

Interactions verbales en accès à la littératie

J.-M. Odéric DELEFOSSE
Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III

L'analyse présentée porte sur des transcriptions d'échanges tutoriels entre formateurs et apprenants adultes illettrés.

Dans une démarche générale d'appropriation de la lecture-écriture, le formateur s'appuie sur la dynamique des interactions verbales pour accompagner l'apprenant dans la transformation progressive de ses verbalisations orales en énoncés écrivables. Nous faisons l'hypothèse que cette transformation est rendue possible par un travail de co-énonciation au niveau de "variantes intermédiaires". Grâce à un travail d'ajustements adaptés (reformulations, contre-propositions, demandes d'explicitation, commentaires métalangagiers, relectures), l'expert aide l'apprenant à décontextualiser ses énoncés oraux pour les recontextualiser en fonction des contraintes typologiques et linguistiques du texte à produire.

Les résultats permettent de dégager des formats d'échanges spécifiques à travers lesquels se marquent les rôles de chacun dans la co-construction de l'écrit.

Introduction

L'alphabétisation ou plus précisément l'accès à la littératie (Pierre, 1991, 1992) des adultes illettrés est une activité langagière encore peu interrogée par l'analyse linguistique. Cette situation d'acquisition se caractérise par certaines variables contextuelles particulières et d'autres qu'elle partage avec les situations de première acquisition du parler par l'enfant, d'apprentissage d'une langue 2, ou d'apprentissage de l'écrit. Le développement des recherches en linguistique interactionniste ouvre des perspectives théoriques et méthodologiques permettant de dégager les modalités particulières des interactions verbales entre un formateur et un adulte illettré francophone.

L'interaction se présente donc comme constituant de l'acquisition et nous rechercherons les traces de ces "fragments d'interface entre les opérations cognitives associées à l'acquisition et les mécanismes discursifs et interactionnels caractéristiques" (Py, 1989, p. 84) des échanges entre formateur et illettré.

A partir de l'analyse de transcriptions intégrales de séances de formation¹, nous exposerons succinctement:

- les paramètres qui spécifient cette interaction;
- le déroulement de la démarche dite de "dictée au formateur";
- les procédures de co-construction du texte écrit;

pour esquisser à partir de cette analyse les "profils" interactionnels du formateur et de l'apprenant.

Problématique

La linguistique de l'acquisition cherche à déterminer les processus par lesquels l'enfant s'approprie la langue ou plus exactement les variétés de langue en usage dans sa communauté linguistique, variétés orales d'abord et éventuellement écrites ensuite. Dans cette entreprise, à laquelle participent les disciplines connexes dont la psychologie développementale et cognitive, les linguistes ont majoritairement privilégié l'observation et l'analyse des énoncés produits par l'enfant, bornant généralement leurs investigations à la fonction locutoire du langage. Avec la prise en compte, dans l'analyse des corpus, du langage adressé à l'enfant (LAE), les recherches sur l'acquisition ont pu progressivement intégrer les apports de l'ethnométhodologie (Gulich, 1990), de l'analyse conversationnelle (Bange et al., 1987; Bange, 1991; de Gaulmyn, 1994) et de l'analyse des interactions verbales incluant l'énonciation et la pragmatique (Kerbrat-Orecchioni, 1990-1994; Vion, 1992).

Une situation de co-construction de la langue

Une telle perspective qui étudie les processus d'acquisition comme étant liés constitutivement aux processus d'interaction implique une conception particulière de la langue et de l'activité cognitivo-langagière. La langue ne saurait être conçue comme un outil préexistant à l'usage et devant être maîtrisé mais plutôt comme un ensemble de formes qui prennent leur sens dans des énonciations contextualisées (Mondada, 1995). Ces opérations sont négociées, interprétées par les interactants qui ainsi co-construisent la

¹ Notre corpus est issu de recherches conduites par le Centre de Recherche sur l'Acquisition du Langage Oral et Ecrit (Paris III) et d'une recherche-action en partenariat avec l'Association Départementale de Lutte contre l'Illettrisme (Maine et Loire).

langue qu'ils utilisent pour échanger et/ou réaliser une tâche commune comme, par exemple, la production d'un écrit. Dans le cas particulier de la "dictée au formateur", cette activité conjointe concourt à l'élaboration du texte écrit à partir des propositions orales de l'apprenant.

De même, l'activité cognitivo-langagière de l'apprenant ne sera pas analysée en termes de processus généraux et abstraits mais comme étant constituée de procédures liées à une tâche précise, ici la production d'écrit assistée. En effet, c'est à partir d'une relation interactionnelle particulière parce que vécue avec tel formateur, dans un cadre donné et dans une recherche de signification que l'apprenant procédera à telle démarche cognitive précise, induite par cette situation.

Des variables situationnelles spécifiques

Variables générales liées à la situation de dictée au formateur

Les séances de formation étudiées se déroulent généralement dans le cadre d'institutions ou d'associations, à raison d'une séance par semaine et d'une durée de 1 à 3 heures.

Le travail en groupe (de 3 à 10 apprenants) est doublé par un suivi individuel, ce qui implique un fonctionnement autonome du groupe et des processus d'interapprentissage.

Les apprenants se caractérisent par une forte hétérogénéité, tant sur le plan des savoirs langagiers, des motivations et de la personnalité que des aptitudes à apprendre.

La formation d'accès à la littératie s'inscrit dans un projet personnel et/ou professionnel et plus précisément une motivation à apprendre à lire et à écrire; les formateurs cherchent parallèlement à établir une synergie avec les autres intervenants sociaux auprès des apprenants.

Les formateurs (bénévoles et salariés) ont reçu une formation à cette démarche qui s'actualise notamment par:

- la recherche de signification partagée plutôt que la maîtrise de savoir-faire ponctuels ;
- l'adaptation au rythme, au projet et aux aptitudes de chaque apprenant;
- le travail sur la durée qui facilite l'appropriation et la participation;
- l'apprentissage conjoint du savoir-lire et du savoir-écrire.

Les formateurs acceptent le contrôle et l'évaluation de leur travail par l'Équipe de recherche.

L'objectif à long terme de la démarche est l'appropriation par l'apprenant de la production et de la compréhension de l'écrit. Cette démarche se déroule en quatre phases intermédiaires: maîtrise d'un langage oral explicite, développement de la représentation de l'écrit, dictée au formateur et énonciation autonome d'écrit.

En début de formation, le formateur explique cette démarche à l'apprenant et suscite son adhésion; ce contrat est rappelé et réactualisé à chaque séance.

Variables actualisant la démarche

Chaque interaction, c'est-à-dire, chaque séance de formation, s'actualise par des variables particulières qui influent en retour sur la nature même de cette interaction. En conséquence, on prend en compte dans l'analyse:

- la personnalité et les objectifs des participants, leur histoire interactive commune, leur mode de travail (en dyade isolée ou au sein d'un groupe);
- le lieu et la durée de l'interaction (lieu institutionnel ou privé);
- la phase de la démarche et le degré d'influence de la tâche sur l'interaction (didactisation vs communication);
- le type et la fonction sociale du texte envisagé: affiche, lettre, article, exercice d'entraînement...
- ce qui, du contrat, est explicitement verbalisé par le formateur et ce qui demeure implicite.

L'ensemble de ces variables déterminera les modalités de l'interaction et le rôle des interactants à l'oeuvre dans chaque séance de formation étudiée.

Une démarche d'apprentissage de l'écrit

Si la langue parlée par l'environnement est acquise naturellement par chaque enfant, il n'en est pas de même de la langue écrite. Non seulement elle s'acquiert par un apprentissage long et cognitivement exigeant mais pour demeurer efficaces, les compétences acquises en lecture et production d'écrit doivent être entretenues par un usage socialisé. Or, de nombreux adultes ont manqué leur premier apprentissage de l'écrit ou n'ont pas entre-tenu ce savoir faire. Cet handicap limite l'accès aux savoirs nouveaux et aux échanges sociaux, dévalorise l'image de soi et freine considérablement l'évolution professionnelle ou l'accès à de nouveaux métiers.

Les procédures de réparation habituellement mises en place dans la lutte contre l'illettrisme se situent soit vers un pôle de créativité (ateliers d'écriture, par exemple) ou vers un pôle de formalité (expression écrite).

A partir de méthodes, de présupposés théoriques et de cadres parfois très différents, les ateliers d'écriture présument généralement d'un savoir écrire qui serait bloqué ou sous évolué et qu'il convient de redynamiser en libérant les potentiels inexploités. Dans la pratique, l'adulte illettré est gêné par ses maladrotes et le regard du groupe ; il ne se sent pas à la hauteur. En effet, avant de lui proposer d'écrire par lui-même, ou par l'intermédiaire d'un "secrétaire" expert, il conviendrait de l'accompagner dans une transformation de son fonctionnement langagier lui permettant d'intégrer une représentation reconnue des usages de l'écrit.

Les formations en expression écrite privilégient la forme et les activités métalinguistiques en faisant travailler l'apprenant sur les contraintes du code écrit. L'objectif étant de permettre aux stagiaires d'écrire correctement et de répondre aux exigences des standards scolaires. Face à des stages intensifs en expression écrite, l'apprenant adulte risque fort de revivre son échec scolaire ou de n'apprendre qu'un savoir faire de type imitatif: il peut réapprendre à analyser une phrase, construire tel type de texte mais ne verra guère ses capacités langagières évoluer durablement.

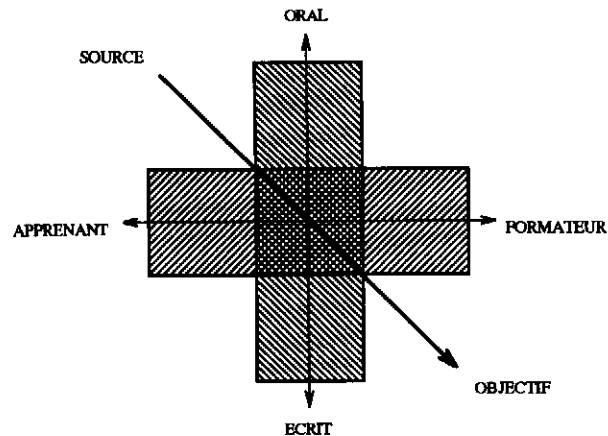
Une troisième voie consiste à adapter le canevas de la 'dictée à l'adulte' pratiquée lors des premiers apprentissages. On planifie dans le temps les opérations reconnues nécessaires à la production d'écrit, on s'appuie sur le fonctionnement langagier oral et on développe l'intuition de l'écrit, enfin, un formateur scripteur compétent, référence du bon usage et étayage provisoire de l'apprentissage, assume une indispensable fonction de médiation (Delefosse, à paraître b).

Plusieurs actions de formation ont été conduites dans cette perspective par notre Équipe (Coppalle, 1990 ; Delefosse, 1981, 1991, 1993 ; Uzé, 1989) et notre étude prend comme données de base la transcription intégrale de ces interactions.

Ces données montrent qu'au cours d'échanges langagiers situés dans un contexte d'énonciation particulier, un formateur (F) cherche à faire produire à un apprenant (A) des énoncés acceptables à l'écrit; il écrit sous la dictée de A quand et seulement quand ces énonciations lui paraissent conformes à la représentation qu'il se fait de l'écrit "acceptable"; pour ce faire, F fait parler A et à partir de ces énonciations orales met en place un processus interactif tel que A parvienne à modifier son énonciation orale et produise

de manière plus ou moins autonome, plus ou moins dépendante des verbalisations de F, des énoncés qui seront reçus comme étant écrivables.

Ce processus interactif particulier peut être représenté par ce graphique:



La **source** comprend les paramètres "apprenant" et "oral" puisque la base du matériel langagier à partir duquel va se jouer l'interaction est produit en énonciation orale par l'apprenant.

L'**objectif** prend en compte les paramètres "formateur" et "écrit" puisque l'interaction doit aboutir à un texte écrit selon les représentations et par la médiation langagière du formateur.

Les négociations de la dictée au formateur, du passage à l'écrit, vont donc se conduire sur les axes oral/écrit et apprenant/formateur en un lieu représenté par le carré central.

La première acquisition résulte d'opérations complexes qui peuvent s'effectuer à partir d'échanges naturels et situés; elles peuvent être activées par l'intervention d'un expert (rééducateur, parents, enseignants, pair...)

L'apprentissage au contraire exige un ensemble d'opérations focalisées vers un objectif repéré soit par le sujet (auto-apprentissage, autodidactie), soit plus fréquemment par un intervenant mandaté socialement, apprenant expert et souvent professionnel (enseignants, formateur, rééducateur, orthophoniste...).

L'apprentissage linguistique peut ignorer ou, au contraire, prendre appui sur l'existant, c'est-à-dire les compétences langagières déjà à l'oeuvre chez l'apprenant.

On fait l'hypothèse que l'efficacité d'une procédure d'apprentissage dépend de la prise en compte et de l'activation des compétences langagières (communicationnelles et linguistiques) de première acquisition. Dans ce cas, le sujet apprenant peut donner du sens aux énonciations qui lui sont proposées. Si, au contraire, l'apprentissage est proposé *ex nihilo* à partir de processus, de méthodes et de représentations extérieurs (ou trop éloignés de ce qui est acquis), cette activité n'a pas ou a moins de signification pour le sujet et l'apprentissage demandera plus de temps et d'effort.

Cette hypothèse s'appuie sur une conception holique de la langue comme étant composée de variétés multiples en relation de continuité (notamment entre l'oral et l'écrit). Selon cette théorie, le langage est une fonction biogico-sociale qui peut se réaliser sous des formes variées et liées entre elles parce que répondant aux mêmes aptitudes de l'être humain.

En ce sens, l'écrit n'est pas radicalement différent de l'oral, il est l'oral plus x. Ce plus constitue la spécificité de l'écrit et permet de le reconnaître sans qu'il se réduise pour autant au code orthographique. La linguistique devrait pouvoir déterminer la nature de cette spécificité aux différents niveaux d'analyse de la langue: morphologique, lexical, syntaxique mais surtout discursif (Achard, 1988).

Les corpus de transcriptions de dictée au formateur constituent un observatoire privilégié de cette spécificité puisque les négociations interactionnelles portent précisément sur ce passage oral — écrit.

D'une manière plus fondamentale encore, la démarche de dictée au formateur rend compte de cette théorie, dans la mesure où cette production particulière d'écrit s'effectue:

- à partir des formulations orales de l'apprenant;
- par l'intervention d'un formateur expert qui évalue si ces formulations orales correspondent ou pas à une variété de l'écrit;
- à partir des propositions (reformulations, offres nouvelles...) d'énoncés de variété écrite par le formateur;
- en renvoyant en un temps ultérieur à l'appropriation de l'écrit, l'apprentissage du code graphique et des contraintes orthographiques.

Cette théorie linguistique pourrait se représenter par un axe orienté vers le pôle oral d'une part et le pôle écrit d'autre part. Sur cet axe se situent les différentes variétés (v) d'une même langue selon qu'elles seraient reconnues comme étant des variétés typiquement orales (vo) ou écrites (vé) ou à l'intersection de ces deux ensembles (voé) selon cette représentation:

oral<---I-----I-----I---I-----I-----I----->écrit
 vol vo2... voé1...2... vé1 vé2...

Selon cette configuration:

- vol pourrait représenter la variété d'une langue naturelle donnée parlée par la mère à son nourrisson ;
- vo2 la variété parlée par le père;
- vo3 la variété parlée, par exemple, par l'institutrice d'école maternelle, etc.
- vé1 la variété écrite proche d'une variété parlée;
- vé2 etc. des variétés de plus en plus spécifiquement écrites.

Dans ce cadre on fait l'hypothèse qu'il y aurait des variétés mixtes, intermédiaires (voé) qui correspondraient à des énoncés parlés mais également écrivables sans modification de forme parce qu'ils respecteraient les contraintes formelles minimales pour être reconnues comme des variétés écrites.

Travailler avec un apprenant dans le cadre de ces variétés intermédiaires (voé) pourrait correspondre à ce qu'après Vygotsky (1934/1985) on nomme la zone de proche développement (Jisa, 1991) et ce que les chercheurs en apprentissage des langues nomment les séquences potentiellement acquisitionnelles (de Pietro, Matthey, Py, 1989; Bouchard, 1991).

Le langage oral de l'apprenant et les compétences écrites du formateur ne se distinguent donc plus par des traits exclusifs, et la stratégie interactionnelle du formateur aura pour objectif de faire progresser les énonciations de l'apprenant de variétés orales à des variétés qui peuvent être écrites.

Le passage de variétés orales à des variétés écrites ne s'effectue pas par imitation, répétition, saut qualitatif ou auto-apprentissage mais par une collaboration entre novice et expert dans une co-construction de la langue (Mondada, 1995). Ce sont ces processus que la linguistique interactionniste tente de dégager.

Processus de co-construction et d'appropriation de l'écrit

Dans le cadre général du modèle hiérarchique de l'École de Genève (Roulet, 1985, 1995), nous avons analysé chaque interaction en unités interactionnelles (séquences, échanges, interventions et actes de langage)

de manière à pouvoir appréhender les stratégies mises en oeuvre par les participants (formateur et apprenant) pour réaliser leurs objectifs annoncés par les termes de leur contrat (Delefosse, à paraître a et b).

Le tableau récapitulatif 1 cherche à formaliser deux types d'échanges caractéristiques de la situation étudiée. Ces formats sont constitués d'un certain nombre d'actes de langage. Chaque intervention comporte donc un ou plusieurs de ces actes de langage spécifiques. Chaque échange est ainsi délimité par l'un de ces formats.

On a classé et figuré ici par des nombres les actes de langage manifestant les différentes opérations énonciatives (orales et/ou écrites) constitutives de la production d'écrit assistée telles que repérées au cours de l'analyse.

	Format 1: formulation de l'apprenant		Format 2: sollicitation du formateur	
interv. initiale	A1 0	formulation 101 sur thème 102 hors thème 103 personnelle	F2 0	sollicitation 201 question directe 202 question indirecte 203 demande d'explicitation 204 consigne ou rappel
interv. réactive	F1 1	reformulation 111 répétition 112 totale 1121 partielle 1122 question 113	A2 1	réponse 211 incompréhension 212 panne 213 sur contenu 2131 sur forme 2132
interv. évaluative	A1 2	acquiescement 121 Ø prise totale 122 avec modification 1221 sans modification 1222 prise partielle 123 avec modification 1231 sans modification 1232 ignorance 124 avec poursuite 1241 sans poursuite 1242 Ø	F2 2	évaluation de 211: 221 Ø reprise de 20: 222 reformulation de 20: 223 abandon 224 Ø sollicitation 225 -> 20
Tableau 1: analyse des processus interactionnels				

Le format 1 enchaîne les traitements divers qui peuvent être opérés à partir d'une proposition de l'apprenant. Il s'agira donc obligatoirement d'un échange dont l'apprenant aura l'initiative (ici une formulation, mais ce pourrait être une question), auquel réagira le formateur (par une reformulation, une répétition ou une question), réaction qui sera éventuellement évaluée par l'apprenant (sous forme d'acquiescement, de prise ou d'ignorance de la réaction). Il peut être illustré par cet extrait:

Exemple 1
Échange 16

83. A20 il est sorti de la piste. , à l'hôpital
 84.F20 non ?
 85. rires
 86. oui, ,

87. mais:: en prenant son virage il est sorti de la piste/
88. A21 oui

Selon notre modèle, cet échange, actualisant le format 1, pourrait se formaliser selon un schéma qui reprend et classe chacun des actes de langage des interactants (83 à 88):

Schéma 1	
Apprenant	Formatrice
83 formulation continuée de A19 (101)	
	84/85 question dubitative (113) 86/87 et reformulation avec inscription (111)
88 acquiescement (121) Ø	

Analyse

A20: L'intervention initiale de l'apprenant (83) complète la structure amorcée juste avant (A19: *en prenant son virage*) ; cette proposition est une reprise modifiée d'une structure qui avait été proposée par la formatrice (F13: *il est sorti de route*). L'ajout à *l'hôpital* peut être interprété comme une sorte de raccourci discursif peut-être non dénué d'humour: *il est sorti de la piste, (il a été blessé et conduit) à l'hôpital*.

F20: F réagit par un: *non* (84) à valeur dubitative, peut-être aussi d'évaluation négative. Le rire partagé (85) restaure l'intercompréhension (86) et F peut reformuler (87) la phrase dictée par l'apprenant en deux parties et l'écrire en éliminant: *à l'hôpital*.

A21: l'apprenant accepte (88) cette décision.

Le format 2 se rencontre naturellement sous ses diverses variantes dans de nombreux échanges de type conversationnel. Il débute par une des formes de sollicitation à laquelle l'apprenant réagit par une réponse attendue ou pas. Le formateur peut boucler ce format par une évaluation ou un abandon de la demande qui va clore le format ou au contraire par une reprise, une reformulation ou une nouvelle sollicitation qui le relance. On reconnaîtra ce format dans un second extrait qui fait suite à l'exemple 1

Exemple 2
Échange 17

- 89.F21 et où est-il allé ?
90. A22 ben, , sous les::
91. comment, ,
92. sous les bast/
93. je sais pas comment on appelle ça moi, ,
94. les rails de sécurité
95.F22 ah bon, ,

Ce schéma formalise ainsi les opérations de format 2:

Schéma 2	
Apprenant	Formatrice
	89 sollicitation, question directe (201)
90/93 panne sur le contenu (2131) 94 et réponse (211)	
	95 évaluation (221) Ø

Analyse

F21: la question (89) de F porte sur le contenu et cherche à faire avancer l'élaboration du texte, peut-être en tentant de renvoyer A à sa proposition: *à l'hôpital*.

A22: deux amorces de réponses introduites par la préposition: *sous* (90-92). Le syntagme ne peut être achevé par manque du mot (91-93) auquel A trouve un substitut: *les rails de sécurité* (94).

F22a: l'évaluation (95) semble marquer soit l'étonnement, soit une certaine désapprobation qui confirmerait son intention de revenir à: *l'hôpital*. Elle clôt cependant l'échange en redonnant la parole à l'apprenant.

Ces stratégies interactionnelles mises en oeuvre par le formateur favorisent donc la transformation de variétés orales en variétés écrites et aident l'apprenant à énoncer de l'écrit de manière de plus en plus autonome. De plus, comme il voit le formateur écrire ses énoncés en les oralisant, il prend conscience que son parler peut s'écrire sous certaines conditions qu'il perçoit d'abord intuitivement puis qu'il généralise progressivement.

Un partage de rôles

Comme nous venons de le voir à partir de ces deux exemples, l'appropriation de l'écrit par l'apprenant est rendue possible par un partage des rôles constitutifs de la tâche à accomplir; sans l'étayage du formateur-médiateur, l'apprenant illettré demeurerait fixé dans les variétés orales qui lui sont familières et la lecture et la production d'écrit constitueraient un ensemble d'opérations cognitives impossible à gérer.

Afin de formaliser et de comparer les stratégies du formateur et de l'apprenant illettré dans ce type de production d'écrit, nous nous inspirerons du schéma élaboré par de Gaulmyn (1992) pour rendre compte des attitudes rédactionnelles d'étudiants natifs et non-natifs. Elle analyse leurs comportements sur deux axes: activité inventive et initiative et activité réceptive et réactive mis en relation avec deux types d'activité: orientée vers la tâche de production de texte ou vers l'interaction.

A partir de l'analyse des échanges d'une interaction particulière mais représentative de la situation étudiée, nous avons noté pour chaque interactant sa participation à l'opération concernée: prise en charge effective (+) ; participation partagée (\pm) ; aucune participation (-). Nous avons ainsi dégagé pour chacun la dominante concernant chacune de ces activités de production d'écrit.

1) ACTIVITÉ INVENTIVE CENTRÉE SUR LE TEXTE		2) ACTIVITÉ INITIATIVE ORIENTÉE VERS L'INTERACTION	
• propose des formulations	A+ F \pm	• stimule l'autre	A- F+
• propose des reformulations	A- F+	• élargit à des considérations générales	A \pm F-
• sélectionne les contributions	A \pm F+	• exploite au mieux le savoir de l'autre	A \pm F+
• recentre sur la tâche	A- F+	• prend un rôle didactique	A- F+
		• manifeste des stratégies d'apprentissage	A \pm F+
		• assure le contrôle de la tâche	A \pm F+
⇒ Dominante	A \pm F+	⇒ Dominante	A- F+
3) ACTIVITÉ RÉCEPTRICE CENTRÉE SUR LE TEXTE		4) ACTIVITÉ RÉACTIVE ORIENTÉE SUR L'INTERACTION	
• se montre coopératif	A+ F-	• régule les échanges	A- F+
• accepte les suggestions	A+ F-	• évalue	A- F+
• attend les formulations	A- F+	• arbitre les conflits	A- F+
• répète les formulations en écho	A+ F \pm	• intervient peu dans la formulation	A- F \pm
• se préoccupe de l'orthographe	A- F+	• réintroduit une formulation	A \pm F+
• contrôle le contenu du texte	A+ F \pm		
• fait confiance au savoir de l'autre	A+ F-		
⇒ Dominante	A+ F \pm	⇒ Dominante	A- F+

TABLEAU 2:
Comparaison des stratégies rédactionnelles formateur (F) / apprenant (A)

Des rôles interactionnels tranchés

Il ressort de cette observation que la régulation interactionnelle est assurée massivement par le formateur tant dans l'activité initiatrice que réactive (2 et 4); il occupe une position dominante mais ni agressive ni distante.

L'apprenant accepte que le formateur conduise les opérations, il lui fait confiance et se laisse influencer par son autorité sans se sentir pour autant méprisé; par son attitude, il lui reconnaît son statut d'expert. Sur le plan de l'interaction, le rôle de l'apprenant pourrait se caractériser par le trait "coopération" et celui du formateur par celui d'"ascendance acceptée".

Un partage de la tâche

En revanche, les activités d'élaboration du texte sont davantage partagées (1 et 3). L'apprenant impose ses formulations, y revient si nécessaire,

assurant par là sa fonction d'auteur; il accepte assez facilement les propositions régulatrices du formateur, à condition qu'elles ne modifient pas son projet de rédaction. Le formateur s'efface régulièrement, jouant un rôle indirect et secondaire essentiellement centré sur la forme linguistique et la cohérence discursive. Cette stratégie est certainement celle qui semble la plus efficace et caractérise le mieux cette production assistée d'écrit.

Quelles compétences développer ?

Ce travail original d'accès à la littérature, qui se démarque radicalement des procédures scolaires (alphabétisation) suppose des compétences spécifiques tant pour le formateur que pour l'apprenant.

Le profil de formateur

se caractérise par un certain comportement langagier et psychologique qui suppose notamment:

- une connaissance minimale de l'apprenant (situation sociale, attentes et objectifs, situation socioprofessionnelle...);
- la capacité de conduire une relation privilégiée d'une certaine durée en interaction duelle avec l'apprenant, ce qui suppose de tenir sa place, de ne se substituer ni à un enseignant, ni à un psy, ni à un acteur social, ni à un confident...
- un contrôle de sa propre énonciation;
- une maîtrise (qui doit devenir intuitive en situation de formation) des stratégies interactionnelles;
- une représentation aussi juste que possible, par rapport au type de texte projeté, de la nature linguistique des variantes orales, écrivables et écrites et de leurs caractéristiques propres;
- la capacité d'analyser, chez l'apprenant, la configuration linguistique des énonciations proposées en conversation et en dictée au formateur, donc de pouvoir prendre du recul par rapport à la situation de communication;
- la possibilité de privilégier la forme sur le contenu, le linguistique sur le communicationnel et l'échange d'information, l'adéquation des énoncés sur le message;
- la capacité de mettre en place les conditions pédagogiques et psychologiques d'une telle démarche: gestion du groupe, respect de l'apprenant, exigence, contrat clair et cohérent avec chaque apprenant.

Nous apercevons clairement que ces conditions supposent une solide formation au départ et un entraînement contrôlé à ce type de démarche.

Un profil d'apprenant qui dénote

- une certaine disponibilité d'esprit et de temps permettant cet investissement coûteux sur le plan cognitif;
- la capacité de prendre de la distance par rapport à son propre échec (scolaire et/ou social) et de trouver la ressource de le dépasser;
- le besoin, le désir et la motivation de faire un travail difficile, dans des conditions éprouvantes;
- l'acceptation de la "tutelle" du formateur et du contrat qui lui est proposé
- et plus spécifiquement sur le plan langagier:
 - des compétences communicationnelles éprouvées
 - un développement de son intuition de l'écrit qui implique d'avoir vécu des expériences d'utilisation de l'écrit diversifiées et de s'en être fait une représentation fonctionnelle et formelle
 - un certain entraînement au langage explicite et syntaxiquement structuré
 - un (des) projet(s) d'écriture
 - la capacité de prendre de la distance par rapport aux modèles sociaux et scolaires de l'apprentissage de l'écrit et d'accepter une démarche de type secondaire (accepter, par exemple, de ne pas apprendre en premier les lettres ou l'orthographe, le déchiffrage ou la syllabation...).

L'analyse des données issues de séances de 'dictée au formateur' et des interactions verbales entre formateur et apprenant montrent donc:

- 1) qu'il est possible de monter un dispositif de formation à l'écrit des publics dits illettrés à partir de leurs compétences orales sans passer d'abord par les contraintes scolaires;
- 2) que cet apprentissage ou ré-apprentissage associe étroitement lecture et écriture;
- 3) que chaque interactant joue des rôles spécifiques: régulation et travail formel pour le formateur, participation à la régulation, apport d'information et modification de son énonciation pour l'apprenant.

Bibliographie

- ACHARD, P. (1988): "La spécificité de l'écrit est-elle d'ordre linguistique ou discursif ?", in: CATACH, N. (éd): *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris, Éditions du CNRS, 67-76.
- BANGE, P. et al. (1987): *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: une consultation*, Berne, Lang.
- BANGE, P. (1991): "Séquences acquisitionnelles en communication exolingue", in: RUSSIER, C., H. STOFFEL, D. VÉRONIQUE: *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 61-66.
- BOUCHARD, R. (1991): "Interactions exolingues et production écrite: 'trifocalisation' de la conversation et potentialités acquisitionnelles", in: RUSSIER, C., H. STOFFEL, D. VÉRONIQUE: *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 11-20.
- COPPALLE, F. (1990): "Amener des illettrés à une recherche de signification de l'écrit", *L'acquisition du langage oral et écrit*, 25, 18-23.
- DELEFOSSE, J.-M. O. (1981): *Maîtrise du langage oral et écrit chez l'adolescent en difficulté scolaire. Expérimentation sur le terrain et analyse de corpus*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- DELEFOSSE, J.-M. O. (1991): "La 'dictée à l'adulte': une pratique conduisant à la maîtrise du lire/écrire", *Rééducation orthophonique*, 165, vol. 29, 69-81.
- DELEFOSSE, J.-M. O. (1993): "Pratique langagière et maîtrise de l'écrit", "Une pratique sociale du langage: la médiation de la dictée au formateur", in: DELEFOSSE J.-M. O. (éd): *Par l'écriture*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 83-108 et 125-133.
- DELEFOSSE, J.-M. O. (à paraître a): "Interaction verbale dans le réapprentissage de l'écrit", 5th Congress of International Association for Dialogue Analysis, *Nouvelles perspectives dans l'analyse de l'interaction verbale*, Tübingen, Niemeyer.
- DELEFOSSE, J.-M. O. (à paraître b): "Actes de langage en interaction oral/écrit", 6th Congress of International Association for Dialogue Analysis, *Dialogue in the Heart of Europe*, Tübingen, Niemeyer.

- GAULMYN, M.-M. de (1992): "Rédaction: reformulation et traduction. Les ratures ça nous intéresse...", in: BOUCHARD, R. et al. (éd.): *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Grenoble LIDILEM, 461-469.
- GAULMYN, M.-M. de (1994): "Conversations rédactionnelles et commentaires métarédactionnels", Actes du colloque "Le dialogue en question", *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*, Université de Toulouse-le-Mirail, 11-119.
- GÜLICH, E. (1990): "L'approche ethnométhodologique dans l'analyse du français parlé", in: CHAROLLE, M., S. FISHER, J. JAYEZ: *Le discours. Représentations et interprétations*, Presses Universitaires de Nancy, 71-109.
- JISA, H. (1991) "Les reformulations d'un bilingue dans sa langue non dominante: observations de la zone proximale de développement", in: RUSSIER, C., H. STOFFEL, D. VÉRONIQUE: *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 179-192.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990, 1992, 1994): *Les interactions verbales*, tomes 1, 2, 3, Paris, Colin.
- MONDADA, L. (1995): "Analyser les interactions en classe: quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques", *TRANEL* 22, 55-89.
- 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. (1992): "Introduction ; la compréhension de textes écrits face au rehaussement des standards de littératie", *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXIX, 1, 3-21.
- DE PIETRO, J.F., M. MATTHEY, B. PY (1989): "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue", in: WEIL, D., H. FUGIER (éd): *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université Louis Pasteur, 99-124.
- PY, B. (1989): "L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction", *DRLAV* 41, 83-100.
- PY, B. (1995): "Interaction exolingue et processus d'acquisition", *Cahiers de l'ILSL*, 7, 159-175.

- ROULET, E. (éd) (1985): *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Lang.
- ROULET, E. (1995): "Étude des plans d'organisation syntaxique, hiérarchique et référentiel du dialogue: autonomie et interrelations modulaires", *Cahiers de Linguistique Française*, 17, 123-140.
- UZE, M. (1989): *Je parle donc je lis*, Paris, Fleurus.
- VION, R. (1992): *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette
- VYGOTSKI, L. S. (1934, 1985): *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.