

Accès à la littérature par l'activité de «dictée à l'adulte/à l'expert» avec des apprenants allophones: le cas de migrants en situation irrégulière en France

Emmanuelle Canut et Claire Del Olmo

Résumé

Cet article présente une expérience pédagogique de terrain, réalisée auprès de quinze jeunes mineurs isolés et jeunes adultes étrangers centrée sur le passage de l'oral à l'écrit en FLE/S. Pendant six mois, nous avons pratiqué avec eux l'activité de «Dictée à l'Adulte/à l'Expert». Nous présentons ici comment nous avons mis en place cette activité et dans quelle mesure celle-ci peut permettre aux apprenants de développer des compétences linguistiques en acquérant des variantes langagières «écrivables», d'accroître leur compétence de communication interculturelle, tout en développant leur motivation.

Mots-clés

Apprentissage du Français Langue Etrangère, Accès à la littérature, Dictée à l'adulte, Dictée à l'expert, Migrants

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteurs

Canut Emmanuelle, Université de Lille, CNRS, UMR 8163 - STL - Savoirs Textes Langage, Domaine Universitaire du Pont de Bois, F-59650 Villeneuve-d'Ascq, France, emmanuelle.canut@univ-lille3.fr

Del Olmo Claire, Université de Lille, CNRS, UMR 8163 - STL - Savoirs Textes Langage, Domaine Universitaire du Pont de Bois, F-59650 Villeneuve-d'Ascq France, claire.delolmo@univ-lille3.fr

Accès à la littérature par l'activité de «dictée à l'adulte/à l'expert» avec des apprenants allophones: le cas de migrants en situation irrégulière en France

Emmanuelle Canut et Claire Del Olmo

1. Contexte sociolinguistique local du public

Depuis 2016, dans la ville de Lille (au nord de la France), un regroupement de citoyens, nommé le collectif des Olieux, collectif de soutien à des mineurs isolés (12-17 ans) et jeunes adultes migrants (18-26 ans) en situation irrégulière (alors installés dans le parc des Olieux en attendant l'avancement de leur situation) tente de leur apporter de l'aide sur le plan alimentaire, du logement, des procédures administratives ainsi que sur le plan scolaire. Afin de faciliter l'entrée au collège des mineurs et d'insérer rapidement les jeunes adultes dans le monde social et professionnel, des bénévoles assurent des cours de français, avec pour but de développer leurs compétences linguistiques et leur accès à la littérature.

Venant pour la plupart de pays d'Afrique où le français peut avoir le statut de langue officielle, ces apprenants ont un niveau hétérogène quant à leur maîtrise du langage oral mais tous présentent de réelles difficultés en ce qui concerne l'écrit, doublé du fait que certains ont été peu ou pas scolarisés dans leur pays, que ce soit en français ou dans leur(s) langue(s) première(s). Dès lors, les enseignant-e-s sont confrontés à des profils divers qui peuvent relever du Français langue étrangère (FLE), du Français langue seconde (FLS) ou encore du Français langue d'intégration (FLI) – les catégorisations en la matière étant relativement perméables (Cadet & Guérin, 2012).

Face aux difficultés des enseignant-e-s bénévoles, une collaboration a vu le jour entre le collectif dit des Olieux et des enseignant-e-s-chercheur-e-s de la filière FLE de Sciences du langage de l'Université Lille 3, lesquels ont proposé des formations aux intervenants, ont eux-mêmes assuré des cours, accompagnés d'étudiants du master FLE, et ont élaboré des fiches pédagogiques cherchant à répondre aux besoins spécifiques (et souvent urgents) des apprenants¹. Dans ce cadre, une réflexion plus générale a été menée sur la question du passage de l'oral à l'écrit et l'accès à la littérature, non seulement du point de vue du fonctionnement scriptural et culturel de l'écrit (compréhension des buts et des fonctions de l'écrit) mais également d'un point de vue linguistique et discursif (produire un oral qui peut s'écrire), dans le contexte plus général de l'apprentissage de la lecture-écriture. Pour ce faire, une activité de «dictée à l'adulte/l'expert» (DA/E)² a été expérimentée dans certains cours. Le principe général de la DA/E consiste à aider les apprenants à élaborer oralement des textes «écrivables» qui sont ensuite dictés à l'enseignant-e, lequel prend en charge la partie graphique de ce qui est verbalisé par les apprenants. L'objectif est de s'appuyer sur les compétences orales initiales en français des apprenants pour les aider à produire des textes divers, si possible en lien avec leurs besoins du quotidien (lettres, annonces, documents administratifs...) ou ancrés dans leur expérience de vie.

Cette activité est relativement bien connue en Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM), sous le nom de «dictée à l'adulte», et est préconisée en France par les programmes de l'Education nationale de l'école primaire, en particulier pour le passage du cycle 1 au cycle 2. Son intérêt est non seulement de permettre un accès à la littérature et une prise de conscience du fonctionnement de l'écrit (spécificités des différents types de textes, différence entre vocal et scriptural, permanence de l'écrit, segmentation des mots, visualisation orthographique...) mais également d'aider les élèves à produire un oral qui peut s'écrire, dans des textes narratifs, explicatifs, descriptifs... structurés linguistiquement (Canut & Guillou, 2017; Chartier, Clesse & Hébrard, 1998; David, 1991; Lentin, 1977; Rebard, 1987; Thévenaz-Christen, 2012). La DA/E a

¹ Projet «Langues et Migrations», UMR CNRS 8163 - STL - Savoirs Textes Langage, Université Lille 3.

² Le terme de «dictée à l'adulte» est généralement réservé à l'apprentissage du français langue première en milieu scolaire, celui de «dictée à l'expert» ou «dictée au formateur» à d'autres publics (apprenants non francophones, adultes illettrés). Les catégories n'étant pas étanches, nous avons choisi d'indiquer systématiquement la double appellation adulte/expert (DA/E)

également été testée avec d'autres publics: adultes dits illettrés (Delefosse, 1991, 1997), élèves allophones (Canut, 2006), enfants sourds (Burgat, 2007), adultes dits handicapés mentaux (Uzé, 1989).

En revanche, la DA/E n'a pas fait l'objet, à notre connaissance, d'études spécifiques avec un public FLE (Canut, 2016): si elle est parfois indiquée dans les manuels, elle n'a pas encore été réellement décrite d'un point de vue didactique et pédagogique, d'où il ressort des pratiques variables, quand elles existent, en fonction de la compréhension par chaque enseignant-e de ce que recouvre cette activité. Son apport semblerait pourtant indéniable dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères, en témoigne sa mention à plusieurs reprises dans le récent rapport du Bureau International d'Education de l'UNESCO sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture dans un contexte multilingue (Schneuwly et al., 2017).

C'est dans ce contexte que nous avons décidé d'expérimenter la mise en place de la DA/E auprès d'un public migrant apprenant le Français Langue Etrangère et Seconde (FLE/S). Notre but est d'appréhender la mise en place de cette démarche avec ce type de public ainsi que la pertinence de cette dernière quant à l'accès à la littérature et l'apprentissage du français, le développement de la compétence interculturelle et l'accès à de nouvelles normes socio-culturelles.

2. Les principaux fondements de la démarche de « dictée à l'adulte/à l'expert »

Dans la langue considérée (ici le français), qu'elle soit seconde ou étrangère, les apprenants peuvent être non encore lecteurs-scripteurs ou, s'ils ont déjà acquis certains aspects fonctionnels de l'écrit (comme le code alphabétique, le déchiffrage), avoir des difficultés avec l'exercice des fonctions sociales et communicationnelles de l'écrit. Tout dépend de ce qu'ils ont pu capitaliser comme culture de l'écrit dans leurs expériences antérieures, aussi bien dans leur(s) première(s) langue(s) que dans la langue du pays d'accueil. En dépit de l'hétérogénéité des situations, et même si elle se manifeste à différents niveaux et à des degrés divers selon le parcours des apprenants, l'activité de DA/E est potentiellement source d'accès à la littérature. Ainsi, l'introduction par l'e d'un type de texte, le plus souvent matérialisé par un objet (une carte, une lettre, des images...), et choisi en fonction des besoins sociaux des apprenants et de leurs compétences initiales et visées, permet de travailler la spécificité culturelle de l'objet, sa fonction (à quoi ça sert, pour qui, pour quoi...) et sa configuration spatiale: par exemple identifier qu'une carte postale est destinée à donner des nouvelles à quelqu'un, repérer que le texte se situe à gauche et qu'à droite figurent une adresse et un timbre, etc. Cette phase préliminaire d'acculturation est indispensable car intimement liée à la phase d'élaboration linguistique proprement dite. Par ailleurs, au cours de la DA/E, quand l'enseignant-e écrit ce qui est dicté, l'apprenant peut également repérer le fonctionnement scriptural du texte: le type de graphie, la segmentation des mots, l'organisation du texte, les spécificités orthographiques, etc.

De façon complémentaire à cette expérience sociale et culturelle, la DA/E est une activité langagière qui entraîne les apprenants à se concentrer sur l'élaboration cognitive de la mise en forme du texte, du point de vue de son organisation textuelle, linguistique et discursive (lexique, syntaxe, cohésion et cohérence du texte), en évitant la difficulté de la gestion simultanée du raisonnement mental et des contraintes de nature (ortho)graphique, celle-ci étant dévolue à l'enseignant-e (l'expert). En ce sens, la DA/E est une activité d'apprentissage de l'écrit vue sous l'angle cognitivo-langagier du fonctionnement discursif (Dolz & Schneuwly, 1998). Dans cette perspective, parler, lire et écrire sont considérés comme des activités langagières fondées sur la signification et l'expérience, qui sous-tendent un fonctionnement mental autonome non d'abord tributaires de techniques mais d'une maîtrise progressive de variantes adaptées aux circonstances particulières de production des discours. Cette conception de l'apprentissage de la langue s'appuie, non pas sur l'hypothèse d'une dichotomie entre code oral et code écrit, mais dans la prise en compte de l'hétérogénéité des usages de la langue selon les genres du discours, l'oral et l'écrit étant considérés comme des pratiques d'une langue régie par un même système syntaxique. Il n'y a pas un français oral et un français écrit mais bien des pratiques langagières orales et écrites s'inscrivant dans un continuum, des plus formelles (planifiées) aux moins formelles (non planifiées), des plus structurées aux moins structurées, du style le plus soutenu au plus familier (Akinaso, 1985; Blanche-Benveniste, 1997, 2010; Tannen, 1985; Gadet, 1997). Les productions langagières peuvent être représentées schématiquement comme un ensemble de variantes énonciatives en nombre pratiquement illimité, dont certaines fonctionnent à l'oral, d'autres à l'écrit et d'autres encore à l'oral et à l'écrit (les variantes «parlables/écrivables»), dont les caractéristiques

linguistiques sont fonction des genres de discours et des types de textes à produire (Canut, 2011; Lentin, 1990).

Avec la DA/E, les apprenants expérimentent la transformation de leur parler en parler qui s'écrit, en prenant conscience de la différence entre parler pour dire et parler pour composer, ils sont amenés à prendre de la distance par rapport à leur productions langagières, pour produire d'autres variantes que celles déjà maîtrisées, des variantes qu'ils ne maîtrisent pas encore mais qu'ils pourraient être en mesure potentiellement de s'approprier. Ils sont amenés à travailler progressivement, non pas seulement sur du vocabulaire ou des phrases isolées, mais sur les enchaînements des événements à écrire dans différents types d'écrits. Cependant, pour pouvoir dicter son texte, lequel comporte des caractéristiques et des degrés de structuration sémantico-syntaxique et de complétude spécifiques, l'apprenant doit être en mesure de maîtriser les variantes langagières inhérentes à sa production. Dès lors, les interactions langagières préalables entre l'enseignant-e et l'apprenant revêtent une importance majeure: la médiation de l'adulte-expert est le vecteur de l'appropriation et de la verbalisation d'énoncés «écrivables» qui pourront, au regard des objectifs fixés, s'organiser dans un texte structuré et explicite pour le destinataire. A l'instar de ce que l'on observe pour l'acquisition d'une langue première (Canut, Bertin & Bocéréan, 2013; Canut & Vertalier, 2011), cette médiation en langue seconde ou étrangère implique de mettre en œuvre un étayage spécifique, ciblée dans la zone de développement potentielle (au stade de l'interlangue), qui confère à l'adulte-expert un rôle tout autant social que linguistique (Matthey, 1996; Py, 1995).

Ainsi, la DA/E n'est pas une simple mise en œuvre pédagogique, elle est plus fondamentalement une démarche d'apprentissage de la langue en vue d'une meilleure maîtrise de l'écrit. Certes, la variabilité des compétences initiales à l'oral et à l'écrit des apprenants implique une adaptation des objectifs culturels et linguistiques et des modalités de mise en œuvre, mais la démarche reste identique: une élaboration cognitivo-langagière orale avec médiation ciblée de l'adulte-expert pour permettre l'appropriation de formulations «écrivables» structurées dans un texte explicite et une prise en charge graphique par l'enseignant-e pour éviter des blocages liés aux aspects scripturaux.

3. Modalités de mise en œuvre de la démarche avec des migrants en situation irrégulière

Nous avons enregistré, durant l'année 2016-2017, 8 séances de cours durant lesquelles a été proposée une DA/E (tableau 1). Une chercheuse/enseignante de FLE/S, un bénévole et un stagiaire, travaillant de façon conjointe, mènent l'activité sur le terrain auprès de 10 mineurs (14-17 ans) et 5 jeunes adultes (18-26 ans), originaires de Guinée pour la plupart (11 apprenants), du Mali (2 apprenants), du Cameroun (1 apprenant) et du Maghreb (1 apprenant). Leur niveau de langue en français et leur niveau scolaire étaient variables, certains ayant été scolarisés en français dans leur pays d'origine (l'apprenant du Cameroun ayant par exemple été en terminale dans son pays d'origine, un mineur guinéen ayant été au collège) d'autres non (un apprenant guinéen mineur venant d'un milieu rural n'ayant par exemple jamais été scolarisé). La majorité avait seulement été scolarisée en français à l'école primaire, quelques-uns au collège, un seul au lycée.

Dates	Type d'écrit	Nb séances	Durée	Nb de participants
	CV	1	1h45	3
	Ecrire une petite annonce (site internet « le bon coin »)	1	1h22	3
	Se présenter sur Facebook dans un message privé	1	1h03	1
	Décrire sa journée	1	1h33	3
	Synopsis d'un film	2	2h + 1h20	2 et 3
	Débat sur la polygamie	2	2h + 1h30	2 et 3

Tableau 1 : Répertoire des corpus

Les séances se sont déroulées de la façon suivante:

- Une phase durant laquelle le texte à organiser est co-construit à l'oral: la planification textuelle et la structuration langagière se construisent dans les interactions verbales. En s'appuyant sur ce que disent les apprenants, l'enseignant-e s'efforce de reformuler leurs propositions dans des énoncés complets et «écrivables» et de proposer des constructions lexicales et syntaxiques d'un niveau légèrement supérieur, ou davantage en adéquation avec le genre de discours à produire, dans des zones proches du développement langagier des apprenants, c'est-à-dire adaptées à ce que chaque apprenant peut comprendre et à ce qu'il est potentiellement capable de s'approprier et de réinvestir. Il/Elle incite également les apprenants à reprendre les formulations proposées.
- Lorsque l'enseignant-e observe que les apprenants sont en mesure de reprendre des variantes langagières orales suffisamment organisées entre elles pour le type d'écrit visé, elle leur propose de passer à la phase d'écriture en leur demandant de dicter le texte à écrire. L'enseignant-e n'écrit que ce que les apprenants dictent sans ajouter d'éléments et lit au fur et à mesure ce qu'il/elle est en train d'écrire; il/elle signale néanmoins les énoncés qui ne sont pas complets ou «écrivables» et propose d'autres formulations que les apprenants peuvent reprendre. Une fois que le texte a été entièrement rédigé, l'enseignant-e en fait une lecture intégrale. Il/Elle ne retouche pas ultérieurement le texte conçu mentalement et verbalisé par les apprenants sauf si c'est eux qui souhaitent opérer des ajouts ou des modifications.

Plusieurs séances d'interactions orales ont parfois été nécessaires avant que les apprenants ne parviennent à produire un texte construit qui puisse s'écrire tel quel. Si la phase de dictée était trop précoce ou ne bénéficiait pas suffisamment d'ajustements préalablement, les textes obtenus pouvaient comporter de l'implicité voire des incohérences ou ne pas refléter les compétences réelles des apprenants.

A partir de la transcription de ces enregistrements, nous avons pu revenir sur notre pratique et identifier quelques impacts des DA/E menées sur le développement de la Compétence de communication Interculturelle (CCI) ainsi que des compétences linguistiques des apprenants y ayant participé.

Afin d'avoir ce regard réflexif sur notre pratique, nous avons observé :

- Les apports (inter)culturels des DA/E réalisées. En nous référant au modèle de la CCI de Lussier et al. (2007), nous avons essayé de déterminer si la médiation enseignante-apprenant pouvait avoir un impact sur: 1) les savoirs des apprenants, c'est-à-dire leurs connaissances sur la mémoire collective d'une société et ses modes de vie; 2) leurs savoir-faire, c'est-à-dire leur capacité à fonctionner linguistiquement et à négocier les interactions sociales, à se comporter dans divers environnements culturels; 3) leurs savoir-être, c'est-à-dire leurs attitudes, motivations, traits de personnalités et styles cognitifs permettant de comprendre les autres cultures, de réinterroger leurs propres valeurs et croyances et d'avoir un recul critique sur leur propre culture et donc d'être en capacité de résoudre les situations de communication interculturelle conflictuelles, ces savoir-être pouvant donner lieu à l'avènement d'une compétence transculturelle avec la valorisation et l'adoption de traits et pratiques d'une culture autre.
- Les interactions verbales. Nous avons considéré la manière dont l'enseignant-e pouvait reprendre et reformuler les propositions langagières des apprenants au cours de la phase orale, et comment cet étayage pouvait amener les apprenants à développer leurs compétences linguistiques en réinvestissant des constructions lexicales et syntaxiques au cours de la phase d'écriture.

4. La «dictée à l'adulte/à l'expert» pour développer la Compétence de Communication Interculturelle: quelques exemples

Les observations menées nous ont permis de constater que le travail réalisé en DA/E était un moyen d'amener globalement les apprenants à mesurer des écarts culturels dans la manière d'organiser des textes et à développer ainsi des compétences transculturelles, en accroissant les savoir-être de leur CCI (Lussier et al., 2007), à l'image des propos d'un apprenant suite à la réalisation d'un Curriculum Vitae: «Je préfère cette présentation de CV. C'est plus clair. Nous au Cameroun, on écrit toutes nos expériences dans une lettre, avec des phrases. On présente pas comme ça». Il n'est pas rare non plus qu'au cours de la DA/E les

apprenants utilisent des items de façon inappropriée au contexte parce qu'ils ne connaissent pas certaines normes culturelles qui, souvent, déterminent le contenu des textes et leur forme. L'enseignant-e est alors amené-e à interagir autour de ces savoirs. Nous allons illustrer, à travers deux exemples, comment les procédures d'ajustement de l'enseignant-e au cours d'une DA/E permettent à l'apprenant de développer une compétence linguistique en lien direct avec un savoir culturel, soit de développer des savoir-faire au niveau d'un fonctionner linguistiquement dans des contextes culturels divers tels que décrit par Lussier et al. (2007) dans leur modèle de la CCI.

Exemple 1

Un bénévole (G.) d'origine burkinabaise, accompagnant l'enseignante de FLE/S réalisant les activités de DA/E sur le terrain, mène une séance de DA/E sur la biographie avec deux apprenants (N. et At.), venant de Côte d'Ivoire et de Guinée. Pendant la phase d'acculturation (observation d'une biographie, de ses fonctions, de sa forme et de son contenu), le bénévole explique du vocabulaire inconnu comme l'item «assistante sociale». Ce qui permet aux apprenants de développer des compétences linguistiques en lien avec la société et la culture étrangères.

G1: Et assistance sociale? N.?

N1: Assistante sociale, c'est... supposons tu dois croiser le directeur. C'est la personne dont tu vas t'adresser avant de voir le directeur. C'est un premier rendez-vous.

G2: Euh, c'est un peu ça. Mais l'assistante sociale, sa spécificité c'est que c'est avec, dans les services sociaux. Quand on dit « services sociaux» c'est quoi? Par exemple, euh, ici il y a beaucoup d'assistantes qui travaillent avec les gens qui sont dans le besoin. Des gens qui travaillent pour aider des gens qui sont dans le besoin. Des gens par exemple, ceux qui sont malades et qui n'ont pas beaucoup de revenus, ils s'adressent à des assistantes sociales. Le travail social. Dans mon pays, on appelle « action sociale». Je sais pas si on appelle comme ça en Côte d'Ivoire? Et en Guinée, je sais pas comment vous appelez ça? Par exemple, c'est eux qui regardent les droits des enfants. C'est eux qui regardent les conditions de la femme. Par exemple, quand il y a une inondation dans les villes. Ceux-là qui nous font le recensement et qui donnent les chiffres là. C'est eux, on appelle « assistante sociale». Est-ce que vous comprenez?

At1: Oui.

G3: En côte d'Ivoire, je sais pas comment vous appelez. Ce sont les services sociaux, les gens de l'action sociale, voilà. Ici, vous avez dû constater par exemple, ceux qui accueillent les migrants, qui leur trouvent un hébergement, qui les accompagnent dans le processus d'acquisition de leurs documents, ce sont des assistantes sociales. Donc même si tu n'as pas de travail, un problème de travail, tu vas voir un assistant social qui t'aide à trouver un emploi. Donc c'est ça assistant social.

[...]

G4: Alors, vous pouvez expliquer ce que vous avez compris...

N2: Sa mère est assistante sociale. Elle aide les gens qui sont dans le besoin, pour donner un coup de main.

G5: Oui.

N3: Quelqu'un qui vient t'aider.

Ici, le bénévole (G1, G2) se rend compte que l'apprenant N. ne sait pas ce qu'est une assistance sociale, qu'il considère comme une sorte de secrétaire (N1). Il procède alors à une explication détaillée de la lexie «services sociaux» en faisant la comparaison sur le plan linguistico-culturel avec l'item «action sociale», utilisé au Burkina Faso, son pays d'origine. Pour accroître la compétence interculturelle des apprenants, il fait aussi référence aux items linguistiques utilisés dans leurs pays d'origine à eux (la Côte d'Ivoire et la Guinée) afin de mettre en miroir leur société d'origine et la société d'accueil (G3). Il précise deux fois que les assistantes sociales travaillent avec les gens dans le besoin (G2), explication qui est redonnée par l'apprenant N. (N2, N3) lorsqu'il doit spécifier sa compréhension du document.

Exemple 2

L'enseignante (E.), le bénévole (G.) d'origine burkinabaise et deux apprenants (At. et Al.) d'origine guinéenne font une DA/E sur un texte argumentatif, les apprenants ayant décidé d'exposer leurs opinions sur la polygamie. Dans la phase orale de mise en forme du texte, l'enseignante se rend compte que l'apprenant At. propose des énoncés du type «l'homme marie une femme» pour exprimer l'idée de se marier avec une femme, qui relève d'un savoir-fonctionner linguistiquement propre à la société d'accueil.

At1: *Par exemple tu maries deux femmes.*

E1: *Tu te maries avec deux femmes.*

G1: *En fait, c'est l'idée du langage. Chez nous on dit « tu maries».*

E2: *Ah c'est l'idée du langage*

G2: *Oui, chez nous on dit « tu maries».*

At 2: *Tu maries.*

E3: *ah, tu maries... Ici, on dit: tu te maries avec deux femmes.*

At 3: *Ah, en Afrique...*

G3: *Après, sous-entendu que c'est l'homme qui marie la femme*

E4: *Ah d'accord.*

G5: *Que c'est pas la femme qui marie l'homme.*

Al1: *donc y a pas mutuel quoi.*

E6: *Ah oui. Ouais, et alors du coup?*

G6: *Donc c'est l'idée de départ (rires).*

E7: *Et donc du coup, avec la deuxième femme qu'est-ce que tu voulais dire?*

[...]

Al2: *La polygamie c'est se condamner.... Parce que la polygamie c'est en Afrique qu'on voit pratiquement*

E8: *C'est en Afrique qu'on voit la pratique*

Al3: *C'est en Afrique qu'on voit la pratique, oui, oui.*

E9: *Hum. Ah oui, pratiquement qu'en Afrique?*

Al4: *Pratiquement qu'en Afrique. Parce qu'une fois vouloir se marier avec plusieurs femmes*

E10: *Humhum.*

Al5: *Ou bien j'ai mal parlé. Parce que nous en Afrique c'est l'homme qui marie la femme. C'est pas la femme qui marie, euh.*

E11: *Ah oui. Vouloir se marier avec plusieurs femmes.*

Al6: *Vouloir se marier avec plusieurs femmes c'est se condamner.*

Dans cet extrait, on voit comment l'apprenant At propose une formulation qu'on ne trouve pas dans la culture française «tu maries deux femmes» (At. 1), que l'enseignante reformule immédiatement (E.1) par «tu te maries avec deux femmes». Ce qui amène le bénévole (G1, G2, G3, G5) à préciser que dans leurs pays on se réfère davantage à l'image selon laquelle c'est l'homme qui marie la femme. Ces précisions amènent l'apprenant Al à constater des différences culturelles entre les pays, qui se manifestent linguistiquement : il contextualise le phénomène comme ancré en Afrique par rapport au contexte culturel de la société d'accueil (Al4).

5. La «dictée à l'adulte/à l'expert» pour développer la compétence linguistique (morpho)syntaxique et lexicale: quelques exemples

Les observations réalisées sur le travail effectué en DA/E nous ont également permis de constater que les séances de DA/E menées pouvaient permettre aux apprenants de développer des compétences linguistiques morphosyntaxiques et lexicales dans la langue cible. Les échanges oraux avec l'enseignante peuvent les amener à prendre conscience des caractéristiques de l'écrit et à s'approprier des variantes langagières spécifiques au type de texte produit. Par exemple, ce travail leur a permis de réaliser que lorsque l'on présente son expérience professionnelle dans un CV, il n'est pas toujours adéquat de produire des phrases complètes (sujet, verbe, complément) mais qu'il est préférable de fournir un substantif (passage de «je peux cuire le pain» à «cuisson du pain»). Les deux exemples suivants tendent à montrer comment la médiation langagière de l'enseignante peut conduire les apprenants à s'approprier des variantes langagières qu'ils pourront écrire dans des types de textes spécifiques.

Exemple 1

L'enseignante (E.), le bénévole (G.) et quatre apprenants (A., Am., Al. et M.), d'origine guinéenne, de niveau débutants avancés, font une DA/E autour du récit d'une journée dédiée à être écrit dans un message électronique (mail).

Phase orale:

M1: j'ai? j'ai demandé à ma mère pour pour manger.

E1: Ah alors j'ai demandé à ma mère euh de manger? de manger

M2: De manger, oui.

E2: Plutôt.

M3: De manger. Elle m'a donné de manger.

E3: Alors j'ai demandé à ma mère de manger, d'accord. Euh, elle m'a donné, qu'est-ce qu'elle m'a donné à manger?

M4: Elle m'a donné le manger le riz.

E4: Alors, elle m'a donné du riz.

M5: Du riz.

E5: Hum hum ... J'ai révisé le cours sur, du lendemain, c'est ça.

G1: ouais

E6: Sinon qu'est-ce qu'on avait dit? C'était quoi?

G2: C'était ça mais j'ai répété pour le lendemain, après la maman, faut qualifier le repas.

E7: Ah oui elle m'a donné du riz qui était...

Am1: Doux.

E: Comment doux? Doux? Le riz était doux?

A1: Délicieux

E8: Ah délicieux, parfait, délicieux elle m'a donné du riz qui était délicieux.

Dans la phase d'oral, l'enseignante reformule l'énoncé proposé par l'apprenant (E1) en proposant une construction infinitive plus appropriée pour le discours indirect («demander de manger» au lieu de «demandé pour manger»). Suite à une tentative de reprise de cette construction par l'apprenant dans un autre contexte syntaxique (avec le verbe «donner»), l'enseignante (en E3/E4) reprend les deux propositions avec les compléments de verbes adéquats. Elle propose ensuite aux apprenants une nouvelle reformulation de l'énoncé mais avec une extension comportant une proposition subordonnée relative servant à qualifier l'aliment (E7/E8).

Phase d'écriture:

Am1: Elle m'a donné du riz.

E1: D'accord.

Am2: Elle m'a donné du riz. C'était délicieux

G1: OK.

E2: Ok c'est bien.

G2: Comment on peut dire?

A1: Tu peux résumer encore.

M1: Je suis arrivé à la maison, j'ai trouvé mes parents, je les ais salués.

E3: Alors, enfin je suis arrivé à la maison.

E4 + A2: J'ai trouvé mes parents.

E5: Je les ais salués.

Al3: Et puis j'ai demandé.

E6: Et puis j'ai demandé.

Al4: Le manger.

E7: J'ai demandé à manger? Le manger?

Al5: De manger.

E8: Ah voilà très bien. [...]Mais c'est bien ce qu'il a dit, moi j'aime bien, on va le mettre, c'est une très belle phrase. Enfin je suis rentré à la maison (écriture). Tu peux me dire, ensuite j'ai...

Al6: J'ai trouvé mes parents (dictée).

E9: D'accord, j'ai trouvé mes parents (écriture).

Al7: Je les ais salués (dictée).

E10: Je les ais salués (écriture).

Al8: J'ai demandé le repas à maman.

E11: (écriture)

Al9: Elle m'a donné du riz.

E12: (écriture)

A2: Qui était délicieux (dictée)

Al8: Le riz était délicieux.

E13: Ah bien qui était délicieux (écriture). Ben c'est très bien cette phrase, parfait.

Au cours de la phase de dictée, les apprenants réinvestissent certaines constructions proposées lors de la phase orale par l'enseignante. Ainsi, deux des apprenants (Am2 et Al9) proposent d'emblée le complément du verbe avec la préposition adéquate («elle m'a donné du riz») et un autre (A2) la construction relative avec «qui». L'écriture d'énoncés «écrivables» nécessite encore des ajustements, à l'image de la construction du discours indirect «demander de» (Al4/E7/Al5).

L'appropriation de ces constructions lexicales et syntaxiques est visible dans les écrits réalisés par la suite par les apprenants. En effet, après avoir réalisé une séance de DA/E comportant les phases d'oral et d'écriture, nous invitons souvent les apprenants à produire seuls le même type de texte. Nous les invitons à s'appuyer sur les textes produits en DA/E pour rédiger leur texte, à l'image de celui rédigé par l'apprenant A. (figure 1) où la construction du relatif est réutilisée de façon autonome dans un autre cotexte («mon professeur qui a évalué»).

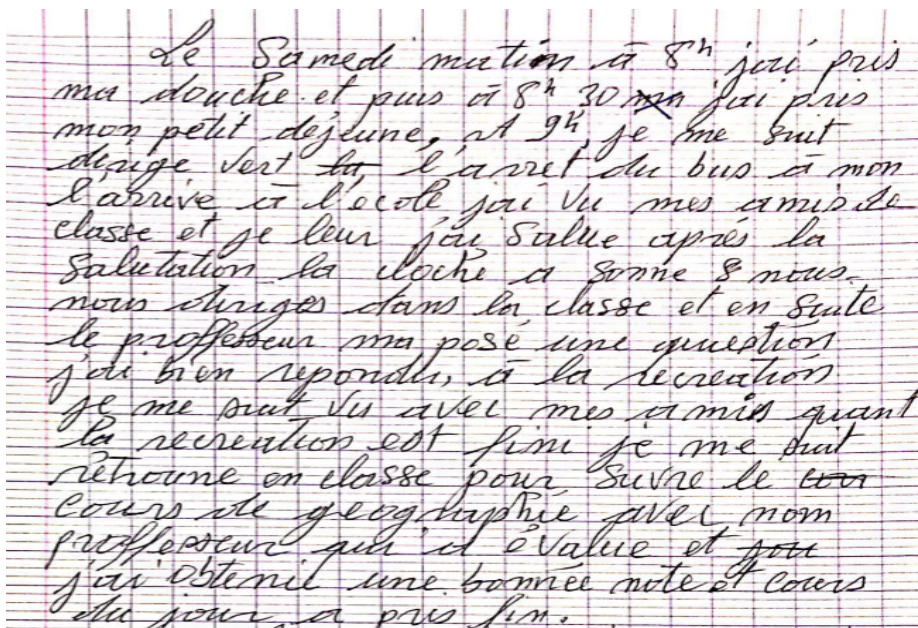


Figure 1: Texte produit par un apprenant suite à une DA/E sur le récit d'une journée

Exemple 2

L'enseignante (E.), accompagnée d'un bénévole (T.), travaille en DA/E avec un l'apprenant I. d'origine guinéenne, débutant en français, en France depuis à peine un mois. L'objectif est de produire un texte de présentation sur la messagerie de Facebook. Plusieurs phases d'oral ont été nécessaires pour permettre à I. de développer des compétences lexicales et syntaxiques et de parvenir à produire des variantes langagières «écritables», comme le montre l'exemple ci-après.

Phase orale 1:

E1: Ça, c'est bien comme ça: bonjour je m'appelle I., je viens de Guinée, j'habite à Lille euh après qu'est-ce qu'on pourrait écrire? Donc ça nous fait deux phrases: bonjour je m'appelle I. J'habite à Lille. Qu'est-ce qu'on pourrait écrire euh après?

I1: Bon, euh, je suis un, je suis un émigration. Je en émigration.

E2: Alors je suis immigré.

I2: Oui.

E3: Immigré, immigré. Voilà, je suis immigré.

I3: Hum hum.

E4: En France.

I4: Oui.

E5: Oui, voilà, alors: bonjour je m'appelle I.; je viens de Guinée; j'habite à Lille; je suis immigré en France.

Face aux hésitations de l'apprenant «je suis un immigration, je en émigration» (I1), l'enseignante lui propose (en E2) une formulation morphosyntaxique «écritable» («je suis immigré»), qu'elle va ensuite étendre avec un complément («en France»), avant de reprendre dans son intégralité les différentes propositions de l'apprenant (E5).

Phase orale 2:

E1: Alors les phrases, on a dit bonjour, après? Je m'appelle...

I1: Je suis de Guinée.

E2: Je viens de Guinée.

I2: Ah j'habite à Lille.

E3: Hum hum

T1: Depuis...

I3: Depuis un mois.

E4: Hum hum.

I4: Je suis immi- immigré.

E5: Immigré, très bien.

I5: De France.

E6: En France. Oui immigré

E7 + I6: En France.

Lorsque le texte de présentation est travaillé une seconde fois à l'oral, on peut constater que l'apprenant I. reprend la variante (« je suis immigré »), en tentant d'y ajouter le complément de lieu «en France», ce qu'avait proposé l'enseignante dans la première phase d'échanges. De plus, on peut observer la possibilité pour l'apprenant de donner des indications temporelles lorsque le bénévole (T1) lui propose de poursuivre son énoncé avec l'adverbe «depuis».

Phase d'écriture:

E1: Donc Julie je m'appelle I. (relecture). Très bien, cette première phrase. Elle est pas mal. Point (relecture). Ensuite?

I1: Je viens de Guinée (dictée)

E2: Parfait. Je viens de Guinée (écriture). Hum hum, très bien.

I2: Je suis en France depuis un mois

E3: Superbe, génial, génial, très belle phrase. Je suis en France depuis un mois (écriture). Parfait.

T1: oui.

E4: Super, j'adore cette phrase.

I3: J'ai. j'ai immigré en France (dictée).

E5: Très bien, oui.

I4: J'ai immigré en France.

Les énoncés que dictent ici I. témoignent de l'impact des phases d'oral précédentes. En effet, l'apprenant dicte des énoncés «écrivables» ne comportant pas de tâtonnements morphosyntaxiques : l'apprenant semble s'être approprié l'aspectuel «venir de», que lui avait proposé l'enseignante dans la deuxième phase orale en reformulation de la variante qu'il maîtrisait alors «je suis de Guinée». En outre, l'apprenant a réinvesti le nom «immigré» en l'insérant dans un autre contexte syntaxique modifiant sa catégorie de nom en verbe (I3/I4) et en y intégrant le complément de lieu «en France». Cet énoncé «j'ai immigré en France» est autonome, il n'est pas une reprise exacte de ce qu'avait produit l'enseignante, les syntagmes repris étant contextualisés dans une autre organisation syntaxique, ce qui atteste de son appropriation par l'apprenant.

On pourra également mesurer l'appropriation des offres langagières proposées par les enseignant-e-s par cet apprenant dans la production écrite qu'il a rédigé seul, en s'appuyant sur le texte de DA/E (figure 2).

Marie, se m'appelle Ismaël. Je viens de quinze. NE 03-05-2001
 Je suis en France depuis un mois. J'ai émigré en France. Je suis avec une association qui s'appelle Collectif cette association fait beaucoup de choses pour nous. elle nous envoie à l'école pour apprendre langue français. Je veux parler français comme les français. dans mon pays, ma belle mère ne m'a pas donné le temps d'aller à l'école. Maintenant je veux étudier. J'aime aller à l'école. J'aime jouer au basket avec mes amis. J'aime toujours écouter la musique avec mes écouteurs en dormant pour ne pas déranger les gens. Mon musicien préféré c'est black M. Julien c'est mon histoire que j'ai à te raconter. merci, bonne nuit

Figure 2: Texte produit par un apprenant suite à une DA/E sur le récit d'une journée

6. Une démarche d'apprentissage motivante: quelques observations

Nous avons enfin cherché à observer l'impact de la démarche de DA/E sur la motivation des apprenants y participant. Nous avons fait passer le questionnaire de la *Situational Motivation Scale* (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000), traduit par Blanchard et Frasson (2000) dans ce but (tableau 2).

Consigne : Voici une liste d'énoncés portant sur l'activité à laquelle vous venez de participer. Indiquez votre degré d'accord avec chaque énoncé en entourant un nombre de l'échelle suivante. Echelle : 1 = Pas du tout d'accord ; 8 = Tout à fait d'accord.

1. Je trouve que cette activité est intéressante.	1 2 3 4 5 6 7 8
2. Je fais cette activité pour mon bien.	1 2 3 4 5 6 7 8
3. Je fais cette activité parce que je suis supposé(e) la faire.	1 2 3 4 5 6 7 8
4. Il doit y avoir une bonne raison pour que je fasse cette activité mais je ne la vois pas.	1 2 3 4 5 6 7 8
5. Je trouve cette activité plaisante.	1 2 3 4 5 6 7 8
6. Je pense que cette activité est une bonne chose pour moi.	1 2 3 4 5 6 7 8
7. Je fais cette activité parce que c'est quelque chose que je dois faire.	1 2 3 4 5 6 7 8
8. Je fais cette activité mais je ne suis pas sûr(e) que ça en vaille la peine.	1 2 3 4 5 6 7 8
9. Je trouve que cette activité est fun/cool.	1 2 3 4 5 6 7 8
10. C'est ma décision personnelle de faire cette activité.	1 2 3 4 5 6 7 8
11. Je fais cette activité parce que je n'ai pas le choix.	1 2 3 4 5 6 7 8
12. Je ne sais pas. Je ne vois ce que cette activité m'apporte.	1 2 3 4 5 6 7 8
13. Je me sens bien quand je fais cette activité.	1 2 3 4 5 6 7 8
14. Je fais cette activité parce que je pense que cette activité est importante pour moi.	1 2 3 4 5 6 7 8
15. Je fais cette activité parce que j'ai le sentiment que je dois la faire.	1 2 3 4 5 6 7 8
16. Je fais cette activité mais je ne suis pas sûr que ce soit une bonne chose de la continuer.	1 2 3 4 5 6 7 8

Tableau 2 : Questionnaire de la *Situational Motivation Scale*, traduit en français par Blanchard et Frasson (2007)

Ce questionnaire mesure quatre types de motivation:

- La motivation intrinsèque: l'apprenant choisit de participer à une activité car celle-ci l'intéresse et/ou lui procure du plaisir. C'est la motivation considérée comme la plus propice aux apprentissages car elle est corrélée à un facteur de réussite et à des acquisitions à long terme des savoirs et savoir-faire.
- La motivation extrinsèque à régulation identifiée: l'apprenant choisit d'adopter certains comportements car il reconnaît l'importance de l'activité proposée.
- La motivation extrinsèque à régulation externe: les comportements de l'apprenant sont régulés par des conditions externes au sujet, comme par exemple l'obtention d'une bonne note (d'une récompense). C'est la motivation qui est le moins corrélée à la réussite des apprentissages.
- L'amotivation: il y a une absence totale de motivation chez l'apprenant.

Dans ce questionnaire (tableau 2), quatre énoncés reflètent chacune de ces motivations et permettent de les mesurer (énoncés 1,5,9,13 pour la motivation intrinsèque ; énoncés 2, 6, 10, 14 pour la motivation à régulation identifiée ; énoncés 3, 7, 11, 15 pour la motivation à régulation externe ; énoncés 4, 8, 12, 16 pour l'amotivation). Pour chaque énoncé, les participants doivent exprimer leur degré d'accord en lui octroyant un score allant de 1 (je ne suis pas du tout d'accord) à 8 (je suis tout à fait d'accord). La moyenne des scores des quatre énoncés permet de mesurer la motivation du sujet pour l'activité de DA/E. Plus la moyenne obtenue par un sujet pour chaque item se rapproche de 8 plus la motivation de l'individu est importante.

Nous avons fait passer ce questionnaire à 4 jeunes migrants du collectif des Olieux ayant participé à une séance de DA/E. Ces jeunes étaient âgés de 15 à 17 ans. Trois venaient de Guinée et un du Cameroun. Ils étaient en France depuis 3-6 mois. S'il leur était difficile de comprendre certains items, nous les leur expliquons. Aussi, au regard du faible nombre d'apprenants auxquels nous avons pu faire passer ce questionnaire, les observations que nous rapportons concernent exclusivement les quatre individus enquêtés et ont un apport purement indicatif et contextualisé de l'aspect motivant de la DA/E.

La figure 3 présente les moyennes qu'obtiennent les quatre sujets interrogés: motivations intrinsèque, extrinsèque à régulation identifiée, extrinsèque à régulation externe et l'amotivation.

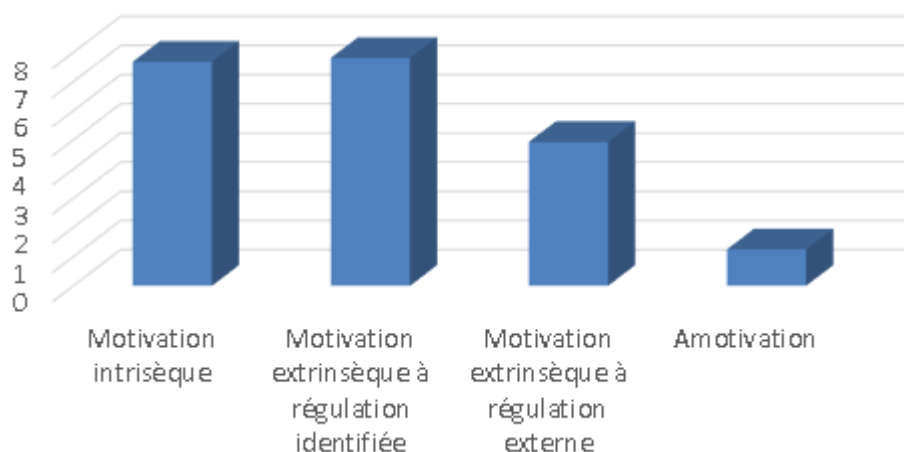


Figure3: Scores moyens des types de motivation de 4 jeunes mineurs migrants pour l'activité de DA/E

Le diagramme (figure 3) montre, qu'en plus d'avoir une motivation extrinsèque à régulation identifiée pour l'activité de DA/E, c'est-à-dire d'identifier l'activité comme utile pour le développement de leurs compétences langagières, les quatre jeunes migrants enquêtés ont une forte motivation intrinsèque. Leur investissement dans l'activité leur procure du plaisir et suscite chez eux de l'intérêt. Or, cette motivation est celle qui serait la plus propice à la réussite des apprentissages : la motivation intrinsèque permet aux apprenants d'être engagés personnellement envers leur(s) objet(s) d'étude (Niemic & Ryan, 2009) et d'être plus persistants sur le long-terme (Vallerand & Bissonnette, 1992). Par ailleurs, un texte travaillé de façon non intentionnelle mais ayant suscité de l'intérêt et du plaisir chez les apprenants est en corrélation avec la manière dont ces derniers sont capables de se l'approprier (Ryan, Connell & Plant, 1990).

7. Éléments pour une conclusion

Dans les pratiques d'enseignement du FLE, l'oral n'est pas toujours perçu comme un point d'ancrage pour la production écrite. Si l'oral et l'écrit sont le plus souvent dissociés, le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR, 2001) tente d'infléchir ces pratiques en proposant de s'appuyer sur les stratégies à mettre en œuvre par les apprenants pour communiquer dans une langue, en partant des compétences nécessaires à acquérir pour produire un texte, qu'il soit à produire verbalement ou à rédiger. Dans ce contexte, la médiation inhérente à la démarche de DA/E peut faire figure d'approche innovante, et elle a un intérêt certain pour le développement de compétences interculturelles et linguistiques, en particulier lorsqu'il s'agit d'activer le plus rapidement possible des capacités à fonctionner au quotidien dans une société nouvelle.

Au regard de notre pratique, nous pouvons constater que la médiation de l'enseignant-e dans les activités de DA/E semble présenter une réelle offre d'expériences langagières pour les apprenants. Elle leur permet de passer de l'oral à l'écrit et de mesurer des écarts existant entre les deux (comme le montrent les négociations entre l'enseignant-e et les apprenants pendant la phase d'écriture dans l'exemple 1 de la section 5), tout en se rendant compte des spécificités des différents genres de discours/types de textes (tel que nous avons pu le remarquer lorsque nous avons fait une séance de DA/E sur le CV qui a permis aux apprenants de se rendre compte que dans ce type d'écrits il ne fallait pas rédiger de phrases complètes). En outre, ainsi que l'illustrent les exemples la section 5, la médiation de l'enseignant-e permet de travailler simultanément les compétences orales et écrites dans différents textes et de développer des compétences linguistiques : réinvestissement lexical, (morpho)syntaxique et discursif, aussi bien durant la phase orale d'élaboration du texte que durant sa phase d'écriture. Nous constatons simultanément que ce type d'activités permet à l'enseignant-e d'évaluer plus finement l'interlangue de chacun des apprenants et de mesurer l'impact de ses interventions sur l'apprentissage de la langue. Puis, comme l'indiquent les exemples de la section 4, les échanges oraux peuvent également permettre la transformation des représentations des apprenants et la mise en miroir des normes culturelles, en comparant des pratiques équivalentes ou divergentes, tout en accroissant les savoirs linguistiques. Ce qui conduit les apprenants à accroître leur CCI. Nous remarquons, de plus, que la diversité des types de textes produits sur ce terrain (lettres de motivation, courriers administratifs, narrations, explications techniques...) engendre une plus grande acculturation de l'écrit, ce qui, selon nous, peut conduire les apprenants à augmenter leur pouvoir-agir en tant qu'acteur social dans le monde de l'écrit propre à la société étrangère et paraît les motiver dans leur apprentissage, à l'égard de ce que les retours des apprenants enquêtés (que nous avons présenté dans la section 6) tendent à montrer.

Enfin, à l'instar de la façon dont nous avons mis en place la DA/E auprès de ce public migrant, celle-ci peut s'inscrire dans une séance pédagogique plus complète qui peut comporter plusieurs phases, allant de l'identification du type de texte à écrire (phase d'acculturation) jusqu'à sa production écrite par les apprenants eux-mêmes, afin de développer, par l'expérience, les automatismes cognitifs liés à l'organisation structurelle d'un écrit. En effet, au cours de la DA/E, les apprenants se sont déjà entraînés au travail de rédaction et cette compétence peut ensuite être transposée dans la production d'écrits : les textes élaborés en DA/E sont des traces écrites qui pourront servir de référence et de réservoir dans lequel ils pourront puiser (avec ou sans l'aide de l'enseignant-e) pour réinvestir les acquisitions construites préalablement et rédiger seuls des textes, en prenant en charge eux-mêmes la partie scripturale. Alors que pendant la DA/E la grammaire et l'orthographe sont généralement abordés de façon implicite (travail que l'on peut qualifier d'épilinguistique), au cours de la rédaction d'un texte par l'apprenant, il peut être fait davantage appel aux aspects métalinguistiques par un travail explicite sur les règles de grammaire, l'orthographe, la prise d'information lexicale, etc. Et les apprenants pourront éventuellement prendre appui sur leurs connaissances en langue première pour opérer des transferts dans la langue étrangère. Ainsi, dans cette démarche globale d'apprentissage du langage oral et écrit, les apprenants activent les processus cognitivo-langagiers du lire-écrire en rédigeant mentalement des textes pour devenir de véritables lecteurs-scripteurs et non de simples déchiffreurs-copieurs.

Bibliographie

- Akinnaso Niyi, F. (1985). On the Similarities Between Spoken and Written Language. *Language and Speech*, 28, 323-360.
- Blanchard, E. G. & Frasson, C. (2007). Un système tutoriel intelligent inspiré des jeux vidéo pour améliorer la motivation de l'apprenant. *Sticef*, 14.
- Consulté le 1 juin dans http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2007/09-blanchard/sticef_2007_blanchard_09.htm
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. (2010). *Le français. Usages de la langue parlée*. Leuven-Paris: Peeters.
- Burgat, S. (2007). Approche directe de l'écrit chez l'apprenant sourd dans une perspective bilingue: analyse longitudinale d'une expérimentation de dictée à l'expert en LSF conduite auprès de cinq enfants sourds. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Paris 8.
- Cadet, L. & Guérin, E. (2012). FLM, FLS, FLE: au-delà des catégories. *Le Français Aujourd'hui*, 176, 3-8.
- Canut, E. (2006). De la dictée à l'adulte à la production d'écrit aidée et autonome: les aspects langagiers de la médiation. *Caractères*, 21, 14-19.
- Canut, E. (2011). Apprendre à parler pour apprendre à lire et à écrire. Pour une théorisation de la question linguistique du passage de l'oral vers l'écrit. In FNAME (Éd.), *Mémoire, Langages et apprentissage* (pp. 89-113). Paris: Retz.
- Canut, E. (2016). Apprentissage d'une langue seconde et co-construction du sens: la démarche didactisée de la dictée à l'expert. *Orbis Linguarum*, 45, 7-20.
- Canut, E., Bertin, T. & Bocéréan, C. (2013). Des interactions éducatives pour soutenir l'apprentissage du langage des enfants d'école maternelle. Une exploration de la Zone Proximale de Développement en linguistique de l'acquisition. In J.-P. Bernié & M. Brossard (Éd.), *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation* (pp. 171-188). Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.
- Canut, E. & Guillou, M. (2017). *Pratiquer la dictée à l'adulte. De l'oral vers l'écrit*. Paris: Retz.
- Canut, E. & Vertalier, M. (2011). Processus interactionnel d'appropriation de la syntaxe et de variantes énonciatives diversifiées, indispensable pour l'accès à l'écrit. *Da investigação às práticas*, 1, (1), 33-55.
- Chartier, A.-M., Clesse, C. & Hébrard, J. (1998). *Lire Ecrire - Produire des textes*. Paris: Hatier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- David, J. (1991). La dictée à l'adulte ou comment de jeunes enfants oralisent l'écrit. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 81, 7-19.
- Delefosse, J.-M. O. (1997). Parler l'écrit pour accéder à la littérature. In F. Andrieux, J.-M. Besse & B. Falaize, B. (Éd.), *Illettrismes: quels chemins vers l'écrit?* (pp. 260-270). Paris: Magnard.
- Delefosse, J.-M.O. (1991). La «dictée à l'adulte»: une pratique conduisant à la maîtrise du lire/écrire. *Rééducation Orthophonique*, 29, (165), 69-81.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- Gadet, F. (Éd.). (1997). *La variation en syntaxe*. *Langue Française*, 115.
- Guay, F Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation : the situational motivation scale. *Motivation and Emotion*, 24, (3), 175-213.
- Lentin, L. (1990). La dépendance de l'écrit par rapport à l'oral: paramètre fondamental de la première acquisition du langage. In N. Catach (Éd.), *Pour une théorie de la langue écrite* (pp. 113-122). Paris: C.N.R.S.
- Lentin, L. (Éd.). (1977). *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant*. Paris: E.S.F.
- Lussier, D., Golubina, K., Ivanus, D., Chavdarova Kostova, S., De la Maya Retamar, G., Liljana, S., & Wiesinger, S. (2007). Lignes directrices pour évaluer la compétence en communication interculturelle (CCI). In I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. S. Matei & C. Peck (Éd.), *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle : un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants* (pp. 25-43). Strasbourg: Conseil de l'Europe
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne: Peter Lang.
- Py, B. (1995). Interaction exolingue et processus d'acquisition. *Cahiers de l'ILSL*, 7, 159-176.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom : applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, (2), 133-144.

- Rébard, M-T. (1987). Un apprentissage personnalisé de la langue écrite. La dictée à l'adulte. L'énonciation écrite. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Plant, R. W. (1990). Emotions in nondirected text learning. *Learning and Individual Differences*, 2, (1), 1-17.
- Tannen, D. (1985). Relative Focus on Involvement in Oral and Written Discourse. *Literacy, Language, and Learning*. In D. R. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Éd.), *The Nature and Consequences of Reading and Writing* (pp. 124-147). Cambridge: Cambridge University Press.
- Thévenaz-Christen, Th. (2012). La dictée à l'adulte: Une puissante machine pour entrer dans l'écrit et produire un genre textuel. *Forum-lecture.ch*, 2.
- Retrieved November 11, 2017, from http://www.forumlecture.ch/thevenaz_christen_2012_2.cfm
- Schneuwly, B. (Éd.). (2017). Enseignement et apprentissage de la lecture dans un contexte multilingue. Analyses, observations et pistes pour trois pays de l'Afrique subsaharienne (Burkina Faso, Niger, Sénégal).
- Retrieved November 11, 2017, from http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/rapport_bie_gpe_enseignement_lecture_texte_de_reference_pour_traduction.pdf
- Uzé, M. (1989). Je parle donc je lis. Vaincre l'illettrisme avec les livrets On y va! Paris: Fleurus.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of behavior : a prospective study. *Journal of Personality*, 60, (3), 509-620.

Auteures

Emmanuelle Canut est professeure des Universités en Sciences du langage à l'Université de Lille 3 et membre du laboratoire CNRS « Savoirs Textes Langage » (BP 60 149, F-59653 Villeneuve d'Ascq Cedex). Elle est spécialiste des problématiques d'acquisition/apprentissage du langage et des langues dans le champ de la Didactique du Français Langue Maternelle et du Français Langue Etrangère.

Claire Del Olmo est enseignante contractuelle en Sciences du langage à l'Université de Lille 3 et chercheuse associée au laboratoire CNRS « Savoirs Textes Langage » (BP 60 149, F-59653 Villeneuve d'Ascq Cedex). Ses recherches s'inscrivent en Didactique Cognitive du Français Langue Etrangère et abordent les rapports existant entre cognition, langue et culture.

Canut, E. (2016). Apprentissage d'une langue seconde et co-construction du sens: la démarche didactisée de la dictée à l'expert. *Orbis Linguarum*, 45, 7-20.

Canut, E & Del Olmo, C. (2018, à paraître). Expérience d'accès au français oral et écrit pour des mineurs en situation irrégulière. *Les Cahiers du CIRHILLa*.

Canut, E. & Guillou, M. (2017). *Pratiquer la dictée à l'adulte. De l'oral vers l'écrit*. Paris: Retz.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2018 de forumlecture.ch

Zugang zur Literalität durch das «Erwachsenen-/Expertendiktat» mit fremdsprachigen Lernenden

Der Fall von Migrantinnen und Migranten ohne anerkannten Flüchtlingsstatus in Frankreich

Emmanuelle Canut und Claire Del Olmo

Abstract

Der Artikel präsentiert eine Feldforschung bei fünfzehn jungen isolierten Minderjährigen und jungen ausländischen Erwachsenen beim Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit in Französisch als Fremdsprache (FLE/S). Während sechs Monaten haben wir mit ihnen das «Erwachsenen-/Expertendiktat» geübt. Wir zeigen, wie diese Arbeit es den Lernenden ermöglicht, Sprachkompetenzen zu entwickeln, indem sie Sprachvarianten erwerben, die «schreibbar» sind, und wie sie ihre interkulturelle Kommunikationsfähigkeit und ihre intrinsische Motivation verbessern können.

Schlüsselwörter

Französisch als Fremdsprache, Zugang zur Literalität, Erwachsenen-/Expertendiktat, Migrantinnen und Migranten

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2018 von leseforum.ch veröffentlicht.