

Les compétences fondamentales

Comme il a été mentionné au chapitre 4 de la première partie, le concept de compétence est difficile à cerner et est susceptible de plusieurs interprétations. Il est pourtant au cœur de bien des recherches en didactiques des disciplines et à la base de nombreux systèmes éducatifs. En France, par exemple, un socle commun de connaissances et de compétences, au nombre de sept, présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire : depuis 2008, les programmes de l'école primaire et du collège ont intégré ces sept compétences et, en 2016, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture élargit et redéfinit cette organisation. La didactique des langues n'échappe pas à cette tendance et la compétence de communication est un concept méthodologique au centre des préoccupations aussi bien des chercheurs que des enseignants et des apprenants. L'analyse détaillée et la présentation taxinomique qu'en fait le *CECR* ne sont qu'une tentative pour cerner la complexité du langage humain dont les emplois, propres à chaque individu, sont à la fois uniques et quasiment infinis. Les nombreuses arborescences qu'il dresse pour appréhender cette notion, si elles peuvent *a priori* dérouter bon nombre d'étudiants ou d'enseignants, constituent un inventaire de référence incontournable pour tous les praticiens, qu'ils soient enseignants, formateurs, concepteurs de programmes, de dispositifs d'évaluation ou de manuels.

1.0. La compétence de communication : éléments pour un cadrage méthodologique

La notion de compétence, que l'on trouve à l'origine dans le monde du travail, est omniprésente dans bien des systèmes éducatifs et, pour éviter toute confusion, il n'est pas inutile de rappeler que le *CECR* définit la compétence « comme l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (p. 15)¹ et que la compétence de communication met tout l'être humain en jeu : elle s'inscrit donc dans un cadre de compétences générales, variables selon les personnes « auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » (p. 15). Elles se déclinent en savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre, chacun de ces paramètres pouvant se décomposer afin d'être appréhendés dans leur exhaustivité (p. 82-86). Ceux-ci se retrouvent bien évidemment dans les discours didactiques, car un des objectifs essentiels de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, par l'expérience de l'altérité qu'elle permet, est de favoriser le développement de l'ensemble de la personnalité de tout apprenant.

1. Par souci de clarté, les pages indiquées dans les parenthèses renvoient directement à celles du *CECR*. Pour de plus amples précisions, il est possible de s'y reporter.

À ces compétences générales se greffe une compétence communicative langagière (p. 86-101) qui se décompose à son tour en compétences linguistiques, sociolinguistique et pragmatique, chacune d'elles se décomposant à nouveau afin de prendre en charge l'ensemble des domaines qui la compose. Ainsi, les compétences linguistiques comprennent les compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique. La compétence sociolinguistique, qui renvoie aux paramètres des normes sociales de l'utilisation de la langue, recouvre notamment les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les différences de registre ainsi que les variations sociales et régionales. La compétence pragmatique, quant à elle, englobe pour l'essentiel la compétence discursive et la compétence fonctionnelle. Isolées et classées pour les besoins de la description, ces compétences sont en perpétuelle interaction lors de la réalisation d'intentions communicatives et forment un tout indissociable.

Le « modèle » proposé par le *CECR* pour appréhender la compétence à communiquer langagièrement dans sa globalité et sa complexité permet aussi bien de structurer l'organisation des enseignements que de prendre en charge, de manière appropriée et selon les niveaux, les différentes composantes qui la constituent. Mais comme le souligne à maintes reprises cet outil de référence, la langue et la culture constituent une seule entité : « La langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture » (p. 12). Le culturel et l'ensemble de ses déclinaisons, interculturel, multiculturel, pluriculturel, etc., sous-tendent l'ensemble des principes proposés et intègrent le plurilinguisme dans une notion plus vaste et plus ambitieuse : « Il faut resituer le plurilinguisme dans le contexte du pluriculturalisme. [...] Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes » (*ibid.*). Le *CECR* reste, cependant, centré sur la langue. La culture appartient aux compétences générales individuelles ; elle apparaît dans la catégorie du savoir et est développée selon trois axes : la culture générale ou connaissance du monde, le savoir socioculturel comprenant tous les traits civilisationnels caractéristiques d'une société et, enfin et non des moindres, la prise de conscience interculturelle (p. 82-83). Certes, les dimensions culturelles de la langue cible peuvent être sous-entendues dans la compétence sociolinguistique², voire même pragmatique puisque certains genres de discours portent en eux des traits propres à une culture. Le culturel fait donc partie intégrante des cours de langues, notamment par l'intermédiaire des

2. Rappelons que Sophie Moirand déclinait en quatre composantes la compétence de communication et certaines semblaient accorder plus de place à la dimension culturelle : composantes linguistique, discursive, référentielle et, enfin, socioculturelle, dans *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, « F », 1990.

supports authentiques utilisés, mais il faut veiller à ne pas le minorer, ni à l'évincer par l'absence de connaissances sur le domaine sociétal et culturel, surtout lorsqu'il n'y a pas de cours spécifique prévu dans les dispositifs d'enseignement. Enseigner une langue étrangère se doit de favoriser une communication verbale interculturelle d'une part et, d'autre part, de développer les compétences générales et, tout particulièrement, une compétence pluriculturelle.

La compétence de communication langagière englobe également une composante majeure qui concerne les stratégies³ de communication, distinctes des stratégies d'apprentissage et d'enseignement. Elles font partie du répertoire communicatif que déploie tout usager d'une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère. La définition qu'en propose le *CECR* est particulièrement ambitieuse et va au-delà des renvois à la communication non verbale ou des simples astuces utilisées pour compenser un déficit linguistique ou une erreur de communication, même si elle les annexe : « les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis » (p. 48). Cette composante revient à maintes reprises dans les différents chapitres du *CECR* : classifiées en catégories – production, réception, interaction et médiation –, elles sont également spécifiées par des descripteurs spécifiques pour chacune des activités de communication langagière, permettant ainsi de les intégrer de manière plus ou moins explicite dans des activités communicatives ou d'organiser une méthodologie d'enseignement par compétence.

Cette typologie, qui reprend très rapidement les différentes compétences que le *CECR* identifie pour appréhender la compétence de communication⁴, peut être un lieu fertile en méthodologie, car elle est à la base de tout cadre d'organisation didactique. Une démarche méthodologique cohérente, même si elle fragmente la compétence communication en activités disjointes pour des besoins d'acquisition, doit prévoir *in fine* des activités globalistes qui favorisent l'articulation des différentes composantes.

La compétence communicative langagière se réalise dans l'action. C'est donc un savoir de type procédural qui, dans sa définition restreinte, se résume à la capacité ou l'aptitude à utiliser, dans le respect des usages sociaux, telle ou telle forme de la langue cible. Il est désormais traditionnel de considérer que ce savoir-faire langagier se réalise par deux canaux différents, *écrit* et *oral*, et de deux manières différentes,

3. Cf. notamment le chapitre 4 du *CECR*, « L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur », p. 39-80 et, pour une analyse moins complexe, Cyr P., *Les stratégies d'apprentissage*, CLE International, « Didactique des langues étrangères », 1998.

4. Pour une analyse plus détaillée, cf. Gruca I., « Compétences, progression et évaluation : mise en œuvre méthodologique », dans Zajac J. et Valetopoulos E. (coord.), *Les compétences en progression. Un défi pour la didactique des langues*, université de Varsovie et université de Poitiers, 2012, p. 17-30.

par des opérations de *compréhension* et d'*expression* (en continu ou en interaction) qui, par un raccourci pédagogique commode, définissent quatre grands types de compétences : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, production orale et production écrite. Ce sont ces catégories⁵ qui structurent et étayent les objectifs de tout programme d'apprentissage et, au sens commun du terme, d'évaluation.

Il existe cependant, selon nous, une cinquième compétence, transversale aux quatre autres : la compétence d'*évaluation*. En effet, toute communication implique évaluation. Quand on parle, quand on écrit, l'auditoire ou les lecteurs évaluent notre production. Quand on lit ou quand on écoute, on évalue la production des autres. Accent, débit, particularités de la syntaxe et du vocabulaire, tout dévoile l'origine provinciale ou étrangère, l'appartenance sociale, les intentions, etc. La compétence évaluative est donc, au même titre que les quatre compétences classiques, une composante fondamentale de la communication. Au fur et à mesure que progressent les compétences de compréhension et d'expression, progresse aussi la compétence d'évaluation, et il est bon que l'enseignant prévoie des activités qui la mettent en évidence tout au long du parcours de l'apprenant.

Tous les travaux portant sur la communication ont montré les interactions incessantes et continues entre l'oral et l'écrit et entre la compréhension et la production. Certes, le langage oral diffère du langage écrit et il est vrai que les processus, notamment cognitifs, engagés par les actes de saisie ou d'expression sont différents. Mais ce sont là des questions de spécialistes et de théoriciens qui, du reste, à l'heure actuelle, les resituent dans un continuum ; le pédagogue, conscient des différences qui existent entre l'oral et l'écrit, entre la compréhension et l'expression, les aborde plutôt de manière dialectique, tentant de reproduire, dans la communication scolaire, les traits authentiques de la communication de la vie quotidienne où le passage de l'un à l'autre est non seulement naturel, mais permanent. Les problèmes posés par les inévitables découpages théoriques ou pédagogiques sont donc bien arbitraires et, plutôt que de polémiquer sur l'artificialité de cette double dichotomisation, mieux vaut tirer profit de ces oppositions qui structurent les programmes éducatifs pour favoriser des activités communicatives, proches de l'authentique. Du reste, les pratiques pédagogiques sont loin d'être aussi balisées : une activité orale peut déboucher sur une activité écrite et toutes les analyses qui profitent à la compréhension des écrits favorisent la production écrite. De plus, privilégier le développement d'une compétence ou d'un domaine en fonction de l'analyse des besoins des apprenants ne signifie pas qu'on occulte entièrement le reste. Les programmes de spécialisation en français langue étrangère sont exemplaires à ce propos : s'ils sont élaborés pour préparer les étudiants dans la poursuite de leurs études de spécialité dans un pays étranger et les entraînent donc particulièrement à la

5. Pour un enseignement articulé sur les compétences, cf. Beacco J.-C., *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, «Langues et didactique», 2007.

lecture de discours propres à leur spécialité, ils les préparent également à comprendre et à parler dans les situations de leur vie d'étudiant et dans leur vie quotidienne.

Traiter séparément les situations d'oral et d'écrit, de réception et de production permet donc de mettre en place des objectifs de formation en adéquation à l'analyse des besoins du public concerné. Distinguer des compétences facilite également l'élaboration des programmes d'apprentissage et des curriculums, même si les distinctions peuvent s'avérer artificielles tant du point de vue théorique que pédagogique. C'est pourquoi, non seulement pour la clarté de l'analyse mais aussi pour des raisons pédagogiques, nous conserverons le raccourci «les compétences de compréhension orale/des écrits» et «les compétences de production écrite/orale» au lieu d'«activités de compréhension orale/des écrits» ou «activités de production orale/écrite». Nous distinguerons uniquement les quatre compétences fondamentales qui, en réalité, s'entremêlent dans toute situation d'échange, qu'elle soit scolaire ou qu'elle se situe hors de la classe, et qui entraînent par exemple des activités d'interaction ou de médiation.

Dans tous les cas, l'objectif majeur visé par l'enseignement d'une langue étrangère est celui de faire acquérir une compétence de communication qui, malgré sa complexité, peut être abordée de manière échelonnée, notamment en fonction des descripteurs qui accompagnent l'échelle de niveaux proposée par le *CECR*.

Analyser le rôle des compétences linguistiques, sociolinguistique et pragmatique qui entrent en jeu dans la compétence de communication, en réception comme en production, permet d'instaurer des *progressions* et de mettre en place des activités d'utilisation «authentique» de la langue, qui engagent les apprenants d'une part à mettre réellement en œuvre leurs diverses connaissances dans des situations de communication de plus en plus complexes et, d'autre part, de faire appel à leurs savoirs, à leurs compétences générales, etc., à «leur encyclopédie du monde», pour reprendre l'expression des cognitivistes

1.1. Les compétences de compréhension

Comprendre, que ce soit par le support oral ou écrit, n'est pas une simple activité de réception plus ou moins passive comme on l'a souvent considéré car, dans tous les cas, il s'agit de reconnaître la signification d'une phrase ou d'un discours et d'identifier leur(s) fonction(s) communicative(s). La compréhension suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extralinguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques ou tout autre indice qu'un locuteur natif utilise inconsciemment. De plus, toute situation de compréhension est spécifique étant donné le nombre de variables qui la constituent. L'accès

au sens est donc certainement un aspect délicat de l'enseignement d'une langue étrangère, car diverses composantes interviennent tant sur le plan de la réception que de l'interprétation.

Il existe plusieurs manières d'aborder le problème de la compréhension. De nombreuses constructions théoriques⁶ tentent d'expliquer comment le sujet construit la signification globale d'un message. Elles empruntent les résultats de travaux menés sur les phénomènes de l'attention et du décodage, sur le mode d'organisation de la mémoire et son fonctionnement, sur le rôle joué par les connaissances antérieures et, bien évidemment, sur les caractéristiques du récepteur. Les recherches conduites en psychologie cognitive⁷ sont probablement les plus porteuses en didactique des langues car elles permettent de décrire le processus de compréhension selon deux modèles différents : le modèle sémasiologique (de la forme au sens) et le modèle onomasiologique (du sens à la forme). Ces modèles intègrent plus ou moins l'ensemble d'autres constructions que l'on regroupe généralement autour de deux grands types : le premier, qui fait appel à des opérations de bas niveau, est appelé modèle *du bas vers le haut* (*bottom-up* ou *base-sommet*), car le sujet s'appuie sur les signes sonores ou graphiques pour interpréter l'information ; le second, qui implique des opérations de haut niveau, est appelé modèle « du haut vers le bas » (*top-down* ou *sommet-base*), et il accorde une place prépondérante aux connaissances du sujet pour traiter l'information.

• Le modèle sémasiologique

Dans ce modèle, qui recoupe en grande partie le type « de bas en haut » et qui donne la priorité à la perception des formes du message, le processus de compréhension met en jeu quatre grandes opérations qui se déroulent, grosso modo, selon quatre temps :

- une phase de discrimination qui porte sur l'identification des sons ou la reconnaissance des signes graphiques,
- une phase de segmentation qui concerne la délimitation de mots, de groupes de mots ou de phrases,
- une phase d'interprétation qui autorise l'attribution d'un sens à ces mots ou groupes de mots ou phrases,
- enfin, une phase de synthèse qui consiste en une construction du sens global du message par addition des sens des mots ou groupes de mots ou phrases.

6. Pour une synthèse des divers modèles de compréhension, cf. Cornaire C., *La Compréhension orale*, CLE International, « Didactique des langues étrangères », 1998, p. 33-51 et *Le Point sur la lecture*, CLE International, « Didactique des langues étrangères », 1999, p. 11-35.

7. Cf. notamment Clark H.H. et E.V., *Psychology and Language*, Harcourt Brace Jovanovich, New York, 1977, et l'article de Gremmo M.-J. et Holec H. dont nous nous inspirons largement : « La compréhension orale : un processus et un comportement », *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive, Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° spécial, février-mars 1990, p. 30-40.

Ce type de modèle présente une conception linéaire du processus de compréhension et rend probablement compte de la démarche mise en œuvre par un auditeur ou un lecteur peu expérimenté ou par un récepteur dans certaines circonstances (par exemple, face à un document difficile dont il ne maîtrise pas les données globales).

• Le modèle onomasiologique

D'après le modèle onomasiologique, plus complet et plus rentable, semble-t-il, dans certains cas et qui a influencé de nombreuses démarches pédagogiques, le processus de compréhension, qui s'opère selon le type « de haut en bas », résulte d'une série d'opérations de préconstruction de la signification du message par le récepteur, qui établit un certain nombre d'hypothèses et les vérifie ensuite :

- les premières hypothèses que l'on formule à l'origine de toute situation de réception sont d'ordre sémantique : elles se basent sur le contenu du message à partir des connaissances dont le récepteur dispose *a priori* de la situation de communication et des informations qu'il capte au cours du déroulement du message. Elles anticipent la signification du message aussi bien au niveau global qu'au niveau plus restreint, puisqu'elles prennent en compte les unités de sens qui résultent des unités formelles de surface ;
- la vérification des hypothèses émises s'effectue grâce à la saisie d'indices et de redondances qui ponctuent la communication et qui permettent de confirmer ou de rejeter les hypothèses sémantiques et formelles construites au départ ;
- la dernière phase du processus, étroitement liée à l'étape précédente, concerne le résultat de la vérification. Trois situations, bien typiques de la classe de langue, sont possibles : soit les hypothèses sont attestées et la préconstruction du sens s'inscrit alors dans le processus global de signification, soit les hypothèses sont démenties et le récepteur reprend alors la démarche en établissant de nouvelles hypothèses ou utilise la procédure sémasiologique pour accéder au sens ; si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'attente d'autres indices peut différer la construction du sens ou entraîner l'abandon de la recherche de sa construction.

Ce modèle, fondé sur le couple construction/vérification d'hypothèses et dont on trouve des applications dans la vie quotidienne (saisie d'un message avant la fin de l'émission de celui-ci, compréhension de messages masqués par des bruitages importants, etc.), fait appel à des connaissances de différents ordres et le degré de validité de la préconstruction du sens dépend du niveau et de la somme de ces connaissances. Parmi celles-ci, outre la connaissance attendue des règles sociolinguistiques de la situation de communication et des règles discursives du type de discours ou des règles textuelles du type de texte, la connaissance du référent, la familiarité du thème ainsi que les connaissances socioculturelles qui lient la langue à sa culture jouent un rôle capital. Ce type de modèle, qui caractériserait le récepteur expérimenté, met donc au premier plan les connaissances préalables du sujet : c'est à partir de son savoir qui relève de son expérience du monde, de ses compétences générales en somme, qu'il fait des hypothèses globales et approche le sens jusque dans les unités restreintes.

De ces deux modèles, le second a initié des activités de classe que nous verrons par la suite, mais il est impossible d'affirmer qu'il est supérieur à l'autre, les deux intervenant probablement à tour de rôle ou en fonction de l'individu, voire même de sa culture générale et éducative. C'est probablement par la conjugaison de ces deux modèles, par l'interaction continue entre ses connaissances antérieures et les éléments qui lui sont apportés par le document sonore ou textuel, que l'auditeur ou le lecteur construit le sens dans sa langue maternelle, mais aussi dans la langue étrangère.

Un exemple d'activité pour mieux saisir la complexité des opérations spécifiques de ces deux modèles et leur enjeu didactique : la lecture d'un texte à haute voix. Lorsqu'un texte est lu à haute voix en situation de découverte, l'expérience montre que l'activité lectorale repose essentiellement sur les processus du modèle sémasiologique : reconnaissance des mots, structuration de ceux-ci en macro-unités syntaxiques de sens, etc., et focalisation sur la prononciation, la prosodie, etc., le tout avec un décalage possible dans la mise en relation entre l'écrit et l'oral, typique des lectures à l'aveugle. Dans bien des cas, la lecture achevée, le lecteur et son auditoire ne peuvent rendre compte du sens global du texte lu en raison d'une surcharge cognitive. À l'inverse, si les opérations de décodage du texte ont été réalisées en amont, si la compréhension globale du sens a été effectuée, il y a tout lieu de penser que le lecteur focalisera son attention sur la structuration sémantique et les aspects phonétiques et mélodiques pour proposer une interprétation du texte : il déroulera ainsi les processus du modèle onomasiologique. Cet exemple montre bien la complexité des diverses opérations qui entrent en jeu et la complémentarité des deux modèles. En effet, pour peu que le texte véhicule des informations peu familières au lecteur, les deux processus seront convoqués, aussi bien par un lecteur expérimenté que peu expérimenté, que ce soit en langue étrangère ou en langue maternelle. Les deux modèles doivent donc être activés lors de la mise en place d'activités de compréhension, en tenant compte du niveau de la classe et de la fonction que l'on assigne à l'activité proposée.

Ainsi, les travaux conduits à ce jour sur les activités mentales intervenant dans le processus de la compréhension permettent donc de mieux cerner les démarches mises en œuvre dans le traitement de l'information et d'élaborer des procédures particulières de compréhension afin de faciliter les tâches qui restent souvent bien difficiles pour l'apprenant.

1.1.1. La compréhension de l'oral

Longtemps négligée, la compréhension de l'oral a retenu toute l'attention dans les années 1970 et a connu un rayonnement particulier avec l'entrée des *documents authentiques* dans la classe de langue. La volonté de mettre les apprenants au contact de diverses formes orales, diverses situations de communication, de proposer plusieurs stratégies de compréhension, a entraîné des études approfondies

dans le domaine. La compréhension de l'oral ne se limite plus à des activités de discrimination auditive et les procédures méthodologiques différencient bien la compréhension de l'expression tout en favorisant l'interaction des savoirs et des savoir-faire requis pour développer telle ou telle compétence. Mais, comme l'affirme Louis Porcher, « la compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande "insécurité linguistique"⁸. »

1.1.1.1. La perception auditive

Une des principales difficultés, dans l'accès au sens de l'oral, pour un apprenant débutant, réside dans la découverte de la signification à travers une suite de sons. Identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités de sens sont des opérations difficiles, d'autant plus que l'on est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons de la langue étrangère. La perception auditive joue un rôle fondamental dans l'accès au sens et on ne peut percevoir que ce que l'on a appris à percevoir : elle évolue donc en cours d'apprentissage jusqu'à la maîtrise du système phonologique et le développement des compétences linguistiques et langagières. Des approches peuvent être mises en place pour une pédagogie de l'écoute avec pour seul objectif « d'apprivoiser l'oreille⁹ » des apprenants : la reconnaissance des voix, le nombre de locuteurs, le repérage des pauses, etc., sont autant d'éléments qui ne se préoccupent pas vraiment du contenu informatif, mais permettent d'apprendre à entendre et à percevoir l'oral dans sa matérialité même. Cette étape, bien qu'elle soit conduite sans objectif véritable de compréhension, peut, cependant, déjà révéler des éléments d'information non négligeables : un débutant qui, après plusieurs séances d'écoute de bulletins d'informations radiophoniques enregistrés sur la même station, parvient à compter le nombre de titres qui seront développés par la suite, n'a plus l'oreille étrangère au système phonologique, d'autant plus que ce type de document est un des plus difficiles à comprendre parmi les divers supports sonores. Toutes les activités qui favorisent le temps d'exposition à la langue étrangère ainsi que les exercices plus classiques de phonétique éduquent l'oreille et contribuent à une meilleure discrimination auditive. Mais, que ce soit pour l'oral comme pour l'écrit, le sens ne se trouve ni dans les sons, ni dans les lettres, ni dans les syllabes, ni dans les mots, mais résulte de leurs organisations et des liens que ces éléments instaurent entre eux : d'où la nécessité de mettre en place des stratégies de compréhension pour l'accès au sens.

8. Porcher L., *Le Français langue étrangère*, Hachette Éducation, CNDP/Ressources Formation, 1995, p. 45.

9. Lebre-Peytard M., *Décrire et découper la parole 2*, BELC, 1982, p. 136.

1.1.1.2. Les types de discours

Pour la compréhension de l'oral, il est nécessaire de distinguer les situations de face-à-face aux indices contextuels très forts, dans lesquelles l'auditeur est impliqué directement, des situations sur lesquelles il n'a aucune prise, comme les enregistrements audio ou audiovisuels. Dans la première catégorie, l'ancrage de la situation de communication et la perception des variations intonatives contribuent bien évidemment à la construction de la compréhension globale; d'autres aides sont fournies par la dimension non verbale du message comme la gestuelle qui accompagne la parole et la possibilité du récepteur d'intervenir auprès du locuteur pour demander de répéter, de préciser ses propos, etc. Le développement de la compréhension, dans ce cas-là, se fait généralement en corrélation étroite avec celui de l'expression orale. La seconde catégorie regroupe tous les documents sonores qui offrent un échantillonnage très varié des différents genres de discours que l'on retrouve notamment dans les diverses émissions radiophoniques ou télévisuelles: du discours oral spontané (conversation prise sur le vif ou débat) ou préparé (certaines interviews) à l'écrit oralisé (informations), voire même au discours écrit pour être lu ou entendu (conférences, récits, pièces de théâtre), l'éventail des types de discours est si vaste qu'il peut laisser l'enseignant perplexe quant à la sélection des documents à utiliser. Si ceux-ci sont télévisés ou audiovisuels, il ne faut pas négliger les atouts de l'image: non seulement elle constitue une aide indéniable à la compréhension, mais elle permet également l'étude simultanée des éléments paralinguistiques (gestes et mimiques) et des éléments phonétiques (phénomènes prosodiques, accents, etc.) que l'on peut également conjuguer avec l'analyse des traits d'oralité (comme la construction segmentée) ou les registres de langue.

1.1.1.3. Les objectifs d'écoute

Il va de soi que, dans la vie quotidienne, on n'écoute pas de la même manière tout ce que l'on entend. Dans la classe de langue, l'enseignant active les différents types d'écoute que l'auditeur natif utilise de manière automatique. Les objectifs d'écoute que l'Élisabeth Lhote¹⁰ relève comme pertinents dans une situation d'apprentissage sont: écouter pour entendre, pour détecter, pour sélectionner, pour identifier, pour reconnaître, pour lever l'ambiguïté, pour reformuler, pour synthétiser, pour faire, pour juger. Il est donc possible de déterminer plusieurs types d'écoute:

- l'écoute de veille, qui se déroule de manière inconsciente et qui ne vise pas la compréhension, mais dont un indice entendu peut attirer l'attention: par exemple, écouter la radio pendant qu'on fait autre chose;
- l'écoute globale, grâce à laquelle on découvre la signification générale du « texte »;

10. Lhote E., *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, Écouter, Comprendre*, Hachette, « F » Autoformation, 1995, p. 69-72.

- l'écoute sélective, l'auditeur sait ce qu'il cherche, repère les moments où se trouvent les informations qu'il recherche et n'écoute quasiment que ces passages;
- l'écoute détaillée, qui consiste à reconstituer mot à mot le document.

Ces objectifs d'écoute déterminent différents modes d'accès au sens; dans tous les cas, il s'agit de déclencher la motivation et de focaliser l'attention sur un objectif précis grâce à la mise en place d'un projet d'écoute.

1.1.1.4. Les stratégies d'apprentissage et d'écoute

Diverses stratégies permettent de favoriser une compréhension partielle ou totale, globale ou détaillée du message. Dans tous les cas, il est nécessaire de placer l'apprenant dans une situation d'écoute active, c'est-à-dire de lui donner une tâche précise à accomplir avant l'écoute du document. Il est possible également de le préparer à l'écoute par des activités de remue-méninges que l'enseignant met en place à partir des spécificités du document choisi: discussion sur le thème ou les aspects culturels abordés, activités ludiques centrées sur le vocabulaire comme les associations de mots à partir d'un terme donné, mise en relation du thème sonore par l'analyse d'une photo, etc. Cette stratégie établit une connivence propice à une situation active d'écoute. S'il est nécessaire de varier les types de discours, il est également nécessaire de varier les activités¹¹ de réception dont les matrices sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Typologie des principales stratégies pour la compréhension

Procédures méthodologiques sans production langagière	Procédures méthodologiques avec production langagière	Commentaires
Réactions spontanées: attitude, gestes, mimiques, sourire, etc.	Réactions spontanées: remarques, commentaires, etc.	Procédure élémentaire, mais première manifestation de compréhension globale.
Activités ludiques: illustrer, dessiner, mimer.	Activités ludiques: mise en scène, jeux de rôle, dramatisation.	Pour la compréhension globale ou détaillée.
Mise en relation iconique.		Il s'agit de relier un document à un tableau, à un schéma, etc.

11. Pour plus de détails, voir partie III, chapitre 3.

Procédures méthodologiques sans production langagière	Procédures méthodologiques avec production langagière	Commentaires
	Questions ouvertes.	Procédure la plus ancienne et la plus utilisée : valable aussi bien pour la compréhension globale que pour la compréhension détaillée.
	Questions orientées ou activité de justification/élucidation.	Une ou plusieurs informations sont données et l'apprenant est invité à montrer leur bien-fondé ou non.
Questions fermées ou grille d'écoute/lecture.		Du type « vrai ou faux » ou « oui ou non » ou « mettre une croix dans la colonne », etc. Cette procédure implique un choix précis et est particulièrement efficace avec des documents longs, car elle permet de soutenir l'attention.
Questionnaire à choix multiple (QCM).		Mise en valeur par l'approche communicative, cette procédure se réalise généralement sous plusieurs items et les distracteurs permettent d'affiner la compréhension.
	Activité de reformulation ou paraphrase.	Bannie du système scolaire français, cette procédure a été mise en valeur par la méthodologie SGAV.
	Résumé.	Il ne s'agit pas de l'exercice scolaire tel qu'il est enseigné en français langue maternelle, mais plutôt d'une activité qui consiste à dégager les idées directrices d'un document.
	Explications/Commentaire.	Il s'agit d'expliquer les idées et de les discuter sans la rigueur méthodologique de ces exercices dans le système éducatif français.
Exercice à trous.		Procédure qui peut favoriser une entrée thématique et orienter la réflexion vers des éléments linguistiques (vocabulaire, grammaire, etc.).

Procédures méthodologiques sans production langagière	Procédures méthodologiques avec production langagière	Commentaires
Puzzle ou activité de reconstruction.		Activité qui relève de la grammaire de texte et qui consiste à faire retrouver l'ordre d'un document qui a été découpé en séquences mises dans le désordre (travail sur les articulateurs logiques, temporels, les reprises anaphoriques, etc.)
Activité de repérage ou de relevé.		Stratégie souvent utilisée au cours de la 2 ^e vague de l'approche communicative, elle consiste à faire relever tous les indices d'un document se rapportant à une indication donnée.
Grille à compléter.		Certaines données sont indiquées et mises sous la forme d'un tableau à compléter. Cette procédure constitue une aide à la compréhension des documents sonores et visuels.

Ces différentes propositions méthodologiques, valables aussi bien pour la compréhension de l'oral que des écrits, permettent de varier le type de compréhension, de distinguer la compréhension de la production et d'élaborer des activités en adéquation avec les objectifs d'apprentissage et en fonction des spécificités des documents. Elles peuvent se conjuguer : il est par exemple possible de présenter plusieurs résumés, qui n'engageront donc pas la production, et de demander à l'apprenant de choisir, comme pour un QCM, celui qui correspond au document ; ces procédures, qui permettent de favoriser ou de vérifier la construction du sens, ont également pour fonction de faire automatiser les processus de saisie. Un principe capital : toujours favoriser des entrées qui partent du connu des apprenants et ne pas sélectionner, dans un premier temps, des documents où l'opacité culturelle, la polysémie des discours ou les implicites véhiculés sont trop importants. Les aides à la compréhension doivent guider l'apprenant à l'accès au sens et le conduire vers l'autonomie.

1.1.2. La compréhension des écrits

La didactisation de l'écrit a connu un renouvellement conséquent avec l'approche communicative : la grammaire de texte, les travaux sur les situations d'écrits et la linguistique textuelle, qui se sont intéressés soit au cadre dans lequel se réalise