

Approche linguistique de l'illettrisme

Dominique MORCRETTE
Orthophoniste

L'illettrisme est un fait de civilisation qui touche, plus particulièrement dans nos pays industrialisés, des adultes se trouvant ainsi exclus de nombreuses formes de communication écrite.

Les difficultés qu'ils éprouvent à lire et à écrire sont-elles isolées ou sont-elles associées à d'autres difficultés du domaine du langage oral: mémoire auditivo-verbale, analyse métaphonologique et métalinguistique, expression orale ?

L'objectivation de disparités ou d'homogénéité des résultats dans les domaines étudiés permet de constater qu'il existe différents types d'illettrisme, qui, pour la plupart, pourraient se prévoir au moment de l'apprentissage de la lecture.

On lit ou on entend souvent des lieux communs concernant l'illettrisme et l'analphabétisme: "il est héréditaire !", "il frappe x% des enfants entrant en 6^e", "les méthodes modernes d'apprentissage de la lecture", "les redoublements en CP !", etc...

Par ailleurs on s'interroge sur l'avenir scolaire des enfants qui présentent dès l'école maternelle des retards d'apparition du langage (ou d'autres retards) qui vont être négligés. Les études réalisées à ce jour questionnent: citons celles de Pierre Ferrand (1981) élaborées, grâce au Test de Dépistage Précoce (T.D.P.81), auprès des enfants de 3 ans /6 mois à 5 ans /6 mois; elles révèlent les résultats suivants:

- 60 à 65% des enfants testés ne présentent aucune difficulté
- 20 à 25% nécessitent une surveillance active
- 10 à 15% relèvent d'une prise en charge, orthophonique ou non.

Ces mêmes enfants ont été revus 4 à 5 ans plus tard. On a pu faire quatre constats:

- 1) Seuls 8 à 10% des enfants dépistés "en difficulté" ont bénéficié d'une prise en charge.
- 2) Les autres, dépistés mais non traités, se trouvent, alors, en échec scolaire patent.

- 3) Ces derniers présentent un tableau clinique particulier mais homogène:
- mauvaises perceptions auditives et/ ou visuelles;
 - difficultés de mise en mémoire et d'évocation;
 - erreurs et maladresses de l'orientation et de la structuration dans l'espace et dans le temps;
 - déficit langagier (lexique, syntaxe, lecture, expression écrite, communication verbale...).
- 4) Les élèves de classes d'adaptation diverses, comme les adultes illettrés, présentent le même tableau clinique, aggravé de toutes les conséquences psychologiques, affectives, professionnelles et sociales que l'on connaît.

Pierre Ferrand (1981) pose alors l'hypothèse suivante:

"Les carences observées dans les performances langagières de ces sujets, se transformeraient-elles, à un âge donné, en l'absence d'une intervention particulièrement adaptée, en carences de compétences, quasi irrémédiables ?"

Quels renseignements apportent l'observation des adultes mauvais lecteurs, mauvais scripteurs ?

Auparavant, il peut être utile de définir ce qu'on entend par "illettrisme". On peut proposer une définition retenue par le Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme en 1995:

"l'Illettrisme est constitué, en France, par le problème de ces adolescents et adultes âgés de plus de 16 ans, qui ont bénéficié d'une formation (d'au moins 1500 heures) ou d'une scolarité obligatoire (pour une durée totale significative de cinq années pleines) francophones et pour qui le recours à l'écrit, en lecture et en écriture, n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile, pour qui l'écrit n'est pas leur moyen privilégié d'expression et de communication et qui risquent donc d'en être fragilisés sur le plan professionnel, exclus de nombre d'échanges culturels et sociaux et menacés de marginalisation progressive"¹.

On distingue aujourd'hui l'illettrisme de l'analphabétisme qui concerne plutôt ceux qui n'ont jamais appris à lire. Cette définition de l'illettrisme met le doigt sur un certain nombre de difficultés que ces personnes éprouvent:

- problèmes sociaux importants (vie familiale, chômage...),
- difficultés fréquentes à mobiliser leurs capacités cognitives, et à se situer dans le temps et dans l'espace,

¹ B. Falaize, F. Andrieux, J.M. Besse.

— difficultés d'adaptation culturelle,

mais aussi, pour beaucoup des difficultés de communication, voire même des pathologies du langage oral tant dans le domaine de la compréhension que dans celui de la réalisation.

Trois axes majeurs se retrouvent ainsi indissociablement liés quand on parle d'illettrisme:

- l'axe social,
- l'axe culturel,
- l'axe de la communication.

Le domaine des orthophonistes est celui de la communication, mais ils ne peuvent ignorer les acteurs sociaux et culturels, et de même, ne peuvent être ignorés d'eux.

On s'appuiera aujourd'hui sur les productions des personnes illettrées (cf. la définition ci-dessus) au DMI (Evaluation des Difficultés et des Moyens des personnes Illettrées, Morcrette, 1992). Il s'agit d'un outil élaboré avec une équipe d'orthophonistes, pour répondre aux besoins d'évaluation du langage oral et écrit de ces adultes en vue de la remédiation qui leur est proposée.

Capacités écrites

Le DMI comprend, dans le domaine du langage écrit, 2 niveaux, suivant les possibilités de lecture des apprenants, avec pour chacun, 3 items de lecture et une dictée.

Les compétences suivantes vont être observées dans le domaine de la lecture: l'oralisation, les stratégies contextuelles globales, la compréhension de textes simples, et dans le domaine de l'expression écrite: les difficultés d'ordre perceptif, grapho-phonémique, morpho-syntaxique, ainsi que celles qui concernent les structures syntaxiques.

Dans un premier temps, on a pu faire un certain nombre d'observations générales.

Les chiffres présentés ici concernent, pour moitié, une population rencontrée en 1995 et 1996 lors du contrat de recherche "Recherche et Partage", et pour l'autre, des personnes que j'ai pu rencontrer personnellement cette année lors de mon activité de "collaborateur" au sein d'une association de formation, au total 51 personnes.

- le niveau 1 (15 personnes) correspond aux non-lecteurs;
- le groupe 2 (13 personnes) comprend des lecteurs médiocres qui accèdent à la lecture d'un texte aux termes très simples, aux mots usuels mais qui ne peuvent écrire;
- le groupe 3 (12 personnes) lit presque normalement, sans fluidité ni aisance, avec une compréhension pratiquement normale des textes proposés; ils éprouvent des difficultés importantes à écrire;
- le groupe 4 (11 personnes) est composé de bons lecteurs mais de médiocres scribes.

On constate donc que, globalement, les lecteurs rencontrés lisent de façon hachée, hésitante à voix haute, avec des erreurs, des césures inappropriées, et d'une façon générale, selon un mode d'approche plus iconique et contextuel que phonologique.

On analyse aussi les capacités des personnes dans deux textes dictés de niveaux différents (mais ils pourraient être un commentaire d'images, si on mettait un support de ce type).

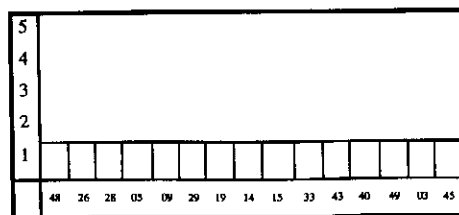
Quatre domaines font l'objet de notre investigation:

- 1) la transcription phonologique: les phonèmes et l'ordre des phonèmes;
- 2) la connaissance du code grapho-phonémique qui est si difficile à assimiler par les enfants dyslexiques, en particulier;
- 3) la reconnaissance des différentes unités lexicales et syntaxiques: séparation des mots, reconnaissance des homophones très simples;
- 4) l'utilisation de la morpho-syntaxe.

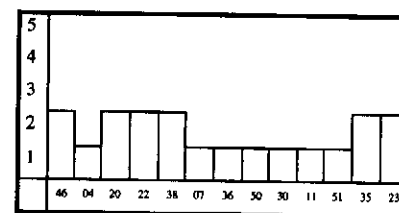
On peut affirmer que l'ensemble des personnes illettrées présentent une orthographe perturbée, quelquefois même une dysorthographe massive.

Ecriture

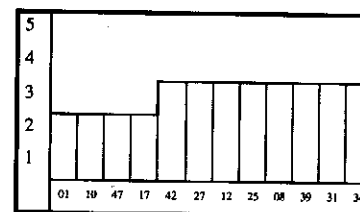
Groupe 1



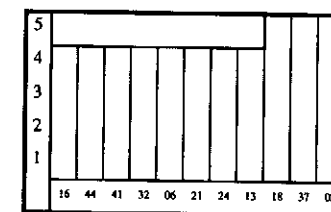
Groupe 2



Groupe 3



Groupe 4



Ce sont des confusions phonémiques, et visuelles, des omissions, des inversions etc... qui sont présentes dans 80% des cas; des méconnaissances du code grapho-phonémique qui affectent les graphies dont la correspondance graphème/phonème est plus complexe que terme à terme. Elles vont de pair avec les difficultés de lecture. C'est l'évocation lente des différentes unités orthographiques et les possibles transcriptions des syllabes lorsque les scribes ne peuvent accéder immédiatement au mot ou au groupe de mots. On constate chez 30% d'entre eux environ un texte difficilement déchiffrable.

Bien que les textes soient simples et qu'aucun des lycéens (population témoin de 16-18 ans en toutes scolarités confondues) n'ait fait de fautes aux petites phrases proposées, les personnes illettrées rencontrées éprouvent de grandes difficultés à évoquer et à utiliser le code morpho-syntaxique. Il est vrai qu'ils restent, pour la plupart, très fixés sur une transcription des mots. De fait, de nombreux auteurs signalent que l'absence d'automatisation de l'écriture met le scribe en état permanent de surcharge cognitive. Et cette double tâche: transcrire et accorder, renforce, semble-t-il, le pourcentage d'erreurs dans l'un et l'autre de ces domaines.

En général donc, on constate des accords uniquement par proximité, article-nom et de rares désinences du verbe (auquel est souvent affecté le "s" du pluriel).

Les erreurs de structures syntaxiques témoignent de la difficulté éprouvée à appréhender le mot en tant que concept; les personnes illettrées font de nombreuses erreurs de séparation et surtout ils reconnaissent difficilement les homophones.

Plus généralement, on constate qu'il leur est plus difficile d'écrire que de lire, ce qui est fréquemment confirmé dans les statistiques et que je n'analyserai pas aujourd'hui directement.

Supports oraux

Il est possible d'observer ces résultats bruts au regard des différents modèles proposés par les chercheurs et de voir quels supports et quels freins ont existé chez ces adultes.

Gombert (1993) énumère différentes capacités à lire:

- 1) Connaissance du médium écrit
 - connaissance de la directionnalité de l'écrit
 - distinction entre *lire/regarder/écrire/dessiner*
 - reconnaissance des unités de langage
 - connaissance de l'utilité de l'écrit
- 2) Capacités métaphonologiques
 - sensibilités aux variations phonologiques
 - jugement de longueur phonologique
 - segmentation syllabique
 - segmentation phonémique
- 3) Capacités métasyntactiques
 - segmentation lexicale
 - jugement de grammaticalité
 - correction grammaticale
 - manipulations syntaxiques intentionnelles
- 4) Capacités métatextuelles
 - hiérarchisation des idées
 - détection de contradictions
 - distinction entre "la lettre et l'esprit"

Par ailleurs, à partir du modèle de Caramazza et Miceli, Pierart (1995) évoque des capacités à orthographier les mots, qui, rappelons-le, mobilisent généralement toute la charge cognitive de la personne illettrée: des capacités à percevoir auditivement les formes phonologiques, un stock

sémantique, un lexique orthographique, un stockage du buffer phonologique et un stockage du buffer graphémique.

On peut mettre en évidence certaines de ces capacités chez les adultes illettrés. Le DMI possède, associées aux épreuves de lecture et d'orthographe, des épreuves de mémoire visuelle, de perception auditive, de conscience phonologique, de conscience sémantique et d'expression orale. Peut-on trouver des relations entre les performances des personnes en lecture-écriture et chacune de ces capacités ?

1) D'emblée, il faut admettre que les résultats à l'épreuve de **mémoire visuelle** qui est une épreuve de mémoire de signes orientés, n'apporte pas de résultats analysables à mon niveau. Les capacités de perception visuelle sont totalement hétérogènes et ne semblent avoir aucun lien avec les niveaux de lecture et d'écriture; on pourrait les rapprocher, pour certains, à un ensemble affectant les capacités mnésiques, et notamment la mémoire à court terme, et les capacités d'attention. De fait, on observe que nombreux sont ceux qui réussissent bien les trois premières séries et qui croient avoir mémorisé la quatrième mais ne peuvent la reproduire.

Dans cette épreuve, on peut aussi observer, chez quelques-uns, une reproduction des signes très particulière: début à droite, ou absence de marquage entre les éléments temporellement différents. On remarque enfin que certaines personnes adoptent une stratégie de mise en mémoire alphabétique. Cette stratégie n'est pas mise en évidence et serait cependant intéressante au regard des études de Vellutino (1979) qui démontre que les reproductions de formes sont réalisées sans problème par les dyslexiques pour qui le déficit porterait sur le codage phonologique qu'ils leur affectent.

De fait, sur un plan plus général, cette épreuve est celle dont les résultats sont les plus proches entre adultes lecteurs et adultes illettrés.

2) On peut aussi faire le lien entre la lecture et le **langage oral**. L'épreuve de langage oral du DMI est un jeu basé sur la transmission d'informations et la cotation est fonction de la pertinence du lexique et de la notion de double expansion.

On constate, la plupart du temps, un lien direct entre les qualités de la lecture et celles du langage oral; les meilleurs scores dans ce domaine sont ceux des meilleurs lecteurs; cependant, on pourra constater que ce lien n'est pas systématique.

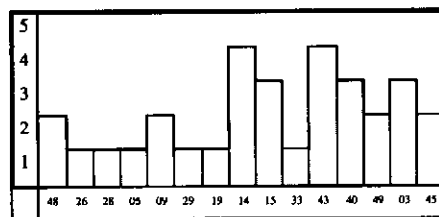
Bien que cela n'apparaisse pas dans les chiffres (cf. infra), quelques-uns n'ont pas compris le sens des dessins (et notamment la bulle de celui qui rêve).

Dans l'ensemble, et Frédérique Brin le développe plus longuement (cf. dans ce numéro), on peut observer chez les non-lecteurs et les médiocres lecteurs un langage plutôt énumératif, sans expansion, sans connecteur ni anaphore, peu informatif en général.

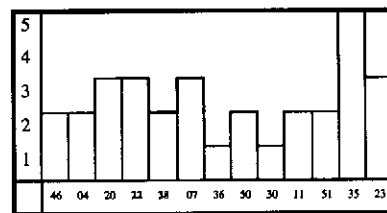
On peut aussi observer cette capacité à la lumière du langage écrit, et plus exactement des capacités syntaxiques.

Langage oral

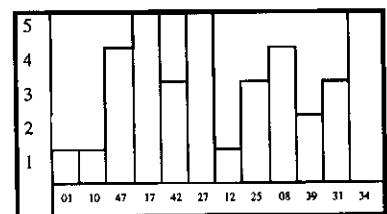
Groupe 1



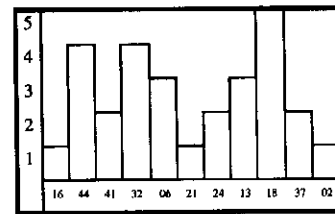
Groupe 2



Groupe 3



Groupe 4



3) Capacités de perception des formes auditives

Elles sont mesurées avec deux épreuves de reproduction immédiate: reproduction de rythme et de logatomes.

Ces deux épreuves présentent des résultats souvent proches, généralement plus faibles chez les non-lecteurs et meilleurs chez les bons scripteurs. Quelques personnes font cependant exception, et leur parcours sera intéressant à étudier.

Comment se répartissent les résultats ?

logatomes

	lect. 1	lect. 2	lect. 3	lect. 4
1	5	2	1	0
2	2	3	1	2
3	4	4	4	1
4	2	3	5	7
5	2	1	1	1

rythme

	lect. 1	lect. 2	lect. 3	lect. 4
1	3	1	1	0
2	5	6	5	4
3	4	3	2	3
4	2	3	2	2
5	1	0	2	5

Le rythme

"Il faut éviter la fâcheuse tendance à traiter le rythme sur un mode monosensoriel: souvent auditif, visuel en d'autres occasions mais alors au prix de torsions sémantiques ridicules et inquiétantes, kinesthésique dynamique, etc... En réalité, l'activité perceptive humaine n'est jamais statique car elle inclut sélection et mémoire tributaire d'un empan..." (Drevillon, 1995)

Les logatomes

Philippe Mousty (1995), qui a inclus une épreuve similaire dans la batterie d'évaluation psycholinguistique qu'il vient d'élaborer pour faciliter le diagnostic des troubles spécifiques de la lecture et de l'orthographe, spécifie que "le test de répétition de pseudo-mots a une double fonction: mesurer un empan de mémoire immédiate sur un matériel verbal sans signification et évaluer la quantité des habiletés de perception de la parole. Si la répétition de pseudomots ne nécessite aucune opération de segmentation ni de manipulation explicite de la structure phonémique des stimuli, elle requiert néanmoins de disposer de représentations phonologiques du signal de parole de bonne qualité".

En ce sens, la comparaison entre l'épreuve de rythme et celle de logatomes est intéressante; on remarque, dans 80% des cas la parité (à 1 près) des résultats.

4) Capacités métaphonologiques

Il s'agit d'une épreuve de segmentation syllabique utile pour la reconnaissance phonémique. De la même façon, les résultats semblent suivre le niveau de lecture et d'écriture et notamment:

conscience phonologique

	Lecteurs 1	niveau 2	niveau 3	niveau 4
1 -	2			
2 -	5	4		
3 -	5	5	6	1
4 -	3	4	5	8
5 -			1	2

On observe, là encore, des conduites intéressantes à noter:

- la difficulté éprouvée par quelques-uns de segmenter des mots comprenant des structures CVC/CV (ex: admirer);
- la difficulté éprouvée par presque tous d'identifier 2 phonèmes identiques dans le mot (ex: "caractère");
- l'absence de gêne dans les mots où le lexique orthographique contamine la conscience phonologique (ex: précision);
- pour quelques-uns encore la difficulté qu'engendrent deux phonèmes proches.

On remarque que toutes ces opérations sont assez coûteuses (3/51 seulement obtiennent des résultats semblables aux normo-lecteurs).

5) Capacités métasyntaxiques

Il s'agit ici de reconnaître des mots, des verbes conjugués à l'intérieur d'une phrase, ces verbes étant présents devant la personne, et donc, une certaine manipulation est nécessaire.

conscience lexicale

	Lecteurs 1	niveau 2	niveau 3	niveau 4
1 -	4	1		
2 -	4	1	1	
3 -	4	4	4	1
4 -	3	4	3	6
5 -		3	4	4

Les résultats sont ici plus dispersés et les qualités de la mémoire de travail influent sur l'ensemble des résultats.

Quelques constats

Il pourrait être intéressant de croiser et d'affiner encore les résultats de ces données, mais seules quelques remarques sont aujourd'hui possibles.

La première concerne **l'hétérogénéité des résultats**. On peut penser que, très probablement, les circonstances psychologiques, culturelles, sociales ont affecté, pour certains, des qualités qui ne se sont pas développées et notamment des qualités de communication qui passent par une sollicitation langagière parentale, culturelle et sociale.

Cependant, le langage écrit ne leur est pas, pour autant, interdit: de fait, certains développent, sur une base de bonne mémoire immédiate, des qualités d'analyse phonologique et sémantique (ou à l'inverse, malgré des difficultés mnésiques, une habileté phonologique et sémantique) qui leur permettront d'accéder à un bon niveau de lecture.

Angèle a 19 ans; elle est décrite comme très timide et émotive; elle éprouve des difficultés à sérier un récit et à s'exprimer: la lecture et l'orthographe en général sont bonnes, la lecture est bien comprise et les erreurs orthographiques sont rares et n'affectent que la partie syntaxique; les capacités mnésiques sont médiocres, mais elle réussit assez bien la partie "méta" de la batterie.

Yann a 16 ans. Je n'ai aucune description sociale ou culturelle le concernant, mais on observe des difficultés d'expression orale associées à des capacités mnésiques et "méta" médiocres; la lecture est normale et l'expression écrite est de qualité moyenne, cependant, lui aussi, fait partie du groupe 4, le plus performant. On remarque que les difficultés orales de Yann se manifestent également en écrit spontané où il a du mal à gérer les différents points de vue locuteur/observateur et fait davantage d'erreurs qu'en dictée; mais en expression écrite dirigée (répondre à une lettre qui reste visible), il met en place des stratégies de reprise du texte et de tournures qui vont lui permettre d'effectuer une réponse simple mais informative.

On ne constate pas de réelle homogénéité des résultats permettant de déterminer un profil-type, un modèle des difficultés et des capacités des personnes illettrées, bien au contraire il semble qu'il existe, pour chacun, des modèles différents.

Second constat: **sans mémoire immédiate ni qualités "méta", notre échantillon n'objective aucun lecteur-expert.**

On observe un lien très fort entre la lecture et les qualités métalinguistiques: sur les 12 personnes qui présentent des difficultés métalinguistiques, un seul est bon lecteur, 2 sont médiocres lecteurs et 8

sont mauvais lecteurs et ne peuvent écrire; de plus, si la mémoire immédiate est défaillante, une activité métalinguistique peut être développée et permettre l'accès à la lecture.

C'est le cas de Roberto qui accède grâce à un travail efficace de conscience phonologique et lexicale à une lecture assez efficace mais qui garde de sérieuses difficultés à écrire.

Nous avons déjà noté le lien qui existe entre langage oral et langage écrit. Mais si on considère, comme le laisse penser aujourd'hui Anne Van Hout (1994), que les différentes dyslexies présentent toutes, à des degrés divers, des caractéristiques spécifiques: perturbation de l'ordre temporel, trouble du langage oral, trouble de la dénomination, trouble métaphonologique et trouble de la mémoire verbale, peut-on penser que certaines personnes illettrées présentent un trouble de l'acquisition du langage oral et/ou écrit qui, non traité dans l'enfance, les exclut de la lecture? Il semble que ce soit le cas pour un certain nombre d'entre elles: dans cet échantillon une dizaine environ, soit 1 sur 5. Ils présentent un ensemble de difficultés qui fait qu'ils ne peuvent utiliser aucune stratégie pour surmonter leur handicap.

Ainsi Serge, 45 ans, bon ouvrier, qui n'arrive pas à apprendre à lire malgré 10 ans d'école; il est célibataire et vit avec ses parents, il a une mémoire exclusivement visuelle et manifeste des stratégies absolument inefficaces: il ne peut répéter que des pseudo-mots de 3 syllabes et quelques structures rythmiques. Son langage oral est également peu informatif, cependant, il est curieux de tout, cherche à comprendre et se fait expliquer jusqu'à obtenir satisfaction.

De même, David, 18 ans, lui aussi, n'utilise aucune médiation phonologique et n'arrive pas à lire, ses qualités mnésiques sont très limitées (pseudo-mots de 3 syllabes — rares structures rythmiques), aucune habileté de type "méta". C'est un jeune un peu désespéré de son avenir.

lecteurs -	méta +	mémoire+	langage O+ (3)
			langage O- (8)
		mémoire-	langage O+
			langage O- (6)
lecteurs -	méta -	mémoire+	langage O+
			langage O- (2)
		mémoire-	langage O+ (1)
			langage O- (6)

lecteurs+	méta +	mémoire+	langage O+ (7)
			langage O- (10)
	méta -	mémoire-	langage O+ (1)
			langage O- (5)
lecteurs+	méta +	mémoire+	langage O+
			langage O-
	méta -	mémoire-	langage O+
			langage O-

Ces observations renvoient à l'urgence d'une attitude préventive, et notamment rendent plus pertinentes encore les questions de P. Ferrand développées précédemment.

Mais peut-on mettre en évidence un "calendrier" d'apparition des difficultés? On connaît aujourd'hui un certain nombre de signes d'appel dès la petite enfance qui permettent de noter une "fragilité" de l'enfant dans certains domaines; sont-ils pris en compte et l'entourage social et culturel met-il en place des actions de stimulation et d'accompagnement efficaces?

Le partenariat entre chercheurs, cliniciens, pédagogues, travailleurs sociaux et formateurs reste, semble-t-il, l'espoir de la disparition de l'illettrisme.

Bibliographie

- DREVILLON, J. (1995): *Rythmes et Langages*, Issy les Moulineaux, E.A.P.
- FERRAND, P. (1981): "T.D.P. 81, Test de Dépistage Précoce"; dossier F.N.O. n°7.
- FERRAND, P. (1991): "Nécessité du dépistage et du traitement précoce en Orthophonie", in: *Entretien d'Orthophonie*, Paris, Expansion Scientifique.
- GOMBERT, J.-E. (1990): *Le développement métalinguistique*, Paris, P.U.F.
- GOMBERT, J.-E. (1992): "Développement métalinguistique et acquisition de la lecture", in: BESSE, J.-M., M.M. DE GAULMAYN, D. GINET, B. LAHIRE (dir.): *L'illettrisme en questions*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 181-203.
- MORCRETTE, D. (1992): "L'orthophonie au service de l'illettrisme", *Paroles d'Or*, II.

- MORCRETTE, D. (1992): *Les Orthophonistes évaluent les Difficultés et les Moyens dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme*, Isbergues, Ortho-édition.
- MORCRETTE, D. (1995): "Dys-lexiques et il-lettrés", in: *Santé et insertion: un défi à l'illettrisme, La documentation française*, Paris, 133-145.
- MORCRETTE, D. (1995): "L'orthophonie au service de la lutte contre l'illettrisme", in: *Santé et insertion: un défi à l'illettrisme, La documentation française*, Paris, 259-267.
- MOUSTY, P. (1995): "Illustration d'une démarche cognitive dans l'évaluation diagnostique des troubles de la lecture et de l'écriture", *GLOSSA*, 46-47, 82-91.
- PIERART, B.(1995): "Les troubles du développement de la lecture et de l'orthographe sont-ils spécifiques ? Un éclairage des modèles cognitifs du langage écrit", *GLOSSA*, 46 -47, 64-81.
- VAN HOUT, A., F. ESTIENE (1994): *Les dyslexies, Décrire, Evaluer, Expliquer, Traiter*, Paris, Masson.