIE, cité par VIGNER, 1982, p. 20).
3. Une pédagogie de la compréhension gagnerait à présenter l'ensemble du paradigme de chaque verbe irrégulier, de façon à en faciliter le repérage dans le discours. C'est là une démarche contraire aux pratiques pédagogiques visant l'expression, où cette présentation se fait de façon progressive de façon à en favoriser la mémorisation et l'emploi.
4. «Activités spécialisées» implique «évaluations spécialisées», c'est à dire en particulier recours à des critères spécifiques. Ainsi, si le critère de correction linguistique peut être appliqué au discours écrit des apprenants, étant donné le statut de l'écrit, il vaut peut être mieux utiliser le critère d'intelligibilité pour la production orale, à condition de définir l'intelligibilité comme le caractère d'un énoncé susceptible d'être compris par un locuteur natif (CARTON, 1992, p.53).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANDERSON J.R., 1983, *The architecture of cognition*, Harvard University Press, Cambridge.
- CARTON F., 1992, «Limites d'une évaluation rigoureuse des capacités communicatives à l'oral», in *Autour de l'évaluation de l'oral*, Bulletin CILA n°55, Neuchâtel avril 1992.
- CHAROLLES M., 1986, «L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques», in *Pratiques*, n°49, mars 1986.
- ESPERET E., 1990, «Apprendre à produire du langage : construction des représentations et processus cognitifs», in *Le Français dans le Monde Recherches et Applications : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, fév. mars 1990.
- FAYOL M., SCHEUWLY B., 1986, «La mise en texte et ses problèmes», communication au 3^e Colloque International de didactique du français, Namur, 2-4 sept. 1986.
- FOULIN J.N., CHANQUOY L., FAYOL M., 1989, «Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation: vers un modèle procédural de la composition écrite», in *Langue française* n°81, fév. 1989.
- GADET F., 1989, *Le français ordinaire*, Armand Colin, Paris.
- GREMMO M.J., HOLEC H., 1990, «La compréhension orale : un processus et un comportement», in *Le Français dans le Monde Recherches et Applications : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, fév. mars 1990.
- MOIRAND S., 1980, *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, CLE International, Paris.
- REICHLER-BEGUELIN M.J. et al., 1990, *Ecrire en français*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris.
- VIGNER G., 1982, *Ecrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite*, CLE International, Paris.