

## **MODALITES D'ACCES A LA LITTERATIE. APPRENTISSAGE PREMIER ET TARDIF.**

**Jean-Marie Odéric DELEFOSSE**

*Centre de Recherche sur l'Acquisition du Langage Oral et Écrit  
Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III*

Résumé : Cette recherche analyse des interactions adulte/enfant lors du premier apprentissage de l'écrit et entre formateur et adulte illettré. L'expert appuie sa démarche pédagogique sur la dynamique d'interactions verbales ajustées qui facilitent la transformation progressive des verbalisations orales de l'apprenant en énoncés écrivables. Cette intervention postule un continuum possible entre les variantes de la langue orale de l'apprenant et les variantes de la langue écrite. Par ses ajustements (reformulations, contre-propositions, relectures, demandes d'explication, commentaires métalangagiers), l'expert aide l'apprenant à décontextualiser les énoncés oraux pour les recontextualiser en fonction du texte à produire.

Mots clefs : acquisition, oral, écrit, interaction, illettrisme, dictée au formateur.

Cette étude présente l'analyse d'interactions ayant pour finalité l'apprentissage de l'écrit que nous nommerons plus volontiers : démarche d'accès à la littératie. Le terme "littératie" (Pierre, 1991, 1996) recouvre ici en partie ce que Peytard (1970) dénomme "l'ordre scriptural" et Dabène (1990) la "culture d'écrit". Il désigne cette capacité à communiquer par écrit en compréhension (par la lecture) et en production (par l'écriture) à partir d'un fonctionnement langagier global développé préalablement et parallèlement à l'oral (Lentin, Clesse, Hébrard, 1977). Dans cette perspective, on ne considérera pas un sujet comme "illettré" (au sens absolument privatif) mais comme plus ou moins "lettré", c'est-à-dire ayant accédé à un niveau de littératie plus ou moins étendu et approfondi.

Cette étude se fonde sur un deuxième postulat, complémentaire du premier et également posé par Lentin et son équipe, celui du rôle de l'interaction dans le procès de l'acquisition. Il répond à la question du comment, aux modalités de développement de ce fonctionnement langagier, et plus précisément, à la dynamique qui explique autant la reconstruction du langage de son entourage par l'enfant que le transfert des compétences acquises à l'oral pour maîtriser plus tardivement l'écrit. Nous postulons que ces évolutions ne sont pas le seul fait de l'imitation, encore moins d'une adaptation autonome mais le résultat de processus interactionnels complexes entre un expert et un apprenant. Plus fondamentalement, selon une tradition inaugurée et diffusée par les travaux de Vygotski (1934) et Bruner (1983), nous pensons avec Py (1989, 1997) qu'acquisition et interaction sont interdépendantes en ce sens que la production langagièrue ne présuppose pas des savoirs linguistiques mais que ceux-ci se construisent ou plus précisément se co-construisent par l'interaction verbale au cours de "séquences potentiellement acquisitionnelles".

Dans le cadre de cette linguistique générale appliquée à l'acquisition, nous nous centrerons, non pas sur l'acquisition première du savoir parler (cf. ici Canut et Karnoouh), mais sur l'accès à la littératie dans deux situations : l'apprentissage premier de la lecture / écriture et l'accès tardif à l'écrit d'apprenants adultes.

Nos données d'analyse consistent en des transcriptions orthographiques intégrales de séances au cours desquelles un expert (au sens de celui qui est déjà expérimenté) accompagne un apprenant dans son accès à la littératie. Cette démarche particulière dénommée "dictée à l'adulte" pour le premier apprentissage et "dictée au formateur" pour l'apprentissage tardif se déroule en trois phases principales emboîtées :

- par des échanges oraux orientés, l'expert cherche à développer chez l'apprenant une énonciation proche des contraintes de l'écrit ; parallèlement, il favorise la construction chez l'apprenant d'une "intuition" des formes et fonctions propres à l'écrit ;
- après évaluation de ces prérequis, l'expert propose à l'apprenant qui est capable de l'oraliser mais pas encore de l'inscrire, de lui dicter le texte qu'il a l'intention de produire ;
- dans une dernière phase de la démarche, l'expert assiste l'apprenant dans l'élaboration de textes que l'apprenant rédige à partir des savoirs acquis, devenant ainsi progressivement lecteur et énonciateur d'écrit autonome.

Nous avions envisagé, dans un premier temps, de conduire une étude comparative entre les situations d'apprentissage premier et tardif. Mais l'analyse en unités interactionnelles de nos corpus (Roulet 1985, Vion, 1992) nous a conduit à en présenter plutôt les convergences procédurales (d'où le changement de sous-titre). Dans les deux cas, en effet, nous avons observé des formats d'échanges types constitués par des actes de langage caractérisant les opérations constitutives de ces interactions.

## 1. DEUX FORMATS D'ECHANGES

En adaptant le modèle d'analyse de Py (1989, 97), nous proposons une formalisation des échanges analysés en interventions et actes de langage. Deux formats-type avec leurs variantes internes peuvent caractériser (et en partie expliquer) les processus de co-énonciation de l'écrit au cours des séances analysées.

### 1.1. Format 1 : échange initié par l'expert

Le premier format d'échange, initié par l'expert, est majoritairement présent dans les séquences de type conversationnel, notamment dans les séquences d'ouverture et de clôture ainsi qu'au cours de la planification orale préalable à la mise en texte. On l'observe également dans des séquences latérales : commentaires personnels ou négociations métadiscursives.

Les interactants y sont davantage orientés vers un pôle communicationnel à partir d'opérations telles que : salutations, échanges d'informations, verbalisations du contrat, ajustements interactionnels...

FORMAT 1 : Échange initié par l'expert		
<i>intervention</i>	<i>valeur des actes de langage</i>	<i>N° d'ordre</i>
<b>1</b> <i>Intervention initiale de l'expert</i>	<b>question directe</b>	<b>201</b>
	<b>question indirecte</b>	<b>202</b>
	<b>demande d'explicitation</b>	<b>203</b>
	<b>consigne ou rappel de consigne</b>	<b>204</b>
	<b>proposition</b>	<b>205</b>
<b>2</b> <i>Intervention réactive de l'apprenant</i>	<b>réponse</b>	<b>211</b>
	<b>incompréhension</b>	<b>212</b>
	<b>panne sur le contenu</b>	<b>2131</b>
	<b>panne sur la forme</b>	<b>2132</b>
	<b>acquiescement</b>	<b>214</b>
<b>3</b> <i>Intervention évaluative de l'expert</i>	<b>question</b>	<b>215</b>
	<b>évaluation de la réponse ( 211)</b>	<b>221</b>
	<b>reprise de 211</b>	<b>222</b>
	<b>reformulation de 211</b>	<b>223</b>
	<b>solicitation</b>	<b>225</b>
	<b>acquiescement</b>	<b>226</b>

#### Échange d'ouverture

Le premier échange présenté débute une interaction en apprentissage premier. La dictée à l'adulte a pour objectif de rédiger une lettre.

#### Exemple 1 - Format 1

Marie-Anne, 5;10

Expert	Apprenant
- proposition (205) : <i>bien, ,tu m'as dit l'autre jour que tu aimerais écrire une lettre</i>	
- question directe (201) : <i>est-ce que tu te sens/ tu as envie d(e) le faire aujourd'hui ?</i>	
	- réponse (211) : <i>ben oui</i>

## Analyse

- Première intervention : elle est composée de deux actes de langage. Après une proposition qui relie l'actuelle interaction à la séance précédente, l'expert enchaîne sur une interrogation qui incite l'apprenant à préciser son projet d'écriture.

- Deuxième intervention : l'apprenante y répond par une légère hésitation et un acquiescement.

## Interprétation

- Cet échange de début de séance remplit deux fonctions, celle de relier la séance actuelle à la précédente et celle de préciser l'objet de la séance qui sera d'écrire une lettre à son père.

- Il est dans son rôle que l'expert conduise ici l'interaction et initie l'échange.

## *Recentrage sur la tâche de production d'écrit*

Une deuxième occurrence de ce type d'échange montre le recentrage par l'expert sur la tâche de production d'écrit avec un adulte dit "illettré".

### Exemple 2 - Format 1

Jean-Luc, 31 ans<sup>1</sup>

Expert	Apprenant
- sollicitation / retour sur la tâche (204) : <i>bon, , ben fais-moi une phrase et je vais l'écrire</i>	
	- réponse par formulation (211) : <i>ben en prenant son virage</i>
- évaluation positive (221) : <i>oui, , voilà, , très bien</i>	

## Analyse

- Première intervention : après un régulateur (*bon*) qui semble moins évaluatif que phatique, l'expert recentre l'interaction sur la tâche.

- Deuxième intervention : après une hésitation, l'apprenant répond à la sollicitation par la reprise d'une proposition énoncée juste avant cet échange par l'expert (*en freinant, , mais en prenant son virage.*).

- Troisième intervention : évaluation renforcée et encouragement à la poursuite du texte dicté.

## Interprétation

- Recentrage par verbalisation des rôles énonciatifs respectifs : l'apprenant doit *faire* une phrase pour que l'expert puisse l'écrire. La force perlocutoire de *fais-moi* est allégée par l'emploi d'un verbe faible et polysémique.

- L'expert joue son rôle contractuel de référent.

<sup>1</sup> Les deux exemples de Jean-Luc proviennent d'un corpus recueilli par F. Coppale, cf. 1990, "Amener des illettrés à une recherche de signification de l'écrit", *L'acquisition du langage oral et écrit*, 25, 18-23.

- A noter le rôle métalinguistique de l'expression (*une phrase*) qui anticipe sur les compétences réelles de l'apprenant.
- En s'appuyant sur la proposition préalable de l'expert, l'apprenant amorce une construction syntaxique complexe qui sera complétée dans l'échange suivant de manière autonome : *en prenant son virage, il est sorti de la piste*.

### 1.2. Format 2 : échange initié par l'apprenant

Le deuxième format d'échange est initié par l'apprenant. Il est caractéristique des séquences centrales au cours desquelles l'activité des interactants est orientée vers la production de texte écrit.

Les interactants sont engagés vers un pôle didactique constitué d'opérations essentiellement métalingagières : demande d'explicitation, sollicitation, reformulation. Ce travail de co-construction interactive du texte se réalise à partir des informations verbalisées par l'apprenant et non de modèles proposés par l'expert. C'est parce que ces énonciations de l'apprenant correspondent à ce qu'il est capable de parler et répondent à son projet d'écriture qu'il accepte le contrat didactique qui consiste pour l'expert à contrôler que ces énonciations pourront s'écrire et seront comprises par un tiers destinataire de l'écrit.

FORMAT 2 : Échange initié par l'apprenant		
<i>intervention</i>	<i>valeur des actes de langage</i>	<i>N° d'ordre</i>
1 <i>Intervention initiale de l'apprenant</i>	<b>formulation sur le thème</b>	<b>101</b>
	<b>formulation hors thème</b>	<b>102</b>
	<b>formulation personnelle</b>	<b>103</b>
	<b>question/proposition/sollicitation</b>	<b>104</b>
2 <i>Intervention réactive de l'expert</i>	<b>reformulation</b>	<b>111</b>
	<b>répétition totale</b>	<b>1121</b>
	<b>répétition partielle</b>	<b>1122</b>
	<b>question</b>	<b>113</b>
	<b>réponse à 104</b>	<b>114</b>
	<b>relance</b>	<b>116</b>
	<b>évaluation</b>	<b>117</b>
3 <i>Intervention évaluative de l'apprenant</i>	<b>acquiescement</b>	<b>121</b>
	<b>prise totale avec modification</b>	<b>1221</b>
	<b>prise totale sans modification</b>	<b>1222</b>
	<b>prise partielle avec modification</b>	<b>1231</b>
	<b>prise totale sans modification</b>	<b>1232</b>
	<b>réponse à 113</b>	<b>125</b>

### Régulation interactionnelle

Cet exemple situé en début d'une première dictée à l'adulte montre comment l'expert interrompt l'apprenant qui dicte un énoncé trop long pour être copié sous la dictée et comportant une marque d'oralité.

**Exemple 3 - Format 2**

Marie-Anne, 5;10

Apprenant	Expert
<p>- formulation (101) :</p> <p><i>c'est::: Madame Moutarde elle a/ elle a montré à son chien les deux billets d(e) train pour aller rejoindre sa</i></p>	
	<p>- évaluation (117) :</p> <p><i>alors attends là tu m'en dis trop au début et j(e) peux pas tout écrire alors</i></p> <p>- reformulation (111)</p> <p><i>Madame Moutarde a montré les billets de train à son chien</i></p>

**Analyse**

Première intervention : L'apprenante propose un long énoncé selon un rythme et une formulation qui est encore davantage orale qu'écrite, bien que son énoncé soit bien structuré syntaxiquement.

Deuxième intervention : L'expert interrompt l'apprenante en lui expliquant qu'il ne peut pas écrire à ce rythme. Puis il lui propose une reformulation de la première partie de l'énoncé en opérant trois modifications :

- . suppression de la redondance du sujet *elle*
- . inversion des deux compléments
- . suppression du déterminant *deux*

**Interprétation**

- L'apprenante n'a pas encore fait l'expérience que son parler peut être écrit directement par l'expert ; elle "raconte" le début de son texte mais ne le dicte pas en segmentant ses énoncés comme elle le fera quelques échanges plus loin.

- Son énoncé porte les marques de cette oralité :

- . une hésitation avec une reprise *elle a/ elle a montré*
- . une élision *d(e)*
- . une redondance du sujet *Madame Moutarde elle*.

- Par ailleurs, la structure de l'énoncé est syntaxiquement complexe et, bien qu'inachevé par l'interruption de l'expert, sa cohérence interne correspond pleinement à de l'écrit recevable.

L'expert aurait sans doute pu mémoriser l'énoncé de l'apprenante et l'écrire en effaçant les marques d'oralité ; cependant, dans cette démarche particulière d'apprentissage de l'écrit, il ne doit écrire que ce qui est effectivement dicté par l'apprenante de manière à ce qu'elle puisse

le lire et par la suite l'écrire elle-même. Il régule donc le processus d'énonciation avec l'autorité que lui confère son statut de référent accepté par l'apprenante.

#### *La co-construction du texte écrit*

Le dernier exemple est composé de quatre interventions croisées finalisées par l'inscription par l'expert d'une formulation de l'apprenant après modification.

Dans la séquence précédente, les échanges avaient permis l'élaboration de la première phrase du texte : "*Il y a eu un autre blessé grave dans la formule un à Monaco, un blessé grave, c'est un autre Autrichien*". cette séquence se terminait par une intervention de l'expert faisant transition (relance, évaluation positive, commentaire métalangagier, recentrage sur la tâche) : *tu peux continuer, , c'était bien, je pouvais l'écrire.*

#### **Exemple 4 - Format 2**

Jean-Luc, 31 ans

<b>Apprenant</b>	<b>Expert</b>
- formulation (101) : <i>eh bien, , il est sorti de route et puis il a été dans les chicanes</i>	
	- répétition partielle (1122) : <i>il est sorti de route, ,</i> - et reformulation partielle (111) formant donnée : <i>le conducteur, , le conducteur est sorti de la piste</i>
- acceptation (121) : <i>oui, ,</i> et prise partielle (1232) : <i>de la piste, , oui</i>	
	- répétition récapitulative et son inscription: <i>le conducteur est sorti de la piste</i>

#### Analyse

Première intervention : l'apprenant propose une nouvelle formulation (101).

Deuxième intervention : l'expert considère que cette formulation n'est pas entièrement recevable telle quelle à l'écrit et réagit en deux mouvements :

- . une reprise partielle de la première phrase de l'apprenant (1122) ; elle peut exprimer soit une acceptation, soit un doute ; la pause qui suit marque précisément un temps de réflexion, peut-être une place pour une éventuelle réaction de l'apprenant (confirmation ou modification) ;
- la reformulation qui suit (111) porte d'abord sur la référenciation de *il* renforcée par une répétition ; puis la phrase est reprise dans son ensemble avec une substitution lexicale (*route/piste*).

Troisième intervention : Elle marque l'acceptation (121) par l'apprenant de la reformulation de l'expert et le manifeste par la prise partielle sans modification (1232) : *de la piste..*

Quatrième intervention : L'échange s'achève par une répétition récapitulative et son inscription par l'expert.

#### Interprétation

- La négociation porte sur la première phrase ; la seconde (*il a été dans les chicanes*), laissée en suspens, sera négociée dans les échanges suivants.
- Les modifications apportées par l'expert concernent deux niveaux : celui du discours par l'explicitation du référent de *il* par sa qualité (*conducteur*) et celui de la sémantique par la substitution *route/piste* .
- cette deuxième modification peut paraître arbitraire si on se réfère à l'expression technique (que doit sans doute ignorer l'expert) "une sortie de route" à laquelle se réfère vraisemblablement l'apprenant.
- L'apprenant ne verbalise pas dans son ensemble la phrase inscrite, la prise n'est ni complète ni attestée ; contrairement à sa pratique habituelle, l'expert inscrit donc une phrase qui n'a pas été énoncée dans son ensemble par l'apprenant.

## 2. CONCLUSIONS

Cette analyse des échanges et de la fonction des actes de langage spécifiques révèle selon quelles stratégies les interactants co-construisent la langue écrite en fonction de la tâche à réaliser et des contraintes situationnelles.

Les deux types de formats d'échanges que nous avons dégagés à partir de l'analyse des corpus mettent en évidence un partage des rôles dans ces interactions entre apprenant dicteur et expert écrivant.

L'apprenant apporte l'information, la formule dans des énoncés écrivables et en contrôle le sens; l'expert régule les interactions, recentre sur la tâche, évalue les énoncés, en contrôle l'acceptabilité et les écrit. Cette collaboration tente de minorer ce que la situation de départ comporte d'asymétrie.

Le degré de réussite de l'accès à la littératie dépend, en effet, d'un ensemble de facteurs déterminants : les variables de la situation d'énonciation, l'accès au contexte, la transparence des objectifs, le degré de participation, la nature de la tâche, les styles d'interaction et les profils interactionnels des participants.

Grâce à un travail d'ajustements (reformulations, contre-propositions, relectures, demandes d'explicitation, commentaires métalangagiers), l'expert aide l'apprenant à décontextualiser les énoncés oraux premiers pour les recontextualiser en fonction du texte à produire et de ses contraintes typologiques et linguistiques.

Ces quelques exemples trop rapidement analysés montrent que cette dynamique de l'oral vers l'écrit est rendue possible par un travail de co-énonciation au niveau de "variantes langagières intermédiaires".

Produire de l'écrit peut donc, à certaines conditions, se réaliser autrement qu'en un transcodage phonèmes/graphèmes et la lecture s'acquérir autrement qu'en additionnant les unités constitutives du texte.

Ce constat renforce l'hypothèse que l'accès à l'écrit s'appuie en grande partie sur la maîtrise préalable, à l'oral, de variantes intermédiaires explicites et décontextualisées.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bruner J. S. (1983), *Savoir faire, savoir dire. Le développement de l'enfant*, P.U.F., Paris.
- Dabène M. (1990), Les pratiques d'écriture : représentations sociales et itinéraires de formation, *Éducation permanente*, 102, 13-20.
- Delefosse J.-M. O. (1996), Interactions verbales en situation de littératie", *TRANEL*, 25, 117-133.
- Delefosse J.-M. O. (1997) Parler l'écrit pour accéder à la littératie, in F. Andrieux, J.-M. Besse, B. Falaize (éds.) , *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ?*, Magnard, Paris, 260-270.
- Lentin L. , Clesse C. , Hébrard J. , Jan I. (1977), (huitième édition, 1994), *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant*, E.S.F., Paris.
- Peytard J. (1970), Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques, *Langue française*, 6, 35-47.
- Pierre R. (1991), De l'alphabétisation à la littératie : pour une réforme en profondeur de l'enseignement, *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXVIII, 2, 151-186.
- Pierre R. (1996), L'alphabétisation au XXI<sup>e</sup> siècle : le défi de Jomtien, in Christie F. , Foley J. (eds), *Some contemporary themes in literacy research*, Waxmann, Münster, 129-153.
- Py B. (1989), L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction, *DRLAV*, 41, 83-100.
- Py B. (1997), La conversation exolingue et la construction de la langue, in M. Grossen et B. Py (éds.), *Pratiques et médiations symboliques*, P. Lang, Berne, 203-219.
- Vygotski L. S. (1934, 1985), *Pensée et langage*, Messidor/Editions sociales, Paris.