Divergence et convergence dans les processus de production orale et écrite en FLE

Maarit MUTTA, Université de Turku, Finlande
Virginie SUZANNE, Université Åbo Akademi, Turku, Finlande

Au premier abord, l'oral et l'écrit ne présentent pas des caractéristiques semblables. Pourtant, si les activités de production orale et écrite sont envisagées sur le plan des processus et des stratégies, plusieurs points de convergence apparaissent. Ainsi, les résultats de notre étude sur un corpus constitué de 22 productions orales et écrites d'étudiants finlandais au niveau universitaire montrent que celles-ci convergent au niveau des processus de production. Les convergences sur ce plan portent sur les opérations de répétition, de pause et d'hésitation, de faux départ, de correction et de substitution. Quant aux stratégies, nous avons remarqué des opérations communes de test d'hypothèses et de pré-planification mentale. Pédagogiquement, il nous semble nécessaire d'insister sur le bénéfice d'une pratique intensive de l'oral et de l'écrit et de mettre en parallèle ces processus de production pour en tirer des outils de perfectionnement en français langue étrangère (FLE).

1. Préambule

Les compétences de production à l'oral et à l'écrit en langue étrangère sont généralement envisagées de manière séparée, ou perçues comme complémentaires. Pourtant, la confrontation des processus et des stratégies à l'œuvre dans les activités de production orale et écrite nous a amenées à remarquer des points de convergence et de divergence intéressants, dans la perspective de l'acquisition/apprentissage du français. Notre article se base sur les travaux en français langue étrangère des deux auteures travaillant toutes deux dans des départements d'études françaises dans l'enseignement

supérieur finlandais.

La première des recherches porte sur l'activité de production orale en FLE, à partir d'un corpus constitué de onze interviews d'étudiants finlandais suédophones et finnophones au niveau universitaire. Le thème de ces interviews était l'activité de production écrite pendant leur séjour d'échange à l'université en France. La seconde recherche a porté sur les processus à l'œuvre en temps réel dans l'activité rédactionnelle en FLE. Le corpus est constitué de onze productions écrites, de type dissertation, d'étudiants finlandais finnophones au niveau universitaire, accompagnées d'une verbalisation rétrospective (*stimulated recall*) pour cinq des étudiants.

Les convergences et les divergences dans les activités de production orale et écrite sont envisagées ici à la fois sur le plan des processus à l'œuvre et sur celui des stratégies liées à la production et à l'apprentissage de la langue étrangère. Ces points d'intérêts sont apparus au cours de discussions autour des résultats de nos recherches respectives. Nous nous sommes posé les questions suivantes : dans quelle mesure et sur quels points les processus à l'œuvre en production écrite et en production orale divergent-ils ? Peut-on trouver des similitudes procédurales entre les deux types de production langagière, et si c'est le cas, quelles sont-elles ? Que peut apporter la confrontation de ces divergences et de ces similitudes à la pratique pédagogique et à l'apprentissage de la langue étrangère ? Ce sont donc les résultats de la mutualisation de nos parcours de recherche que nous souhaitons présenter dans cet article.

2. Divergence de l'oral et de l'écrit

Dans sa présentation sur la signification de l'écriture dans la société moderne, Olson (1994 : 111) avance que dans les sociétés où l'écriture est disponible, elle devient un moyen de communication, dans certains domaines, grâce à sa nature permanente (c'est le cas, par exemple, pour les traités et les lois). Or, comme le souligne Olson, ce que l'écriture gagne en permanence, elle le perd en compréhensibilité. La conversation forme une sorte d'interaction sociale continue, un échange explicitement coopératif, où deux ou plusieurs participants créent ensemble le message. Au contraire, selon

Fayol (2001 : 306), la communication écrite est toujours différée, même dans un contexte interactionnel. Il ajoute que « ces conditions spécifiques obligent l'auteur d'un texte écrit à gérer consciemment ce qui est traité de manière implicite au cours du dialogue » (la phrase originale était en caractères gras).

Ainsi l'oral et l'écrit, en tant que produits, ne manifestent pas les mêmes caractéristiques : l'écrit est souvent dit plus stable, c'est-à-dire moins flexible et moins perméable aux changements linguistiques. L'oral, de son côté, change davantage ; certains changements sont temporaires, ce sont des formes 'à la mode' disparaissant relativement vite. Certaines autres formes ont toutefois tendance à résister et se limitent d'abord au langage oral avant de gagner leur place dans la langue écrite, notamment par le biais des dictionnaires.

Selon Chafe (1988 : 107), le rôle du langage écrit n'a pas changé au cours du développement des sociétés : actuellement encore, la plupart des gens parlent beaucoup plus qu'ils n'écrivent (*cf.* aussi Jaffré 2003 : 18 ; Matsuda 2006 : 15). Brown & Yule (1989 : 13) décrivent cette réalité en disant de façon simplifiée que, dans la vie quotidienne d'une culture alphabétisée, nous utilisons le moyen de communication oral en majeure partie dans l'interaction avec les autres (*i.e.* l'établissement et le maintien des relations humaines), tandis que nous utilisons l'écrit principalement pour transmettre de l'information (*i.e.* l'utilisation transactionnelle) ; ils ajoutent que, dans certains cas cependant, le langage oral est également utilisé pour transmettre de l'information (*cf.* les journaux télévisés).

Béguelin (1998 : 229), quant à elle, postule qu'au lieu de considérer la langue parlée et la langue écrite comme deux réalités complètement opposées, il serait préférable de mettre l'accent sur le double mouvement existant, de différenciation d'une part et d'homogénéisation d'autre part. À son avis, cette opposition est présentée souvent à tort comme un résultat ou un état statique, alors qu'elle pourrait être décrite en tant que processus. Elle ajoute qu'il existe, somme toute, deux stéréotypes contradictoires : *primo*, l'oral et l'écrit sont totalement différents, et *secundo*, au fond, il n'y a pas de différence entre l'oral et l'écrit. À ce sujet, Fayol (1997 : 5) affirme que l'opposition entre les modalités orales et écrites n'est pas absolue, mais qu'il s'agit plutôt d'un continuum allant d'activités très informelles (par exemple une lettre à un ami ou une conversation quotidienne) à des activités plus

formelles (par exemple une lettre administrative ou un discours en public). Le degré de formalité, déterminé par la situation de communication, entre ainsi en jeu en influant aussi bien sur les processus d'activité verbale que sur les structures.

À notre avis, si les deux codes sont examinés du point de vue du résultat, à savoir la production verbale, il est possible de repérer de nombreux points de divergence ; la liste suivante en est un compte rendu réalisé à partir de plusieurs recherches[1] :

Oral	Écrit
• moins de subordonnées	• plus de temps pour la planification[2]
• plus de phrases incomplètes	• plus dense, révisé et permanent
• plus d'hésitations, de répétitions, de pauses et de faux départs	• beaucoup de phrases nominales d'ellipses, lourdes de compléments
• feed-back direct	• précision plus poussée
• moyens extralinguistiques (par exemple intonations, gestes)	• plus explicite
• plus de particules énonciatives (par exemple *alors*)	• beaucoup d'organisateurs textuels et de marqueurs métalinguistiques entre les énoncés (par exemple *en somme, premièrement*)
• plus de déictiques (par exemple *je, ici*)	

Tableau 1. Divergences au niveau du produit de l'oral et de l'écrit

Quant à nous, nous relevons un point de divergence essentiel entre oral et écrit du point de vue du produit final : la permanence de ce qui est écrit en opposition avec la permanence variable du dit. En effet, l'archivage, la conservation de l'écrit comme produit sont communes, de pratique ancienne,

1 Pour un compte rendu - non exhaustif - des différences, nous avons recours, entre autres, aux ouvrages de Blanche-Benveniste & Jeanjean (1987 : 21-25, 138-152) et Moirand (1993 : 8). En outre, il est également possible de trouver des différences à l'intérieur d'un moyen de communication ; *cf.* par exemple Dewaele (1997 : 233-240) sur la discussion entre l'oral informel (production libre) et formel (oral « écrit »). Il y a de même plusieurs degrés de planification dans le canal écrit ; les lettres privées et les messages du courrier électronique, entre autres, témoignent d'une moindre planification (*cf.* Anis 1999).

2 À notre avis, cela concerne non pas le produit fini, mais les processus (*cf.* plus loin).

alors que le dit est conservé dans une bien moindre mesure puisque seul le dit public l'est. Ainsi, le produit des pratiques quotidiennes orales ne perdure que dans la mémoire aléatoire du locuteur et du récepteur. Pour sa part, Fayol (1997 : 8-13) pose la disponibilité d'une trace de la production, à savoir la permanence du texte produit, comme une des dimensions caractéristiques de la production verbale écrite. Ceci appelle cependant une remarque : selon Fayol (1997 : 13), les possibilités de retour en arrière ne sont pas exploitées de manière systématique. Pourtant, à la lumière de notre analyse, il nous semble que certains scripteurs exploitent ces possibilités plus fréquemment et efficacement que d'autres.

En ce qui concerne les processus à l'œuvre dans les productions orale et écrite, nous relevons quatre points de divergence essentiels : l'opposition entre permanence et instabilité, la visibilité *vs.* l'invisibilité des stratégies, la question du rythme de production entre vitesse de parole et vitesse d'écriture, enfin le problème du feed-back (immédiat à l'oral, décalé ou absent à l'écrit). Tout d'abord, il nous semble que si le processus de production verbale est permanent, au sens où il est impossible d'effacer ce qui a été dit (il peut être oublié par l'interlocuteur, mais également enregistré), au contraire le processus de production verbale écrite est instable, évolutif et effaçable – surtout avec le traitement de texte – et seul le produit final est permanent.

Ceci est étroitement lié au deuxième phénomène, à savoir l'importante visibilité du processus de l'écrit (quel qu'en soit le support) au contraire de la quasi-invisibilité du processus de production orale, soutenu uniquement par la mémoire à court terme du locuteur et de l'interlocuteur. En effet, le récepteur de la parole orale se concentre généralement sur le contenu du message, assez rarement sur les processus de production dont les stratégies passent largement inaperçues. Dans le cas d'une écriture manuscrite au contraire, il est plus aisé de voir les corrections, suppressions, substitutions, ajouts par exemple. En outre, des logiciels informatiques tels que *ScriptLog* permettent de tracer la moindre opération dans la production écrite. Ce point est illustré par l'exemple suivant tiré de notre corpus écrit[3] :

(1) Groupe 1. Paula – processus d'écriture *vs.* produit final :
1. Poue les citoyens de l'Union Europe~~é~~éenne

[3] Pour les symboles utilisés, vous reporter à la fin de l'article.

2. ↑~~er~~
3. , la monnaie unique a ~~cause´e´eé les~~
4. ~~difficultés aussi bien que les am´eéliarations~~
5. eu des effets divers.
6. ↑~~eu~~ ↑~~divers~~
7. positifs
8. aussi bien que des c~~öö~~~~ÔÔ~~Ôtes negatifs
9. ↑eu
10. ↑~~eu~~ eu
11. ↑~~aussi bien que des~~ ~~cÔtes negatifs~~
12. quant au tourisme
13. ↑~~quant au tourisme~~ ↑~~eu des effets positifs~~
14. causé des
15. ~~ame´eéliarations m~~
16. difficultes même si il y~~a~~ a également des ~~et~~effets posit~~ui~~ifs.
17. ↑~~difficultes~~ probl~~e~~éms

Dans cet exemple, nous pouvons voir toutes les ratures, les suppressions et les ajouts faits par l'étudiant pendant l'activité d'écriture. Après les corrections, la phrase est finalement rédigée de la manière suivante à la fin de cette séquence : *Pour les citoyens de l'Union Européenne, la monnaie unique a causé des probléms même si il y a également des effets positifs.* Pourtant, il est à noter que ce n'est pas la version finale du texte produit, celle-ci étant retravaillée ultérieurement par l'apprenant. La forme finale du texte produit est ainsi : *Pour les citoyens de l'Union Européenne, la monnaie unique a causé des probléms même si elle a eu des effets positifs aussi.* De fait, il est clair que la permanence de l'écrit se limite au produit final.

Ensuite, une troisième divergence entre les processus à l'œuvre à l'oral et à l'écrit tient au rythme de production. La vitesse de la parole dépasse toujours la vitesse d'écriture, ceci même dans le cas d'une écriture experte sur traitement de texte. Pour Fayol (1997 : 10-11), l'accord se fait autour d'une vitesse de parole qui serait de cinq à huit fois plus rapide qu'à l'écrit, même si les valeurs de rapports varient d'un auteur à l'autre, rendant souvent la comparaison entre ces différentes modalités très difficile ou même impossible. Toutefois, la vitesse n'est pas forcément synonyme d'aisance. Ainsi, selon Fondacaro & Higgins (1988 : 84-85), le locuteur a tendance à avoir recours à des remplisseurs de pauses tels que *bon, euh*, pour éviter un silence embarrassant, d'où la fluidité, quelquefois trompeuse, de la parole.

Néanmoins, il nous semble que ces remplisseurs de pause sont des indicateurs pertinents de compétences orales avancées puisqu'ils reflètent une production orale se rapprochant de celle d'un natif, surtout dans le cadre d'une interaction informelle.

De son côté, Chafe (1988 : 111) précise que le scripteur disposant de plus de temps pour les processus d'écriture que le locuteur pour produire ses énoncés, cela lui permet de former des phrases bien structurées et organisées linéairement ; selon lui, les énoncés du langage oral sont difficilement identifiables et leur rôle est problématique dans la mesure où ils ne représentent probablement pas les unités des processus cognitifs et de la mémoire – comme cela est supposé être le cas pour l'écriture. Pour sa part, Fayol (1997 : 8-13) ajoute à côté de la permanence du texte produit à l'écrit deux autres dimensions caractéristiques de la production verbale écrite par rapport à la production orale : la réalisation graphique du message, la relative lenteur de sa production.

Enfin, la dernière divergence entre l'oral et l'écrit réside dans le feed-back direct et les moyens d'expression extralinguistiques au sens pur. Alamargot & Chanquoy (2002 : 46) disent de l'activité d'écriture qu'elle est « monogérée » dans la mesure où elle se déroule en l'absence de toute interaction avec le destinataire (*cf.* aussi Fayol 1997 : 5) ; dans ce cas-là, sont exclues de la discussion les possibilités de feed-back direct offertes par les nouvelles technologies, notamment le réseau Internet (à travers les groupes de discussion et de chat), et l'écriture spéciale utilisée dans les courriels et les sms (*cf.* par exemple, Anis 1999). En d'autres termes, le scripteur ne peut recourir qu'à son propre feed-back, à son statut de réviseur de son propre texte et à sa voix intérieure lors de l'écriture. Or, ce feed-back demeure presque toujours inadéquat et partiel puisque le sujet écrivant ne peut que rarement ou difficilement se mettre en dehors de son écriture pour l'observer de manière objective.

Néanmoins, comme Tannen (1988 : 140) le présente, même si l'activité d'écriture est décontextualisée, au sens où il n'y pas de feed-back direct, ceci ne permet pas au scripteur de se passer complètement de récepteur. Ainsi, il s'agit de replacer le texte dans son contexte en imaginant ce dont le lecteur potentiel aurait besoin pour le comprendre. De l'avis de Tannen, il est question dans ce cas d'une compétence interactionnelle de la part du scripteur. Quant au feed-back lui-même, nous pourrions dire qu'il est dans une cer-

taine mesure retardé pour la communication écrite. Ce quatrième point de divergence portant sur le feed-back immédiat à l'oral et décalé ou absent à l'écrit figure dans la séquence suivante avec la locutrice Laura (corpus oral) :

> (2) Laura :
> « **Je me souviens plus comment ça s'appelle la chose qu'en français on fait beaucoup beaucoup de poids sur cet sur ce type de d'écriture** ***/ la dissertation ?*** **/ oui oui** […] oui donc on a dû utiliser cette formule là pour écrire et je le trouve […] parce que c'est pas pareil comme en Finlande qu'on écrit […] / *donc c'était un grand changement ?* / Oui »

Ici nous pouvons voir que l'étudiante demande implicitement de l'aide à son interlocuteur par rapport à un mot qu'elle a oublié. Celui-ci lui fait une proposition qui est acceptée, validée par la locutrice. Le feed-back est immédiat, inséré dans l'interaction entre la locutrice et son interlocuteur qui n'interrompent pas leur échange. Par conséquent, à l'instar de Béguelin (1998 : 250), nous soutenons que l'oral et l'écrit, en tant qu'activités langagières, sont « bel et bien soumis à des contraintes d'encodage et de décodage pragmatiquement différentes », ce qui se manifeste à travers des marques linguistiques, mais n'implique pourtant pas que « les traits de surface (soient) exclusifs à l'un ou l'autre mode de production ». Ainsi, à la suite de la discussion sur les divergences entre les productions verbales à l'oral et à l'écrit, tant sur le plan du produit que des processus mobilisés, nous tenons à aborder à présent les phénomènes marquant la convergence de ces deux modalités de production verbale en ce qui concerne le caractère dynamique des processus mis en œuvre.

3. Vers la convergence

Avant d'entamer notre présentation des phénomènes convergents dans les productions orale et écrite, nous souhaitons évoquer une autre discussion fondamentale, à savoir celle sur les différences définitoires portant sur la cohérence interne du discours oral ou du texte écrit. Redeker (2000 : 234-235) résume dans son article la manière dont un texte écrit bien organisé et un discours très interactif diffèrent dans leur structure et leur processus.

En ce qui concerne les caractéristiques structurales, le texte peut être

envisagé comme un ensemble d'unités définies de manière (para)linguistique (*i.e.* phrase, proposition, paragraphe) liées entre elles par des relations propositionnelles (organisation sémantique). Son but est en général principalement informatif. Au contraire, le dialogue est constitué d'unités définies de manière fonctionnelle (*i.e.* actes, tours de parole, échange) entretenant, en principe, des relations d'interactions (organisation de préférence). Les buts du dialogue sont variés (demander, informer, confirmer, etc.). Sur le plan des caractéristiques procédurales, le texte peut être vu comme une production en différé (*off-line*) présentant une hiérarchisation des intentions communicatives et de connaissances communes supposées stables, tandis que le dialogue est une production en temps réel (*on line*) dont les intentions sont constamment négociées et révisées tout comme le sont les connaissances partagées.

Cela nous amène à la question de savoir en quoi consistent les processus cognitifs sous-jacents à la production orale et écrite. Lorsque les deux codes sont décrits du point de vue procédural, il est possible de remarquer une diminution considérable du nombre de différences entre eux. Ce que nous entendons par processus d'écriture comprend aussi bien des phrases incomplètes, des répétitions et des pauses que des ratures, des corrections de formes et des faux départs. En outre, il semble que la préparation conceptuelle soit similaire dans les processus de production verbale orale et écrite (Olive 2002 : 131). Ces derniers temps, en effet, le développement de nouveaux outils informatiques performants pour l'analyse de corpus a permis l'étude des processus cognitifs en temps réel.

Dans cet article, les convergences dans les activités de production orale et écrite sont envisagées, à la fois sur le plan des processus à l'œuvre et sur celui des stratégies liées à la production dans le cadre de l'apprentissage de la langue étrangère. À notre avis, les convergences sur le plan des processus portent notamment sur les opérations de répétition, de pause et d'hésitation, de faux départ, de correction et de substitution. En ce qui concerne les stratégies, il est possible de remarquer à l'oral comme à l'écrit des opérations de test d'hypothèses sur la langue cible, ainsi que d'autres relevant de la pré-planification mentale. Nous allons présenter les deux corpus d'étude, l'un oral, l'autre écrit, avant de faire le point sur l'analyse de ceux-ci, en fonction des critères retenus pour l'étude des processus et des stratégies mis en œuvre pour la production verbale orale et écrite. Enfin,

nous terminerons par des conclusions tant descriptives que didactiques dans la perspective du français langue étrangère.

4. Corpus étudiés

Le corpus de cet article est constitué de 22 productions orales et écrites d'étudiants finlandais finnophones et/ou suédophones au niveau universitaire.

Le corpus d'étude oral consiste en 11 interviews transcrites, réalisées sous forme de dialogue informel, en français LE. Le thème de ces interviews était la pratique de l'écrit universitaire pendant le séjour d'échange universitaire en France. Le dialogue était soutenu par un questionnaire comportant 13 questions. Le niveau de français à l'oral de ces étudiants a été évalué par deux enseignants expérimentés de l'université, l'un natif l'autre non natif en français, grâce aux grilles du CECR ; il se situe entre B1+ et C2. Les enregistrements ont une durée médiane de 18 minutes.

Ce corpus oral est transcrit dans le système CHILDES-CHAT[4] et codé en fonction des besoins liés aux objectifs de la recherche pour un repérage plus aisé de la composition et de la structuration linguistique des paragraphes oraux. La méthodologie de recherche est essentiellement basée sur la théorie du paragraphe oral de Morel et Danon-Boileau (1998), associée également à d'autres sur l'apprentissage des langues étrangères. Cette visualisation de la structuration des paragraphes oraux composant ces discours a permis de mettre en lumière des récurrences structurelles au niveau du déploiement du discours ; récurrences qui ne sont pas sans rappeler des processus et stratégies repérables et repérés dans le corpus écrit.

La recherche sur l'écrit (Mutta 2007) a porté sur les processus à l'œuvre en temps réel dans l'activité rédactionnelle en français langue étrangère. Dans le présent article, nous ne présentons qu'une partie de celle-ci. Cette recherche interdisciplinaire a combiné des méthodes d'études de l'écriture en temps réel (Olive 2002) propres aux approches psycho-cognitives et d'autres relatives à l'apprentissage des langues secondes et étrangères (Bar-

4 http://childes.psy.cmu.edu/

bier 2004 ; Ellis & Yuan 2004).

Ici, le corpus est constitué de 11 productions écrites de type dissertation d'étudiants finlandais finnophones au niveau universitaire (niveau LICENCE ; groupe 1 et 2), accompagnées d'une verbalisation rétrospective avec un rappel stimulé (*stimulated recall*) pour cinq d'entre eux (groupe 2). Les étudiants ont rédigé un texte à l'aide d'un traitement de texte (le logiciel *ScriptLog* ; *cf.* Strömqvist & Karlsson 2002). Les tests ont eu lieu à l'automne 2002 et au printemps 2003. Les scripteurs ont eu à rédiger un texte court (dissertation) en français sur le thème *L'euro – la monnaie unique* sans aucun support linguistique. La verbalisation rétrospective s'est faite dans la langue maternelle des apprenants, à savoir le finnois. Le temps imparti pour exécuter chaque tâche était d'une heure.

Dans l'analyse qui suit, nous illustrons les phénomènes repérés à l'écrit aussi bien à partir des dissertations (exemples 1, 4, 6, 8, 11 et 15), qu'à partir des verbalisations rétrospectives liées aux dissertations (exemples 13, 15, 17 et 19).

5. Analyse des points de convergence dans les deux corpus

La mise en commun des résultats de nos recherches nous a donc amenées à penser que les processus et stratégies à l'œuvre à l'oral et à l'écrit n'étaient pas si différents et éloignés qu'on pouvait le penser de prime abord et qu'il serait sans doute intéressant de les étudier en parallèle pour faire ressortir, en dehors des divergences présentées précédemment, les points de convergence. Ainsi, le caractère dynamique commun aux processus de production orale et écrite est marqué par un ensemble d'opérations procédurales, telles que répétition, pauses, faux-départs, corrections, substitution, hésitations, et par certaines stratégies comme le test d'hypothèses et la pré-planification mentale, ce que nous allons illustrer à l'aide d'exemples tirés de nos corpus de recherche.

Tout d'abord, l'opération la plus simple à remarquer, la répétition, est présente aussi bien à l'oral qu'à l'écrit et permet tant au locuteur qu'au scripteur de réfléchir à la suite de son discours, que ce soit sur le contenu ou sur la forme. L'exemple 3 (Elsa) tiré du corpus oral et l'exemple 4 (Aura)

tiré du corpus écrit, illustrent la répétition. Cependant il est possible de retrouver ce phénomène dans tous les autres exemples présentés.

(3) Elsa : « C'est pas la langue / *c'est pas la langue ?*/ **c'est le c'est le** contenu […] pour les cours de langue si / *oui* / e bien-sûr c'est la langue qu'on évalue et aussi la structure de ce qu'on écrit et e […] mais e par exemple pour le travail qu'on a rendu pour problématique déjà **ça ça** il nous a pas rerendu il a pas distribué on a seulement eu une note »

(4) Groupe 2. Aura :
1. Pourtant, il serait bon pour la si les pays qui appartiennent ~~a~~ à l'Union ~~Èué~~
2. Européenne ~~comme~~ mais qui n~~e~~'utilisent pas l'éuro encore -c'est ~~a~~à dire la Suède, le
3. Danemark et la ~~Gran~~Grande B~~e´re~~retagne- ~~commencaient à commencaient à~~
4. fais~~ea~~aient partie de l~~a'Union~~
5. ↑~~faisaient partie de l'~~
6. **commencaient** à ~~l~~utiliser l'euro.

Nous voyons avec l'exemple 3 qu'Elsa répète la forme présentative « c'est le » ; plus tard, elle répète en position détachée antéposée le pronom complément indéfini « ça » qui prend alors une valeur cataphorique, avant d'enchaîner sur le reste de sa phrase. Aura, de son côté, choisit d'utiliser le verbe « commencer » qu'elle répète aussitôt avant de le substituer par la locution verbale « faire partie » qu'elle supprime ensuite et remplace finalement par « commencer ». À l'écrit la répétition est souvent liée à l'opération de déplacement du texte – processus impossible à l'oral.

Le second phénomène intéressant tient aux pauses fréquentes, plus ou moins longues. Il est notable que celles-ci sont plus fréquentes et plus courtes à l'oral qu'à l'écrit, surtout dans le cadre d'une interaction. Nous commençons avec l'extrait 5 tiré du corpus oral :

(5) Laura : *Par rapport aux écrits d'examen qui t'ont été demandés, peux-tu me dire ce que tu en penses ? Qu'est-ce que tu penses de ces écrits ?*
« e de ce que j'ai écrit ? / *oui* / **<0.04>** / *de la forme de ces examens que tu as passés* / **<0.04>** ee **<0.04>** ee **<0.06>** / *peut-être en général ou alors en comparant avec ce qui se passe en Finlande ou ce auquel tu étais habituée* / **<0.13>** e e / *tu as dit que c'était différent n'est-ce pas ?* / e oui e c'est je pense que les **<0.02>** les questions qu'on nous a demandées sont **<0.6>** e peut-être plus générales **<0.14>** e /*est-ce que tu étais habituée à ce type d'examen ?* / **<0.03>** e je trouve en tout cas qu'ils sont qu'ils sont un peu pareils dans le dans la fac de sciences sciences politiques en Finlande parce que j'ai fait quelques examens là aussi »

Nous pouvons ainsi voir avec l'exemple 5 que la locutrice Laura fait des

pauses fréquentes et néanmoins relativement longues (avec un maximum de 13 secondes silencieuses) selon le ressenti de son interlocutrice qui lui pose des questions pour essayer de l'aider à répondre à la question initiale. Nous avons pu remarquer que la durée des pauses à l'oral était très variable selon les locuteurs et pouvait constituer à l'oral un indice de niveau d'aisance dans la langue utilisée. En revanche, à l'écrit, le recours aux pauses n'est pas uniquement un indice d'aisance et de ce fait n'est pas lié à la qualité du produit final, mais plutôt au profil du scripteur :

(6) Groupe 1. Kaisu :
<**0.06.562**>~~E~~Euro<**0.03.110**> - la monna~~ue~~ie unique<**0.02.860**>
<**0.16.578**>E<**0.22.906**>n janvier 2002<**0.18.344**> <**0.50.375**>, Finlande et
<**0.03.578**>douze autre<**0.02.906**>s pa~~u~~ys membres de l'Union europé<**0.03.485**>en
<**0.07.485**>o<**0.04.031**>~~o~~<**2.22.797**>ont laissé leurs monnaies nationa<**0.10.953**>
les<**0.04.235**> et ont comm~~n~~encé à utiliser la monnaie unique de <**0.02.500**>~~la monnaie unique de~~ <**0.02.437**>euro, la monnaie unique de l'UE. <**7.09.718**>

Dans l'exemple 6, Kaisu, qui représente le profil de scripteur nommé 'planificateur initial', fait plusieurs longues pauses en rédigeant le titre et la première phrase de sa dissertation. Elle met environ 13 minutes 50 secondes avant de commencer la deuxième phrase[5]. La pause la plus longue se trouvant entre le sujet et le verbe de la phrase dure presque 2 minutes 23 secondes. Certes, les pauses sont ressenties comme plus longues à l'oral qu'à l'écrit, et ce de la part de l'interlocuteur, le scripteur étant à l'intérieur de son processus et ne remarquant que rarement cette durée de manière consciente.

Le troisième phénomène relevé est appelé le faux départ. C'est-à-dire que le locuteur ou le scripteur commence une phrase qu'il n'achève pas et change de construction pour la phrase suivante. Il est possible de voir plusieurs faux départs consécutifs, comme dans l'exemple 7 avec la locutrice Lina qui aligne 3 faux départs avant de finir une phrase avec une 4ème construction :

(7) Lina : *Est-ce que tu prends tes notes différemment maintenant ?*
« Peut-être un peu un peu ouais peut-être **avant je c'était** c'était presque illisible après

[5] Ce texte linéaire correspond à ce qui suit dans le texte édité : « Euro, la monnaie unique - En janvier 2002, Finlande et douze autres pays membres de l'Union européen ont laissé leurs monnaies nationales et ont commencé à utiliser euro, la monnaie unique de l'EU ».

> […] maintenant / *tu veux dire que ton écriture manuscrite était illisible ?* / ouais et aussi **comment je** j'sais pas **la disposition sur le papier** […] / *oui ?* / **c'était j'écrivais** trop petit c'était un peu […] bon c'était difficile à lire après maintenant c'est plus ordonné »

Le fait que Lina ait un rythme d'élocution rapide avec de nombreux faux départs est à notre avis une marque d'aisance verbale en français puisque ces faux départs sont caractéristiques des discours oraux en langue maternelle. À l'écrit également, les faux départs sont un trait inhérent aux processus d'écriture aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère, lié au profil de scripteur plutôt que directement à l'aisance :

> (8) Groupe 2. Lara :
> 1. L'homme **n~~'est pas fait~~**
> 2. **~~'a pas~~**
> 3. ↑**~~n~~, comme créature**, même si intellectuel, n'est pas capable de laisseer
> 4. tomber
> 5. ↑~~e~~
> 6. son orgueil. ses
> 7. ↑~~,~~ , ~~se~~ ambitions
> 8. ↑propres.

Le traitement de texte offre la possibilité d'effacer du texte plus facilement que lors de l'écriture manuscrite en rendant la rédaction plus fragmentaire. Nous avons déjà vu d'autres exemples de ce phénomène ci-dessus (entre autres, l'exemple 4).

Le quatrième point commun dans les processus de production orale et écrite porte sur le phénomène de correction. Nous voyons avec les exemples 9 et 10 deux corrections de type différent à l'oral :

> (9) Jenna (0'24 à 0'32) : « J'avais un cours de cinéma ou quelque chose comme ça et […] j'ai […] écrit **une analyse [analys] analyse [analiz]** d'un d'un film »

> (10) Emma (4'55 à 5'32) : *Est-ce que tu as pris des notes pour ces cours ?*
> « Oui […] Mais […] d'abord c'était […] j'étais concentrée sur e le fait de comprendre donc d'abord j'ai pas j'ai pas pris trop de notes et j'ai pas compris […long] trop non plus donc e c'était juste e peut-être e les dernières e 2 ou 3 semaines **non pas semaines mais mois** qu'on a […] pu faire des notes et vraiment comprendre ce que les gens ont dit. »

Dans ces extraits, Jenna effectue une correction de sa prononciation du mot « analyse », prononcé initialement suivant le modèle phonétique de sa

langue maternelle (le finnois), alors qu'Emma effectue une correction que nous pouvons envisager comme étant soit sur le contenu, soit sur le terme utilisé. Les corrections à l'écrit se font également au niveau de la forme ou du contenu, ce que nous avons déjà vu dans l'exemple 1 :

(11) Groupe 1. Raisa :
1. Aupavarant les pays européen
2. ↑s occidentals avaient
3. ↑tous sa propre monnaie, c'est
4. pourquoi l'~~economi~~
5. ↑**économie** européen a souffert pendant les crises économiques mondiales.

Dans cet exemple 11, Raisa corrige l'orthographe du mot « économie » en ajoutant l'accent aigu manquant sur la première lettre et ajoute le déterminant « tous » (ligne 3). La première correction fait partie des processus de bas niveau (orthographe), la seconde de ceux de haut niveau (contenu). Ces opérations sont très fréquentes à l'écrit, surtout dans la rédaction avec un traitement de texte où beaucoup de corrections immédiates portent sur des fautes de frappe.

Le cinquième point de convergence relevé porte sur le phénomène de la substitution, même s'il peut être habituellement plus visible à l'écrit qu'à l'oral. Cependant, la séquence orale suivante illustre très clairement ce phénomène :

(12) Ada : *Est-ce que tu as des stratégies ?*
« **e j'en ai e j'en ai récupéré e j'en ai […] j'ai appris** e au fur et à mesure parce que l'année dernière c'était un peu plus dur […] donc e oui maintenant je pratique beaucoup la relecture je je j'ai aussi des amis qui me relisent »

Ici Ada qui est une locutrice de niveau très avancé commence sa phrase avec une construction « j'en ai… » qu'elle envisage d'utiliser avec un verbe qu'elle ne parvient manifestement pas à retrouver (nous pensons au verbe « acquérir »), elle choisit alors d'utiliser un autre verbe de sens proche mais qui ne la satisfait visiblement pas, elle choisit par conséquent de changer une nouvelle fois de construction pour utiliser le verbe plus commun qu'elle connaît « apprendre ». Ici il est clair que nous sommes face à ce que nous appelons une substitution lexicale liée à une stratégie d'évitement. En d'autres termes, elle évite la première formule, mais ce faisant, elle réussit à exprimer ses pensées. De ce point de vue-là, elle a recours de manière inconsciente à une stratégie d'accomplissement. C'est le cas également dans

l'exemple suivant où Ana verbalise le raisonnement qui l'a amenée à substituer une expression par une autre à l'écrit :

> (13) Groupe 2. Ana : « (…) […] et ben ce 'normale' e […] j'y ai pensé là apparemment un peu plus longuement […] 'normalement' on aurait pu dire mais ça ne semble pas tout à fait comme je l'aurais voulu alors je l'ai changé après […] 'de façon' […] 'tout à fait normale' (…) »

Dans cet exemple, il s'agit également donc d'une substitution lexicale ; Ana a substitué « de façon tout à fait normale » à « [façon] normale » parce qu'elle ne réussissait pas, à son avis, à exprimer ses idées comme elle le voulait.

Les hésitations sont la sixième opération procédurale commune à l'oral et à l'écrit. Les autres opérations procédurales présentées ci-dessus indiquent également, même de manière implicite, une certaine forme d'hésitation. Dans les exemples qui suivent, l'hésitation est d'un côté manifeste à l'oral et d'un autre côté, explicitée au sujet de l'écrit lors de la verbalisation rétrospective :

> (14) Lina : *Sur quoi tu te concentres le plus quand tu prends des notes ?*
> « **e […] j'sais pas […] comme […] e […] j'sais pas e** ça au début ça ça allait tellement vite que […] j'essayais de noter tout ce que j'entendais **e j'sais pas […]** j'ai pas tout compris non plus […] dès que je comprenais quelque chose je le notais »

À l'oral, cela peut se traduire, comme dans l'exemple 14, par des locutions telles que « j'sais pas », des pauses ou des interjections du type « euh ». Ces hésitations peuvent porter sur la formulation comme sur le contenu du message. À notre avis, dans cet exemple, Lina hésite sur le contenu de sa réponse et non pas sur une question de forme linguistique. Dans l'exemple 15 tiré du corpus écrit, Kaarina verbalise rétrospectivement une pause-intramot (≥ 5 secs) – le mot étant un espace où l'écriture devrait être la plus coulante et non interrompue par des pauses :

> (15) Groupe 2. Kaarina : « là j'ai pensé aussi si on met comment est-ce qu'on conjugue ce 'continue' c'est-à-dire est ce qu'on met […] le conjugue avec un 'u' ou un 'e' à la fin […] et puis ça avait l'air […] trop court avec 'u' alors […] j'ai ajouté ensuite le 'e' »

Kaarina réfléchit ici à la conjugaison verbale du verbe « continuer » au présent. Comme dans l'exemple 11, il s'agit de processus de bas niveau, à savoir de l'orthographe. Il semble que, chez cette étudiante, ces processus ne soient pas encore complètement automatisés. Cela est relativement fréquent

dans la production langagière en langue étrangère, mais aussi en langue maternelle lorsque les codes oral et écrit divergent beaucoup, comme c'est le cas en français (*cf.* Jaffré 2003).

Outre les opérations procédurales convergentes relevées grâce à l'analyse de nos corpus, il existe également des stratégies procédurales communes à l'oral et à l'écrit. Nous entendons par « stratégies procédurales » un ensemble de processus dynamiques convoqués de manière plus ou moins consciente pour la réalisation d'actions, ici communicatives. Bien qu'il existe sans doute d'autres stratégies à l'œuvre lors de la production verbale, nous allons en présenter deux qui nous sont apparues communes à nos corpus. L'une d'entre elles est celle dite du test d'hypothèse. À l'oral, le locuteur va pouvoir par exemple tester un mot dont il n'est pas sûr et par l'intonation demander confirmation ou validation de la part de l'interlocuteur. C'est ce qui se passe dans l'exemple 16 (corpus oral) :

> (16) Julia : *Les examens, ça consistait en quoi ?*
> « e […] c'était une ça ça ça peut être il y avait différents examens mais normalement c'était un ou deux grandes questions ***essay* essai oui ? /** *essai ok* **/** oui **/** *donc une ou 2 questions à traiter ?* **/** oui c'est ça »

Julia, dans cet extrait, tente via un code-switching anglais-français de tester la validité du terme essai. À l'écrit, en revanche, cette stratégie passerait inaperçue sans le commentaire métalinguistique :

> (17) Groupe 2. Kaarina : « En général aussi j'ai eu une stratégie d'écriture […] avec les langues étrangères que […] j'essaie toujours des structures que je connais même pas il y aura alors des erreurs mais […] peut-être qu'on en apprend parfois quelque chose »

Kaarina explicite dans sa verbalisation sa façon de procéder pendant l'activité d'écriture : même si elle n'est pas sûre d'utiliser correctement certaines structures, elle y recourt malgré tout. Cela fait écho à l'idée de Corder (1975) selon laquelle l'apprenant teste la langue en produisant des phrases et des énoncés qui peuvent être fautifs, mais qui lui permettent d'améliorer ses compétences linguistiques après l'obtention d'un feed-back correctif.

Enfin sont visibles, dans le processus de production à l'oral et à l'écrit, des opérations de pré-planification mentale qui révèlent ce qui précède la production du discours : à savoir une réflexion sur la forme et/ou le contenu. Regardons au sujet de cette stratégie les exemples 18 et 19, tirés respectivement du corpus oral et du corpus écrit :

(18) Emma : *Les examens, comment ça s'est passé ?*
« C'était mieux que j'ai pensé **mais […] mais […]** le temps était trop court parce que **c'est c'était e […] pour moi** je dois je dois penser à autre chose aussi **e e e non seulement à […] sur e sur e le contenu** / *d'accord* **/** donc e […] à cause de la langue c'était un peu difficile »

(19) Groupe 2. Ana : « […] alors j'ai réfléchi à cette phrase […] aussi pendant très longtemps parce que je n'étais pas tout à fait […] sûre de ce que je voulais dire là je pensais que je vais avancer en écrivant quelque chose […] parce que ça n'avait pas l'air très important mais j'y ai lancé un peu de […] tout possible et […] j'ai effacé tout le temps du texte comme je n'en étais pas contente […] (…) »

À l'oral, nous pouvons considérer que les traces de ces stratégies mentales sont les silences, les répétitions, les interjections de type « euh », les faux départs, etc. C'est ce que nous pouvons voir dans l'exemple 18 où tout d'abord, il semble y avoir un temps de réflexion sur le contenu, puis clairement dans la seconde partie soulignée, une réflexion liée à la préposition à utiliser avec le verbe « penser ». Il est clair que pour l'écrit la verbalisation rétrospective apporte de grandes informations sur cette stratégie. L'exemple 19 illustre bien le fait qu'Ana essaie de formuler ses pensées multiples de façon linéaire pendant l'activité d'écriture. Il semble que de voir son texte écrit sur le papier/l'écran aide l'apprenant à organiser ses pensées et à juger, d'une certaine manière, de leur pertinence.

6. En guise de conclusion

En réponse à nos questions, nous pouvons dire que les divergences concernant les processus à l'œuvre en production écrite et orale sont liées à leur visibilité, au rythme, au feed-back pouvant être immédiat ou différé et à la permanence / instabilité des produits finaux. De plus, nous avons remarqué que si à l'oral les processus comme le produit sont caractérisés par l'instabilité et l'impermanence, l'écrit au contraire est marqué par une instabilité des premiers qui ne se retrouvent pas dans le produit fini devenu permanent. Cette dynamicité des deux types de production verbale nous a conduites à mettre au jour des convergences entre elles. Au vu de l'analyse de nos corpus, ces dernières sont nombreuses et portent sur les opérations de répétition, pause, faux-départ, correction, substitution et hésitations,

ainsi que sur les stratégies de test d'hypothèse et de planification mentale.

Il nous a donc semblé que les processus et stratégies à l'œuvre à l'oral et à l'écrit n'étaient pas si différents et éloignés et qu'il pouvait être intéressant de les étudier en parallèle afin d'en tirer des outils pour l'enseignement du français langue étrangère. Ainsi en tant qu'enseignantes de français langue étrangère, il nous semble qu'un travail autour des diverses stratégies possibles et courantes pourrait être fructueux pour améliorer les compétences de production orale et écrite des apprenants.

En partant du postulat qu'une absence ou une faible fréquence de certains processus et stratégies est le signe d'une compétence incomplète, il pourrait être intéressant d'essayer de partir des symptômes de difficultés repérés tant à l'oral qu'à l'écrit, sur la base de ce critère, pour développer un enseignement personnalisé ou soutenir un apprentissage individualisé.

En dehors de la nécessité d'insister auprès des apprenants sur le bénéfice d'une pratique intensive de l'oral et de l'écrit – on ne naît pas locuteur ni scripteur expert, on le devient ! – il est un message important à transmettre aux apprenants : reformuler, réécrire, se corriger est positif dans le processus d'apprentissage. C'est ce que chaque locuteur et/ou scripteur attentif ou consciencieux fait dans sa langue maternelle également. Enfin, de notre point de vue, si l'apprenant est capable de reformuler son propos, de revenir sur son propre texte, cela signifie que son niveau de langue est élevé puisqu'il lui permet de recourir à des moyens linguistiques diversifiés et appropriés pour communiquer. Il nous semble en effet que plus le panel de stratégies utilisées est large, meilleur est le niveau de compétences langagières de l'apprenant.

Bibliographie

Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002) : « Les modèles de rédaction de textes. » *In* Fayol, M. (sous la dir.) *Production du langage*. Hermès Science Publications-Lavoisier, Paris, 45-65.

Anis, J. (sous la dir.) (1999) : *Internet, communication et langue française*. Hermès Science Publications, Paris.

Barbier, M.-L. (2004) : « Écrire en langue seconde, quelles spécificités ? » *In* Piolat, A. (éd.) *Écriture. Approches en sciences cognitives*. Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, 181-203.

Béguelin, M.-J. (1998) : « Le rapport écrit – oral. Tendances dissimulatrices, tendances assi-

milatrices. » *Cahiers de linguistique française* 20, 229-253.

Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1987) : *Le français parlé. Transcription et édition*. Institution National de la Langue Française (INALF) (CNRS). Didier, Paris.

Brown, G. & Yule, G. (1989) [1983] : *Discourse Analysis*. Cambridge University Press, Cambridge-New York-Melbourne.

Chafe, W. (1988) [1985] : « Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. » *In* Olson, D. R., Torrance, N. & Hildyard, A. (éds.) *Literacy, language, and learning : the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge University Press, Cambridge, 105-123.

Corder, S. P. (1975) [1974] : « The significance of learners' errors ». *In* Richards, J. C. (éds.) *Error analysis – perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 19-27.

Dewaele, J.-M. (1997) : « Style-shifting in oral interlanguage : quantification and definition. » *In* Eubank, L., Selinker, L. & Sharwood Smith, M. (éds.) *The Current State of Interlanguage*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 233-240.

Ellis, R. & Yuan, F. (2004) : « The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing. » *Studies in Second Language Acquisition* 26 (01), 59-84.

Fayol, M. (1997) : *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Presses Universitaires de France, Paris.

– (2001) : « Produire des textes à l'écrit. Un état des recherches psycholinguistiques. » *In* Garcia-Debanc, C., Confais, J.-P. & Grandaty, M. (éds.) *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? Discours, genres, texte, phrase*. Delagrave Edition et CRDP Midi-Pyrénées, Paris, 305-318.

Fondacaro, R. & Higgins, E. T. (1988) [1985] : « Cognitive consequences of communication mode : a social psychological perspective. » *In* Olson, D. R., Torrance, N. & Hildyard, A. (éds.) *Literacy, language, and learning : the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge University Press, Cambridge, 73-101.

Jaffré, J.-P. (2003) : « Présentation générale. » *In Faits de langues. Dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires*. Revue de linguistique 22. Éditions Ophrys, Paris, 5-25.

Matsuda, P. K. (2006) : « Second-language writing in the twentieth century : a situated historical perspective. » *In* Matsuda, P. K., Cox, M., Jordan, J. & Ortmeier-Hooper, C. (éds.) *Second-language writing in the composition classroom. A critical sourcebook*. Bedford / St. Martin's, Boston – New York ,14-30.

Moirand, S. (1993) [1979] : *Situations d'écrit*. Compréhension/production en français langue étrangère. CLE International, Paris.

Morel, M.-A. & Danon-Boileau, L. (1998) : *Grammaire de l'intonation – l'exemple du français*. Ophrys, Paris.

Mutta, M. (2007). *Un processus cognitif peut en cacher un autre: Étude de cas sur l'aisance rédactionnelle des scripteurs finnophones et francophones*. Annales universitatis turkuensis. Series B, tome 300. Turku : Turun yliopisto

Olive, T. (2002) : « La gestion en temps réel de la production verbale : méthodes et données. » *In* Fayol, M. (sous la dir.) *Production du langage*. Hermès Science Publications-Lavoisier, Paris, 131-147.

Olson, D. R. (1994) : *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and*

reading. Cambridge University Press, Cambridge.

Redeker, G. (2000) : « Coherence and structure in text and discourse. » *In* Black, W. & Bunt, H. (éds.) *Abduction, belief and context in dialogue*. Studies in Computational Pragmatics. Benjamins, Amsterdam, 233-263.

Strömqvist, S. & Karlsson, H. (2002) : *ScriptLog for Windows. User's manual*. Department of Linguistics, Lund.

Tannen, D. (1988) [1985] : « Relative focus on involvement in oral and written discourse. » *In* Olson, D. R., Torrance, N. & Hildyard, A. (éds.) *Literacy, language, and learning : the nature and consequences of reading and* writing. Cambridge University Press, Cambridge, 124-147.

Annexe : liste des symboles utilisés

~~lettre ou mot~~	suppression	e	hésitation
point souligné	pour l'analyse	[…]	pause
[prononciation]	en API	(…)	partie enlevée
'mot'	du texte écrit	« parole »	des étudiants
Question amorce	de l'interviewer		
/ parole /	paroles intercalées de l'interviewer		
↑	intervention sur la ligne précédente		
<0.00.000>	durée de la pause (en min., sec. et millième de sec.)		