



HAL
open science

Situations d'illettrisme et difficultés à l'écrit en Haute-Normandie : le cas de l'orthographe

Jeanne Conseil

► **To cite this version:**

Jeanne Conseil. Situations d'illettrisme et difficultés à l'écrit en Haute-Normandie : le cas de l'orthographe. Linguistique. Normandie Université, 2017. Français. NNT : 2017NORMR084 . tel-01738163

HAL Id: tel-01738163

<https://theses.hal.science/tel-01738163>

Submitted on 20 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité Sciences du langage - Linguistique

Préparée au sein de l'Université de Rouen

Situations d'illettrisme et difficultés à l'écrit en Haute-Normandie : le cas de l'orthographe

**Présentée et soutenue par
Jeanne CONSEIL**

**Thèse soutenue publiquement le 19 octobre 2017
devant le jury composé de**

Madame Marie-Laure ELALOUF	Professeure – Université de Cergy-Pontoise	Rapporteuse
Monsieur Francis GROSSMANN	Professeur – Université de Grenoble Alpes	Rapporteur
Madame Catherine BRISSAUD	Professeure – Université de Grenoble Alpes	Examinatrice
Monsieur Mehmet-Ali AKINCI	Professeur – Université de Rouen	Président du Jury
Madame Marie-Claude PENLOUP	Professeure – Université de Rouen	Directrice de thèse
Madame Clara MORTAMET	Maitre de conférences – Université de Rouen	Co-encadrante de thèse

Thèse dirigée par Marie-Claude PENLOUP et Clara MORTAMET, laboratoire Dylis, EA 7474

Cet ouvrage respecte la nouvelle orthographe.



*Situations d'illettrisme
et difficultés à l'écrit en Haute-Normandie :
le cas de l'orthographe*

Moi Mon soleil Ma douce Brune astre de Nuit
A peau de prune au tout Mon ciel Mon fleur de lune
dans Mon sommeil a corps de plume en Rêve
aïeur quand tu ta l'homme vent toi je vois et Me
consommer.

Nous Deux ensemble formons une fleur infinie
comme une Rose qui s'épanouit le doux parfum
de toute une vie ce que je ressens au jourd'hui
c'est l'amour infini je t'aime a la folie.

Tu es gravée en moi tout dans ta tête ton regard
dans ta yeux ta bouche sur mes lèvres ton souffle
dans mon cœur ton image dans mon cœur tes
caresses sur Ma peau.

Dominique, un « illettré » poète

à Amaury, que j'aurais tant aimé entendre lire un jour ...

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier,

Mes directrices de recherche, Marie-Claude Penloup et Clara Mortamet, pour leur complémentarité tant humaine que scientifique. Merci pour votre disponibilité, votre patience et vos précieuses relectures.

Les membres du jury qui me font l'honneur d'évaluer ce travail de recherche : Marie-Laure Elalouf, Francis Grossmann, Catherine Brissaud et Mehmet-Ali Akinci.

La région qui, en m'offrant un financement de trois ans, m'a permis de mener à bien ce doctorat. Merci en particulier à Catherine Belmans et Jean-Philippe Mercier de m'avoir accordé de leur temps.

Toute l'équipe de Média Formation et ses stagiaires, sans qui cette étude n'aurait pu arriver à son terme. Je vous remercie chaleureusement de m'avoir si bien accueillie dans votre équipe. Un grand merci en particulier à Marcello, qui a su, à sa façon, me révéler la face cachée de nos chers *illettrés*.

L'ensemble des membres du laboratoire Dysola, devenu Dylis, ainsi que les membres du laboratoire IDEES-Rouen, avec qui nous avons partagé les locaux de l'IRED.

Les membres du projet PEON : Evelyne, Véronique, Mickaël, Marie-Laure, Jeanne et Yvonne Cazal.

Nathalie Avenel, notre précieuse secrétaire. Merci pour ta grande disponibilité et ton soutien.

Les doctorants et post-doctorants, aussi bien linguistes que géographes : Caïxia, Papy Thomas, Fadila, Hayat, Cléo, Roxane, Büşra et Kevin.

Un grand merci à Maxime, Diane et Thomas d'avoir pris le temps de relire attentivement ce travail.

Merci en particulier à Renaud. Je suis heureuse d'avoir partagé cette fin de thèse avec toi. Nous avons tenu nos objectifs, avec quelques mois de retard certes ... mais l'essentiel est d'être allés au bout.

Une pensée à Sophie Kern qui m'a donné le goût de la recherche et qui m'a encouragée et aidée à obtenir ce contrat doctoral.

De façon plus personnelle, je tiens à remercier,

Mes amis de master.

Lucie, qui peut-être se lancera un jour dans une thèse, Anne-Éléonore, qui elle aussi a hésité mais qui s'est finalement lancée dans la « vraie » vie, Émilie et Ophélie, qui elles sont sorties indemnes du doctorat. Une pensée aussi pour Néo, Frosso, Ivan et Marion avec qui j'ai partagé de belles années à Lyon.

Mes acolytes de thèse.

Merci Mimi B., pour ton soutien indéfectible et ta joie de vivre, Mimi LB. pour ta bonne humeur si communicative, Guigui pour ta nonchalance et Linux pour ton « insupportabilité ». Sans vous, l'IREN n'aurait pas été le même. Merci aussi à Doubi pour les longues heures partagées à la bibliothèque. Bien l'boujou à tous !

Mon « p'tit groupe », dont les membres n'ont toujours pas compris ce que je faisais mais qui m'ont toujours soutenue. Merci à Lilou, Mille, Pâte, Pô, Bibou, Got, Chacha, Fofie, Marie-Choû, Caro, Shishi, Jah, Jéjé, Bébé, Black, Tinou, Kev, Sadot, Frou, Mika, Antoine, Guibou. Bientôt une nouvelle docteure dans le groupe, allez làlà !

Merci aux *British* pour vos traductions.

Une pensée particulière pour les p'tits nouveaux : Julie, Martin-Pierre, la lentille et mini-guibou.

Ma famille.

Mes sœurs d'am', Lise, Christine et Cyrielle, pour être tout simplement des sœurs (de sang et de cœur) si formidables.

Mon frère, pour avoir été si fier de me voir commencer une thèse.

Mon Gillou, pour ta bonne humeur indéfectible.

Mes beaux-parents, pour votre attention.

Mes neveux et nièces, petits et grands : Valentin, Marie, Jules, Camille, Louis, Amaury, Nino et Lou. Merci pour votre joie de vivre et votre candeur.

Mes grands-parents, pour votre tendre présence, si réconfortante.

Mes parents, pour votre amour infini. Merci d'avoir toujours pris le temps de m'écouter, de me conseiller et de m'encourager à ne rien lâcher. Je n'ai jamais été aussi près d'arriver au bout de ma thèse ...



Et enfin, merci à toi, Antoine, de m'avoir incitée à me lancer dans cette folle aventure. Merci d'avoir toujours été à mes côtés, d'avoir toujours cru en moi, et surtout en nous. L'avenir est plus qu'incertain mais avec toi, tout va bien aller.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	7
SOMMAIRE	9
INTRODUCTION GÉNÉRALE	15
CADRE THÉORIQUE	21
CHAPITRE 1 LES CONTOURS DE L'ILLETTRISME ET DE LA FORMATION DE BASE	23
1. <i>Dimensions historiques et sociales de l'illettrisme et définitions</i>	24
1.1 L'illettrisme : flou conceptuel et terminologique	24
1.2 Des lectures différentes de l'illettrisme	29
1.3 Une approche socioéconomique de l'illettrisme	39
2. <i>Les politiques publiques de lutte contre l'illettrisme et de formation des illettrés en France aujourd'hui</i>	41
2.1 Des conceptions plurielles	41
2.2 Une démarche de formation tournée vers les « compétences de base »	45
2.3 Politique régionale : les dispositifs de formation destinés aux <i>illettrés</i> en Haute-Normandie	51
3. <i>L'évaluation des difficultés à l'écrit des adultes</i>	55
3.1 Un aperçu des enquêtes sur le niveau de littéracie des adultes avant l'enquête IVQ	56
3.2 Des réticences qui perdurent	60
4. <i>L'enquête IVQ : des données inédites</i>	62
4.1 Une collaboration scientifique et institutionnelle	62
4.2 Principes fondamentaux et composition de l'enquête	63
4.3 Les difficultés à l'écrit des français : principaux résultats de l'enquête IVQ de 2011	69
4.4 Focus sur l'épreuve de dictée de l'enquête IVQ de 2011	76
CHAPITRE 2 ÉTUDIER LES PRATIQUES ORTHOGRAPHIQUES	81
1. <i>La place de l'orthographe en France</i>	82
1.1 Le poids obsédant de l'orthographe	82
1.2 Des représentations entre conformisme et purisme	84
1.3 L'orthographe : un lieu de clivage social	85
2. <i>Un cadre théorique pour décrire autrement la « faute » d'orthographe</i>	87
2.1 La description du « plurisystème » orthographique du français	87
2.2 La complexité de l'orthographe du français : une orthographe inconsistante	89
2.3 Une classification des phonogrammes	92
2.4 Approche sociolinguistique des écarts orthographiques	94
2.5 L'étude de la variation orthographique	101
3. <i>Le rapport du sujet-écrivain à l'écriture</i>	108
3.1 Les représentations de l'écriture	108
3.2 La notion de « rapport à l'écriture »	111
3.3 L'insécurité du scripteur	114
4. <i>Orthographier un mot : apprentissage et procédures</i>	118
4.1 Des travaux pour identifier les processus d'acquisition de l'orthographe	120
4.2 L'acquisition de l'orthographe : vers l'acquisition du principe alphabétique	122
4.3 Comment orthographions-nous ? : le modèle de la « double voie »	130
5. <i>Les données disponibles sur les pratiques orthographiques d'adultes en difficulté à l'écrit</i>	136
5.1 Le traitement de l'écrit chez l'adulte en difficulté : les travaux de l'équipe de Besse	137
5.2 Études quantitatives des données IVQ de 2004 et 2011	140
<i>Conclusion de la première partie : objectifs et enjeux de la recherche</i>	147
MÉTHODOLOGIE	149
CHAPITRE 3 DES DONNÉES PLURIELLES ET COMPLÉMENTAIRES	151

1.	<i>Un corpus de dictées</i>	151
1.1	Constitution du corpus de dictées de personnes en difficulté à l'écrit	151
1.2	Constitution du corpus de dictées de personnes sans difficultés	153
1.3	Un corpus représentatif de dictées	156
2.	<i>Une enquête de terrain</i>	157
2.1	Acculturation au terrain de l'illettrisme : présentation du terrain	157
2.2	Recueil de données auprès de dix apprenants en situation d'illettrisme	162
2.3	Une posture « basse » du chercheur	169
3.	<i>Le traitement des dictées : de l'écriture manuscrite à la saisie informatique des réponses</i>	174
3.1	Saisie et codage des dictées pour l'enquête IVQ	175
3.2	Saisie et codage supplémentaire de l'ANLCI	176
3.3	La reprise et le recodage des données pour notre étude	177
4.	<i>La réussite orthographique, grammaticale et phonographique</i>	179
4.1	La réussite orthographique	179
4.2	La réussite grammaticale	181
4.3	La réussite phonographique : classification des graphies non normées	181
4.4	L'élaboration d'une grille d'analyse des écarts	185
5.	<i>Traitement et analyse des séances individuelles avec les apprenants</i>	186
5.1	Transcription des séances individuelles avec les apprenants	186
5.2	Analyse des séances individuelles avec les apprenants	191
	ANALYSES ET RÉSULTATS	193
	CHAPITRE 4 APERÇU GÉNÉRAL DE LA RÉUSSITE ORTHOGRAPHIQUE, PHONOGRAPHIQUE ET GRAMMATICALE	195
1.	<i>Effectifs et particularités du corpus</i>	195
2.	<i>Le calcul des scores à la dictée</i>	198
2.1	Répartition des scores globaux à la dictée	198
2.2	Un score orthographique	199
2.3	Un score phonographique sur les mots et les pseudo-mots	201
3.	<i>Réussite et degré de difficulté des mots et des pseudo-mots</i>	204
3.1	Réussite orthographique et phonographique sur les mots	204
3.2	Réussite phonographique sur les pseudo-mots	214
3.3	Non-réponses à la dictée	217
3.4	Réussite grammaticale et production de marques du pluriel	219
4.	<i>Profils de scripteurs Haut-normands</i>	223
4.1	Constitution de profils de scripteurs	223
4.2	Principaux constats	228
5.	<i>Exemples de dictées</i>	235
	CHAPITRE 5 LES PRATIQUES ORTHOGRAPHIQUES DES PERSONNES EN DIFFICULTÉ À L'ÉCRIT	241
1.	<i>Une grande variété des graphies sur les mots et les pseudo-mots de la dictée</i>	242
1.1	Calcul d'un « taux de variation »	242
1.2	Une nécessaire analyse qualitative de la variation	245
2.	<i>Analyse des graphies phonographiquement correctes</i>	247
2.1	Substitution d'un phonogramme	248
2.2	Ajout de lettres muettes ou de diacritiques	254
2.3	Omission ou absence de lettres muettes ou de lettres hors-système	259
3.	<i>Analyse des écarts phonographiquement incorrects : des obstacles à un encodage phonographique correct</i>	263
3.1	Confusion d'un phonème/graphème : un problème d'extraction phonémique et/ou de conventionalité	263
3.2	Omission d'un phonème/graphème : un problème d'exhaustivité phonographique	267
3.3	Permutation ou déplacement d'un phonème/graphème : un problème de séquentialité	270
3.4	Ajout de diacritiques ou de phonème-graphème : un problème d'exclusivité graphémique	274
4.	<i>Une nouvelle catégorie : les écarts « contextuels »</i>	276
4.1	Substitution de graphèmes en distribution complémentaire : an-en/am-em ; c/s/t ; s/c ;	277

4.2	Cas particulier de la substitution du graphème 's' de <i>cerise</i> remplacé par 'ss'	280
4.3	Omission du 'e' muet interne dans les mots <i>épicerie</i> et <i>cerise</i>	280
4.4	Omission du 'e' diacritique à la fin d'un mot	281
4.5	Omission de diacritiques ou d'auxiliaires d'écriture	282
4.6	Ajout ou déplacement de lettres muettes : le cas du 'e' et du 'h' muets	283
4.7	Écarts liés à la segmentation	286
5.	<i>Identification de possibles effets de variation</i>	288
5.1	Des cas de « remotivation »	288
5.2	Un phénomène de « contamination »	289
5.3	Un effet de sens et/ou de contexte d'apparition du mot	291
5.4	Écriture des hiatus dans <i>pays</i> (/pe-i/) et <i>fiancé</i> (/fi-ãse/)	294
5.5	Plurilittéracie et le plurilinguisme	295
6.	<i>Analyse des comportements des scripteurs sur les pseudo-mots</i>	295
6.1	Production d'un 'e' diacritique sur les pseudo-mots <i>micatol</i> et <i>sirap</i>	296
6.2	Production de finales muettes sur les pseudo-mots <i>gobar</i> et <i>pevanor</i>	297
6.3	Usage de syllabogrammes pour les pseudo-mots	298
7.	<i>Des apports et limites de l'épreuve de dictée de l'enquête IVQ à la mise en lumière de compétences</i>	299
7.1	Limites et apports de l'épreuve de dictée dans l'enquête IVQ	299
7.2	De réelles compétences des personnes en difficulté à l'écrit	301
CHAPITRE 6 EXPÉRIENCES COMMUNES ET HÉTÉROGÉNÉITÉ DES DIX APPRENANTS EN SITUATION D'ILLETTRISME		307
1.	<i>Portraits et profils de scripteurs des dix apprenants</i>	308
1.1	Portraits des dix apprenants	308
1.2	Profils de scripteurs des dix apprenants	314
2.	<i>Les expériences communes des apprenants</i>	316
2.1	Le parcours scolaire et familial	317
2.2	Le parcours professionnel : une revanche	326
2.3	Des différences de perceptions et de vécu face à leurs difficultés : entre culpabilité, fatalité et handicap	332
3.	<i>La relation des apprenants à l'écrit et à l'orthographe</i>	335
3.1	Une insécurité scripturale renforcée	335
3.2	Un rapport tolérant à la variation	339
3.3	L'orthographe, un objet étrange	341
3.4	Les pratiques de l'écrit au quotidien et au travail	343
4.	<i>Le plaisir d'écrire des illettrés et les freins au passage à l'écriture</i>	351
4.1	Un goût peu développé pour l'écriture	351
4.2	Des freins à l'écriture	352
4.3	L'acte graphomoteur et l'orthographe	354
4.4	L'ordinateur et l'écriture électronique : de possibles leviers pour le passage à l'écriture	367
CONCLUSION GÉNÉRALE		371
Principaux résultats		371
Des perspectives ouvertes pour une didactique de l'écrit en formation d'adultes en difficulté à l'écrit		375
BIBLIOGRAPHIE		379
TABLE DES MATIÈRES		397
TABLE DES TABLEAUX		405
TABLE DES FIGURES		407
TABLE DES ANNEXES		409
ANNEXES		411
RÉSUMÉS		452

« Ça m` pèse [...] j` l'identifie à un handicap hein [...] donc voyez-vous tellement que ça m'a apporté des préjudices [...] pa`ce qu'en fait toute cette chose que j'ai euh: ce fardeau que j'ai sur moi fait que j'ai un manque de confiance mais total [...] et du coup bah ce manque de confiance fait que ben on hésite [...] pa`ce que moi j'étais pas bonne en lecture et en fait pour moi ça m'a pourri la vie comme ça »

Caroline, 53 ans, *Illettrée*

« C'est pour ça que l'apprentissage du départ est très important [...] et si la personne n'a pas compris au démarrage ça va la poursuivre toute sa vie »

Caroline, 53 ans, *Illettrée*

« J` pense qu'on a dû avoir quelqu'un qu`a dû écrire l` français mais euh qu`a voulu épater toute la compagnie quoi en fait ((rires)) pa`ce que pour moi j'ai l'impression qu` y a des choses pratiqu`ment inutiles dans l'écriture. J'ai l'impression qu'i`zen ont fait euh: quantité énorme pour ... on aurait pu euh: j` dirais rétrécir quoi. Voilà, pourquoi qu` le robert i` fait ça de hauteur ? »

Daniel, 46 ans, *Illettré*

« Oh ce 'e' muet, il serait p`têtre temps qu'il se mette à parler qu'on sache quand l` mettre ! »

Ahmed, 34 ans, *Illettré*

« J'étais perdu et [...] bah la maitresse a pas pu s'occuper d` moi quoi pa`ce qu'e` s'occupait déjà des aut` et moi j'étais l` dernier d` la classe et bah pour m'occuper j` rampais par terre ou j` faisais des combats d` ciseaux quoi [...] ((en riant)) et j'entaillais les autres quoi j` m'occupais du mieux que j` pouvais [...] sauf qu'en CE1 la maitresse arrivait pas à gérer et euh: e` m'a laissé dans mon coin quoi »

Gary, 27 ans, *Illettré*

« On nous écoute pas en fait on est on a l'impression on veut nous faire croire qu'on est écouté mais on l'est pas [...] du coup moi j'ai arrêté l'école à seize ans [...] et j'ai fait un apprentissage d'esthéticienne »

Caroline, 53 ans, *Illettrée*

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Selon la dernière édition de l'enquête de l'INSEE sur l'usage de l'Information dans la Vie Quotidienne (enquête IVQ), il y aurait aujourd'hui en France 2,5 millions d'*illettrés*, soit 7 % de la population adulte résidant en France métropolitaine et 8 % des Haut-normands. L'illettrisme qualifie la situation des personnes qui, « *après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante. Il s'agit pour elles de réapprendre, de renouer avec la culture de l'écrit, avec les formations de base, dans le cadre de la politique de lutte contre l'illettrisme* » (ANLCI, 2003). Insistons ici sur le fait que le terme « illettré » permet de distinguer les seules personnes qui ont été scolarisées en France, au sein du public plus large d'adultes « en difficulté à l'écrit », qui comprend aussi les personnes qui n'ont jamais été scolarisées (*analphabétisme*) et celles qui ont été scolarisées hors de France.

Le diagnostic d'illettrisme est réalisé par l'INSEE à partir d'un protocole conçu en collaboration avec des équipes universitaires pour quantifier le phénomène de l'illettrisme à l'échelle nationale et caractériser le profil des *illettrés*. Au cours de l'enquête IVQ, les personnes interrogées ont eu à réaliser une série de tâches, proches de celles qu'ils peuvent rencontrer dans la vie quotidienne. Les différentes épreuves testent leurs compétences en lecture, en écriture et en compréhension d'écrit ainsi qu'en numéracie et en compréhension orale. Les résultats de l'enquête confirment la grande hétérogénéité du public *illettré*, et plus largement des adultes « en difficulté à l'écrit », aussi bien d'un point de vue social que de celui de leurs difficultés face à l'écrit. Aucun « profil-type » ne se dégage véritablement, qui permettrait de caractériser facilement un adulte *illettré*.

Suite à la demande d'expertise de Jean-Pierre Jeantheau – chargé de mission de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) – nous avons exploité une partie du corpus recueilli dans le cadre de l'enquête IVQ de 2011, celui de l'épreuve de « production écrite ». Cette épreuve vise à évaluer les capacités des enquêtés en écriture et participe au diagnostic de l'illettrisme, établi également à partir d'une épreuve de lecture et de compréhension d'écrit. Soulignons que l'enquête IVQ est l'une des seules enquêtes de ce type à intégrer une évaluation de l'écriture des adultes : la plupart des enquêtes n'évaluent

que la lecture et la compréhension. Nous verrons qu'il s'agit en réalité d'une dictée de mots et de pseudo-mots, présentée sous la forme d'une liste de courses à destination d'un livreur. Dès lors, nous parlerons de « dictée » pour désigner cette épreuve. L'évaluation des capacités des scripteurs dans l'enquête passe ainsi par l'évaluation de l'orthographe mais aussi par la capacité du scripteur à encoder phonographiquement des pseudo-mots, c'est-à-dire des mots inventés pour lesquels il n'existe pas de forme normée de référence. Nous disposons ainsi d'un corpus de plus de 2 000 dictées produites par des personnes « en potentielle difficulté à l'écrit » au terme du module d'orientation de l'enquête IVQ¹. Nous n'évoquerons pas maintenant les limites de cette évaluation et soulignerons simplement l'opportunité qu'offre ce corpus, celle de décrire les pratiques orthographiques des personnes en difficulté à l'écrit, et plus particulièrement celles d'adultes *illettrés*. Il est rare de pouvoir accéder à un tel corpus, portant à la fois sur une population importante et statistiquement représentative. La représentativité de ce corpus tient en effet au tirage aléatoire qui a été réalisé au sein de la population adulte française². Pour un sociolinguiste, le corpus IVQ offre en outre l'intérêt de permettre de relier les pratiques orthographiques à des variables sociales. L'enquête comprend en effet un module biographique particulièrement riche qui permet de disposer de données sur les trajectoires de vie des enquêtés (parcours familial, scolaire, professionnel, etc.), sur leurs pratiques linguistiques (langue(s) parlée(s) dans l'enfance, langue(s) parlée(s) à la maison) mais aussi sur leurs pratiques littéraciques et sur leurs difficultés au quotidien.

Depuis 2013, deux recherches doctorales ont été engagées sur ce corpus : la présente thèse, financée par la région Haute-Normandie dans le cadre du projet PEON – Pratiques et enseignement de l'orthographe en Normandie – coordonné par Clara Mortamet au sein du laboratoire *Dylis* de l'Université de Rouen, et la thèse en cours réalisée par Carole Blondel, dirigée par Catherine Brissaud au sein du laboratoire *Lidilem* de l'Université de Grenoble, qui s'inscrit elle aussi dans le cadre d'un projet régional.

Les difficultés à l'écrit des adultes sont perçues par les pouvoirs publics comme de véritables obstacles dans nombre de situations professionnelles où la maîtrise de l'écrit est de plus en plus nécessaire, mais aussi dans la vie sociale et dans l'accès à certains droits. La maîtrise de l'écrit est élevée au rang de « compétence de base » et l'émergence de la question de l'illettrisme depuis le début des années 80 est un indicateur de la place de l'écrit dans la société actuelle. On conviendra par ailleurs que l'orthographe occupe, dans le contexte français, une place singulière. Elle représente toute la « significativité sociale » (Bulot & Blanchet, 2013) de la maîtrise de l'écrit et est investie de valeurs morales très fortes. Sa maîtrise donne lieu à des distinctions sociales importantes et elle revêt un caractère identitaire très marqué.

¹ Un premier module « d'orientation » permet de diriger les enquêtés vers des exercices simples ou complexes selon leur degré de difficulté à des exercices de lecture et de compréhension d'écrit.

² Notons que les sans abris, les détenus et les étudiants en résidence universitaire n'ont pas été inclus.

En somme, nous connaissons encore mal la population *illettrée* et leurs pratiques orthographiques, et c'est ce que nous avons tenté d'éclairer dans cette thèse. Nous nous sommes ainsi interrogée conjointement sur deux objets d'étude : l'illettrisme et l'orthographe. La question de l'orthographe peut sembler secondaire, voire illusoire, avec des adultes en difficulté à l'écrit. Pour autant, cette question, parce qu'elle est étroitement liée à la question de la maîtrise de l'écrit et qu'elle est soumise à de fortes représentations sociales, ne peut être occultée et répond aussi à une demande de reconnaissance de ces adultes. Selon Gruaz (2006), les lacunes en orthographe sont l'un des premiers signes visibles des situations d'illettrisme. En effet, on attribue souvent à des écrits mal orthographiés des difficultés à l'écrit plus générales, mais est-ce tout à fait exact ? Cela sera discuté dans notre premier chapitre et tout au long de notre analyse et ce sera l'une des questions à laquelle la thèse permettra de répondre. Précisons qu'il ne s'agit pas, bien entendu, dans ce travail, de réduire l'illettrisme à la maîtrise de l'orthographe : non seulement les difficultés en orthographe sont loin d'être réservées aux *illettrés*, mais la seule maîtrise de l'orthographe ne garantit pas une autonomie avec l'écrit, et ne recouvre pas, en particulier, la compréhension et la production d'écrit.

La présente thèse comporte une visée sociale, qui correspond à l'ancrage sociolinguistique du laboratoire. Elle vise à mieux connaître le public *illettré* sur le plan social ainsi que les compétences et les difficultés à l'écrit partagées par ce public d'adultes. Nous nous intéresserons aux dispositifs institutionnels de la formation de base des adultes *illettrés* (formations proposées, contenus des formations à la communication écrite, cadres de référence, etc.). Ces descriptions permettront de mieux cibler les politiques publiques de formation, en particulier sur le territoire haut-normand, terrain de notre enquête.

En proposant l'analyse linguistique du corpus de dictées produites par des adultes en difficulté à l'écrit, nous souhaitons aussi donner à voir la diversité et l'intérêt de leurs pratiques orthographiques. L'objectif est de mieux connaître les usages orthographiques attestés de cette population. Cette analyse s'est avérée particulièrement riche du fait des très nombreuses graphies différentes relevées dans notre corpus. À titre d'exemple, nous avons recueilli plus de 194 graphies différentes pour le mot *pharmacie* allant de *farmacie*, *farmaçie* à *pharmasi*, *phamacie*, *framasi*, *parmachie* en passant par *phanaci* ou *phie*. À travers la description de ces formes relevées, nous avons voulu montrer qu'elles traduisent des difficultés, à des degrés divers, mais qu'elles sont aussi riches d'indices de connaissances du système orthographique et de compétences.

Dans une perspective sociodidactique, nous nous sommes intéressée aux représentations, aux conceptions de l'orthographe, au rapport à la norme des personnes en difficulté à l'écrit, et plus largement à des questions d'identité. L'objectif général de cette étude est finalement de passer au-delà de l'étrangeté première des pratiques orthographiques d'adultes en difficulté à l'écrit, de faire des hypothèses sur ce qu'elles semblent impliquer d'essais, d'erreurs, et de conceptions de l'orthographe pour rendre leurs pratiques plus

« parlantes ». En effet, les pratiques orthographiques des scripteurs en difficulté à l'écrit ne peuvent être réduites à une somme de lacunes, de déficits et d'erreurs. Aussi chercherons-nous à mettre en évidence les hypothèses que les scripteurs construisent sur l'écrit, sur l'orthographe, ainsi que les compétences, les aptitudes et les « connaissances ignorées » des *illettrés* – ignorées par les *illettrés* eux-mêmes, par le formateur et par la société tout entière. Nous nous inscrivons ainsi dans la perspective des travaux de Bautier et Bucheton (1995) et de Penloup (2007, 2017) en considérant qu'un *illettré*, comme tout sujet-écrivain, n'est pas vierge devant l'écrit. Il appartient au chercheur d'identifier le « déjà-là » qu'est « *le rapport à l'écriture construit par le sujet ainsi que ses pratiques d'écriture existantes* » (Penloup, 2017 : 57) et de l'exploiter dans une démarche de remédiation. En somme, nous nous appuyerons sur « *le bagage avec lequel un apprenant aborde l'écriture* » (Penloup, 2017 : 57) pour faire quelques propositions didactiques, fût-ce brièvement, afin de « lire autrement » qu'en termes normatifs ces pratiques orthographiques.

Pour conduire ce travail de thèse, nous proposons d'organiser le manuscrit en trois parties :

LA PREMIÈRE PARTIE est constituée de deux chapitres et pose le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche.

Dans un premier chapitre, nous revenons sur les contours de l'illettrisme. Il s'agit de comprendre l'émergence du phénomène d'illettrisme, les lectures qui en ont été faites et ce qu'elles impliquent dans la prise en charge des *illettrés* dans les formations « de base » aujourd'hui. Nous présentons ainsi les actions mises en place sur le territoire haut-normand pour la remédiation à l'écrit des adultes *illettrés*. Nous revenons aussi sur les enquêtes mises en œuvre pour évaluer le niveau de littéracie des adultes, aussi bien sur le plan national qu'international, et présentons en détails le protocole mis en place par l'INSEE dans l'enquête IVQ pour évaluer les compétences à l'écrit des adultes.

Dans un deuxième chapitre, nous faisons un état des lieux des travaux sur les pratiques orthographiques. Nous revenons d'abord sur les études linguistiques qui ont décrit le système orthographique et la variation orthographique, dans une perspective sociolinguistique. Nous verrons qu'elles ont identifié des « zones de fragilité » dans le système orthographique, qui permettent de « prédire » la production d'écarts. Nous présentons ensuite ce que l'on sait actuellement de l'acquisition de l'orthographe chez l'enfant, des processus en œuvre dans la production orthographique et des stratégies des scripteurs pour orthographier un mot. Les travaux en psycholinguistique ont notamment permis d'identifier des variables lexicales et infra-lexicales dans la performance orthographique. Enfin, de récentes études permettent de disposer de données sur les pratiques orthographiques de scripteurs adultes en difficulté à l'écrit.

LA DEUXIÈME PARTIE est composée d'un chapitre qui décrit la méthodologie mise en place pour le recueil et le traitement des données.

Nous exposons le traitement qui a été fait des données de la dictée IVQ ainsi que le recueil de nouvelles dictées produites par des personnes « sans difficultés ». En effet, nous verrons que nous avons cherché à analyser les réponses produites par les enquêtés à la dictée de l'enquête IVQ, non pas au regard de la norme académique mais au regard des usages attestés de scripteurs « ordinaires », sans difficultés particulières à l'écrit. Nous présentons aussi notre enquête de terrain et les données recueillies au cours de cette dernière. En effet, nous avons voulu éclairer les données de l'enquête IVQ par la réalité du terrain en effectuant une enquête dans un organisme rouennais de formation d'adultes. Cette enquête nous a permis de nous entretenir avec des acteurs régionaux de la formation et de la lutte contre l'illettrisme en Haute-Normandie, ainsi qu'avec des apprenants en situation d'illettrisme. Il s'agit aussi de revenir sur la spécificité du public *illettré* et sur la posture de chercheur que nous avons adoptée avec ce public.

LA TROISIÈME PARTIE comprend trois chapitres et présente l'analyse de notre corpus.

Dans un quatrième chapitre, nous proposons une analyse quantitative de la variété des réponses obtenues à la dictée IVQ. Nous mesurons la réussite orthographique, phonographique et grammaticale sur les différents items de la dictée IVQ, selon différentes catégories d'enquêtés constituées, et tentons d'identifier des facteurs de réussite. Nous définissons aussi des profils de scripteurs selon leur réussite à la dictée, qui mettent en évidence la diversité des compétences en orthographe des adultes et difficulté à l'écrit et la très forte hétérogénéité que recouvre la notion de « difficultés à l'écrit ».

Dans un cinquième chapitre, nous analysons et interprétons les graphies produites par les personnes en difficulté à l'écrit à la dictée IVQ dans une perspective qualitative. Nous proposons une analyse fonctionnelle des écarts produits en élaborant une grille d'analyse et les interprétons au regard des discours de dix apprenants en situation d'illettrisme avec lesquels nous nous sommes entretenue lors de notre enquête de terrain. Nous exposons les compétences et les difficultés partagées par les adultes *illettrés*, que l'analyse qualitative des graphies, recueillies dans la dictée IVQ, permet de rendre visibles. Ce chapitre est aussi l'occasion de présenter les apports et les limites de l'épreuve de dictée de l'enquête IVQ.

Dans un sixième et dernier chapitre, nous analysons les entretiens biographiques réalisés avec dix apprenants en situation d'illettrisme inscrits en formation. Nous mettrons ainsi en évidence les expériences communes de ces apprenants selon leurs parcours personnel, scolaire et professionnel ainsi que leur rapport à l'écrit (pratiques, représentations, etc.). Nous terminons ce chapitre en proposant une ouverture sur la question de l'écriture manuscrite, identifiée comme un possible frein au passage à l'écriture.

En conclusion, nous envisageons des pistes didactiques pour la prise en compte de la variation dans les ateliers de formation pour l'enseignement-(ré)apprentissage de l'orthographe avec des adultes en difficulté à l'écrit, et en particulier *illettrés*. Nous donnerons des outils concrets pour apprendre à « lire autrement » que par une approche normative, les pratiques orthographiques d'adultes en difficulté à l'écrit.

CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 LES CONTOURS DE L'ILLETTRISME ET DE LA FORMATION DE BASE

Quand on aborde la question de l'illettrisme et de la formation d'adultes *illettrés*³, il est primordial de commencer par contextualiser le discours. Depuis les années 80, l'économie française, ainsi que l'économie européenne de façon plus globale, ne sont plus capables d'occuper les salariés les moins qualifiés, qui sont aussi le plus souvent les moins bien pourvus en capital scolaire (Adami & Hervé, 2014). En effet, avec la montée du chômage de masse, les acteurs de l'insertion font le constat que de nombreux salariés ne parviennent plus à retrouver un emploi en raison de difficultés à l'écrit, pour lire, écrire et/ou comprendre de l'écrit. Ce sont ainsi les changements socioéconomiques qui ont été révélateurs des difficultés d'une partie de la population française et qui seraient à l'origine de la catégorie « illettrisme » (Lenoir, 2003). On sait que les migrants sont touchés par ces difficultés mais la France « découvre », à la fin des années 70, que des natifs francophones, des adultes scolarisés en France, éprouvent eux aussi des difficultés à l'écrit.

Cette prise de conscience est par ailleurs accompagnée de mesures en termes de formation. Ainsi, à partir des années 80, la « formation de base » (Leclercq, 1999), initialement destinée aux adultes migrants, va peu à peu accueillir des personnes qui ont été scolarisées en France et qui sont à l'âge adulte en difficulté à l'écrit. La formation d'adultes, et en particulier la formation linguistique, vont alors s'organiser et se structurer. Dans ce chapitre, nous ferons référence aux travaux de disciplines variées qui ont porté sur la définition de l'illettrisme, ses catégorisations et son dénombrement ainsi que sur la formation à l'écrit des personnes désignées *illettrées*.

Nous proposons de revenir d'abord, dans une première partie, sur les dimensions historiques et sociales de l'« invention » de l'illettrisme (Lahire, 1999). Nous présenterons ensuite les différentes lectures qui ont été faites de l'illettrisme depuis les années 80 et définirons l'approche qui a cours aujourd'hui.

Dans une deuxième partie, nous présenterons les politiques publiques actuelles de lutte contre l'illettrisme et de formation des *illettrés*. Cela permettra d'exposer les conceptions plurielles de la formation d'adultes aujourd'hui et de définir plus précisément la

³ Nous faisons le choix de présenter le terme « illettré » en italique parce que nous verrons que nous interrogerons le flou de cette catégorie.

« formation de base ». Nous focaliserons ensuite notre propos sur la politique régionale mise en œuvre en Haute-Normandie et sur les actions de formation proposées, au moment de notre étude, aux personnes en situation d'illettrisme.

Ensuite, dans une troisième partie, nous reviendrons sur les données aujourd'hui disponibles sur la population adulte en difficulté à l'écrit (sur le plan national mais aussi international). Cela nous permettra de revenir sur les réticences de certains chercheurs concernant les données chiffrées des difficultés à l'écrit.

Enfin, nous terminerons ce chapitre par une quatrième partie qui présentera les dernières données dont nous disposons suite à l'enquête *Information et Vie Quotidienne* (IVQ) mise en place par l'INSEE en France, en 2004 et en 2011.

1. DIMENSIONS HISTORIQUES ET SOCIALES DE L'ILLETTRISME ET DÉFINITIONS

Apparue dans les années 80, la notion d'illettrisme est venue rompre avec une période d'optimisme. La mise en place de l'école obligatoire, à la fin du 19^{ème} siècle par Jules Ferry, étend l'alphabétisation de la population française et donne accès à l'école à tous les enfants. La démocratisation de l'école et l'institution de l'école unique pour tous, à travers les réformes Berthoin, en 1959 et Haby en 1975 notamment, développent l'idée selon laquelle l'alphabétisation n'est plus un problème pour la France. La possibilité que des adultes puissent rencontrer des difficultés face à l'écrit n'est même plus envisagée et la France ne se sent plus concernée par les campagnes d'alphabétisation menées par l'UNESCO. La « découverte », à la fin des années 70, de personnes en difficulté face à l'écrit remet toutefois en question ces certitudes et le Mouvement ATD Quart Monde, mouvement catholique initialement investi des questions de pauvreté, d'exclusion sociale, culturelle et professionnelle, introduit le terme d'illettrisme. Avant de présenter les différentes lectures de l'illettrisme, nous revenons sur l'évolution des définitions de ce phénomène. Ces définitions sont d'ailleurs le reflet des différentes lectures.

1.1 L'ILLETTRISME : FLOU CONCEPTUEL ET TERMINOLOGIQUE

1.1.1 L'EMPRUNT DES DÉFINITIONS DE L'UNESCO

Avant qu'une définition propre au phénomène de l'illettrisme ne soit formulée, c'est celle de *l'analphabetisme fonctionnel*, proposée dès 1958 par l'UNESCO pour évoquer les situations des adultes en difficulté à l'écrit, qui est reprise par ATD Quart-Monde au début des années 80 : « *est fonctionnellement analphabète toute personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne* ». La définition est proche de celle de l'illettrisme actuellement mais ne fait pas référence au critère de la scolarité. Vingt ans plus tard, en 1978, l'UNESCO élargit cette définition et choisit de parler d'*alphabétisme*, comme situation à atteindre, plutôt que d'*analphabetisme* : « *est fonctionnellement alphabétisée toute personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles*

l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté ». De fait, l'UNESCO met en évidence les compétences d'une personne alphabétisée plutôt que le déficit des personnes analphabètes. Cette définition introduit aussi un nouveau niveau d'exigence dans la maîtrise de l'écrit en ajoutant les idées de développement personnel, d'insertion sociale et d'autonomie de la personne alphabétisée. Elle convoque en effet la fonction pragmatique de l'usage de l'écrit dans la société. Ce sont d'ailleurs des critères que l'on retrouve dans la définition actuelle de l'illettrisme.

1.1.2 DES TENTATIVES DE DÉFINITIONS INSTITUTIONNELLES

C'est la définition du Groupement permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI), proposée en 1995, qui va clore, pour la France, le débat entre *analphabétisme* et *illettrisme* :

« Le GPLI considère comme relevant de situations d'illettrisme, **des personnes de plus de seize ans, ayant été scolarisées**, et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux **exigences minimales** requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes, qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des **raisons sociales, familiales ou fonctionnelles**, et n'ont pu user de ces savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile, et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication. » (citée par Andrieux & Falaize, 1995 : 55)

La définition du GPLI a l'intérêt de clarifier le critère de la scolarité, en distinguant cette population de celle qui n'a pas été scolarisée, qui n'a jamais « appris » un code écrit (par un enseignement de type scolaire) et qui est dite *analphabète*. En effet, selon la définition, on peut être alphabétisé et illettré. Elle insiste aussi davantage sur les causes de l'illettrisme – « *pour des raisons sociales, familiales, ou fonctionnelles* » – mais aussi sur les « exigences minimales » requises par la société pour l'insertion sociale de l'individu. Il ne s'agit plus d'accéder à un niveau de savoir et de performance face au savoir mais de disposer des « exigences minimales » pour être autonome et citoyen (Lenoir, 1997). Néanmoins, cette définition pointe encore les manques des illettrés qui « *ne maîtrisent pas suffisamment l'écrit* », qui ont « *peu ou mal acquis* » les savoirs premiers, « *qui n'ont pu user de ces savoirs et n'ont jamais acquis le goût de cet usage* ».

Par ailleurs, Lahire (1999) interroge la distinction qui introduit une césure entre *illettrés* vs *analphabètes*. Selon lui, celle-ci est loin d'être innocente. Cette distinction peut effectivement introduire des effets néfastes dans la compréhension et dans l'intervention pédagogique et sociale auprès de ces différentes catégories de la population. Lahire souligne ainsi qu'en adoptant le terme d'illettrisme, caractérisé par le fait que les personnes dans cette situation aient été scolarisées, la France a ainsi choisi de distinguer deux situations : l'illettrisme pour des personnes ayant été scolarisées en France

mais pour lesquelles cette scolarisation n'a pas permis d'acquérir une maîtrise suffisante de la communication écrite pour être autonomes dans la vie courante et l'analphabétisme pour les personnes étrangères ou d'origine étrangère n'ayant jamais appris un code écrit. Ainsi, selon cet auteur, l'un des principes de l'invention même du terme *illettrisme* aurait été la volonté d'ethniciser les catégories publiques en distinguant la situation des Français de celle des personnes étrangères. Dès les premiers débats publics, les discours sur l'illettrisme ont fait apparaître clairement cette volonté de distinguer le caractère français de ce problème et de le distinguer des situations des autres personnes, étrangères, en difficulté à l'écrit. Ainsi, Lahire écrit :

« En opérant la coupure de façon apparemment imparable entre, d'une part, ceux qui ont appris à lire et à écrire à l'école et qui ne parviennent plus ou qui parviennent mal à le faire quelques années après leur sortie du système scolaire, et d'autre part, ceux qui n'auraient jamais fréquenté l'école, le discours présuppose l'évidence de la non fréquentation de l'école par les immigrants dans leur pays d'origine et ne pose pas la question de l'éventuel apprentissage par ces adultes de rudiments en lecture-écriture hors contexte scolaire. La question semble réglée d'avance tant elle correspond à la volonté implicite de bien séparer les "français" des "non français", alors même qu'une partie des cas peut être relativement similaire, à la différence de langue près. » (Lahire, 1999 : 67)

Or, pour le sociologue, et nous le suivons sur ce point, il existe bel et bien des personnes d'origine étrangère maîtrisant les codes de l'écrit, sachant lire et écrire dans une autre langue que le français, et éprouvant des difficultés à leur arrivée en France, pour apprendre la langue française, lire et écrire en français, bien qu'ayant de réelles compétences dans leur langue maternelle. Aujourd'hui encore, la situation d'illettrisme est distinguée de celle qu'on a coutume de réunir sous l'appellation « Français Langue Étrangère » (FLE), qui caractérise la situation de « nouveaux arrivants » qui ne parlent pas le français : « *il s'agit pour eux d'apprendre la langue du pays dans lequel ils résident, une situation bien différente de celle de l'illettrisme* »⁴. Elle se distingue de l'analphabétisme qui ne concerne que les personnes qui n'ont jamais été scolarisées. Or, on peut être migrant et alphabétisé, mais dans une autre langue que le français. Notons que la catégorie « FLE » est elle aussi une catégorie particulièrement hétérogène.

La fin des années 90 va marquer un tournant dans la question de l'illettrisme. En effet, en 1998, l'illettrisme est inscrit dans le *Programme de prévention et de lutte contre les exclusions* proposé par le gouvernement de Lionel Jospin. Cela consacre les efforts des associations et des acteurs de terrain en précisant que la lutte contre l'illettrisme constitue une « priorité nationale ». En mars 1999, un rapport rédigé par Marie-Thérèse Geffroy marque l'apogée du problème de l'illettrisme et l'évolution du regard qui est porté dessus. Le discours n'est plus tourné vers l'émotion et marque la volonté d'organiser une

⁴ Sources : <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions>.

véritable politique publique opérationnelle⁵. C'est d'ailleurs en 2000 qu'est créée l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI), groupement d'intérêt public qui succède au GPLI, et qui devient à son tour le référent officiel de la politique de la prévention et de la lutte contre l'illettrisme.

1.1.3 LA DÉFINITION ACTUELLE DE L'ILLETTRISME

Le changement de regard en cours sur l'illettrisme va conduire l'ANLCI à proposer une nouvelle définition de l'illettrisme, qui remplace aujourd'hui institutionnellement celle du GPLI. Dans sa définition, l'ANLCI insiste davantage sur les acquis et les compétences des personnes en situation d'illettrisme ainsi que sur leur positionnement dans les processus d'intégration sociale et d'exclusion :

« L'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples. Pour certaines personnes, ces difficultés en lecture et écriture peuvent se combiner, à des degrés divers, avec une insuffisante maîtrise d'autres compétences de base comme la communication orale, le raisonnement logique, la compréhension et l'utilisation des nombres et des opérations, la prise de repères dans l'espace et dans le temps, etc. Malgré ces déficits, les personnes en situation d'illettrisme ont acquis de l'expérience, une culture et un capital de compétences en ne s'appuyant pas ou peu sur la capacité à lire et à écrire. Certaines ont pu ainsi s'intégrer à la vie sociale et professionnelle, mais l'équilibre est fragile, et le risque de marginalisation permanent. D'autres se trouvent dans des situations d'exclusion où l'illettrisme se conjugue avec d'autres facteurs. » (ANLCI, Cadre national de référence, 2003)

Pour Besse et son équipe, cette définition a permis d'éviter de « *confondre les caractéristiques manifestées par ces personnes dans l'utilisation de l'écrit avec des a priori, sur l'histoire personnelle de ces personnes, leur état de santé physique et mentale, leur insertion sociale et professionnelle, leurs investissements culturels* » (Besse *et al.*, 2009 : 35), bref une stigmatisation. Elle présente aussi l'intérêt de distinguer les activités de lecture et d'écriture et introduit la possible combinaison de difficultés avec d'autres domaines : la compréhension orale, la numéracie, le repérage dans le temps et dans l'espace.

Mais la définition actuelle ne clôt pas le débat sur l'interprétation qui est faite de l'illettrisme. La définition tend encore, selon certains auteurs, à une forme de stigmatisation. Filhon par exemple y voit une « *vision réductrice voire parfois misérabiliste du rapport à l'écrit qu'il convient de nuancer* » (Fihon, 2014 : 109). En effet, elle estime que la définition de l'ANLCI suppose que les personnes en situation d'illettrisme seraient distantes de tout rapport à l'écrit et que ce « déficit » engendrerait des difficultés quotidiennes dans différentes sphères de leur vie sociale et quotidienne. Bien que la

⁵ La suite de ce chapitre est consacrée à l'exposition de ces évolutions.

définition ait le mérite de s'écarter désormais des représentations stigmatisantes de l'*illettré* comme une personne handicapée, caractérisée uniquement en termes de manques, elle continue néanmoins à présenter ces personnes comme fragiles socialement et professionnellement.

Par ailleurs, pour Torunczyk (2000 : 26), la réalité, dans sa diversité et sa complexité, « *ne se laisse pas enfermer dans des définitions* » et tout particulièrement pour les situations d'illettrisme qui recouvrent, selon l'auteur, des réalités extrêmement variées. Ainsi, dans la communauté scientifique, l'usage du terme illettrisme lui-même a, pendant plusieurs années, constitué une sorte de « tabou », pour reprendre l'expression employée par Barré-De Miniac (1997). Depuis son émergence, la communauté scientifique montre en effet un « certain scepticisme » (Frier, 1997 : 40) quant au bien-fondé du concept et le terme suscite encore aujourd'hui de vives réactions. En effet, le fait qu'il ait été imposé en premier lieu par la sphère médiatique et institutionnelle dissuade certains chercheurs de l'utiliser, notamment par peur de ne pas être reconnus par leurs pairs, ce qu'analysait déjà Barré-De Miniac à la fin des années 90 :

« [Certains] peuvent en arriver à hésiter à reprendre à leur compte [ce] terme. [...] Le spectre de l'amateurisme dans le meilleur des cas, de la démagogie au pire se profile en effet à l'horizon, dès lors qu'est reprise par des chercheurs une terminologie issue d'une autre sphère que la sphère académique. » (Barré-De Miniac, 1997 : 8)

Soulignons, par ailleurs, que ce terme est aussi assez peu utilisé par les formateurs sur le terrain de la formation et que les *illettrés* eux-mêmes refusent ce vocable : ils chercheraient plutôt à se faire oublier, à éviter de se faire repérer et de susciter la dérision de la part de ceux qui ne comprennent pas cette impuissance d'apprendre (Besse *et al.*, 2003). Quoi qu'il en soit, il reste que la récente définition représente une réelle évolution par rapport à celles proposées par l'UNESCO qui comprenaient des critères équivoques. Par ailleurs, l'ANLCI avance que le terme d'illettrisme et sa définition doivent encore perdurer et qu'ils sont encore nécessaires, « *pour que ceux qui y sont confrontés ne soient pas oubliés* ». On avance le besoin institutionnel de rendre visible l'illettrisme. Le rôle de l'ANLCI reste aujourd'hui celui de définir l'illettrisme et les compétences clés⁶, de mesurer l'illettrisme et d'organiser la prévention et la lutte contre l'illettrisme en réunissant et en mobilisant les pouvoirs publics ainsi qu'en coordonnant l'action sur les territoires, d'agir et d'encourager en prévenant et en luttant contre l'illettrisme tout au long de la vie.

Sur le plan international, plusieurs pays conservent aujourd'hui encore la notion d'analphabétisme pour parler des difficultés dans la maîtrise de l'écrit : les francophones belges, canadiens, les allemands, les espagnols, etc., parlent d'*analphabétisme fonctionnel*. Les anglophones parlent quant à eux de « literacy » (en français, « littéracie »). Ce concept permet d'articuler pratiques sociales, système de l'écrit et apprentissage (Grossmann, 1992). Mais la France choisit de parler d'illettrisme pour distinguer cette situation de

⁶ Nous renvoyons le lecteur au §2.2.2.1 de ce chapitre pour la présentation de cette notion.

l'analphabétisme. Dès 1992, Grossmann expliquait très justement que « *le concept de littéracie définit de manière positive, le long d'un continuum, ce qui, dans le champ français, est évoqué négativement, à travers les représentations plus ou moins fantasmatiques que véhicule le concept de l'illettrisme* » (Grossmann, 1992 : 140). De fait, nous présentons maintenant les représentations courantes de l'illettrisme, que les définitions ont d'ailleurs pu rendre visibles.

1.2 DES LECTURES DIFFÉRENTES DE L'ILLETTRISME

Les différents discours construits autour du phénomène de l'illettrisme, depuis son émergence dans la fin des années 70 jusqu'à aujourd'hui, traduisent des lectures différentes de ce phénomène et fournissent des explications de l'illettrisme de différents ordres. Elles se croisent, se cumulent, et ont de l'influence sur la mise en place d'actions de formation. Elles font de l'illettrisme une réalité extrêmement complexe, socialement mais surtout humainement.

1.2.1 UNE APPROCHE « QUART-MONDISTE » DE L'ILLETTRISME

Habituellement investie des questions de pauvreté et d'exclusion, ATD Quart Monde, qui a introduit le terme, cherche à promouvoir progressivement la question de la lutte contre l'illettrisme à la tête des actions du mouvement et en fait un phénomène autonome, distinct peu à peu des autres problématiques du mouvement. Son objectif est de médiatiser l'illettrisme et d'alerter la population française sur le phénomène. Quand le mot *illettrisme* apparaît pour la première fois en 1979 dans un document interne du Mouvement ATD Quart Monde, « *Le Défi du Quart Monde* », c'est pour désigner les personnes ayant une connaissance insuffisante de l'écrit, bien qu'ayant été scolarisées en France. Il s'agit de frapper l'opinion et d'attirer l'attention pour amplifier le phénomène en le présentant comme un scandale, un drame et l'ériger au rang de véritable « problème social » (Lahire, 1999). La volonté d'ATD Quart Monde à cette époque est de faire passer le phénomène de l'illettrisme de l'individuel au collectif, en sensibilisant les pouvoirs publics à la question. En effet, pour que l'illettrisme soit publiquement accepté et que la nécessité de « lutter contre » soit légitimée, il a fallu qu'il soit constitué comme une situation inacceptable, indigne eu égard aux valeurs de l'ordre social. Pour décrire cette approche de la question de l'illettrisme, Lahire écrira en 1999 :

« Tolérer l'inacceptable, accepter l'inacceptable, admettre l'inadmissible, ne pas se lancer dans la lutte contre ce qui fait scandale, ne pas faire tout son possible pour rétablir l'équilibre social et colmater les brèches de l'édifice social [...] serait alors une preuve de lâcheté morale et politique. » (Lahire, 1999 : 153)

Ainsi, le 12 février 1980, le Mouvement envoie un document au président Valéry Giscard d'Estaing, *Une priorité : détruire l'illettrisme* et, peu à peu, réussit à faire reconnaître le phénomène de l'illettrisme comme l'une des priorités nationales. En 1984, Espérandieu, Lion et Bénichou rédigent le rapport *Des illettrés en France*. Celui-ci traite des personnes qui

ont été scolarisées en France de manière régulière pendant l'enfance mais qui ont encore des difficultés à maîtriser la lecture et l'écriture. Il constitue un « événement officialisateur » (Lahire, 1999) dans la construction de l'illettrisme et provoque d'importantes retombées médiatiques. C'est à ce moment que les pouvoirs publics et la communauté pédagogique redécouvrent et prennent conscience du fait qu'une part de la population adulte est en difficulté à l'écrit. En se préoccupant soudainement de la question de la maîtrise de l'écrit, la société fait donc de l'illettrisme non plus un « phénomène social » mais un véritable « problème social », investi socialement et politiquement (Lahire, 1999). L'État s'approprie et officialise en effet la question de l'illettrisme en créant, en 1984, le GPLI, à la suite de la publication du rapport *Des illettrés en France*. Le GPLI devient alors l'interlocuteur officiel et légitime sur tout ce qui concerne l'illettrisme.

Les discours sont, à cette époque, un enchaînement de sentiments charitables et moraux. Pour Frier (1992) et Lahire (1999), ces représentations sont liées, dans notre société, à l'acte de lecture lui-même, considéré comme une valeur en soi, morale et culturelle. La question de l'illettrisme est en cela révélatrice de l'importante place de l'écrit dans notre société (Besse, 1995). En effet, lire et écrire sont des conditions indispensables pour être inséré dans la société et les *illettrés* en sont exclus. À la fin des années 1970 et dans les années 1980, l'illettrisme est ainsi associé à la misère et à l'exclusion sociale, et apparaît comme signe voire cause d'exclusion et de marginalité. C'est en cela que nous réemployons l'expression de Lenoir (2003) – une « approche quart-mondiste » – pour décrire le regard porté sur l'illettrisme à cette époque. En 1996, le linguiste Bentolila décrira encore les *illettrés* comme des « êtres marginalisés » et des « exclus en puissance ». L'illettrisme est le fléau des temps modernes à éradiquer, au nom de la cohésion sociale et des droits de l'homme (Lahire, 1999). Mais nous retiendrons de cette approche qu'elle a eu le mérite, à un moment donné, d'avoir permis de rendre visible cette partie de la population qui ne maîtrise pas la lecture et l'écriture et d'interroger la notion même d'illettrisme.

1.2.2 UNE APPROCHE DÉFICITAIRE DISCUTÉE DE L'ILLETTRISME

Dès l'émergence de l'illettrisme, une approche « déficitaire » insiste sur les manques et les déficits des *illettrés*. Aussitôt discutée et remise en cause, elle propose une lecture de l'illettrisme comme étant la situation de personnes malades et déficientes. En effet, au regard d'une normalité, qui n'est jamais vraiment énoncée mais qui est celle des « lettrés » qui savent lire et écrire, l'illettrisme est défini comme un véritable « handicap », social et individuel. Il s'agit d'une maladie qui s'explique par une carence cognitive et/ou fonctionnelle, voire une légère débilité. L'illettrisme est une maladie, héréditaire, puisqu'il faudrait à tout prix éviter aux enfants d'*illettrés* de s'engager dans le « couloir de l'illettrisme » selon Bentolila (1996), un auteur très controversé dans la communauté scientifique mais qui fait figure d'« expert » dans les médias dès qu'il est question d'illettrisme. Cette lecture du phénomène de l'illettrisme se traduit, dans les discours, par

l'usage de termes médicaux, encore bien présents aujourd'hui : on cherche à faire le « diagnostic » de l'illettrisme et à « dépister » les difficultés pour remédier à cette « maladie », à ce « handicap ». Les médias font d'ailleurs appel aux registres de l'émotion et de l'affectif pour sensibiliser la population à cette question : on attribue à l'*illettré* un sentiment de honte, de culpabilité et une souffrance.

Mais sous les discours en apparence généreux et bienveillants pointe le stigmate (Frier, 1992, Lahire, 1999). En effet, l'*illettré* n'est décrit qu'à travers un ensemble de déficiences. Pour Bentolila (1996), l'illettrisme est un « handicap linguistique global ».

L'*illettré* ne sait ni lire ni écrire, mais c'est aussi sa capacité à communiquer à l'oral qui est remise en cause : les *illettrés* ne savent pas parler. Ce discours n'est pas spécifique aux médias et se retrouve aussi dans les travaux de Bentolila (1996) notamment, qui voit un lien mécanique entre les difficultés à s'exprimer et les difficultés en lecture-écriture. Les *illettrés* disposeraient ainsi d'une langue « terriblement réduite ». Mais Frier s'élève contre cette vision des choses et explique : « *leur façon de parler nous déconcerte. On ne veut y entendre qu'un "langage pauvre, au répertoire, au vocabulaire sommaire, au lexique trop court". Mais ce langage a une force. Ces mots ont leur poids, leur richesse, leur résonance propre, qu'il faut peut-être apprendre à écouter dans leur spécificité, hors du cadre de comparaison stricte avec l'écrit et du langage normé, dans l'horizon plus large d'un système de communication multiforme* » (Frier, 1992 : 55). De plus, lors de leur étude avec des publics de personnes en situation d'illettrisme, Villechaise-Dupont et Zaffran (2004) expliquent eux aussi que les entretiens qu'ils ont menés n'ont présenté aucune autre difficulté que celles inhérentes à toute démarche d'entretien. Les *illettrés* n'ont pas présenté de particularités, de difficultés spécifiques par rapport à un autre public.

Cette approche déficitaire de l'illettrisme attribue aussi à l'*illettré* un niveau culturel proche du néant en faisant comme s'il allait de soi qu'illettrisme allait de pair avec inculture et ignorance. Certaines interprétations consistent à expliquer les déficits des illettrés par un rapport négatif des *illettrés* à la culture et au savoir en réduisant trop souvent la définition de la culture à la culture scolaire dominante. Les *illettrés* auraient un rapport conflictuel avec le livre, la scolarité, la lecture, l'écriture et entretiendraient des liens négatifs avec nombre d'objets et de lieux. Mais Filhon (2014) s'oppose à cette vision réductrice du rapport à l'écrit des *illettrés*. Elle montre qu'ils ont bien construit un lien avec l'écrit mais qui ne peut se comprendre par une lecture scolaire.

Non contents d'être honteux, ignorants et malades, les *illettrés* sont aussi dépourvus d'amour et interdits d'épanouissement personnel. En d'autres termes, l'*illettré* ne peut pas être heureux. Ainsi, Frier (1992) dénonce cette idée selon laquelle la non-maîtrise de l'écrit serait un obstacle à l'épanouissement personnel :

« [...] on a l'impression que c'est encore notre regard qui, par le prisme de nos valeurs, de nos représentations, de notre idéologie, parfois aussi de nos fantasmes, transforme les illettrés en sous-hommes incapables de penser, d'avoir des amis, de vivre de vraies histoires d'amour, de rêver leurs propres rêves ... » (Frier, 1992 : 56)

L'*illettré* est donc un ignorant, handicapé face à la langue, un « autiste social » comme l'écrivait Bentolila dans le Monde de l'Éducation, en mars 1997. Le manque de savoirs des *illettrés* les conduirait même, selon cet auteur, à la violence et à la délinquance.

En définitive, ces deux approches – « quart-mondiste » et déficitaire – conduisent à construire une figure stéréotypée de l'*illettré* qui va jusqu'à des portraits physiques et la description de drames personnels dépeignant un discours de misère (Frier, 1992). Les discours dessinent le portrait-robot d'un *illettré* qui réunit à lui seul toutes les tares et toutes les déficiences – physiques, intellectuelles, et/ou sociales, familiales et morales. La catégorie « illettrés » est finalement présentée comme renvoyant à une « *population tout à fait homogène aux caractéristiques sociales et culturelles bien connues de tous* » (Frier, 1999). Encore aujourd'hui, les discours médiatiques se font l'écho des discours du sens commun dans lesquels on se représente l'illettrisme comme un phénomène bizarre, scandaleux et pathologique (Torunczyk, 2000), à travers de véritables « visions apocalyptiques », que dénonçait déjà Frier dans les années 90.

Ces différentes lectures de l'illettrisme présentent l'intérêt d'avoir obligé, à un moment donné, les scientifiques notamment, à s'interroger sur ce phénomène de l'illettrisme et ce, dans des perspectives plus larges que celles de la marginalité et du manque. Cela a donné lieu à des débats scientifiques et à une effervescence des discours sur la question de l'illettrisme. Les critiques exprimées par des auteurs tels que Frier (1992, 1997) ou Lahire (1992b, 1999), que nous venons d'évoquer, sont aujourd'hui un peu datées mais conservent une part de vérité quant à la stigmatisation de l'*illettré*. La question de l'illettrisme reste un lieu de polémique. Le regard porté sur l'illettrisme a évolué mais le discours ambiant, et notamment celui des médias, tend à conserver les stigmates des premiers instants. Le vocable illettrisme reste entaché de honte, de misère et de souffrance, certainement aussi parce qu'il a été inventé par une association caritative, ATD Quart Monde (Torunczyk, 2000).

1.2.3 DU REFUS DE L'APPROCHE DÉFICITAIRE À UNE DÉNATURALISATION DE LA NOTION

Au cours des années 90 tout particulièrement, une période au cours de laquelle les travaux sur l'illettrisme ont foisonné, les chercheurs ont tenu à souligner les absurdités et les dangers des discours, des stéréotypes, des lieux communs, des fausses évidences et des généralisations. À cette époque, comme nous l'avons exposé plus haut, les travaux de Frier (1992, 1997) – portant sur des corpus d'articles de presse qui traitent de la question de l'illettrisme – et l'ouvrage de référence de Lahire, *L'invention de l'illettrisme*, publié en 1999 – une étude rhétorique des manières de parler de l'illettrisme dans les discours médiatiques, politiques et institutionnels – ont invité à relativiser les images dramatiques et les représentations négatives de l'*illettré*. Un fossé s'est ainsi creusé entre les discours médiatiques et ceux des chercheurs (Frier, 1992 ; Barré-De Miniac, 1997). Frier écrira à ce sujet :

« Nous refusons [...] les séries d'approximations et d'extrapolations hasardeuses, de projections fantasmagiques qui collent à la peau des illettrés dans les discours journalistiques, et les relèguent dans une sorte de no man's land de misère où dignité, épanouissement personnel et bonheur n'existent pas. » (Frier, 1992 : 52)

Tandis que les précurseurs de la notion d'illettrisme (institutions, médias etc.) tendaient, et tendent encore, à décrire un illettrisme aux contours précis, clairs et indiscutables, les scientifiques, quant à eux, ont cherché à relativiser l'illettrisme en montrant qu'il n'est pas synonyme de « réalité monochrome dramatique » (Villechaise-Dupont & Zaffran, 2002), de déficit ou d'exclusion. En relativisant cet objet, les travaux scientifiques ont fait état du flou à la fois terminologique et conceptuel qui entoure la notion d'illettrisme (Barré-De Miniac, 1997 ; Besse, 1995 ; Frier, 1997, Lahire, 1999, Villechaise-Dupont & Zaffran, 2002, 2004). Cet objet désigne en réalité une population difficile à circonscrire et à appréhender, et particulièrement hétérogène. Les travaux montrent, d'une part, que l'illettrisme ne peut être saisi que dans le foisonnement des réalités sociales, des expériences individuelles et les aspects dynamiques et conflictuels des situations. D'autre part, en tant qu'objet évolutif, il ne peut se comprendre qu'à partir de l'attitude que la société adopte à son égard (Lahire, 1999 ; Villechaise-Dupont & Zaffran, 2004).

1.2.3.1 DÉCRIRE LA DIVERSITÉ DES RÉALITÉS SOCIALES

Des travaux ont d'abord donné la possibilité de dépasser la causalité simplificatrice entre *illettrisme* et *exclusion*, *déficits* et *marginalisation*. Ainsi, des études montrent aujourd'hui qu'il n'existe pas de lien univoque entre la position d'*illettré* et l'exclusion et marginalisation sociale. En effet, selon Villechaise-Dupont et Zaffran (2004 : 42), « *s'il est possible de rapprocher l'illettrisme de la notion d'exclusion lorsque l'objectif est de désigner des groupes de personnes hors des règles d'usage de la lecture et de l'écriture, ce rapprochement devient plus périlleux si l'on veut établir une corrélation entre difficultés à l'écrit et marginalisation sociale* ». Pour ces auteurs, ce serait plutôt la conjugaison de la position objective occupée par le sujet et du sentiment subjectif qu'il éprouve face à cette situation, qui définirait ou non la véritable exclusion. En effet, la socialisation est ressentie différemment d'un individu à l'autre : l'*illettré* lui-même ne se sent pas mécaniquement exclu et ne se définit pas nécessairement *illettré* (Filhon, 2014 ; Villechaise-Dupont et Zaffran, 2004).

Ensuite, plusieurs travaux ont cherché à décrire et à caractériser la population *illettrée* (Filhon, 2014 ; Guérin-Pace, 2009 ; Villechaise-Dupont & Zaffran, 2004). Les études de Filhon (2014) et Guérin-Pace (2009) s'appuient sur les données recueillies dans le cadre de l'enquête IVQ de 2004⁷. Les travaux font apparaître qu'il existe des formes multiples d'illettrisme et que cette catégorie est caractérisée par une hétérogénéité des profils extrêmement forte. Il n'existerait donc pas de « nous » *illettrés* (Villechaise-Dupont & Zaffran, 2004 ; Filhon, 2014) et la réalité est finalement bien plus complexe que veulent le

⁷ Nous présentons des résultats détaillés de ces études, qui permettent de caractériser la population *illettrée* en France aujourd'hui, à la fin de ce chapitre (§4.3).

faire croire certains discours, notamment médiatiques. Villechaise-Dupont et Zaffran (2004) soulignent aussi cette forte hétérogénéité des expériences :

« Leurs témoignages, mosaïque complexe de trajectoires de points de vue, de projets bien différents, contribuent à éclairer la diversité des situations d'illettrisme, et à discréditer la vision trop simpliste d'un phénomène qui échappe à toute définition univoque. » (Villechaise-Dupont & Zaffran, 2004 : 49)

En somme, pour des sociologues tels que Villechaise-Dupont et Zaffran (2001, 2004) et Lahire (1999), l'illettrisme est devenu une catégorie d'analyse mais n'est pas une catégorie pertinente socialement.

Enfin, les discours portés sur l'illettrisme que nous avons présentés précédemment tendaient (et tendent encore) à définir des signes voire des causes évidentes de l'illettrisme. Mais Guérin-Pace (2009) a conduit une étude sur les données de l'enquête IVQ de 2004 et fait apparaître la complexité de la réalité et des parcours individuels qui peuvent conduire une personne à être en difficulté à l'écrit et considérée en situation d'illettrisme. L'auteure s'est intéressée à ce que l'on peut observer en analysant les parcours de 1 443 personnes considérées en grande difficulté face à l'écrit (moins de 80 % de réussite dans l'un des domaines fondamentaux de l'écrit évalués par l'enquête IVQ, autrement dit, des difficultés *graves, fortes* ou *modérées*⁸) et scolarisées en France, et leurs pratiques quotidiennes. Par une classification ascendante hiérarchique (CAH), l'auteure a dégagé une typologie de ces personnes, réparties en six profils que nous présentons ci-dessous.

1. Un contexte économique difficile dans l'enfance pour des personnes en situation d'illettrisme (20%)

Le premier profil regroupe les personnes les plus en difficulté face à l'écrit (moins de 40 % de réussite aux épreuves de l'enquête) et en particulier les personnes en situation d'illettrisme. Le parcours scolaire tel qu'il est restitué est stable (pas de changement d'établissement) mais les difficultés sont ressenties dès le début de la scolarité. L'arrêt des études est prématuré (la moitié a quitté l'école avant 15 ans, sans diplôme) et le jugement porté sur l'école est plus souvent négatif que pour les autres personnes en difficulté. Les personnes ont vécu leur enfance dans un contexte économique difficile, plus que les conditions familiales (bien qu'on remarque une surreprésentation de la perte d'un frère ou d'une sœur). La restitution du contexte d'apprentissage le fait apparaître comme peu favorable : parents peu diplômés, pratiques de lecture familiales inexistantes. Les enquêtés déclarent maîtriser peu ou pas la lecture et l'écrit est moins souvent utilisé dans le contexte professionnel. Les difficultés ressenties au quotidien et liées à l'écrit sont importantes et les conditions de vie actuelles difficiles. Mais les relations sociales ne sont pas altérées dans un cadre de vie plus souvent rural.

2. Un parcours sans heurt, des difficultés face à l'écrit modérées (15 %)

Le deuxième profil rassemble des adultes aux difficultés partielles à l'écrit (entre 60 % et

⁸ Pour une présentation des catégories construites par l'enquête IVQ, se référer au §4.3.1 de ce chapitre.

80 % de réussite aux épreuves de l'enquête), en moyenne plus jeunes et plus féminins. Les personnes de ce groupe ne déclarent pas de difficultés scolaires et le regard porté sur l'école est très positif. L'arrêt des études est plus tardif et la moitié des personnes de ce groupe a entrepris des études techniques ou professionnelles. Les pratiques de lecture sont décrites comme régulières dans l'enfance. Celle-ci est vécue comme heureuse malgré un contexte économique difficile qui perdure aujourd'hui. Le niveau insuffisant à l'écrit conduit ce groupe à évoquer des ambitions professionnelles limitées.

3. Une enfance douloureuse, des difficultés importantes face à l'écrit, une sociabilité réduite (11 %)

Le troisième profil est composé, comme le premier, de personnes en grande difficulté (les $\frac{3}{4}$ sont *illettrées*), pour la plupart nées en France de parents nés à l'étranger. Le parcours scolaire est instable (déménagements, changements d'école, redoublements) et les difficultés scolaires sont ressenties dès le CP. Le regard porté sur l'école est très négatif et près de la moitié des personnes ont quitté le système scolaire sans diplôme avant 15 ans. La situation familiale dans l'enfance est décrite comme difficile (enfance malheureuse, décès surreprésentés). Les conditions économiques actuelles sont difficiles et la sociabilité est réduite mais les difficultés au quotidien ne sont pas très importantes.

4. Une enfance très heureuse, des difficultés modérées face à l'écrit sans conséquence sur le quotidien (29 %)

Le quatrième profil, le plus important en termes d'effectif, est majoritairement composé d'hommes. Il regroupe des personnes aux difficultés partielles. Le regard sur l'école est très positif et la plupart des personnes déclarent ne pas avoir eu de difficultés dans un contexte scolaire stable. L'arrêt des études est plus tardif. Les personnes évoquent une enfance heureuse, dans un contexte économique aisé et sans événement douloureux. La vie quotidienne et professionnelle semble peu affectée par les difficultés à l'écrit même si une limitation des ambitions professionnelles est constatée.

5. Une enfance heureuse, des difficultés face à l'écrit sans conséquence sur le quotidien (15 %)

Le cinquième profil ressemble au précédent. Le parcours scolaire est stable et légèrement plus avancé. Il se différencie du précédent par des pratiques de lecture très fréquentes dans l'enfance et aujourd'hui. Les difficultés au quotidien liées à l'écrit sont moins importantes et un tiers déclare utiliser l'écrit dans le cadre professionnel (on trouve la plus faible proportion de personnes qui déclarent des difficultés dans la rédaction d'une lettre). Les conditions économiques actuelles sont plus faciles et les personnes habitent plus souvent dans des grandes villes.

6. Un contexte familial violent, une enfance difficile, des difficultés moindres (10 %)

Le sixième profil est caractérisé par de nombreux événements familiaux douloureux dans l'enfance (mésentente des parents, violence, alcoolisme au foyer, *etc.*) ainsi que des conditions économiques très difficiles. Le regard sur l'école est le plus négatif et le parcours scolaire est ponctué de changements d'établissements fréquents dans un cadre violent. On observe une surreprésentation de personnes qui ont lu pour le plaisir dans leur enfance et les difficultés

liées à l'écrit au quotidien sont moins importantes qu'attendu par rapport au contexte familial. Les conditions au quotidien restent néanmoins difficiles.

Notons que les personnes désignées *illettrées* au terme de l'enquête IVQ sont représentées principalement dans le profil 1 (*un contexte économique difficile dans l'enfance*), ainsi que dans les profils 3 (*une enfance douloureuse, des difficultés importantes face à l'écrit, une sociabilité réduite*) et 6 (*un contexte familial violent, une enfance difficile, des difficultés moindres*). Mais Guérin-Pace explique qu' :

« [...] il n'existe pas un profil type des personnes en grande difficulté face à l'écrit mais un ensemble de configurations associant des éléments du parcours à des conditions sociales et économiques contemporaines. Même pour les personnes les plus en difficulté face à l'écrit, considérées en situation d'illettrisme, les difficultés rencontrées au quotidien et les éléments de sociabilité se conjuguent différemment selon les éléments déterminants des parcours. » (Guérin-Pace, 2009 : 49)

Il semble alors difficile de déterminer des « causes » de l'illettrisme et de définir des « facteurs explicatifs » qui conduisent une personne scolarisée en France à devenir *illettrée*. L'illettrisme recouvre à la fois des causes plurielles, des difficultés inter et intra individuelles hétérogènes (degrés de difficulté, domaines de difficultés) et/ou des situations sociales différentes dans lesquelles se trouvent les personnes en situation d'illettrisme. L'analyse de Guérin-Pace confirme l'existence de plusieurs formes d'illettrisme et justifie qu'on parle *des* illettrismes. Dès les années 90, Besse (1995) et Andrieux, Besse et Falaize (1997) proposaient de parler des illettrismes plutôt que d'une forme unique d'illettrisme en remettant en cause l'utilisation de cette catégorie qui masque sa complexité. Les études s'accordent donc aujourd'hui sur l'extrême hétérogénéité de la catégorie des personnes désignées *illettrées*. C'est finalement l'hétérogénéité qui caractérise cette population. C'est d'ailleurs ce qui justifie l'emploi d'un pluriel dans le titre de notre recherche : « situations d'illettrisme ».

1.2.3.2 SOCIABILITÉ DES PERSONNES EN DIFFICULTÉ À L'ÉCRIT

Les résultats de la dernière édition de l'enquête IVQ de 2011 montrent que plus de la moitié des personnes en situation d'illettrisme a un emploi (51 %) voire davantage dans des régions fortement industrialisées comme la Haute-Normandie (54 %). Guérin-Pace (2009) observe toutefois des variations, selon le niveau de difficultés à l'écrit, dans l'étendue du réseau de relations sociales et la pratique d'activités de sociabilité (activités de loisirs ou rencontre d'amis). La relation au voisinage est sensiblement la même selon le niveau de compétences des enquêtés mais la relation avec la famille ou les amis diffère. En effet, l'auteure montre qu'un nombre significativement plus important de personnes en difficulté déclare avoir peu ou pas de contact avec les membres de sa famille ou ses amis. Cette variation se retrouve aussi dans la pratique d'activités de loisirs : moins de quatre personnes sur dix en « grave difficulté » déclarent avoir un loisir contre moins d'un dixième des personnes qui n'éprouvent pas de difficultés. Mais Guérin-Pace explique que

d'autres facteurs peuvent expliquer cette diminution du lien social : précarité, situations familiales difficiles, etc. Filhon (2014) décrit en effet des adultes en plus grande précarité, mais peu isolés socialement. Environ une personne sur deux est sans diplôme à l'âge adulte et de ce fait, leur insertion professionnelle est moindre, ce qui explique en grande partie leur pauvreté économique, qui ne leur permet pas de partir en vacances au moins une fois dans l'année, d'inviter régulièrement des amis, etc. Elle note que « *l'isolement vécu par ces personnes jugées en difficulté à l'écrit reste une situation tout à fait minoritaire, et on est, là encore, assez éloigné d'un portrait misérabiliste où ces adultes seraient exclus et vivraient "reclus"* » (Filhon, 2014 : 116). Filhon explique aussi que la pratique des loisirs apparaît différente de celle des « lettrés », mais que cet écart relève davantage de la liste de loisirs proposés dans l'enquête IVQ que des pratiques réelles des *illettrés*. En effet, rares sont les personnes qui ne déclarent pratiquer aucun des loisirs. Ce sont simplement les pratiques qui sont différentes : ils fréquentent moins les salles de spectacle, les expositions, font moins d'activités sportives, mais ils font davantage de jardinage, de broderie, de pêche, etc. Filhon propose ainsi d'ajouter au questionnaire des activités telles que jouer aux cartes, à la pétanque, aller au café, danser, etc. En somme, elle explique que « *le questionnaire reflète souvent par les loisirs proposés le rapport de domination existant sur l'univers culturel populaire* » (Filhon, 2014 : 116). Dans notre approche, nous poserons aussi des questions sur des loisirs relevant de la lecture et de l'écriture.

1.2.3.3 COMPRENDRE LE REGARD PORTÉ SUR LE PHÉNOMÈNE

Un certain nombre d'auteurs explique que le problème que pose l'illettrisme tient finalement au regard que l'on porte sur ce phénomène. Pour Johannot (2001), l'illettrisme est un vrai problème, dans le sens où la non-maîtrise de la lecture-écriture dresse une frontière artificielle entre les *illettrés* et les *lettrés* dans cette société qui réclame de plus en plus le recours à l'écrit. Mais, il est un faux problème si « *restant sur des schémas dépassés, nous n'essayons pas de mieux comprendre ce qu'est l'écrit pour nous, ce qu'il charrie avec lui de représentations symboliques dans une culture comme la nôtre ; si nous voulons éviter de nous confronter avec les modifications profondes qui affectent notre rapport à l'écrit entraînées par – et entraînant avec elle – des modifications profondes de notre rapport à l'espace et au temps* » (Johannot, 2001 : 39).

Selon Lahire (1999), l'illettrisme génère en effet la succession voire l'accumulation de représentations différentes. De plus, s'il est aussi difficile de définir l'illettrisme, c'est aussi en raison de l'extrême relativité des compétences liées à l'écrit (Besse *et al.*, 2003), des représentations du lire-écrire et de la forte hétérogénéité des pratiques sociales de lecture et d'écriture. L'évolution des savoirs nécessaires à l'autonomie quotidienne, sociale et professionnelle et la prégnance de l'écrit et des nouvelles technologies dans la société actuelle font sans cesse évoluer le phénomène d'illettrisme. De façon plus générale, les mutations de la société, mutations économiques et culturelles, affectent les relations de la société à la langue (Chartier, 1993). Le rôle du chercheur qui s'interroge sur l'illettrisme est donc de mener ses investigations en gardant à l'esprit que l'illettrisme est en perpétuelle redéfinition (Villechaise-Dupont & Zaffran, 2004) : il change à mesure que la

relation aux savoirs scolaires et culturels évolue dans la société. Dès 1997, Frier expliquait d'ailleurs que les mutations incessantes de la société touchaient les valeurs repères de notre civilisation : « *face à l'évolution des technologies de la communication, l'illettrisme touche en fin de compte tout le monde* » (1997 : 47). On parle par exemple aujourd'hui d'« illectronisme », comme le « nouvel illettrisme », pour décrire la situation des personnes les plus éloignées des usages des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Johannot anticipait aussi cette fracture en écrivant en 2001 :

« Rien ne nous dit que, dans la société future, le clivage que l'on prétend exister aujourd'hui entre ceux qui maîtrisent l'écrit et ceux qui ne le maîtrisent pas ne se situera pas entre ceux qui maîtriseront l'informatique et ceux qui ne la maîtriseront pas. Ce clivage ne sera pas le même et il sera peut-être bien plus élitiste. » (Johannot, 2001 : 39-40)

Le problème de la notion d'illettrisme tient donc en partie au regard même qu'on porte sur ce phénomène et à son caractère évolutif. Ce constat invite par conséquent à relativiser les représentations exclusivement négatives qu'on a sur l'illettrisme et sur la personne désignée *illettrée*. En résumé, les travaux ont proposé d'autres modes de compréhension de la réalité de l'illettrisme, plus larges, et ont notamment amené à faire des liens avec une réalité socioéconomique pour décrire une réalité bien plus complexe.

1.2.3.4 DE LA NÉCESSITÉ D'AVOIR UNE VISION NI ETHNOCENTRISTE NI STIGMATISANTE

Malgré la multiplicité des travaux depuis l'émergence de l'illettrisme et leur effort pour dépassionner le débat et comprendre la diversité des réalités sociales qu'englobe cette catégorie de la population (Frier, 1992 ; Lahire, 1999), on conserve une vision manichéenne, qui construit une société duale (Besse, 1995) : l'*illettré* est une personne sans compétence, sans culture et exclue, à laquelle s'oppose le *lettré*, savant, cultivé et inséré socialement. Cette vision ethnocentriste a été dénoncée dès l'émergence de l'illettrisme par des auteurs tels que Frier (1997) ou Lahire (1999) :

« Il y aurait d'un côté la maîtrise de l'écrit, état de plénitude illusoire et idéalisé, épanouissement perpétuel, et de l'autre côté l'illettrisme, chancre social, tare culturelle, manque absolu. » (Frier, 1997 : 46)

La catégorie construite « *illettrés* » reste le reflet d'une « morale de dominant » (Lahire, 1992b ; Filhon, 2014) et une catégorie « opprimée » (Villechaise-Dupont & Zaffran, 2002). Nous ne sommes pas encore sortis de la représentation selon laquelle l'écrit serait le seul moyen d'accéder à l'abstraction, à la réflexivité et à l'autonomie intellectuelle. Filhon (2014) souligne ainsi que « *c'est faire preuve d'ethnocentrisme que de considérer que les compétences intellectuelles s'acquièrent uniquement à travers l'écrit* » (Filion, 2014 : 122). On surinterprète les effets positifs de l'entrée dans l'écrit (Lahire, 1999).

Ainsi, en 2008, Leclercq écrivait encore qu'il fallait renouveler le regard porté sur ces populations dites en difficulté en proposant une conception « non déficitaire » de l'illettrisme (Leclercq, 2008 : 5), sans pour autant sous-estimer les difficultés que peut engendrer la non maîtrise de l'écrit (Leclercq, 2008 ; Filhon, 2014) :

« Sans chercher à valoriser inversement leur situation ni prétendre qu'ils sont porteurs de compétences spécifiques et qu'ils seraient plus épanouis, il convient de ne pas considérer les personnes évaluées en difficulté à l'écrit comme des "handicapés". » (Filion, 2014 : 123)

En définitive, il convient de tenir une posture qui ne soit ni « populiste et démagogique », qui consisterait à surévaluer la situation de ces personnes et à en exalter les ressources, en oubliant les difficultés matérielles et la domination symbolique subie (Filion, 2014 ; Villechaise-Dupont & Zaffran, 2001), ni « élitiste et stigmatisante » (Leclercq, 2008), « ethnocentriste » (Lahire, 1999) ou « misérabiliste » (Grignon & Passeron, 1989) qui consisterait à ne faire référence qu'aux manques, aux déficits, au handicap en comparant, de manière défavorable, la population *illettrée* au groupe privilégié des *lettrés*.

Nous présentons maintenant l'approche qui tend à être celle qui prévaut aujourd'hui pour penser et résoudre la question de l'illettrisme : l'approche socioéconomique.

1.3 UNE APPROCHE SOCIOÉCONOMIQUE DE L'ILLETTRISME

Cette approche tiendrait, selon Lenoir (2003), à l'évolution du monde du travail : nouvelles formes de travail, évolutions des technologies et des outils, crise et réorganisation économique, nouvelles exigences en terme de productivité, changements de management, chômage de masse, *etc.* De plus, la compétitivité des puissances économiques occidentales est aujourd'hui déterminée par le niveau de qualification des populations actives. À l'heure où tout passe par la réussite sociale et économique, l'illettrisme est donc perçu comme un frein économique comme le soulignent Frier (1997) et Leclercq (2008) à dix ans d'intervalle.

Mais pour Lenoir, les changements n'ont finalement fait que révéler des situations très anciennes dont on ne s'est jamais préoccupé auparavant. Il insiste sur le fait que c'est lorsque l'environnement change, lorsque la situation est modifiée, que les difficultés, contournées et restées cachées pendant des années, apparaissent. Des travaux (Leclercq, 1999, 2008 ; Villechaise & Zaffran, 2004) montrent pourtant que les personnes en situation d'illettrisme ont acquis de nombreuses compétences dans leur vie professionnelle, personnelle et sociale dont peut bénéficier la société. Ils ont des systèmes de contournement et d'évitement pour ne pas avoir à utiliser l'écrit. Mais les exigences sont aujourd'hui de plus en plus fortes : les compétences pour exercer le métier d'ouvrier ne sont plus les mêmes qu'il y a vingt ans et les exigences nouvelles ont transformé le métier en demandant de recourir à l'écrit pour des tâches administratives par exemple. La part langagière du travail a considérablement augmenté (Boutet, 2001), y compris dans

des métiers traditionnellement réservés aux salariés les moins dotés en capital scolaire (Adami & Hervé, 2014).

C'est ainsi que le bouleversement dans le monde du travail a conduit à une nouvelle lecture du phénomène de l'illettrisme dans des dimensions socioéconomiques plus larges, c'est-à-dire avec une entrée par les questions d'emploi, de chômage et de qualification. Ce regard sur l'illettrisme se traduit d'ailleurs politiquement par le changement de rattachement ministériel du GPLI. Historiquement, il a d'abord été rattaché au Ministère des Affaires sociales et de la solidarité et donc relié aux difficultés sociales, à l'exclusion et à la pauvreté. Mais en 1988, il a été rattaché au Ministère du Travail et de la Formation professionnelle. Dans les années 1980, les politiques publiques s'appuyaient donc davantage sur les dimensions sociales de l'illettrisme (exclusion et marginalisation). C'est à la fin des années 1980 qu'on assiste à un tournant des politiques publiques qui insistent davantage sur l'insertion professionnelle de l'*illettré*, sa place dans le monde du travail, son employabilité et le chômage.

Aux yeux des pouvoirs publics, la question de l'illettrisme constitue donc aujourd'hui un enjeu social et économique dans le sens où la maîtrise de l'écrit est devenue une norme sociale pour s'insérer dans la société mais surtout dans l'emploi comme l'indique Leclercq :

« Les investigations menées sur ces questions témoignent des enjeux sociaux et économiques liés à la maîtrise de l'écrit, considérée comme une des compétences clés pour s'insérer et vivre en autonomie dans les sociétés industrialisées et comme norme sociale. » (Leclercq, 2008 : 4)

Ce sont les approches qui tentent de comprendre et de résoudre l'illettrisme par l'entrée socioéconomique qui sont aujourd'hui prégnantes dans la mise en place des politiques publiques en France. En d'autres termes, c'est par l'accès à l'emploi, par le retour à l'emploi, qu'on lutte maintenant contre l'illettrisme. Le dossier d'Aval (Belmans *et al.*, 2013), présenté par la région Haute-Normandie pour exposer les résultats de la dernière enquête IVQ⁹ au sujet de l'illettrisme, explique ainsi que le « *lien avec l'emploi est à double sens : occuper un emploi permet de maintenir ses compétences, mal maîtriser ses compétences est un frein à la recherche d'un emploi.* » (Belmans *et al.*, 2013 : 4-5). Les auteurs ajoutent que les enjeux sont particulièrement importants en Haute-Normandie, qui est une région dans laquelle le secteur industriel est fortement développé avec une part importante de non diplômés aux métiers difficiles à reconverter en cas de chômage ou d'évolution des postes.

Pour résumer cette première partie, on assiste à l'heure actuelle à un débat entre les scientifiques où l'on aurait d'un côté Bentolila – qui continue de décrire l'*illettré* comme exclu, honteux, ignorant et handicapé –, et tous les autres auteurs de l'autre – qui vont dans le sens de formes multiples et hétérogènes de l'illettrisme, ou qui refusent même la

⁹ Pour une présentation de l'enquête IVQ, se référer au §4 de ce chapitre.

notion d'illettrisme. Au début des années 2000, Dabène (2001) refusait ainsi « toute pertinence » à la notion d'illettrisme et dénonçait son pouvoir de « nuisance sociale » en raison du fait qu'elle occultait la complexité des relations que les usagers de la langue entretiennent avec le monde de l'écrit. Mais finalement, l'enjeu de la connaissance de cette catégorie de la population adulte dite *illettrée* et du regard que l'on porte sur elle, réside, selon nous, dans la mise en œuvre de politiques d'actions de formation. Comme l'indique Leclercq (1999), la formation de base est fortement liée aux discours institutionnels qui a trait aux publics qui y sont accueillis. Qu'en est-il alors de la politique publique de lutte contre l'illettrisme et de la formation des *illettrés* aujourd'hui en France ? Nous proposons maintenant de les présenter en nous appuyant sur le cas de la Haute-Normandie, terrain de notre enquête.

2. LES POLITIQUES PUBLIQUES DE LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME ET DE FORMATION DES ILLETTRÉS EN FRANCE AUJOURD'HUI

La lutte contre l'illettrisme prend des formes variées : il peut s'agir de « prévention », avant 16 ans, ou de « lutte » à proprement parler. L'illettrisme est un phénomène post-scolaire : il n'existe pas *d'illettrés* à l'école et on ne peut être désigné comme tel qu'après être sorti du système scolaire. Des actions de prévention sont ainsi menées dès l'école maternelle mais aussi hors de l'école. Certains lieux d'accueils de l'enfant – les crèches, les bibliothèques publiques, les librairies etc., – s'engagent dans la prévention de l'illettrisme pour donner le plaisir de lire notamment. D'autres actions font le lien entre la vie scolaire de l'enfant et sa vie familiale : les Actions éducatives familiales (AEF) par exemple, mises en œuvre par l'Éducation nationale, visent à accompagner les familles dans l'éducation de l'enfant. Une multitude d'acteurs intervient dans le champ de la prévention et de la lutte contre l'illettrisme et mettent en place des actions diverses. Beaucoup d'entre elles reposent sur des volontés individuelles et des initiatives prises en dehors d'une réelle politique établie. C'est d'ailleurs ce qui rend leur recensement particulièrement complexe. Nous nous intéresserons quant à nous à la lutte contre l'illettrisme dans sa dimension formation, en France, puis, plus particulièrement en Haute-Normandie. Quelle est la politique publique mise en œuvre ? Quelles sont les conceptions qui sous-tendent les politiques publiques ? Quelle est la formation à l'écrit proposée aux adultes *illettrés* ? Qui est concerné par ces formations ? Quel en est le contenu ?

2.1 DES CONCEPTIONS PLURIELLES

Les objectifs affichés par les politiques publiques reflètent des conceptions différentes de l'illettrisme, de la maîtrise de l'écrit et de la formation. Nous organiserons notre propos à partir de la typologie proposée par Leclercq (2003a). En analysant les textes institutionnels de quatre pays francophones – la Suisse, la Canada, la France et la Belgique – sur la formation de base, elle dégage trois modèles. Le premier modèle renvoie à des conceptions « déficitaires » de l'illettrisme, axées sur la dimension scolaire ; le

deuxième modèle renvoie à des conceptions « compréhensives », axées sur les dimensions sociales et culturelles ; le troisième modèle renvoie à des conceptions « managériales », axées sur les compétences dont doit disposer un citoyen pour fonctionner dans la société. La description de ces modèles nous permet de décrire et de mieux comprendre les politiques publiques mises en œuvre, ainsi que les obstacles liés à la formation des adultes *illettrés* à la maîtrise de l'écrit.

2.1.1 DES CONCEPTIONS DÉFICITAIRES

Dans une conception « déficitaire » de l'illettrisme et de la maîtrise de l'écrit, les formations sont centrées sur les dimensions scolaires¹⁰. L'illettrisme est expliqué par un faible niveau de scolarisation, un manque de scolarité, et la formation est vue comme « un rattrapage », « une seconde chance » pour permettre à la personne *illettrée* d'obtenir un diplôme. C'est le critère de la scolarisation qui permet de caractériser les publics en situation d'illettrisme et de les repérer. Cette conception déficitaire se traduit par une intervention éducative très influencée par les modèles scolaires : on cherche à rattraper les savoirs scolaires, non ou mal acquis. Ce sont l'absence de diplôme, le niveau de formation infra niveau V¹¹, et le suivi de certains cursus spécialisés, qui sont les critères de distinction des publics ciblés par les formations de base. Dans cette conception, la non maîtrise de l'écrit s'explique par les difficultés scolaires.

2.1.2 DES CONCEPTIONS COMPRÉHENSIVES

Dans des conceptions dites « compréhensives », l'illettrisme n'est plus expliqué par un manque de scolarisation mais par des positionnements sociaux, culturels et politiques et comme le reflet d'inégalités de tous ordres. Ce sont les différences sociales et culturelles qui expliquent la non-maîtrise de l'écrit, plus que les difficultés scolaires. L'illettrisme témoigne d'un rapport négatif à l'écrit, d'un rejet des valeurs dominantes valorisant l'écrit, d'un refus ou d'une méconnaissance des normes sociales et culturelles. Finalement, pour Lenoir (2003), cette explication renforce l'idée du manque et conserve une représentation stigmatisante de l'illettrisme comme maladie sociale. La formation vise donc à permettre à ce public d'accéder à une meilleure maîtrise de l'écrit pour mieux participer à la vie sociale et culturelle. La remédiation à l'illettrisme ne se « limite » pas à un « rattrapage scolaire » mais veut s'inscrire dans un processus plus large de développement de la citoyenneté, de réduction des inégalités et de promotion de la démocratie.

¹⁰ Cette conception reflète l'application, dans la formation de base, de l'approche déficitaire de l'illettrisme (§1.2.2).

¹¹ Nous rappelons les différents niveaux de formation :

- VI Abandon sans diplôme à la fin de la scolarité obligatoire (16 ans)
- V bis Poursuite d'études pendant au moins 1 an vers un diplôme de niveau V
- V CAP (certificat d'aptitude professionnelle) ou BEP (brevet d'études professionnelles)
- IV Baccalauréat général, technologique ou professionnel
- III Niveau bac+2 : BTS (brevet de technicien supérieur), DUT (diplôme universitaire de technologie)
- I et II Niveau égal ou supérieur au bac+3

Leclercq souligne qu'en France, ces deux conceptions (déficitaires et compréhensives), à visées explicatives, ne s'opposent pas – comme c'est le cas au Canada par exemple où l'approche compréhensive a clairement remplacé l'approche déficitaire dans les discours – mais qu'elles se juxtaposent. Elles s'entrecroisent aussi avec une troisième conception qui est définie comme « managériale ».

2.1.3 LA CONCEPTION MANAGÉRIALE

La conception managériale est centrée sur les compétences dont doit disposer un adulte pour fonctionner dans la société. Elle insiste sur l'impact des faibles compétences à l'écrit sur le plan économique et démocratique dans les pays industrialisés. La formation vise alors à mieux développer ces compétences dans une approche pragmatique et fonctionnelle pour améliorer la compétitivité économique des pays et accroître la cohésion sociale. Leclercq (2003) explique qu'on y voit clairement l'influence des études internationales de l'OCDE (Organisation de Coopération pour le Développement Économique) sur le niveau de littéracie telles que l'IALS et l'ALL ou plus récemment PIAAC et PISA¹².

La prégnance de cette conception est confirmée si l'on examine le cadre national légal de prévention et de lutte contre l'illettrisme en France. Les interventions mises en place par les régions ou par l'État sont en effet régies par les textes de lois liés à la question de l'illettrisme. Nous proposons une rétrospective des textes de lois qui ont trait à l'illettrisme en annexe (annexe 1). Cette présentation reprend celle réalisée par le Conseil économique, social et environnemental régional (CESER) haut-normand dans son rapport de septembre 2013 sur l'illettrisme en Haute-Normandie. Nous l'avons augmentée de quelques lois qui nous semblaient pertinentes ainsi que des mesures prises après la parution de ce rapport. Il apparaît que les textes de lois ne sont pas directement dirigés vers la lutte contre l'illettrisme, mais plutôt vers la formation professionnelle : le principal enjeu aujourd'hui est l'insertion professionnelle et le maintien dans l'emploi des personnes en difficulté. L'illettrisme s'inscrit ainsi dans le cadre de la formation professionnelle.

Plus ou moins dominants, selon les pays et les périodes historiques, les trois modèles se juxtaposent ou s'enchevêtrent, inspirant des pratiques de formation contrastées, voire contradictoires selon Leclercq (2003a). Ainsi, en France, le critère de scolarisation fait partie intégrante des indicateurs de l'illettrisme et les modes de formation empruntent un certain nombre de traits à un modèle scolaire ou scolarisant. La démarche est axée sur l'acquisition de compétences de base¹³, sur la programmation progressive des apprentissages et une évaluation/validation par des diplômes (CFG, DILF, DALF,

¹² IALS : *International Adult Literacy Survey* ; ALL : *Adult Literacy and Life Skills Survey* ; PIAAC : *Program for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) ; PISA : *Programme international pour le suivi des acquis des élèves*.

¹³ Nous revenons sur la notion de « compétences de base » plus bas dans ce chapitre (§2.2.1).

DELF¹⁴, etc.). Même si la conception scolaire ne constitue pas la seule référence pour déterminer les situations d'illettrisme en France, dès qu'il s'agit de dénombrer, de repérer les populations dites *illettrées* par exemple, le recours aux indicateurs scolaires est très prégnant et semble incontournable (Lahire, 1999 ; Leclercq, 2003a). C'est d'ailleurs le cas de l'enquête IVQ qui comprend des exercices typiquement scolaires tels qu'une dictée, même si les concepteurs se sont appliqués à ce que ce ne soit pas le cas (évaluation de la compétence à l'écrit par une dictée de mots mais aussi de pseudo-mots, présentée non comme une dictée mais comme une liste de courses à produire à destination d'un livreur). Mais, du point de vue des institutions, la lutte contre l'illettrisme s'inscrit aussi clairement dans une conception managériale de la maîtrise de l'écrit et de la formation (préconisée par le cadre national légal de lutte contre l'illettrisme). Le but ultime de la formation est l'employabilité et l'insertion sociale et professionnelle des adultes en difficulté ce qui n'empêche pas la présence d'autres dimensions en situation de formation¹⁵.

En somme, pour Leclercq (2007), les formations de base en France remplissent trois fonctions simultanées qui relèvent des trois modèles décrits précédemment :

- une fonction compensatoire et de remédiation à une faible scolarisation (conception déficitaire) ;
- une fonction d'accompagnement de personnes considérées comme menacées d'exclusion (migrants et minorités ethniques, chômeurs de longue durée, jeunes non diplômés, etc.) (conception compréhensive) ;
- une fonction de développement de l'employabilité de salariés ou demandeurs d'emploi peu qualifiés (conception managériale).

Leclercq souligne par ailleurs la difficulté à dissocier les dispositifs de formation aux compétences de base de ceux davantage centrés sur l'insertion socioprofessionnelle. En effet, les personnes faiblement scolarisées et généralement peu qualifiées vivent souvent dans une situation socioéconomique difficile (occupation de postes de faible qualification, cumul de périodes de chômage ou chômage de longue durée, succession de stages ou de contrats à durée déterminée, difficultés de l'entrée initiale sur le marché du travail). Le développement d'un projet professionnel, l'amélioration de l'employabilité ou de l'insertion sociale sont donc une priorité pour les apprenants et, par conséquent, articulés aux formations de base et à l'enseignement de la communication écrite, même si des dispositifs différents sont centrés en dominante sur l'un ou l'autre pôle de finalités. Adami et André notent eux aussi que « *l'objectif ultime [des] dispositifs de formation est le plus souvent l'emploi, qui est la clé de tout processus d'intégration et d'insertion. Qu'il s'agisse de trouver un*

¹⁴ CFG : Certificat de formation générale ; DILF : Diplôme initiale de langue française ; DALF : Diplôme approfondi de langue française ; DELF : Diplôme d'études en langue.

¹⁵ Nos observations et nos entretiens avec des formateurs et responsables de structures montrent la prégnance de la question de l'insertion professionnelle des publics accueillis en formation qui influence beaucoup les remédiations à l'écrit proposées aux apprenants. Mais nos observations ont aussi montré que les formateurs organisaient des sorties, notamment au musée, ou organisaient des activités diverses, pour favoriser l'intégration sociale et culturelle des adultes. Ces démarches relèvent plutôt de conceptions compréhensives décrites par Leclercq (2003).

emploi, de le conserver, de s'adapter à un nouveau poste ou de se reconvertir, le travail est le pôle magnétique de presque toutes les actions de formation linguistique. » (Adami & André, 2014 : 82).

En résumé, aujourd'hui, on forme les adultes en difficulté à l'écrit pour favoriser leur employabilité et leur insertion sociale et professionnelle en développant leurs « compétences de base ». Nous revenons maintenant sur ce que recouvre cette notion.

2.2 UNE DÉMARCHE DE FORMATION TOURNÉE VERS LES « COMPÉTENCES DE BASE »

La lutte contre l'illettrisme s'inscrit dans une politique plus globale de développement des « compétences de base » tout au long de la vie. Mais, à quoi renvoient-elles ?

2.2.1 « COMPÉTENCES DE BASE » : FLOU TERMINOLOGIQUE ET CONCEPTUEL

La notion de « compétence » a donné lieu à de nombreux débats sur lesquels nous ne reviendrons pas ici pour ne pas nous éloigner de notre propos et parce que ces discussions ne nous semblent pas centrales pour notre étude. Nous retiendrons la définition proposée par Lenoir en 2003 : la compétence correspond à la « *mobilisation en situation réelle de savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue de la réalisation efficace d'une activité* ». Nous nous référons aussi à une synthèse proposée par Vicher en 2004 qui a coordonné la rédaction d'un *Guide des référentiels et des outils d'évaluation des compétences langagières, des compétences de base et des compétences clés*. Cet ouvrage a été l'occasion de revenir sur les divergences et les convergences qui existent aujourd'hui au sujet des compétences de base. Vicher (2004) explique qu'il n'existait pas encore, au début des années 2000, de consensus sur la façon de nommer les compétences nécessaires pour s'insérer efficacement dans la vie quotidienne, sociale et professionnelle ni sur le socle de compétences nécessaires pour tous. C'est d'ailleurs une situation soulignée aussi par l'ANLCI (2003). On trouve ainsi dans les textes des appellations multiples : « compétences de base », « compétences génériques », « compétences transversales », « compétences clés », « basic skills », « skills for life » par exemple. Nous conserverons quant à nous le terme de « compétences de base ». Les discours divergent aussi sur l'étendue et la diversité des compétences qui composent ces « compétences de base ». Au cours de cette dernière décennie, plusieurs formulations et plusieurs référentiels de compétences ont été les références pour la mise en place de politiques publiques communes. Afin de clarifier ce qui correspond aujourd'hui aux compétences que tout individu devrait posséder pour être autonome face à l'écrit et qui sont celles visées en formation de base, nous revenons sur les principaux cadres de référence sur lesquels sont fondées les politiques publiques régionales. Nous faisons le choix aussi de revenir sur des référentiels qui ont été cités par les formateurs lorsqu'il a été question d'illettrisme avec eux et qui sont ceux sur lesquels ils s'appuient pour définir les objectifs de leurs ateliers.

2.2.2 QUELQUES CADRES DE RÉFÉRENCE DES COMPÉTENCES

À l'échelle européenne, il existe depuis 2006 un Cadre européen de référence proposé par le Parlement européen. Mais au-delà de ce consensus institutionnel européen, les politiques publiques en France et les formateurs font référence à des cadres plus anciens qui semblent toujours avoir leur place. Ainsi, nous proposons de revenir d'abord sur ce cadre de référence européen puis présentons d'autres référentiels, qui ont été notamment cités par les formateurs avec lesquels nous nous sommes entretenue lors de notre enquête de terrain (§2.1.1 chap.3).

2.2.2.1 LE CADRE DE RÉFÉRENCE EUROPÉEN (2006)

L'OCDE, l'UNESCO et la plupart des pays membres, ont travaillé à l'élaboration d'un socle de compétences fondamentales afin de développer une politique commune en éducation et formation. En 2006, le Parlement européen a ainsi défini le Cadre de référence européen¹⁶. Celui-ci décrit les huit domaines de « compétences clés » composés chacun de « connaissances, aptitudes que devraient maîtriser les adultes au terme de leur scolarité et tout au long de la vie pour garantir des conditions favorables à leur épanouissement personnel, à leur citoyenneté active, à leur intégration sociale et culturelle ainsi qu'à leur insertion professionnelle. Les compétences clés correspondent à des attitudes appropriées à chaque contexte ». Ces huit domaines de compétences clés sont : la communication dans la langue maternelle (1), la communication en langues étrangères (2), la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies (3), la compétence numérique (4), apprendre à apprendre (5), les compétences sociales et civiques (6), l'esprit d'initiative et d'entreprise (7) et la sensibilité et l'expression culturelles (8).

En somme, ces compétences-clés traduisent la conception « managériale » de la formation telle qu'elle est décrite par Leclercq (2003a). En effet, le Parlement européen adopte une conception axée sur les compétences pour fonctionner dans la société. La formation à ces compétences clés est envisagée dans une vision pragmatique comme le moyen d'accroître le potentiel des personnes concernées (leur employabilité et leur productivité) pour améliorer la compétitivité économique et la cohésion sociale. Ces compétences, que Vicher (2004) qualifie d'« émergentes » dans son Guide des référentiels, et qui correspondent aux compétences clés, regroupent donc les capacités à mettre en œuvre pour faire face aux situations professionnelles. Déjà très présentes dans les réflexions avant 2006, elles sont aujourd'hui définies par le Parlement européen. Les États membres disposent donc d'un outil de référence qui s'adresse principalement aux responsables politiques, professionnels de l'éducation, employeurs et apprenants, pour que les compétences clés soient intégrées dans les stratégies et les infrastructures.

Suite à ce référentiel européen, l'ANLCI a proposé un *Référentiel des compétences clés en*

¹⁶ *Les Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie - Un cadre de référence européen*, annexe de la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 (JO de l'Union européenne L394 du 30 décembre 2006), <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR>, consulté le 04 juillet 2017.

situation professionnelle (RCCSP). Celui-ci s'appuie sur les quatre degrés de compétences définis auparavant dans le cadre de référence de l'ANLCI de 2003 pour les appliquer aux compétences clés dans le cadre professionnel. Nous présentons ensemble ces référentiels et proposons en annexe un tableau synthétique du contenu de ces référentiels (annexe 2).

2.2.2.2 LES RÉFÉRENTIELS PROPOSÉS PAR L'ANLCI

En 2003, l'ANLCI publie un Cadre national de référence pour l'accès de tous aux compétences de base. Il décrit un socle fonctionnel qui regroupe les compétences nécessaires à la vie courante et qui serait finalement « la base de la base » : circuler, faire des courses, prendre un médicament, choisir un programme de télévision, utiliser un appareil, lire une petite annonce, régler une facture, faire son budget, prendre le train, etc. L'ANLCI parle de « socle fonctionnel » parce que, selon cette institution, l'acquisition des compétences de base pour les *illettrés* est étroitement articulée à la recherche de solutions pragmatiques pour faire face au quotidien. Ce référentiel national est spécifique aux situations d'illettrisme et décrit quatre paliers pour graduer l'avancée vers la maîtrise des compétences de base.

En résumé, les degrés 1 et 2 sont plutôt centrés sur la recherche de solutions fonctionnelles pour répondre aux besoins de la vie courante des personnes les plus éloignées de l'écrit et les plus en difficulté : lire et écrire des phrases simples, savoir utiliser des documents courants, résoudre des problèmes de la vie quotidienne nécessitant des calculs simples, etc. Les degrés 3 et 4 sont, quant à eux, plus distancés de l'action quotidienne : ils visent davantage le développement de l'autonomie dans des situations variées de la vie quotidienne. Il peut s'agir de savoir écrire des textes courts, argumenter, utiliser des supports numériques, s'approprier les codes (et notamment orthographiques), lire des graphiques, des tableaux, etc. La maîtrise du code orthographique n'est donc évoquée qu'au degré 3. Selon le cadre de référence de l'ANLCI, « *c'est la non-maîtrise de ces compétences de premier niveau [degré 1] qui caractérise les situations d'illettrisme. Pour les personnes qui ont acquis ces compétences mais qui n'ont pas atteint le degré 3, on parlera plutôt de difficultés pour lire, écrire et mettre en œuvre les compétences de base.* » (ANLCI, 2003 : 32). L'ANLCI décrit les actions dédiées à la maîtrise des compétences de degré 3 sous l'appellation « stages de remise en niveau ». De plus, l'ANLCI précise que le développement de ces compétences est étroitement relié à la mobilisation d'aptitudes telles que la motivation, l'engagement, la confiance en soi, l'ouverture aux autres et l'autonomie. Des travaux ont en effet montré l'importance de l'engagement de l'apprenant dans le processus de remédiation (Leclercq, 2006).

En mars 2009, l'ANLCI publie un premier *Guide d'utilisation du Référentiel des compétences clés en situation professionnelle*, réédité et complété en juin 2013. Ce guide explique que les référentiels disponibles ont été pour la plupart conçus avant 2003 et ne se situent pas par rapport aux quatre degrés du Cadre national de référence de l'ANLCI ni aux recommandations du Parlement européen de 2006 qui a défini les compétences clés. Ainsi, le Référentiel CCSP relie les compétences de base aux référentiels métiers ou à

l'exercice d'une activité professionnelle. Ce référentiel vise à faciliter la construction de parcours personnalisés qui intègrent des formations de base adaptées au projet professionnel des personnes ainsi qu'à faciliter la construction de démarches de professionnalisation et de qualification qui intègrent des formations de base adaptées au poste de travail. Il permet de croiser les pôles de compétences avec la réalisation d'une tâche professionnelle, avec l'initiative que demande la réalisation de cette tâche, avec les savoirs mobilisés en fonction des savoirs généraux, ainsi qu'avec les savoirs appliqués selon l'activité¹⁷.

Le référentiel CCSP de l'ANLCI adopte donc une visée résolument professionnelle. Il s'efforce de faire le lien entre les compétences de base d'une personne et leur mise en œuvre dans le contexte professionnel. Ce référentiel traduit l'évolution du regard porté sur l'illettrisme et la conception managériale influencée par l'OCDE : l'illettrisme n'est pas seulement une caractéristique liée aux personnes et à leur histoire mais c'est une situation liée à l'évolution des organisations de travail qu'on se doit d'anticiper.

Nous présentons maintenant un socle de connaissances et de compétences professionnelles récemment défini et entré en vigueur dans des actions de formation en Haute-Normandie en 2016.

2.2.2.3 LE SOCLE DE CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES : LE CERTIFICAT CLÉ A (2015)

Le décret n°2015-172 du 13 février 2015 a donné lieu à la création d'un certificat : le certificat Clé A. Créé par le Comité Paritaire Interprofessionnel National pour l'Emploi et la Formation (COPANEF), il est l'« expression concrète et opérationnelle » du socle de connaissances et de compétences professionnelles tel que le définit le décret. Le certificat est reconnu par les employeurs, dans tous les secteurs et dans toutes les régions. Ce référentiel a donc aujourd'hui valeur de référence dans les actions de formation en Haute-Normandie qui s'appuient sur ce référentiel pour déterminer les besoins de l'apprenant et définir son parcours de formation. Le socle couvre les sept domaines suivants : (1) communiquer en français ; (2) calculer, raisonner ; (3) utiliser un ordinateur ; (4) respecter les règles et travailler en équipe ; (5) travailler seul et prendre des initiatives ; (6) avoir l'envie d'apprendre ; (7) maîtriser les règles de base : hygiène, sécurité, environnement. Il ne se limite pas à aux compétences à l'écrit mais intègre aussi des domaines de compétences spécifiquement professionnelles (travailler seul ou en équipe, prendre des initiatives, respecter les règles d'hygiène, de sécurité et d'environnement, etc.). Les domaines de compétences sont divisés en 28 sous-domaines pour lesquels sont décrits les résultats attendus et observables et/ou mesurables et les critères d'évaluation. Nous

¹⁷ Pour de plus amples informations, nous renvoyons au document publié par l'ANLCI en 2013, *Guide d'utilisation du référentiel des compétences clés en situation professionnelle* (Référentiel CCSP), version 2, juin 2013, consulté en juin 2017, <http://www.anlci.gouv.fr/Mediatheque/Entreprises/Entreprise/Referentiel-des-competences-cles-en-situation-professionnelle-RCCSP>.

présentons, dans le tableau 1 ci-dessous, les connaissances définies dans le sous-domaine « Écrire »¹⁸ :

ECRIRE	
Résultats attendus observables et/ou mesurables	Critères d'évaluation
Produire un message en respectant la construction d'une phrase simple.	La formalisation écrite d'un message respecte la syntaxe (sujet, verbe, complément) d'une phrase simple.
Rendre compte par écrit conformément à l'objectif visé (renseigner un formulaire simple ...).	Un compte-rendu, formulaire simple, est complété correctement, conformément à l'objectif visé.
Lister par écrit des anomalies dans un document professionnel.	Des anomalies dans un document professionnel sont repérées et caractérisées comme telles par écrit.
Récupérer l'essentiel d'un message en prise de notes.	Les idées essentielles d'un message communiqué oralement sont correctement retranscrites à l'écrit.
Écrire un message en utilisant un vocabulaire professionnel.	Le vocabulaire professionnel utilisé correspond exactement à la situation professionnelle.
Indiquer par écrit une situation professionnelle, un objet, un problème.	La présentation écrite d'une situation professionnelle, d'un objet ou d'un problème est formalisée en des termes simples, en une description la plus complète et compréhensible, avec une orthographe et une syntaxe correctes.

Tableau 1 Extrait du référentiel du Socle de connaissances et de compétences professionnelles défini par le COPANEF pour le sous-domaine "Écrire" compris dans le domaine « Communiquer en français »

Dans le référentiel publié en février 2015, notons que le terme « orthographe » n'apparaît qu'une seule fois dans le domaine de la « communication en français ». Dans le sous-domaine lié à la capacité d'écrire, l'apprenant doit être capable d'« indiquer par écrit une situation professionnelle, un objet, un problème » et, parmi les critères d'évaluation, il est précisé que cela doit être fait « avec une orthographe et une syntaxe correctes ». Rappelons que, dans les référentiels ANLCI (2003, 2009, 2013), la maîtrise du code orthographique apparaît au degré 3.

En résumé, le terme de « compétences de base » a donc une dimension fonctionnelle en renvoyant à l'acquisition de compétences pour faire face à des situations de la vie quotidienne et être autonome. Les « compétences de base » définissent finalement une littéracie « fonctionnelle » qui se confond en effet avec la capacité à utiliser des textes présents dans l'environnement quotidien (panneaux, enseignes de magasin, plans, etc.) (Grossmann, 1992). Dès lors, « *se débrouiller avec l'écrit quotidien, dans une société donnée, représenterait un seuil minimal ("de survie")* » (Grossmann, 1992, 141). Or, selon l'auteur, les

¹⁸ Pour prendre connaissance des compétences définies dans les autres domaines, nous renvoyons au *Référentiel CléA*, téléchargeable sur le site <http://www.certificat-clea.fr/referentiel.html>.

exigences grandissantes de notre société face à l'écrit tendent à montrer la relativité du concept de littéracie fonctionnelle. Les compétences « de base » sont dès lors en perpétuelle évolution. Le terme de « compétences clés » quant à lui renvoie à une conception plus managériale de la formation en concevant l'acquisition de compétences minimales comme nécessaire pour s'insérer dans la vie professionnelle, être productif et compétitif sur le marché économique. Le dernier Socle de connaissances et compétences professionnelles (2016) réaffirme clairement cet objectif en inventoriant les compétences nécessaires pour l'activité professionnelle. L'acquisition des compétences se concrétise même par l'obtention d'un certificat (le certificat CléA) pour certifier à l'employeur que le salarié détient les compétences minimales pour être efficace professionnellement. L'acquisition d'un diplôme renvoie ainsi à une conception déficitaire de la formation : on forme un apprenant pour lui faire acquérir les compétences non ou mal acquises à l'école et lui faire obtenir un diplôme.

En somme, d'après nos constats sur le terrain, il semble que le cadre de référence de 2003 de l'ANLCI soit utilisé pour repérer les personnes en situation d'illettrisme, tandis que les compétences clés, et désormais les compétences décrites dans le Socle de connaissances et compétences professionnelles, représentent plutôt les objectifs à atteindre et cadrent l'action des formateurs.

En conclusion, l'intérêt de cette approche par compétences, dans les politiques publiques de formation d'adultes, est qu'elle modifie le regard scolaire traditionnel en insistant sur la dimension fonctionnelle de la maîtrise de l'écrit. Cependant, force est de constater que cette prise de distance avec les démarches scolaires traditionnelles, affichée et recommandée par les politiques publiques, n'est pas tout à fait de mise dans les interventions pédagogiques que nous avons pu observer lors de notre enquête de terrain. Nous ne le démontrerons pas ici parce qu'il ne s'agit pas de l'objet de la présente étude, mais notre enquête de terrain nous a permis de constater que les activités proposées aux adultes, pour remédier à leurs difficultés à l'écrit, conservent un caractère scolaire, notamment à travers l'usage de fiche d'exercices, des domaines abordés (fiches de conjugaison, règles de grammaire par exemple). C'est bien l'approche par compétences qui est mise en place partout mais le contenu des formations et les remédiations proposées restent calqués majoritairement sur un modèle scolaire traditionnel (rappel des règles, des exceptions, exercices d'application sur fiches, etc.) . Soulignons qu'aujourd'hui le modèle scolaire lui-même est très marqué par la notion de compétences (cf. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*¹⁹ à partir duquel sont construits les nouveaux programmes de 2016) et que le modèle « traditionnel » auquel nous faisons référence n'est plus de mise, au moins dans les programmes scolaires. Mais il semble encore bien ancré dans les pratiques de formation que nous avons observées, au moins pour l'enseignement de l'écrit. Il semble toutefois que des ateliers d'écriture notamment se développent de plus en plus, mais nous n'avons pas eu l'occasion d'en observer.

¹⁹ Le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* est disponible au lien suivant : <http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>

2.3 POLITIQUE RÉGIONALE : LES DISPOSITIFS DE FORMATION DESTINÉS AUX ILLETTRÉS EN HAUTE-NORMANDIE

Sur le plan régional, le cadre légal établit que la collectivité régionale est de fait compétente pour traiter la question des publics les plus éloignés de la formation et de l'emploi. La région a alors la possibilité, et la responsabilité, d'intégrer la lutte contre l'illettrisme dans les actions de formation professionnelle qu'elle met en œuvre sur le territoire. Toutefois, d'après un rapport du CESER de 2013, les responsabilités sont aujourd'hui largement partagées en matière de lutte contre l'illettrisme et la répartition des rôles entre les acteurs reste plutôt diffuse (organismes de formation, associations, école, etc.). Les difficultés de gouvernance révèlent un certain manque de lisibilité lié à la multiplicité des acteurs et des publics, ainsi qu'à un déficit de connaissance des multiples dispositifs financiers ou dispositifs de formation, à quoi s'ajoute la relative jeunesse des pratiques de remédiation. Localement, il demeure un besoin fort de coordination, d'outillage, de diffusion. Si les territoires sont organisés, c'est à « leur » façon et les interventions suivent un cadre lisible « en creux » (CESER, 2013) suivant le cadre légal de prévention et de lutte contre l'illettrisme présenté précédemment. C'est d'ailleurs ce qui rend toute initiative d'état des lieux de la formation de base particulièrement complexe. D'un point de vue organisationnel, aujourd'hui, nous dirons simplement que, quel que soit le programme de formation, les financeurs commandent des prestations à des organismes de formation par lots répartis sur le territoire et les conseillers des organismes prescripteurs orientent vers des programmes les publics qu'ils ont repérés comme étant en situation d'illettrisme.

Au moment de notre recherche, il existe deux actions principales destinées à la formation des *illettrés* haut-normands : l'action « Acquérir et développer ses compétences clés » (ADCC) et l'action « Renforcer ses savoirs de base » (RSB). Elles sont assurées par des organismes de formation indépendants (associations à but non lucratif principalement) qui répondent à une offre de marché pour pouvoir mettre en place l'action de formation dans leur organisme.

2.3.1 L'ACTION *ACQUÉRIR ET DÉVELOPPER SES COMPÉTENCES CLÉS* (ADCC)

En 2016, le dispositif *Acquérir et développer ses compétences clés* a remplacé le dispositif appelé *Formation Compétences clés* (FCC). Il est financé par le DIRECCTE (Direction Régionale des Entreprises, de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi) de Haute-Normandie et la région. Ce dispositif ne s'adresse pas uniquement aux personnes *illettrées* mais aussi à des publics très variés qui peuvent (mais pas toujours) se trouver en situation d'illettrisme : les demandeurs d'emploi, les jeunes de 16-25 ans sans emploi et sortis du système scolaire depuis plus de six mois, les salariés en insertion par l'activité économique ou en contrat aidé, et le cas échéant, les salariés ne souhaitant pas que leur employeur soit informé de leur besoin de formation dans les compétences de base. Les niveaux d'admission sont les niveaux VI, Vbis et V. L'orientation est donc réalisée par niveaux scolaires. Cette prestation vise à développer les « compétences clés », définies par

le Parlement européen en 2006. Les objectifs de la formation sont variables : l'accès à l'emploi, à la formation qualifiante, la réussite à un concours (de niveau V tels que CAP, BEP) ou une promotion professionnelle. Les conditions pour accéder à cette formation sont d'avoir un projet d'insertion professionnelle, d'être motivé et de parler français. L'inscription est effectuée par les organismes prescripteurs ayant conclu une convention avec la DIRECCTE, tels que le Pôle Emploi, les Missions Locales, les Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation, CAP EMPLOI, etc.

En ce qui concerne l'organisation de la formation, les objectifs, les dates, la durée, le contenu et le rythme de la formation sont personnalisés pour chaque apprenant, selon les besoins identifiés : entrées et sorties permanentes, volume horaire compris entre 40 et 400 heures à raison de 18 heures par semaine maximum pour que le rythme hebdomadaire soit compatible avec une recherche d'emploi. La formation est gratuite et les apprenants ne sont pas rémunérés. Les formateurs et le rapport du CESER (2013) soulignent d'ailleurs que cela implique, de la part des stagiaires, d'anticiper les questions financières qui contraignent parfois certains à abandonner la formation pour des difficultés pratiques variées liées à des problématiques économiques (difficultés d'organisation dans le foyer, coût de la garde des enfants, coût des transports, etc.). L'entrée en formation peut en effet constituer un faisceau d'obstacles (Lavoie *et al.*, 2008).

2.3.2 L'ACTION RENFORCER SES SAVOIRS DE BASE (RSB)

Ce dispositif est un Programme Régional de Formation Professionnelle du Conseil Régional de Haute-Normandie. Les prestations de formation visent aussi à lutter contre l'illettrisme et sont prioritairement adressées aux demandeurs d'emploi, tout en étant ouvertes aux personnes en emploi aidé, aux bénéficiaires du RSA non-inscrits au Pôle Emploi, aux travailleurs non-salariés et aux personnes en situation de handicap. L'action est financée par Pôle emploi ou par la Région Haute-Normandie. Comme l'action ADCC, l'objectif de cette action est de perfectionner les savoirs de base de l'apprenant pour développer son autonomie dans la vie quotidienne, sociale et professionnelle et favoriser son entrée ou son retour à la vie active. Sur le plan administratif, il faut être inscrit en tant que demandeur d'emploi. Ce sont d'ailleurs les conseillers Pôle Emploi qui orientent les apprenants vers cette action qui comprend 600 heures de formation. Les bénéficiaires ont le statut stagiaire de la formation professionnelle et bénéficient d'une rémunération versée par Pôle emploi (l'AREF, *Allocation de Retour à l'Emploi-Formation* ou la RFPE, *Rémunération des Formations de Pôle Emploi*), et d'une aide à la couverture des frais de déplacement et d'hébergement.

L'action se décline en deux options :

- RSB LEC : Lire, Écrire, Compter
- RSB ALPHA-FLE : Français Langue Étrangère

Le RSB LEC est destiné aux personnes qui ont suivi un apprentissage en français mais qui ne possèdent pas ou plus les compétences de base, correspondant donc aux situations d'illettrisme. Le RSB ALPHA-FLE s'adresse aux personnes qui ont été scolarisées dans

leur pays d'origine mais qui ne maîtrisent pas la langue française (FLE) ou à des personnes qui n'ont pas été scolarisées, ne sachant ni lire ni écrire, et ne pouvant comprendre ou s'exprimer en français (ALPHA).

2.3.3 LES FORMATIONS GÉNÉRALES FINANCÉES PAR LE CNFPT

Il existe également des formations générales, axées sur les compétences de base en français et en mathématiques, financées par le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT). Elles ne sont pas spécifiques à la région Haute-Normandie et s'étendent sur tout le territoire national. Nous faisons toutefois le choix de les présenter ici car elles font partie des formations dans lesquelles on retrouve des personnes désignées *illettrées* sur le territoire haut-normand mais aussi parce que c'est au sein de ces formations que nous avons enquêté en particulier²⁰. Le CNFPT est l'acteur principal de la formation professionnelle des agents des collectivités territoriales. Il prépare les agents territoriaux aux concours et examens professionnels de la fonction publique territoriale, organisés depuis le 1^{er} janvier 2010 par les Centres de gestion (CDG) de la fonction publique territoriale²¹, et assure l'action de formation. Les examens professionnels d'adjoint technique 1^{ère} classe sont composés d'une épreuve écrite d'admissibilité, suivie d'une épreuve orale d'admission. Les épreuves écrites visent à évaluer les « connaissances théoriques de base »²² du candidat en évaluant sa maîtrise du vocabulaire technique de sa spécialité professionnelle (matériel de sécurité, règles d'hygiène et de sécurité, matériaux, matières et matériels utilisés, calcul de quantités, de longueurs, de surfaces, de volumes, etc.). Aussi, avant d'orienter les agents vers ces examens, le CNFPT évalue-t-il les compétences de l'agent par le biais d'un test d'accès à la préparation au concours et à l'examen professionnel d'adjoint technique de 1^{ère} classe. S'il réussit, il entre dans la préparation au concours proposée par le CNFPT. S'il échoue, l'agent est orienté par le CNFPT vers une formation adaptée, dite « générale », pour acquérir (ou réacquérir) les compétences de bases en français et en mathématiques, ce qui lui permet de préparer l'examen professionnel écrit. C'est ainsi que des organismes de formation indépendants sont mandatés par le CNFPT pour assurer des formations générales destinées spécifiquement aux agents de la fonction publique territoriale.

En résumé, les deux actions régionales (ADCC et RSB) s'adressent prioritairement aux demandeurs d'emploi qui ont un projet professionnel, une volonté de reconversion ou un besoin de remise à niveau. Elles s'adressent aussi aux salariés qui souhaitent acquérir et consolider des connaissances de base, développer leurs compétences, accompagner la sécurisation de leur parcours professionnel, préparer une qualification, un concours, un

²⁰ Nous verrons que neuf des dix apprenants *illettrés* avec lesquels nous nous sommes entretenus ont suivi une formation financée par le Centre national de la fonction publique territoriale (§2.2 chap.3).

²¹ Les Centres de gestion sont des établissements à caractère administratif qui regroupent les collectivités d'un département et assurent l'organisation et le fonctionnement des services publics.

²² Sources : <http://www.cnfpt.fr>

diplôme, une VAE, ou adapter leurs compétences à un nouveau poste de travail. Comme nous l'avons déjà noté précédemment pour les politiques nationales de formation, les politiques publiques régionales s'inscrivent dans une démarche principalement professionnelle de retour ou d'accès à l'emploi qui renvoie à l'approche managériale décrite par Leclercq (2003a). Nous constatons que les publics les plus éloignés de l'emploi, les plus démunis (*illettrés* en zone rurale, femme au foyer par exemple) sont écartés de ces dispositifs. Or, les résultats de la dernière enquête IVQ de 2011 rendent visibles le fait que l'une des particularités de la Haute-Normandie réside dans la proportion de femmes sans situation professionnelle « en situation préoccupante » à l'écrit, qui semblent exclues des dispositifs de formation (Belmans *et al.*, 2013).

En définitive, les trois dispositifs présentés accueillent un public d'apprenants très hétérogène (migrants, *illettrés*, jeunes décrocheurs, en emploi, en recherche d'emploi, en reconversion ...). L'action financée par le CNFPT est réservée aux agents territoriaux qui ont la volonté de préparer un concours et elle pourrait en ce sens apparaître comme plus homogène. Mais, du point de vue des compétences à l'écrit, et des trajectoires de vie, les groupes d'apprenants restent très hétérogènes. Ajoutons par ailleurs qu'il apparaît que l'illettrisme reste encore un « terme univoque » (Villechaise & Zaffran, 2013) pour l'action publique alors que, nous l'avons montré, il désigne en réalité une pluralité de situations singulières.

Maintenant que nous avons présenté les différents dispositifs de formation existants en Haute-Normandie au moment de notre recherche, ainsi que les publics concernés, nous abordons la question du contenu de formation.

2.3.4 DES CONTENUS INEXISTANTS MAIS UNE DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE COMMUNE : LES ATELIERS DE PÉDAGOGIE PERSONNALISÉE

L'un des constats majeurs que cette étude nous a permis de formuler est qu'il n'existe pas de contenus pédagogiques de formation, à proprement parler, pour enseigner l'écrit aux adultes en situation d'illettrisme. Alors qu'il existe des programmes scolaires pour la formation initiale ou des méthodes variées pour la formation de publics migrants, très peu de choses existent pour la formation de base d'adultes en situation d'illettrisme. Les formateurs expliquent d'ailleurs qu'ils sont souvent désœuvrés pour remédier aux difficultés de ce public. Seuls les cadres de référence (§2.2.2) affichent des objectifs et des compétences à atteindre. En ce sens, ils cadrent l'action des formateurs pour répondre à ces objectifs mais ne proposent pas de contenus de formation précis. Quelques manuels²³ proposent aussi des contenus mais ils semblent assez peu utilisés par les formateurs que nous avons rencontrés, qui se tournent davantage vers des manuels scolaires ou des manuels de FLE (de niveau intermédiaire ou avancé). D'un point de vue pédagogique, une démarche commune se dégage néanmoins et permet de définir un cadre pédagogique

²³ On peut citer par exemple le manuel : *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte. Guide méthodologique et pratique*, sous la direction de D. De Keyser, M. Coisne, M-C. Minoza, F. Morisson publié aux éditions Retz en 1999.

global des formations de base d'adultes à la communication écrite : les ateliers de pédagogie personnalisée (APP).

Les dispositifs mis en place en Haute-Normandie (ADCC et RSB) sont en effet fondés sur la démarche pédagogique des *Ateliers de Pédagogie Personnalisée* (APP). Selon les discours de promotions, la démarche garantit le développement de l'autonomie des apprentissages et l'accès à tous aux compétences de base en étant fondée sur sept principes fondamentaux, inscrits dans un cahier des charges national : la personnalisation de la formation (démarche pédagogique personnalisée et plan de formation individuel, défini à la suite d'un diagnostic des acquis et des besoins), l'accompagnement de l'apprenant (un référent unique), l'ancrage territorial (250 lieux en France avec la possibilité de se former à distance), la diversité des publics accueillis en flux, les domaines de formation référés aux huit compétences clés européennes (définies par le Parlement européen en 2006), les sources diversifiées de financement et le fonctionnement en réseau à l'échelle nationale et régionale. La démarche préconisée s'inscrit dans une optique citoyenne et d'éducation permanente. La formation est donc centrée sur l'apprenant en s'adaptant aux besoins et aux attentes de chacun et en le rendant acteur de sa formation. De plus, les travaux que l'apprenant réalise tout au long de sa formation, les ressources dont il dispose et les contraintes auxquelles il est confronté, doivent avoir un lien étroit avec son projet d'insertion professionnelle.

Nous avons présenté le cadre institutionnel de la formation des personnes en situation d'illettrisme dans la région Haute-Normandie en particulier. Nous revenons maintenant sur les données disponibles concernant les *illettrés* et plus largement la population adulte en difficulté à l'écrit. La partie suivante permet de revenir sur la mise en œuvre d'enquêtes diverses, françaises ou internationales, sur le niveau des adultes à l'écrit.

3. L'ÉVALUATION DES DIFFICULTÉS À L'ÉCRIT DES ADULTES

Très vite, le besoin de produire des données chiffrées pour mesurer l'ampleur du phénomène de l'illettrisme et dénombrer les *illettrés* s'est imposé. Cette tendance est aussi bien nationale qu'internationale. Dès 1984 avec le rapport *Des illettrés en France* (Espérandieu, Lion & Bénichou), la question de l'évaluation et de la mesure du nombre d'adultes concernés par l'illettrisme se pose. Dénombrer les adultes en difficulté face à l'écrit reste toutefois difficile, et en particulier pour les adultes *illettrés*. Nous proposons de présenter le cadre général des enquêtes sur le niveau de littéracie des adultes, en France et à l'international. Il nous permettra de pointer les difficultés méthodologiques de ces enquêtes et les critiques dont elles ont fait l'objet. L'état des lieux des conditions de mesure, d'une part, de l'illettrisme en France et, d'autre part, des compétences des adultes au plan international nous permet ainsi de contextualiser l'émergence de l'enquête IVQ en France et de mieux comprendre sur quoi reposent les choix méthodologiques de cette enquête.

3.1 UN APERÇU DES ENQUÊTES SUR LE NIVEAU DE LITTÉRACIE DES ADULTES AVANT L'ENQUÊTE IVQ

3.1.1 LES PREMIÈRES ENQUÊTES EN FRANCE SUR L'ILLETTRISME

L'INSEE a réalisé une enquête en hiver 1986-1987 sur les « conditions de vie » des adultes résidant en France métropolitaine. Dans ce cadre, elle les a interrogés oralement sur leurs habitudes de lecture de journaux ou de livres, leur capacité à rédiger un chèque ou un document administratif habituel. Elle arrive au constat que « plus de 9 %, soit 3,3 millions [de personnes], éprouvent des difficultés graves à parler le français, ou à le lire, ou encore à l'écrire, ou enfin à le bien comprendre » (Besse, 1995 : 11). Si on ne considère que les personnes qui ont été scolarisées en France, on aboutit à 5,93 % d'illettrés.

En octobre 1988, sous l'impulsion de son nouveau président François Bayrou, le GPLI commande une enquête par sondage d'opinion à Infométrie. Cette enquête voulait ainsi inventorier « l'illettrisme dans tous ses aspects » (Besse, 1995). Elle fait état de 6,3 % de la population adulte qui éprouverait de « très sérieuses difficultés à lire et à écrire », 10,3 % qui « maîtrisent mal la lecture » et 17,8 % qui éprouvent des difficultés plus ou moins importantes à écrire. Près d'un adulte sur cinq est donc *illettré* selon ces données, et cette enquête est la référence la plus évoquée par les médias à cette époque.

De manière générale, on doit constater, en matière de chiffres, à la fois leur profusion et leur flou. Dès 1993, Besse notait que les chiffres variables d'une enquête à l'autre « font douter de l'existence de catégories objectives de l'illettrisme. [...] Nous sommes donc en présence de pourcentages variables qui rendent hasardeuse toute interprétation : l'imprécision des résultats statistiques tient en premier lieu au flou des critères des définitions ». Or, c'est en référence à ces données que s'engageaient les débats sur l'ampleur de l'illettrisme et sur ses « causes » à la fin des années 1980 (Frier, 1992). Les résultats présentés par les enquêtes sur l'illettrisme ont donc eu un rôle important et un impact non négligeable dans la construction de l'illettrisme comme véritable « problème social » (Lahire, 1999). Or, en 1999, Lahire notait que « dans le cas de la catégorie "illettrés", son existence n'est pas, même d'ordre statistique puisqu'une objectivation statistique [...] demeure encore aujourd'hui difficile à mettre en œuvre en raison essentiellement du flou des définitions » (Lahire, 1999 : 91). D'ailleurs, cette remarque vaut encore aujourd'hui lorsque l'on constate la variation des chiffres entre les enquêtes. On voit que les seuils de compétences minimales ne sont pas les mêmes d'une enquête à l'autre. Les compétences évaluées tendent à être de plus en plus larges en intégrant maintenant les compétences de traitement de l'information et de la communication (TIC) par exemple. Les comparaisons statistiques demeurent alors particulièrement complexes. L'une des principales critiques formulées à l'encontre des enquêtes réalisées dans les années 1980 est qu'elles ont été fondées sur les déclarations des enquêtés pour mesurer leurs difficultés. C'est donc l'enquêté lui-même qui fournissait l'information, comme c'était le cas dans plusieurs enquêtes à l'époque (enquête d'Infométrie par exemple). Plusieurs auteurs soulignent ainsi l'impact très important de ce contexte de passation sur

les résultats de l'enquête (Besse, 1995 ; Murat, 2008 ; Filhon, 2014). En effet, cette source ne peut pas être considérée comme pleinement fiable : il n'est pas suffisant, si l'on veut obtenir une évaluation sûre, de demander aux personnes évaluées si elles savent lire ou écrire, même si, comme le souligne Besse (1995) très justement, ce type d'entretiens peut être utile pour comprendre comment se vivent ces adultes face à cette situation. De plus, cette évaluation est confrontée au risque de la sous-déclaration des difficultés par les personnes craignant d'être stigmatisées (Degorre & Murat, 2009) et ne permet pas d'évaluer leurs compétences effectives. En effet, il n'est pas aisé pour un adulte d'avouer, devant un enquêteur, et devant ses proches parfois, voire à lui-même, ses échecs probables en lecture-écriture. L'adulte interrogé tend au contraire à se conformer à l'image qu'on attend de lui. Les *illettrés*, on l'a vu, ne s'auto-désignent pas, ne se définissent pas comme étant en situation d'illettrisme dans la réalité sociale. De fait, Filhon (2014) note qu'il ne s'agit pas d'une mesure « objective » des compétences à l'écrit des enquêtés mais d'une mesure « subjective » :

« Auparavant, les difficultés éventuelles à l'écrit étaient abordées à partir de questions subjectives où il était demandé aux enquêtés s'ils estimaient rencontrer des difficultés pour effectuer certaines tâches comme lire le journal, rédiger une lettre, etc. À compétences équivalentes, ces personnes pouvaient donc ressentir, éprouver, évaluer différemment d'éventuelles difficultés selon notamment leur quotidien. [...] » (Filion, 2014 : 109)

D'ailleurs, Besse *et al.* (2004) soulignent que l'INSEE a longtemps pratiqué de cette façon mais a admis récemment le biais créé par cette pratique et la possible invalidité des résultats.

Une autre critique formulée concerne le manque de présupposés théoriques sur lesquels se sont appuyées ces premières enquêtes et sur le manque de critères d'évaluation clairement définis. En effet, la maîtrise du « savoir-lire-écrire » est si souvent posée implicitement comme « évidente » à reconnaître que les enquêtes ne prennent pas toujours la peine de définir les critères qui permettent de juger du « lire-écrire correct ». Ainsi, dans les années 80, l'enquête confiée à Infométrie ne s'était pas préoccupée de définir préalablement les critères de réussite aux épreuves de lecture. L'enquêté devait indiquer lequel de deux textes représentait le mieux son opinion. Mais la tâche consistait-elle à savoir lire à haute voix, à comprendre le texte, à être capable de la résumer ? L'appréciation de la maîtrise de la lecture revenait au seul jugement de l'enquêteur. Cela revient à considérer qu'il suffirait qu'un « lettré » dispose de textes à « faire lire » pour déterminer si l'enquêté est un « bon lecteur » ou non. On considère implicitement que tout lettré sait ce que c'est que lire et écrire et qu'il est capable d'évaluer le niveau en lecture de quiconque. Or, si l'enquêteur n'est qu'un simple « lettré », c'est qu'il n'a aucune formation pour ce type d'évaluation, et peut influencer, malgré lui, les résultats. Il ne suffit pas de disposer de textes à faire lire ou d'un texte à dicter pour obtenir des résultats fiables. À ces problèmes d'ordre théorique, Besse (1995) ajoutait que les enquêtes

françaises ont largement sous-estimé certaines difficultés de l'évaluation statistique du niveau de littéracie des adultes telles que la dimension relationnelle (ressentis de l'enquête, motivation, etc.) et les problèmes liés aux aspects techniques (techniques d'évaluation, supports, etc.)

3.1.2 LES ENQUÊTES INTERNATIONALES DE L'OCDE

À l'échelle internationale, plusieurs enquêtes ont été réalisées dans les années 90, sous l'égide de l'OCDE. Trois enquêtes internationales, menées exclusivement dans des pays développés, ont eu pour objet d'évaluer l'aptitude des adultes à comprendre et à utiliser l'information écrite : *International Adult Literacy Survey* (IALS), *Adult Literacy and Life Skills Survey* (ALL) et *Program for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC). Les adultes concernés sont les personnes de 16 à 65 ans, c'est-à-dire la population active, en âge de travailler. Ces enquêtes constituent une innovation en ce sens qu'elles évaluent les compétences via des tests standardisés auprès d'un échantillon représentatif d'adultes de chacun des pays. Il s'agit donc d'une mesure directe des compétences effectives, indépendamment du niveau d'études ou d'autres variables. Ces enquêtes se sont succédées à raison d'une par décennie.

L'enquête *International Adult Literacy Survey* (IALS)²⁴ a été réalisée dans une vingtaine de pays entre 1994 et 1998, coordonnée par l'OCDE. Elle vise à évaluer les compétences des adultes à traiter l'information écrite. La littéracie est définie par l'OCDE comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité ». Cette « information écrite » est donc prise au sens large, raison pour laquelle l'évaluation porte sur trois types d'écrits : les textes suivis (articles, modes d'emploi, posologie, etc.), les textes schématiques (formulaires, horaires, cartes, graphiques, etc.) et les textes à contenu quantitatif (pour évaluer la numéracie).

Onze pays ont participé, entre 2003 et 2008, à une nouvelle enquête de l'OCDE : *Adult Literacy and Life Skills Survey* (ALLS). Le protocole de l'enquête IALS a été repris à l'identique en élargissant le champ des compétences testées. À la littéracie et à la numéracie, ALLS ajoute la résolution de problèmes, le raisonnement analytique et logique. La France a refusé d'y participer.

Les résultats aux enquêtes IALS et ALLS ont fait état d'un volume très important de personnes se trouvant sous la barre du minimum requis selon l'OCDE. Seulement 6 des 20 pays qui ont participé comptaient moins de 15 % d'adultes ne dépassant pas le niveau 1 de littéracie : la Suède, la Norvège, la Finlande, les Pays-Bas, le Danemark et l'Allemagne. Ces résultats, et de façon plus générale les enquêtes statistiques, ont ainsi été remis en question, notamment par la communauté scientifique qui s'est montrée prudente voire réticente face à eux. Ces critiques portent à la fois sur la méthodologie et sur le fait même de produire des données chiffrées. Pour présenter ces réticences, nous

²⁴ L'enquête IALS a été organisée par Statistique Canada et *Educational Testing Service* (ETS).

nous appuierons principalement sur les critiques formulées par Degorre et Murat (2009) et Bastyns (2012a, 2012b, 2012c, 2012d).

L'enquête IALS a fait l'objet de vives critiques, notamment à cause de son idéologie élitiste (un niveau minimal élevé), de ses importants problèmes de traduction, de correction et de l'inadéquation des exercices à certains contextes culturels, provoquant des biais culturels et empêchant des comparaisons internationales (Degorre & Murat, 2009). L'enquête présente aussi un taux important de non-réponses, ce qui montre selon Degorre et Murat, que les conditions de passation et leur impact sur la motivation de l'enquête constituent l'une des limites majeures d'IALS. L'enquêté se voyait remettre un livret, composé d'une quinzaine d'épreuves, intégralement dévoilées dès le départ, et qu'il devait effectuer, dans l'ordre de son choix. Aucune interaction n'avait lieu avec l'enquêteur. Aussi Degorre et Murat expliquent-ils qu'« *en proposant d'entrée de jeu un livret de questions sans adaptation possible au niveau de la personne, [le protocole d'IALS] n'a pas cherché à accroître l'intérêt et la motivation de l'enquêté* » (Degorre et Murat, 2009 : 10).

Un autre biais important, qui n'a pas été soulevé dans la plupart des critiques formulées au sujet des enquêtes, mais que Bastyns (2012a) signale, est celui de l'éviction des personnes les plus en difficulté de l'échantillon des enquêtes de l'OCDE. En effet, avant d'accéder aux tests proprement dits, les compétences des enquêtés sont évaluées sur la base de tâches de lecture très simples dans un test préliminaire. Ainsi, les enquêtes IALS et ALLS ne disent rien sur cette part de la population très en difficulté et écartée de ces enquêtes. Or, il s'agirait d'une information cruciale pour estimer le taux d'illettrisme et cette éviction d'une partie de la population adulte biaise l'interprétation des résultats diffusés par l'OCDE.

Par ailleurs, le seuil de compétences minimales fixé par l'OCDE interroge. Il s'agit du niveau 3 qui correspond au niveau d'entrée dans le supérieur. Mais s'il fallait interpréter certains des résultats des enquêtes OCDE comme des indicateurs d'*illettrisme*, ce serait plutôt le critère « ne dépasse pas le niveau 1 » qui serait à prendre en compte selon Bastyns (2012a) – et ceci à défaut d'informations sur les personnes écartées de l'enquête parce qu'elles ont échoué au test préliminaire. C'est en tout cas sur ce critère « en deçà du niveau 2 » que se base l'étude de l'OCDE pour affirmer que « *dans 14 pays sur 20 [ayant participé à IALS], au moins 15 % des adultes ne possèdent que les capacités de lecture et d'écriture les plus rudimentaires* ».

Finalement, pour Bastyns (2012a), les enjeux de ces enquêtes seraient plus économiques que « formatifs ». L'intérêt des résultats pour l'OCDE concerne surtout la compétitivité des populations actives sur le marché international et l'enjeu majeur est de donner aux pays concernés les outils pour se maintenir dans ce carré très select de pays développés. C'est d'ailleurs ce qu'on peut encore lire sur la page officielle de la nouvelle enquête de l'OCDE, l'enquête PIAAC : « *[l'évaluation] mesure les facultés cognitives et les compétences dans le monde du travail qui sont estimées nécessaires afin que les individus évoluent avec succès dans la société et*

sont essentielles à la prospérité de l'économie²⁵ ». Dès lors, on peut s'interroger sur la nature des compétences et le type de société qui sont envisagés dans ces enquêtes puisque l'OCDE reconnaît que les compétences qu'elle estime minimales pour être pleinement actif dans le monde actuel ne sont acquises que par 1/4 de la population. On voit qu'il ne s'agit plus seulement de lire-écrire mais de compétences bien plus larges :

« Chacun a les enjeux qu'il se donne, et on peut discuter à l'envi de leur légitimité. Ce qu'il faut retenir ici, c'est que l'estimation de la population qui a ou non une maîtrise suffisante de l'écrit (ou d'autres compétences) varie selon le niveau où l'on place la barre des "compétences requises". En fonction des objectifs de l'OCDE, cette barre est placée très haut pour ce qui concerne la maîtrise technique de l'écrit, du calcul, etc., tandis que les compétences qui sont au cœur de l'alphabétisation développée en éducation populaire sont laissées de côté – par exemple, la capacité de s'entraider pour résoudre un problème, l'esprit critique, la créativité, et tant d'autres encore. » (Bastyns, 2012a : 31)

La France s'est donc retirée de l'enquête IALS et a refusé la publication des résultats français. Elle a fait le choix de ne pas participer au projet de l'ALL dix ans plus tard et a décidé de développer son propre protocole d'évaluation des compétences en littéracie des adultes les plus en difficulté à l'écrit. Les critiques formulées à propos de ces enquêtes de l'OCDE ont participé à la conception de trois enquêtes nationales : *Information et Vie Quotidienne* (IVQ) en France, *Level One Study* (LEO) en Allemagne et *Skills for life* en Angleterre²⁶. Brièvement, l'enquête allemande LEO, conduite en 2010 par l'Université d'Hambourg auprès de 8 500 personnes environ, reprend globalement l'IALS mais en conservant les personnes échouant aux tests de lecture, à qui il est proposé des tests spécifiques. L'enquête anglaise *Skills for life* vise elle aussi à mieux prendre en compte les personnes en difficulté. Pour nous, l'intérêt de ces enquêtes est avant tout méthodologique puisqu'elles s'intéressent à l'évaluation des publics les plus en difficulté et traduisent les avancées méthodologiques dans la mesure des difficultés des adultes à l'écrit. On constate aussi un certain nombre de revirements sur le plan institutionnel. Ainsi, Leclercq (2007) explique que le GPLI a eu une attitude de défiance par rapport au dénombrement des *illettrés* tandis que l'ANLCI adopte aujourd'hui une attitude bien plus favorable aux statistiques, en inscrivant le principe de veille dans les priorités de la lutte contre l'illettrisme, en participant à l'élaboration de l'enquête IVQ et en s'appuyant sur ses données pour penser la lutte contre l'illettrisme.

3.2 DES RÉTICENCES QUI PERDURENT

Au-delà des controverses sur la notion même d'illettrisme et sur la méthodologie mise en place dans les enquêtes, des tensions perdurent quant à la mesure quantitative des difficultés à l'écrit, et de l'illettrisme dans le contexte français. Alors que les données

²⁵ <http://www.oecd.org/fr/competences/piaac/evaluationdescompetencesdesadultes.htm>

²⁶ Pour une présentation critique de ces enquêtes, voir Bastyns (2012b, 2012c).

chiffrées constituent une véritable assise politique pour organiser la lutte contre l'illettrisme et la formation des *illettrés*, certains scientifiques insistent sur le fait que ces données ne suffisent pas.

D'une part, ce besoin de produire des données chiffrées pour mesurer l'ampleur du phénomène est très tôt dénoncé par la communauté scientifique (Lahire, 1992, 1999 ; Besse *et al.*, 2003) comme la volonté de compter un groupe social pour montrer sa « force quantitative » (Lahire, 1999) et justifier qu'il compte politiquement et qu'il faille agir. Lahire (1999) note que cette volonté de dénombrer aboutit à créer un « effet de réel » et à réifier la réalité sociale. Il note ainsi que « *la littérature sur l'illettrisme fait un usage des chiffres tout à fait réaliste* » (Lahire, 1992b : 60) : les *illettrés* existent, il faut les compter et puisqu'on peut les compter, ils existent.

D'autre part, comme Lahire en 1999, Filhon (2014) démontre que les constructions statistiques ne sont pas à considérer comme la juste mesure ou le miroir de la réalité sociale et que « *les situations d'illettrisme, parce qu'elles s'identifient avant tout dans le rapport aux autres, ne peuvent être pleinement saisies du point de vue statistique* » (2014 : 109). Elles ne permettent pas de comprendre certains phénomènes, ni de saisir l'hétérogénéité de la catégorie « *illettrés* » qui recouvre des réalités bien différentes, comme nous l'avons montré précédemment. Pour Filhon (2014), l'intérêt de la réalisation d'enquêtes quantitatives ne résiderait pas finalement dans le dénombrement des personnes en situation d'illettrisme mais plutôt dans la définition de profils.

Eu égard aux critiques et aux réticences vis-à-vis de ces différentes enquêtes, les plus récentes, comme l'enquête IVQ ou les tests des Journées d'appel à la Défense²⁷ en France et PIAAC²⁸ à l'échelle internationale, prennent aujourd'hui en compte les dimensions relationnelles, les questions d'ordre théorique et les problèmes liés aux aspects techniques dans la construction de leur protocole de recueil de données et dans leur méthodologie de traitement des données. Un véritable travail scientifique a été mené pour améliorer les études quantitatives et mieux connaître cette partie de la population en disposant d'éléments de diagnostic et d'évaluation afin d'informer, de documenter les institutions et

²⁷ À la suite des premiers constats d'illettrisme des enquêtes de l'INSEE et Infométrie, une réflexion commune a été mise en place, dans le cadre de l'opération « Défense Lecture », associant le ministère de la Défense, le GPLI et le linguiste Bentolila. Depuis le 1er juillet 2010, la Journée Défense et Citoyenneté (JDC) a pris la suite de la Journée d'Appel à la Défense (JAPD) qui elle-même avait été initiée en 1998 pour les jeunes hommes et jeunes filles âgés de 17 à 25 ans ayant été recensés. Des indications précises sur les jeunes âgés de 17 ans, soumis à des tests de dépistage des difficultés en lecture (uniquement), sont donc disponibles grâce à la JDC. Pour consulter les derniers résultats, voir Arzoumanian *et al.* (2016).

²⁸ Depuis 2008, l'OCDE réalise une étude dans plus de 40 pays, dans le cadre du *Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes* (PIAAC) et comportent des avancées méthodologiques dans le protocole d'évaluation. L'évaluation des compétences des adultes est effectuée sur ordinateur mais il est aussi possible de répondre aux tests en format papier pour les adultes peu familiers avec les ordinateurs. De plus, l'évaluation est composée de plusieurs chemins possibles, selon que l'enquêté réussit les tests ou échoue. Pour ces raisons, La France a fait le choix, cette fois, de participer à cette enquête.

les organismes partenaires, pour coordonner une politique publique commune. Les échantillons sont représentatifs, les tests mesurent les performances effectives (plutôt que de s'appuyer sur les déclarations des enquêtés), des typologies de lecteurs/scripteurs sont établies et surtout les méthodologies mises en place et les conditions de passation sont beaucoup plus rigoureuses. Nous présentons maintenant en détail l'enquête IVQ française qui reflète les progrès méthodologiques de ce type d'enquête et permet de disposer de données inédites.

4. L'ENQUÊTE IVQ : DES DONNÉES INÉDITES

Depuis 2004, en France, la mise en œuvre des politiques publiques s'appuie notamment sur les résultats d'une enquête statistique, l'enquête IVQ. Cette enquête porte sur l'usage de l'Information dans la Vie Quotidienne (IVQ) et constitue des données inédites sur les personnes en difficulté à l'écrit – et plus particulièrement sur les personnes en situation d'illettrisme – qui interpellent la recherche. La France a donc fait le choix de mettre au point sa propre mesure pour apporter une réponse théorique et pratique à la question de l'illettrisme mais aussi pour pallier les chiffres aléatoires des précédentes enquêtes.

L'enquête IVQ a fait l'objet d'une première expérimentation en 2002 par un groupe de pilotage. Elle a été réalisée sur un échantillon important, une première fois en 2004 puis une seconde en 2011 auprès des adultes âgés de 16 à 65 ans²⁹ et résidant en France métropolitaine. Pour sélectionner les enquêtés, un tirage au sort aléatoire a été réalisé au sein de la population résidant en France métropolitaine³⁰. L'enquête IVQ de 2011, celle dont est extrait notre corpus, a permis d'interroger 13 750 personnes dont 1 600 Haut-normands. Ainsi, depuis 2004, l'enquête IVQ permet de disposer de données nouvelles représentatives sur le nombre et les caractéristiques des adultes vivant en France et manifestant des difficultés importantes dans l'utilisation de l'écrit (en lecture et en écriture) dans la vie quotidienne. Au-delà de la mesure de l'illettrisme au sens strict (capacité à lire et à écrire), cette nouvelle enquête offre aussi des indications sur le niveau de maîtrise de la numéracie ainsi qu'en compréhension orale.

4.1 UNE COLLABORATION SCIENTIFIQUE ET INSTITUTIONNELLE

L'enquête IVQ est le résultat de la collaboration d'institutions³¹ concernées par l'évaluation des compétences des adultes et d'équipes universitaires³² qui ont participé à

²⁹ L'échantillon de l'enquête IVQ de 2004 ne portait que sur des adultes âgés de 18 à 65 ans.

³⁰ Excepté les SDF, les détenus et les étudiants en résidence universitaire.

³¹ L'ANLCI (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme), le CGP (Commissariat général au plan), le CREST (Centre de recherche en économie et en statistique), la DARES (Direction de l'Animation de la recherche et des études sociales du ministère du Travail), la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale), la DGEFP (la Délégation générale à l'emploi et la formation professionnelle), DGLFLF (la Délégation générale à la langue française et aux langues de France du ministère de la Culture), la DIV (Délégation interministérielle à la ville), l'INED (Institut national des études démographiques), l'INETOP (Institut national d'étude du travail et de l'orientation professionnelle), l'INSEE (Institut national de la

l'élaboration des tests d'évaluation. C'est l'équipe PsyEF, dirigée par Besse, qui a été chargée de concevoir le module consacré aux personnes préalablement repérées en difficulté à l'écrit, pour évaluer et caractériser leurs difficultés. Les travaux de Besse et de son équipe, sur l'évaluation des difficultés à l'écrit des adultes, ont permis de définir un certain nombre de conditions à remplir et d'éléments à prendre en compte pour une mesure fiable des difficultés.

Cette équipe s'est appuyée sur son expérience de démarche d'évaluation de situations d'illettrisme vécues par des adultes, élaborée dans la lignée des travaux d'Emilia Ferreiro : le *Diagnostic des modes d'appropriation de l'écrit*³³ (DMA) (Besse *et al.*, 2004). Le DMA a été transposé et adapté au cadre d'une enquête quantitative de l'ampleur de celle d'IVQ. Dans cette dernière, l'évaluation du niveau des personnes en difficulté à l'écrit est établie dans une approche des compétences des personnes et de leur perception des difficultés au quotidien³⁴, en lien avec leur parcours biographique. L'enquête IVQ s'est donc attachée à évaluer les compétences de ces personnes en difficulté, évincées des autres enquêtes, en développant un protocole de recueil et de traitement des données particulier, que nous présentons maintenant.

4.2 PRINCIPES FONDAMENTAUX ET COMPOSITION DE L'ENQUÊTE

L'évaluation des compétences des adultes en littéracie est particulièrement complexe et pose de multiples questions, d'autant plus dans une visée statistique. Pour répondre à la volonté de dénombrer les *illettrés*, l'évaluation dans l'enquête IVQ prend en effet une fonction *statistique* et vise notamment à répondre aux questions suivantes : combien de personnes sont *illettrées*, qui sont-elles, quel âge ont-elles, où vivent-elles, quelles sont leurs difficultés à l'écrit ? Pour construire une évaluation fiable des compétences en lecture et en écriture des personnes les plus fragiles à l'écrit, les concepteurs de l'enquête ont défini des principes fondamentaux. Murat (2008) souligne en effet l'importance du protocole de collecte des données dans le cadre d'une enquête telle qu'IVQ, ainsi que celle des outils d'évaluation. Les observations accumulées par l'équipe PsyEF ont mis en évidence que « *le taux d'erreur de mesure entre deux outils d'évaluation, administrés sur les mêmes personnes dans des contextes différents, peut être chiffré à 15 % environ* » (Besse & Guérin-Pace, 2002 : 19).

Par conséquent, dans l'enquête IVQ, le choix des supports d'évaluation répond à celui de ne pas se référer aux évaluations de type scolaire, pour éviter d'apprécier des compétences scolaires plutôt que le lire-écrire. Pour mettre en place un dispositif de mesure des compétences, il est en effet tentant de se référer aux systèmes d'évaluation en milieu scolaire, puisque le cadre de référence est moins bien défini pour les adultes que

statistique et des études économiques) et l'ONPES (Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale).

³² L'équipe PsyEF de J.-M. Besse (Université de Lyon II), l'équipe EVA (Université de Rennes et Hôpital Sainte Anne) de C. Charon et C. Meljac et C. Chabrol (Université Paris III) et P. Vrignaud (INETOP).

³³ La démarche du DMA est présentée à la fin de notre chapitre 2 (§5.1.1).

³⁴ Un module « débrouille » permet de disposer de données sur les perceptions des enquêtés en les interrogeant sur leur capacité à se « débrouiller » au quotidien avec l'écrit pour écrire un chèque par exemple, lire une lettre, etc. (§4.2).

pour des élèves, par exemple, pour qui il existe des programmes scolaires (Murat, 2008). Mais l'écrit enseigné et évalué à l'école ne peut pas servir de modèle et/ou de référence pour mesurer les compétences des adultes à l'écrit. Ce critère ne peut être retenu pour évaluer les compétences d'un adulte, sorti depuis des années du système scolaire, puisque les fonctions de l'écrit à l'âge adulte et les traitements à mettre en place pour interpréter l'écrit sont tout autres. Lire et écrire à l'âge adulte servent tout d'abord à entrer en communication avec d'autres personnes et s'ajoutent des pratiques plus expressives, plus personnelles (Besse *et al.*, 2009). De plus, les adultes ne sont plus habitués à faire des « exercices » en mobilisant leurs compétences sur des objets abstraits, sans lien direct avec leurs activités quotidiennes. L'évaluation d'une population adulte vise au contraire à mettre l'accent sur la lecture, l'écriture et le calcul dans des usages courants de la vie quotidienne (personnelle et professionnelle). Il s'agit d'examiner si l'adulte a « *un degré de maîtrise suffisant pour faire face aux mutations du monde du travail et de la vie quotidienne* » (Degorre & Murat, 2009 : 5) : on s'intéresse à sa capacité à se servir de l'écrit dans des situations extrêmement variées et complexes de la vie quotidienne. Aussi, l'enquête IVQ a-t-elle fait le choix de ne retenir que des situations d'évaluation représentatives de l'ensemble des situations potentielles que peut rencontrer un adulte, et ce, pour être au plus près des situations pratiques socialement les plus courantes. Ce principe implique de n'évaluer qu'à partir de supports quotidiens familiers tels que des pages de programme télévisé, des bulletins d'information, une liste de courses, une pochette d'album-CD, etc. L'objectif a aussi été de ne choisir que des supports peu connotés comme intellectuels ou scolaires, pour ne pas rappeler aussi aux personnes les plus en difficulté avec l'écrit, des souvenirs douloureux liés à leur scolarité. Ces supports ont été conçus pour l'enquête et sont de fait artificiels mais sont semblables à de véritables pochettes d'album CD, programmes hebdomadaires de la télévision, etc.

Par ailleurs, les choix sur lesquels repose l'enquête IVQ renvoient aussi aux dimensions psychologiques et relationnelles qu'une enquête doit prendre en compte, qui plus est avec le public *illettré*. En effet, les personnes *illettrées* se différencient des autres parce qu'elles ont été scolarisées³⁵. Elles ont fréquenté l'école et peuvent avoir gardé de mauvais souvenirs, voire des souvenirs douloureux de leurs années passées sur les bancs de l'école, liés à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces derniers seront probablement réactivés lors de la passation d'épreuves évaluatives dans les domaines littéraires, un paramètre dont il faut tenir compte pour l'élaboration des épreuves d'évaluation individuelle des compétences des adultes en difficulté avec l'écrit et des personnes en situation d'illettrisme plus particulièrement (Besse, 2009 ; Besse *et al.*, 2003, 2004).

Ensuite, les critères d'évaluation qui permettent de juger du lire-écrire ont donc été clairement définis pour chacune des épreuves de l'enquête IVQ. Chacun des items qui

³⁵ Trois publics différents d'adultes peuvent être distingués : les adultes qui ne présentent pas de difficultés à l'écrit, les personnes *illettrées* qui ont été scolarisées en France et qui présentent des difficultés à l'écrit et les personnes en difficulté avec l'écrit mais qui n'ont pas été scolarisées, ou pas scolarisées en français.

composent les épreuves est évalué selon un codage prédéfini et un score de réussite est établi pour chacune des épreuves. Par ailleurs, les travaux en linguistique de l'écrit, dans le domaine des activités de lecture-écriture, même s'ils portent essentiellement sur des enfants ont permis d'éclairer la question de l'évaluation des compétences à l'écrit. Nous savons aujourd'hui que la réussite en lecture et en écriture ne dépend pas exclusivement des compétences spécifiques dans ces deux domaines. D'autres compétences interfèrent comme la maîtrise de la langue orale. Ainsi, l'enquête IVQ évalue aussi la compréhension orale lors d'un premier module « d'orientation » qui permet de diriger les enquêtés vers des exercices complexes ou des exercices simples. La prise en considération de ce domaine vise à ne pas imputer à des difficultés dans le domaine de la lecture-écriture, des difficultés qui relèveraient en fait d'autres facteurs. Toutefois, selon Besse et *al.*, « *mesurer l'illettrisme c'est [...] n'évaluer que la lecture et l'écriture* » (2009 : 35) même si un niveau minimal en compréhension orale doit être atteint pour réussir dans des tâches de lecture-écriture. Par ailleurs, la conception d'un premier module d'orientation répond aussi à l'intention de proposer des exercices adaptés au niveau de chacun pour ne pas le mettre en situation d'échec en utilisant un outil d'évaluation différencié. Diagnostiquer les difficultés en lecture-écriture suppose des compétences spécifiques pour le choix des textes, des mots, etc. (Besse, 1995). L'un des biais importants constatés dans l'enquête IALS, est lié à l'utilisation d'un outil d'évaluation unique, sans prise en compte différenciée des compétences (Besse & Guérin-Pace, 2002). Or, le fait qu'une question soit ressentie comme trop facile ou trop difficile a des conséquences importantes sur le comportement individuel de réponse. Ainsi, à l'inverse d'autres enquêtes, les concepteurs de l'enquête IVQ ont fait le choix de proposer des exercices progressifs, adaptés aux capacités révélées par l'enquêté au fur et à mesure de la passation des épreuves, pour ne pas le décourager. Cette adaptation quasi instantanée des exercices aux compétences de la personne interrogée a été rendue possible par une assistance informatique de l'enquête : l'enquêteur avait à sa disposition un ordinateur dans lequel il rentrait progressivement les réponses fournies par la personne interrogée aux exercices. L'ordinateur calculait ainsi un score et/ou un taux de réussite à l'épreuve, permettant d'orienter la personne interrogée vers les exercices les plus adaptés à ses compétences. Par ailleurs, le temps de réalisation de l'enquête (entre une heure et demie et deux heures maximum) a aussi été pensé pour que chacun puisse arriver au bout de l'enquête.

Enfin, le dernier présupposé sur lequel repose l'enquête IVQ est celui qui consiste à ne pas induire un type d'organisation « linéaire » des compétences (de la plus faible à la plus compétente) dans l'élaboration du protocole d'IVQ et dans l'organisation des tests proposés. En effet, bien que les recherches en psychologie cognitive restent incertaines sur les phases et les processus des acquisitions de la lecture et de l'écriture (nous le verrons dans notre chapitre 2 (§4.1 et §4.2)), on dispose d'un certain nombre d'éléments de réponse pour progresser dans les modes d'évaluation des compétences des adultes. Besse et Guérin-Pace (2002) notent par exemple que l'on sait finalement très peu de choses sur le système cognitif des adultes en difficulté mais que beaucoup de données

plaident en faveur d'une forte hétérogénéité dans l'organisation des compétences de ces adultes plutôt que d'une hiérarchisation linéaire de ces compétences.

Par ailleurs, la maîtrise des conditions de collecte des données permettant d'évaluer les compétences est plus difficile que pour des élèves dans un établissement scolaire (Murat, 2008). En effet, les enquêtes sont le plus souvent réalisées au domicile de l'enquêté, en présence parfois de ses proches, ce qui peut avoir un impact sur les résultats. Pour la passation des épreuves, un enquêteur INSEE s'est rendu au domicile de l'enquêté et a réalisé les différents tests en face à face avec la personne, dans la perspective des travaux de Besse et son équipe et du protocole du DMA (Besse *et al.*, 2004). Besse *et al.* (2009) écrivaient à ce propos :

« La situation d'évaluation est inégale entre les deux protagonistes, puisque celui qui est interrogé peut se sentir "jugé" par l'enquêteur, qu'il estime le plus souvent plus "lettré". Cette situation se caractérise en effet par l'obligation sociale de montrer à un autre ce que l'on peut avoir plutôt pour habitude de cacher [...] dans les circonstances habituelles en plus par l'obligation de le montrer chez soi, dans son foyer, devant les siens éventuellement. » (Besse *et al.*, 2009 : 37)

La première responsabilité de l'enquêteur est donc d'établir un climat de confiance et de faire preuve d'une grande qualité d'écoute (Besse *et al.*, 2009 ; Degorre & Murat, 2009). Les enquêteurs INSEE ont donc été sensibilisés aux questions relationnelles dans la réalisation de l'enquête.

En somme, l'ensemble du protocole de recueil des données renvoie à la résolution de mettre en confiance l'enquêté. Au regard des critiques formulées à l'encontre de l'IALS, l'enquête IVQ s'est en effet préoccupée prioritairement de la motivation des personnes interrogées pour optimiser leur implication dans les tâches à effectuer et leurs possibilités de « réussite ». Le principe fondamental a été de mettre en confiance la personne interrogée et de ne jamais la placer en situation d'échec notamment en limitant le plus possible le recours à l'écrit, les réponses étant produites oralement (excepté pour l'épreuve de dictée). L'ordre des épreuves a aussi été pensé dans ce sens. Un défi réussi si l'on regarde les résultats de l'étude de Besse *et al.* (2009) qui manifestent de faibles pourcentages de non-réponses et d'abandon dans l'enquête IVQ de 2004, ce qui tend à « attester la validité » des choix méthodologiques (Besse *et al.*, 2009 : 46). Filhon (2014) note toutefois l'impact du contexte de passation des enquêtes et nuance l'apparent idéal défendu par Besse quant à son contexte de passation :

« Les contextes de passation (à l'école/au domicile), les supports utilisés et les questions posées influencent en partie les réponses. Toutefois, si l'enquête IVQ tente de rompre avec un questionnement scolaire, les entretiens avec ceux qui ont été évalués comme "illettrés" révèlent une distance encore marquée entre la façon dont s'effectue cette catégorisation et leur propre perception de la situation. Malgré les efforts des concepteurs de l'enquête, les personnes interrogées ont conscience

que ce questionnaire est une évaluation, ce qui est suffisant pour en déstabiliser certains et leur faire perdre leurs moyens. Ce décalage témoigne également d'une perte de compétences dont quelques répondants n'ont pas conscience parce qu'ils ne les mobilisent plus. » (Filhon, 2014 : 122)

On peut effectivement penser, avec Filhon, que l'enquête n'est pas en mesure d'annuler l'impression d'une évaluation même si elle l'atténue au mieux. En tout état de cause, aucune enquête n'est neutre ni dotée d'un impact nul.

Pour la fiabilité de l'évaluation, des épreuves systématisées et reproductibles, s'appuyant sur des présupposés théoriques clairement définis, ont donc été élaborées, et les conditions de passation de l'enquête ont été pensées pour optimiser les réponses des enquêtés et permettre leur comparaison. Par ailleurs, afin que les enquêteurs d'IVQ suivent les principes d'évaluation prédéfinis par les concepteurs de l'enquête, ils ont suivi une formation particulière pour conduire l'enquête avec des personnes en grande difficulté sur l'écrit. Pour l'enquêteur, il faut savoir en effet ce qu'il y a à demander à l'enquêté, et disposer de critères de « correction » précis et explicites pour évaluer les compétences en lecture et en écriture.

Pour illustrer la mise en œuvre concrète des principes sur lesquels repose l'enquête IVQ, nous revenons sur les différents modules de l'enquête. Cette dernière est composée de six modules principaux, réalisés par chacune des personnes interrogées dans le cadre de cette enquête selon le « parcours » vers lequel elles ont été orientées. L'enquête comprend :

Un premier module d'orientation. Il vise à appréhender les compétences générales à l'écrit de la personne interrogée en proposant des exercices convenant au plus grand nombre, c'est à dire ni trop difficiles, ni trop faciles. Il est composé d'exercices de lecture et de compréhension d'écrit. Ce module permet de diriger les enquêtés vers un module composé d'exercices adaptés au niveau de chacun : un module dit « haut », composé d'exercices complexes, ou un module dit « bas »³⁶, composé d'exercices simples. Les enquêtés qui présentent des difficultés à ce module et qui sont orientés vers le module bas, sont considérés « en potentielle difficulté » à l'écrit.

Un module de compréhension orale. Il porte sur un bulletin d'information comportant des prévisions météorologiques et un message de la sécurité routière. Après une première écoute, suivie de questions simples (auxquelles il faut répondre par vrai/faux) ou de questions à choix multiples, le message est réécouté une seconde fois.

Un module intermédiaire. Il permet de réorienter les personnes que le module d'orientation n'a pas permis de diriger vers l'un ou l'autre des deux modules. Il est composé d'un exercice de compréhension de l'écrit sur la pochette d'un album CD³⁷. Les personnes qui réussissent l'épreuve du module intermédiaire sont dirigées vers le module

³⁶ Le module bas est aussi appelé « module ANLCI » parce qu'il a été conçu par l'équipe PsyEF en partenariat avec l'ANLCI. Nous conserverons toutefois l'appellation « module bas » pour plus de lisibilité.

³⁷ Il s'agit en fait du même exercice de compréhension de l'écrit que celui proposé aux personnes dirigées vers le module bas.

haut, et celles qui ont présenté des difficultés sont, quant à elles, orientées vers le module bas.

Un module haut. Il est composé d'exercices complexes qui portent sur un ensemble d'objets informatifs variés : un fait divers, un graphique sur les accidents de la route, un texte long, un texte court sur un sujet technique et un texte procédural (la description d'un itinéraire de carte). Des questions de natures variées sont posées aux enquêtés telles que remettre les phrases dans l'ordre, répondre à des questions de vocabulaire, de grammaire, de compréhension littérale, etc. Nous ne détaillons pas ce module qui n'est pas notre propos.

Un module bas. Il est quant à lui composé d'exercices simples, vise à appréhender les trois domaines fondamentaux de l'écrit : la production écrite, la lecture et la compréhension d'écrit. Il n'est proposé qu'aux seules personnes ayant présenté des difficultés au module d'orientation. Il a été élaboré par l'équipe PsyEF avec la contribution l'ANLICI. L'objectif de ce module est aussi d'identifier de manière plus précise les types de difficultés que présentent les adultes fragiles à l'écrit. Notons cependant que cela est fait dans le cadre d'une enquête nationale de grande ampleur et que la précision est toute relative dans ce contexte.

L'épreuve de dictée³⁸, sur laquelle nous reviendrons plus en détails, demande d'écrire des mots et de transcrire des pseudo-mots sur une feuille de papier libre. Les épreuves de lecture et d'identification de mots de compréhension d'écrit sont réalisées à l'aide de la pochette d'un album de musique. Dans l'épreuve de lecture et d'identification de mots et de pseudo-mots, l'enquêté doit lire des mots et des pseudo-mots à voix haute (nom du groupe, de l'album, des musiciens et les titres des morceaux). Il doit ensuite repérer des mots dans le texte. Le test de compréhension de l'écrit évalue la capacité de l'enquêté à comprendre la signification d'un texte (celui d'un critique musical) écrit sur la page 4 de la jaquette de l'album CD. Trois types de questions sont posées à la personne enquêtée : questions explicites et littérales dont les réponses sont inscrites explicitement dans le texte ; des questions explicites sémantiquement proches qui ne reprennent pas exactement les termes exacts de la réponse exprimée dans le texte ; et des questions implicites qui demandent à l'enquêté de savoir produire des inférences pour trouver la réponse à la question.

Un module commun. Il contient un premier exercice qui a pour objectif de mesurer la compréhension d'un texte auquel nous sommes tous confrontés : une ordonnance médicale. L'enquêté doit identifier la nature du traitement indiqué sur cette ordonnance, le nom du médecin, le lieu du cabinet médical, etc. Le module contient aussi un **module de numéracie** qui mesure la capacité de l'enquêté à résoudre de courts problèmes mathématiques. Ceux-ci sont énoncés à l'oral pour qu'aucune interférence ne se crée avec l'écrit. Les exercices, de difficulté croissante, cessent après trois erreurs de l'enquêté, sans qu'il ait connaissance de ses erreurs ni même de l'interruption de l'épreuve.

³⁸ Rappelons que nous avons fait le choix, pour plus de clarté, de parler de l'épreuve de « dictée » plutôt que de « production écrite », terme employé dans l'enquête.

Un module biographique. Il comprend des questions à propos de l'origine de l'enquêté, de son parcours familial, scolaire et professionnel mais aussi sur ses pratiques quotidiennes de l'écrit, l'apprentissage de la lecture, les événements survenus dans la jeunesse, le parcours de formation, etc. Il est réalisé pour identifier les causes éventuelles de difficultés de l'adulte face à l'écrit. Ce module permet aussi de distinguer les personnes présentant des difficultés et ayant été scolarisées en France, pouvant ainsi être qualifiées de personnes en situation d'illettrisme de celles relevant du Français Langue Étrangère (FLE), puisque scolarisées dans une autre langue que le français. En ce qui nous concerne, le module biographique permet d'éclairer les pratiques scripturales des enquêtés au regard de variables sociales.

Un module « débrouille ». Il est spécifiquement adressé aux personnes en difficulté, et mesure les stratégies de contournement des difficultés, réelles ou estimées, de la vie de tous les jours et la capacité de l'enquêté à faire les courses par exemple, à utiliser un plan, à écrire une lettre, à lire des factures ou à utiliser un guichet automatique avec l'aide d'une autre personne.

Un dernier module, cette fois complété par l'enquêteur lui-même, vise à rendre compte de la qualité de collecte des données (perturbations sonores : télévision, radio, cris des enfants, etc. ; présence de l'entourage et éventuelles aides fournies par l'entourage, etc.). Ce module tient à la volonté des concepteurs de l'enquête de construire un protocole de passation qui n'impacte pas trop les résultats.

4.3 LES DIFFICULTÉS À L'ÉCRIT DES FRANÇAIS : PRINCIPAUX RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE IVQ DE 2011

Les caractéristiques des personnes en difficulté face à l'écrit, et plus spécifiquement des personnes en situation d'illettrisme, ont été largement décrites dans les publications nationales ou régionales qui ont suivi l'enquête IVQ (Belmans *et al.*, 2013 ; Blondel, Brissaud, Conseil, Jeantheau, Mortamet, 2015 ; Jonas, 2012). Ces publications traitent à la fois des variables sociales de ce public et de leurs résultats à l'ensemble des épreuves de l'enquête IVQ (y compris l'épreuve de dictée). Nous ne nous intéresserons pas ici aux résultats à l'épreuve de dictée, auxquels nous consacrons une présentation à la fin de notre chapitre 2 (§5.2)

4.3.1 CLASSIFICATION DES ENQUÊTÉS AU TERME DE L'ENQUÊTE

Les enquêtés qui ont été orientés vers le module haut de l'enquête sont directement considérés comme n'ayant *pas de difficultés* à l'écrit. Les personnes qui ont réalisé le module bas sont, quant à elles, classées selon les scores obtenus aux différentes épreuves du module bas. L'INSEE a défini quatre catégories de « type de difficultés » à l'écrit : *graves difficultés*, *fortes difficultés*, *difficultés partielles* et *sans difficultés*. Les scores obtenus à chacune des trois épreuves du module bas permettent de définir des « profils » en lecture, en dictée et en compréhension écrite. Dans le cadre de ce classement, le plus bas niveau de compétence dans l'un des trois domaines fondamentaux de l'écrit résume l'ensemble des

performances de l'enquêté. Celui-ci est classé comme ayant le type de difficulté correspondant à son profil dans l'épreuve qu'il a le moins bien réussie, quel que soit son taux de réussite aux deux autres épreuves. Par exemple, une personne qui a présenté de *graves difficultés* en dictée est directement considérée comme présentant de *graves difficultés* à l'écrit, même si elle n'a pas présenté de difficultés en compréhension ni en lecture.

Ainsi, au terme de l'enquête, la classification est la suivante :

- *De graves difficultés dans les domaines fondamentaux de l'écrit et une communication écrite jugée « très difficile » :*

Il s'agit des personnes qui ont obtenu moins de 40 % de réussite à l'une des épreuves du module bas au moins – soit un score inférieur à 9 dans l'une des trois épreuves – et pour qui la communication écrite est jugée « très difficile ». Elles sont considérées comme étant en *grave difficulté* dans au moins un des domaines fondamentaux de l'écrit.

- *De fortes difficultés et une communication écrite jugée « faiblement efficace » :*

Il s'agit des personnes qui ont obtenu un taux de réussite compris entre 40 % et 60 % à l'une des épreuves au moins du module bas – soit un score compris entre 9 et 13 – pour qui la communication écrite est « faiblement efficace » et qui sont considérées comme ayant de *fortes difficultés*.

Ces deux premières catégories de personnes (*difficultés graves* et *fortes*) sont dites « en situation préoccupante » face à l'écrit. Les personnes ayant un niveau de français insuffisant pour passer les exercices ont également été classées dans cette première catégorie. Elles représentent 1 % de la population (Jonas, 2012). Si l'on ne considère que les personnes ayant été scolarisées en France dans la catégorie des personnes « en situation préoccupante » face à l'écrit, on obtient alors les personnes dites « en situation d'illettrisme » au terme de l'enquête, soit 7 % de la population française.

- *Des difficultés partielles et une communication écrite « possible » :*

Ce sont les personnes qui présentent un taux de réussite compris entre 60 % et 80 % à l'une des trois épreuves du module bas au moins – soit un score compris en 14 et 17. Elles sont donc considérées comme ayant des *difficultés partielles*.

- *Pas de difficultés et une communication écrite « efficace » :*

Il s'agit des personnes ayant plus de 80 % de réussite aux trois épreuves du module bas – soit un score supérieur ou égal à 18/22 aux épreuves de lecture et de dictée et supérieur ou égal à 19/23 à l'épreuve de compréhension d'un texte. Elles ont été reclassées avec les personnes *sans difficultés* (du module haut), leur maîtrise de l'écrit étant jugée suffisante pour communiquer « efficacement ».

Nous présentons dans le tableau 2 ci-dessous quelques cas de figure potentiels, pour plus de clarté :

Enquêtés	Degré de difficultés en lecture	Degré de difficultés en dictée	Degré de difficultés en compréhension d'écrit	Type de difficultés dans les domaines fondamentaux de l'écrit
A	Difficultés graves (réussite < 40 %)	Difficultés graves (réussite < 40 %)	Difficultés graves (réussite < 40 %)	= Difficultés graves >> situation préoccupante
B	Difficultés graves (réussite < 40 %)	Difficultés fortes (réussite entre 40 et 60 %)	Pas de difficultés (réussite > 80 %)	= Difficultés graves >> situation préoccupante
C	Difficultés partielles (réussite entre 60 et 80 %)	Difficultés fortes (réussite entre 40 et 60 %)	Difficultés fortes (réussite entre 40 et 60 %)	= Difficultés fortes >> situation préoccupante
D	Pas de difficultés (réussite > 80 %)	Pas de difficultés (réussite > 80 %)	Difficultés partielles (réussite entre 60 et 80 %)	= Difficultés partielles

Tableau 2 Exemples de classement des enquêtés selon le degré de difficulté en lecture, en dictée et en compréhension d'écrit

L'enquêté B par exemple présente le plus haut degré de difficulté en lecture (difficultés *graves*), par conséquent, il est considéré comme ayant des difficultés *graves* dans au moins un des domaines fondamentaux de l'écrit, quelles que soient ses performances aux autres épreuves. Ainsi, il est considéré en situation préoccupante à l'écrit et, s'il a été scolarisé en France, en situation d'illettrisme.

4.3.2 DES EFFETS D'ÂGE, DE SEXE, DE NIVEAU DE DIPLÔME ET DU PAYS OU DE LA LANGUE DE SCOLARISATION DANS LES DIFFICULTÉS À L'ÉCRIT

L'enquête IVQ révèle que 16 % de la population adulte française (18-65 ans) éprouve des difficultés dans les domaines fondamentaux de l'écrit, c'est-à-dire en lecture, écriture et/ou compréhension d'écrit (17 % en Haute-Normandie, désormais HN). Pour 11 % (12 % en HN), ces difficultés sont *graves* ou *fortes* au point d'être *préoccupantes*. Si l'on ne considère que les personnes scolarisées en France, 7 % d'entre elles éprouvent des difficultés *préoccupantes* et sont par conséquent considérées en situation d'illettrisme (8 % en HN). En 2004, l'enquête IVQ faisait état de 9 % de personnes en situation d'illettrisme.

Il apparaît que la part de personnes concernées par des difficultés face à l'écrit varie sensiblement en fonction du pays et de la langue de scolarisation (France *vs* hors de France), du sexe, de l'âge et du niveau de diplôme. Les personnes qui n'ont pas été scolarisées en France présentent plus souvent des difficultés à l'écrit que celles qui l'ont été (Blondel, Brissaud, Conseil, Jeantheau, Mortamet, 2015). De plus, les personnes scolarisées à l'étranger et dans une autre langue que le français présentent davantage de difficultés que celles scolarisées à l'étranger mais en français (Jonas, 2012). Il est normal

que ceux qui n'ont pas été scolarisés en France, et *a fortiori* en français, aient plus de difficultés en français. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle ils sont classés dans une catégorie différente de celles des *illettrés*. Notons aussi que la proportion de personnes en situation d'illettrisme est plus importante chez les personnes qui utilisaient uniquement une langue étrangère ou régionale au même âge : 16 % contre 6 % chez celles qui n'utilisaient que le français à la maison. Toutefois, l'enquête IVQ fait apparaître que 71 % des personnes en situation d'illettrisme utilisaient exclusivement le français à la maison à l'âge de 5 ans. En somme, avoir été scolarisé en France et avoir parlé français au cours de son enfance ne garantit pas l'absence de difficultés à l'écrit.

Ensuite, les femmes réussissent mieux à l'écrit que les hommes de manière générale. Les hommes sont aussi plus souvent concernés que les femmes par l'illettrisme (60,5 % d'hommes et 39,5 % de femmes). Les hommes sont cependant meilleurs en calcul que les femmes. Aussi, Jonas (2012) résume-t-il la situation de la façon suivante : « *les lettres pour les femmes et les chiffres pour les hommes* ».

On note aussi une correspondance entre les difficultés à l'écrit et l'âge des sujets (Jonas, 2012) : la probabilité d'être en difficulté importante face à l'écrit est près de deux fois plus importante pour les personnes de 50 ans que pour les jeunes âgés de 18 à 35 ans (Guérin-Pace, 2009). Jonas parle ainsi d'un « effet de génération » mais aussi d'une possible perte de savoirs fragiles, perdus par manque de pratique de l'écrit ou de sollicitation :

« Cette évolution montre que les premières années qui suivent la sortie du système scolaire sont celles où les personnes les plus fragilisées face à l'écrit risquent le plus de perdre les quelques bases qu'elles ont pu acquérir en lecture et en écriture par manque de pratique et de sollicitation. » (Jonas, 2012 : 3)

Si l'on s'intéresse aux personnes en situation d'illettrisme, l'enquête IVQ fait apparaître que plus de la moitié d'entre elles ont plus de 45 ans et la proportion de personnes en situation d'illettrisme est plus forte pour les groupes d'âge les plus élevés. Est-ce que cela ne serait pas le signe d'un recul de l'illettrisme ?

Enfin, le niveau d'études apparaît comme la variable la plus liée aux plus ou moins grandes difficultés à l'écrit (Brendler, 2013).

4.3.3 DE FAIBLES PERFORMANCES QUI ONT TENDANCE À SE CUMULER

Les faibles performances, explique Jonas (2012), « *ont tendance à se cumuler* » même si cela n'est pas systématique. Une étude de Jeantheau (2015), à partir des données de l'enquête IVQ de 2011, permet d'ailleurs de disposer de données plus précises sur le cumul des difficultés des personnes dans les domaines fondamentaux de l'écrit. Nous présentons ses résultats dans la figure 1 ci-dessous :

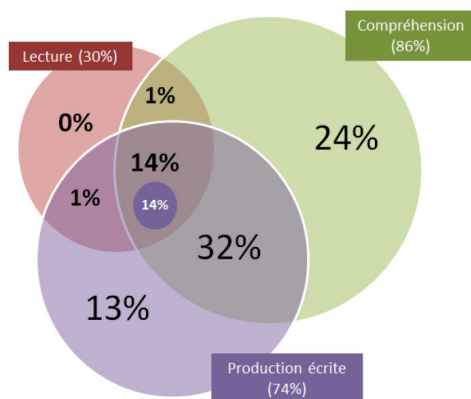


Figure 1 Cumul des difficultés chez les personnes en difficulté à l'écrit de l'enquête IVQ de 2011 (*sources* : Jeantheau, 2015 : 198)

Cette figure montre que les personnes sont considérées en difficulté à l'écrit dans l'enquête IVQ pour des raisons différentes. Seul 28 % de la population des personnes en difficulté présente des difficultés dans les trois domaines fondamentaux de l'écrit³⁹. On constate néanmoins que 37 % des personnes interrogées ne présentent de difficultés que dans un seul domaine (24 % en compréhension et 13 % en dictée). Il est intéressant aussi de voir que personne ne présente de difficultés uniquement en lecture et que des difficultés dans ce domaine entraînent des difficultés en compréhension et/ou en dictée (Jeantheau, 2015).

L'étude de Blondel, Brissaud, Conseil, Jeantheau & Mortamet (2016)⁴⁰ apporte aussi certaines précisions. Elle indique que le niveau en dictée est, dans l'ensemble, lié aux autres compétences testées, mais en émettant certaines réserves : des difficultés importantes en dictée impliquent souvent des difficultés en compréhension mais l'inverse n'est pas aussi vrai : une bonne réussite à la dictée n'est pas un indicateur très fiable de la réussite en compréhension écrite. En effet, le groupe de personnes identifiées comme présentant le moins de difficultés à la dictée sont loin de toutes avoir une bonne compréhension des textes. De plus, des difficultés en dictée n'indiquent pas toujours des difficultés en lecture, excepté pour les personnes les plus éloignées de l'écrit.

4.3.4 DES FACTEURS EXPLICATIFS DES DIFFICULTÉS À L'ÉCRIT DANS LES PARCOURS INDIVIDUELS DES ENQUÊTÉS

Les données de l'enquête IVQ 2004 ont donné lieu à des analyses conduites par des chercheurs comme Guérin-Pace (2009) et Filhon (2014), que nous avons déjà évoquées au début de ce chapitre (§1.2.3). Ces études complémentaires permettent de dégager un certain nombre de « facteurs explicatifs » des parcours individuels des personnes en plus ou moins grande difficulté (dont les personnes en situation d'illettrisme). Pour évaluer l'effet de chacun des éléments des parcours individuels sur la présence ou non de difficultés à l'écrit, Guérin-Pace les a introduits simultanément dans un modèle de

³⁹ Selon Jeantheau (2015), cette catégorie est composée de 14 % de personnes qui ont déclaré ne pas pouvoir exécuter les tests (ne parlant pas français ou jugeant les tests trop difficiles) et de 14 % de personnes qui ont échoué dans les trois domaines évalués.

⁴⁰ Nous présentons cette étude plus en détails à la fin du chapitre 2 (§5.2.3).

régression de type logistique. En 2007, Filhon (2014) a, quant à elle, réalisé une phase d'investigation qualitative en réinterrogeant des enquêtés qui avaient accepté d'être recontactés, à la suite de cette même enquête IVQ de 2004. L'objectif était d'appréhender les trajectoires biographiques des personnes évaluées en difficulté : reconstruire leurs parcours migratoire et scolaire, le contexte familial et linguistique au moment de l'apprentissage du français, retracer leur quotidien, saisir leurs pratiques de lecture et d'écriture dans la vie quotidienne, etc.). Nous présentons maintenant les principaux résultats dégagés par Guérin-Pace et Filhon.

4.3.4.1 LE PARCOURS SCOLAIRE

Près d'un tiers des personnes en difficulté face à l'écrit déclare avoir connu des difficultés scolaires et ce, dès le début de la scolarité (en CP) (Guérin-Pace, 2009). L'auteure explique ainsi que la perception de difficultés précoces apparaît être un indicateur important des difficultés à l'âge adulte. De plus, le parcours scolaire apparaît plus instable chez les personnes en grande difficulté (Guérin-Pace, 2009). Il est souvent ponctué de changements d'école et de redoublements. Nous verrons que ces éléments seront confirmés par nos analyses des parcours scolaires de dix apprenants en situation d'illettrisme avec lesquels nous nous sommes entretenue. Mais Guérin-Pace explique que le déroulement de la scolarité n'a d'effet qu'à travers le pays de la scolarisation.

Guérin Pace et Filhon décrivent par ailleurs un rapport à l'école ambigu : l'école est parfois considérée comme un échappatoire aux difficultés familiales et seule une minorité des *illettrés* estime que l'école ne leur a servi à rien. Selon Filhon, malgré des parcours parfois ponctués de redoublements, de difficultés précoces, dès le CP, etc., rares sont les témoignages qui donnent une image négative du système scolaire

4.3.4.2 LES CONDITIONS DE VIE DANS L'ENFANCE

Le module biographique de l'enquête IVQ comprend des questions permettant de restituer, du point de vue de l'enquêté, le contexte affectif et social de son enfance : niveau de vie, événements survenus (mésentente, divorce, décès dans la fratrie, alcoolisme dans le foyer, problème de santé graves, longue période de chômage d'un parent, etc.), situation professionnelle du père, etc. Filhon (2014) montre que les personnes en situation d'illettrisme dans l'enquête IVQ ont le plus souvent grandi dans les milieux les plus populaires de la société française (milieux ouvriers et agricoles principalement). Selon l'auteur, c'est au regard de ces situations professionnelles qu'on comprend pourquoi plus d'un *illettré* sur dix déclare que sa famille ne s'en sortait pas financièrement. De plus, les entretiens de Filhon révèlent que la précarité familiale est parfois un motif décisif de l'arrêt précoce des études, même si les parents y accordaient une place importante. De façon générale, les personnes désignées en situation d'illettrisme au terme de l'enquête IVQ sont plus de quatre sur dix à déclarer ne pas avoir vécu une enfance heureuse.

Filhon précise que, outre les difficultés financières, ils ont néanmoins davantage été concernés par des problèmes familiaux (décès, problème de santé, violences familiales, etc.) qui ont pu affecter leur scolarité. Mais, inversement, les ruptures biographiques vécues et les traumatismes relatés relativisent les éventuelles difficultés à l'écrit. Guérin-Pace (2009) montre ainsi que l'effet de certains événements vécus dans l'enfance ne subsiste pas lorsque d'autres facteurs sont introduits simultanément. Il semble que ce soit la combinaison de différents événements dans un contexte familial et social difficile qui favorise des difficultés d'apprentissage. Le décès d'un frère ou d'une sœur apparaît toutefois comme l'événement du parcours qui influe le plus négativement sur l'acquisition des compétences en écriture. À l'inverse, le vécu d'une période de chômage de longue durée d'un des parents paraît avoir un effet positif sur les compétences à l'écrit. Guérin-Pace fait l'hypothèse qu'un tel vécu pourrait susciter chez l'enfant ou le jeune une volonté de s'assurer un avenir moins incertain.

Ces constats montrent que la majorité des adultes en difficulté à l'écrit ou *illettrés* n'est pas dans une situation financière délicate et/ou n'a pas vécu une enfance douloureuse et va ainsi à l'encontre de la stigmatisation précédemment exposée des *illettrés*. Filhon (2014) fait notamment référence aux travaux de Bentolila (1996), pour s'opposer à cette vision trop souvent caricaturale de l'illettrisme :

« Les adultes évalués en difficulté ont plus souvent grandi dans un contexte de vulnérabilité sociale mais on ne peut pas non plus dresser un portrait caricatural de leur situation en considérant qu'ils vivent tous dramatiquement leur enfance et qu'ils sortent "frustrés" et "exclus" de cette période de leur vie (Bentolila, 1996). » (cité par Filhon, 2014 : 113-114)

Filhon insiste ainsi sur la forte hétérogénéité de la population *illettrée*.

4.3.4.3 DES PRATIQUES DE LECTURE MOINDRES

C'est finalement la pratique de la lecture comme loisir qui apparaît comme la variable dont le rôle est le plus essentiel dans les difficultés à l'écrit à l'âge adulte (Guérin-Pace, 2009). Cependant, Guérin-Pace et Filhon soulèvent toutes deux le fait qu'une part non négligeable de personnes déclarent utiliser un support écrit malgré leurs difficultés, et en particulier des quotidiens et des magazines (60 %), plus que des livres (40 %). Plus de deux personnes sur cinq considèrent même la lecture comme une pratique ludique (Filhon, 2014).

Guérin-Pace montre par ailleurs que cette variable est fortement corrélée aux pratiques de lecture des parents. En effet, l'absence de pratiques de lecture des parents multiplie par près de deux la probabilité d'être en difficulté à l'écrit à l'âge adulte, par rapport à des personnes dont les parents lisaient régulièrement.

En conclusion, les études publiées à partir des données des enquêtes IVQ de 2004 et de 2011 viennent donc réaffirmer le caractère fortement hétérogène de cette catégorie de la population désignée *illettrée* et permettent de dégager un certain nombre de « facteurs explicatifs » liés à l'enfance des personnes en difficulté à l'écrit.

4.4 FOCUS SUR L'ÉPREUVE DE DICTÉE DE L'ENQUÊTE IVQ DE 2011

Les concepteurs de l'enquête IVQ ont fait le choix d'une dictée, intitulée « production écrite » pour évaluer le niveau des adultes en écriture et le degré de maîtrise des voies d'adressage et d'assemblage⁴¹. Nous utilisons quant à nous le terme « dictée » pour désigner cette épreuve, l'expression « production écrite » nous paraissant renvoyer davantage à l'image de la production d'un texte qu'à la production d'items isolés. Cet exercice n'est proposé qu'aux scripteurs repérés « en potentielle difficulté » à l'écrit à la suite du module d'orientation, qui évalue les compétences en lecture et compréhension d'écrit (§4.2). Notons que la proportion de personnes soumises à l'épreuve de dictée a nettement baissé entre l'enquête de 2004 et celle de 2011, passant de 18,2 % à 13,9 % en 2011 (Blondel, Brissaud, Conseil, Jeantheau, Mortamet, 2016), ce qui va avec l'idée d'un recul du taux d'illettrisme en France. L'épreuve de dictée se présente, on l'a dit, sous la forme d'une liste de courses à écrire à l'attention d'un livreur. Elle comprend des mots et des pseudo-mots, inventés pour l'exercice, que l'enquêté doit écrire à la main sur une feuille de papier libre. Le fait d'avoir fait réaliser cet exercice sur une feuille de papier libre, recueillie ensuite par l'enquêteur, a son importance pour la suite de notre analyse. Cela nous permet en effet d'observer la gestion qui est faite par le scripteur de l'espace de la feuille et l'organisation spatiale des différents items de la dictée. Soulignons que l'enquête IVQ, réalisée en 2004 et réitérée en 2011, est l'une des premières à mesurer la compétence des adultes à produire des mots écrits. Seules les compétences en compréhension écrite et en lecture sont mesurées habituellement dans les autres enquêtes. Elle permet donc, et c'est un apport inestimable, de disposer de pratiques orthographiques représentatives de la population adulte en difficulté à l'écrit.

⁴¹ Pour une définition des voies d'adressage et d'assemblage, se référer au chapitre 2 (§4.3.1 et §4.3.2).

4.4.1 LA DICTÉE ET SON ÉVALUATION

La dictée se présente de la façon suivante⁴² :

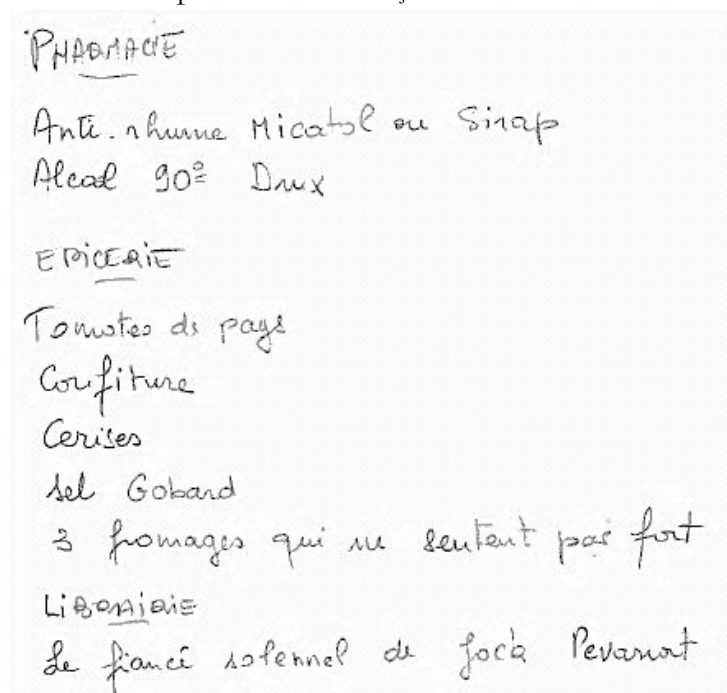


Figure 2 Mots et pseudo-mots dictés lors de l'épreuve de « production écrite » de l'enquête IVQ de 2011

Les items de cette dictée ont été sélectionnés par l'équipe PsyEF selon leur longueur (nombre de phonèmes à transcrire : 3, 5 et 7 phonèmes), leur caractère régulier ou irrégulier et les procédures de traitement qu'ils requièrent pour être transcrits (voie d'assemblage, d'adressage et morphographie grammaticale) ainsi que selon leur fréquence⁴³. Le tableau 3 ci-dessous présente les items de la dictée selon ces critères de classement. Selon Besse *et al.* (2009 : 38-39), les mots phonographiquement réguliers correspondent aux mots « *pour l'écriture desquels les voies d'assemblage et/ou d'adressage sont utilisées* » et les mots phonographiquement irréguliers sont ceux « *pour lesquels le recours à la voie d'adressage est nécessaire* ». Les pseudo-mots, pour lesquels il n'existe pas de forme normée, permettent eux aussi d'étudier le recours à la voie d'assemblage (Besse & Luis, 2009). La dictée évalue aussi la production de marques muettes indiquant l'accord pour « *vérifier l'utilisation d'une règle syntaxique largement connue (accord nom-adjectif, accord sujet-verbe, ici dans le cas du pluriel)*. » (Besse *et al.*, 2009 : 39). De plus, les items ne comprennent que les 45 graphèmes de base décrits par Catach *et al.* (1980, 1995), sans syllabe à attaque branchante, mais peuvent se terminer par un 'e' muet.

⁴² La dictée présentée ici a été produite par un enquêté Haut-normand qui a réalisé le module bas, et par conséquent la dictée, mais qui a été considéré *sans difficultés* au terme de l'enquête IVQ.

⁴³ La fréquence des mots est établie à partir de l'échelle Dubois-Buyse (Ters *et al.*, 1995 ; échelons inférieurs à l'échelon 35, correspondant à l'âge de 14 ans) (Besse *et al.*, 2003). Nous reviendrons dans notre chapitre deux sur les notions de *régularité* et de *fréquence*.

	3 phonèmes	5 phonèmes	7 phonèmes
Pseudo-mots	JOC DUXE	GOBAR SIRAPE	MICATOL PEVANOR
Mots phonographiquement réguliers	sel anti	tomate cerise	épicerie confiture
Mots phonographiquement irréguliers	pays rhume	alcool fiancé	solennel pharmacie

Tableau 3 Classement des 12 mots et des 6 pseudo-mots de la dictée selon leur longueur (nombre de phonèmes) et leur caractère régulier ou irrégulier

Seuls 20 items de la dictée ont été évalués pour calculer le score à la dictée dans l'enquête IVQ. Un score global à l'épreuve (22 points) a été établi en additionnant les scores obtenus à chaque mot ou pseudo-mot évalué :

- un point a été accordé pour chaque mot correctement orthographié. Douze mots (et 13 items⁴⁴) ont été analysés : *pharmacie, anti-rhume, alcool, épicerie, tomate, pays, confiture, cerise, sel, fort, fiancé, solennel*.
- un point a été accordé pour chaque pseudo-mot correctement encodé sur le plan phonographique. Ainsi, pour l'item *micatol*, les graphies *mycatole, mikatol*, ou *micathol*, ont toutes été acceptées. Les six pseudo-mots de la dictée sont évalués : *micatol, sirape, dux, gobar, joc, pevanor*.
- deux points ont été accordés pour chacune des marques du pluriel produites sur le nom *fromages* et le verbe *sentent* (soit quatre points au total). Précisons qu'il n'était pas tenu compte d'un écart sur *fromage* écrit *formages* ou *sentent* transcrit *santent* par exemple.

Le score obtenu au terme de la dictée permet de définir le « profil de scripteur » des enquêtés. Ce profil est réalisé sur le même modèle de classification des enquêtés qu'au terme de l'enquête. La figure 3 ci-dessous présente ainsi le degré de difficultés attribué au scripteur selon le score obtenu à l'épreuve de dictée :

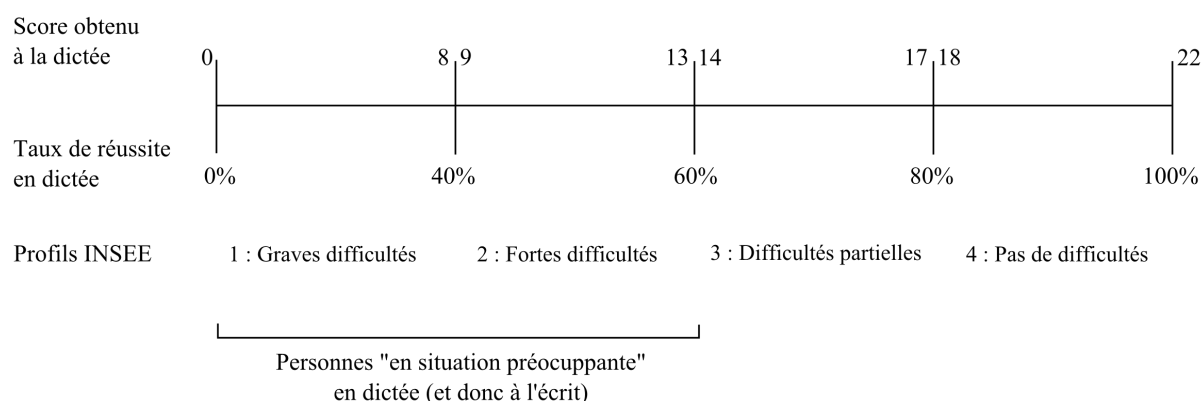


Figure 3 Degré de difficultés et profil en dictée, défini à partir du score obtenu à la dictée

Ainsi, une personne qui a obtenu un score compris en 0 et 8 points, soit moins de 40 % de réussite à la dictée, est considérée comme présentant de *graves difficultés* en dictée.

⁴⁴ Les items *anti* et *rhume* sont évalués séparément dans le calcul du score à la dictée de l'enquête IVQ.

4.4.2 L'ACCÈS À UN CORPUS INÉDIT

Nous ne discuterons pas ici de la pertinence de la dictée pour évaluer les compétences de personnes en potentielle difficulté à l'écrit. Malgré les évolutions, la mesure quantitative des difficultés à l'écrit, et de façon plus globale la mesure de l'illettrisme, continuent de faire l'objet de vives critiques et resteront probablement une question épineuse. Nous proposerons une discussion sur ces questions à la suite de nos analyses (§7 chap.5).

Nous dirons simplement ici qu'évaluer la « production écrite » dans le cadre d'une enquête statistique présente l'intérêt de disposer de données représentatives sur les manières qu'ont les personnes en difficulté à l'écrit de produire un mot par écrit. Ces données offrent pour les linguistes l'opportunité rare de décrire et d'analyser les pratiques des scripteurs en s'interrogeant sur leurs compétences en orthographe. À terme, cela permet de mieux connaître les pratiques scripturales de cette catégorie de la population et de penser l'intervention pédagogique – qui reste très scolaire aujourd'hui en ce qui concerne l'enseignement de l'orthographe, nous l'avons dit – en proposant une prise en charge adaptée. L'enquête IVQ est l'une des rares enquêtes à proposer une véritable épreuve d'écriture en évaluant l'orthographe mais aussi la capacité à encoder un pseudo-mot, et nous permet ainsi de disposer de données originales que nous proposons d'analyser.

Nous présentons donc, dans un deuxième chapitre, une revue des travaux qui ont étudié les pratiques orthographiques d'adultes, mais aussi d'enfants. La présentation des différents travaux vise à identifier les apports théoriques et méthodologiques qui nous permettront de décrire les pratiques orthographiques de personnes en difficulté à l'écrit, en dépassant, nous le verrons, le regard normatif en termes de graphie correcte/incorrecte.

CHAPITRE 2 ÉTUDIER LES PRATIQUES ORTHOGRAPHIQUES

Après avoir situé, dans notre premier chapitre, le contexte social dans lequel s'inscrit cette recherche – à savoir les questions de l'illettrisme en France et de sa quantification dans le cadre d'une enquête nationale (l'enquête IVQ) –, nous nous intéressons maintenant aux études qui ont porté sur les pratiques orthographiques et sur la production orthographique⁴⁵. Le corpus à l'origine de notre étude est composé de dictées réalisées par des personnes en « potentielle difficulté » à l'écrit et permet d'étudier les pratiques orthographiques de ce public d'adultes. Il s'agit alors, dans ce deuxième chapitre, de présenter les outils théoriques qui permettent de décrire ces pratiques et de mettre en relation le scripteur et son rapport à l'orthographe du français. Le propos essentiel de ce deuxième chapitre est de faire une revue des travaux qui nous donnent des clés pour décrire, analyser et interpréter les pratiques orthographiques d'adultes en difficulté à l'écrit, et plus particulièrement *illettrés*. Notons que dans cette partie, nous parlerons d'adultes « en difficulté à l'écrit » au sens large pour désigner une personne qui a des difficultés au quotidien pour utiliser l'écrit (lecture/écriture/compréhension).

Dans une première partie, nous reviendrons succinctement sur le poids particulier qu'a la maîtrise de l'orthographe en France, pour saisir le contexte dans lequel s'inscrit un scripteur lorsqu'il a à produire de l'écrit.

Dans une deuxième partie, nous nous intéresserons à la variation orthographique en considérant que la variation concerne également l'orthographe. Cette variation tenant en partie à la complexité du système orthographique, nous présenterons les descriptions linguistiques dont il a fait l'objet et qui décrivent cette complexité. Nous reviendrons ensuite sur quelques concepts et notions fondamentaux de la sociolinguistique pour les appliquer à l'analyse de pratiques orthographiques. Enfin, nous présenterons les résultats d'études qui ont porté sur la description de la variation orthographique.

Dans une troisième partie, nous nous intéresserons aux notions de *représentations* et de *rapport à* dans le domaine de la didactique de l'écriture. Nous verrons que ces notions nous permettront de caractériser notre approche et de mieux comprendre la relation à l'écrit d'un adulte en difficulté.

Dans une quatrième partie, nous relèverons ce que peuvent nous apporter les études en psychologie cognitive et en psycholinguistique sur l'apprentissage de l'orthographe par

⁴⁵ La sociolinguistique parle de « pratiques » orthographiques, pour renvoyer aux usages, tandis que la psycholinguistique parle de « production » orthographique pour renvoyer aux processus de production.

l'enfant et sur les processus de production orthographique. Ces travaux ont beaucoup apporté ces dernières années et nous paraissent utiles pour éclairer les pratiques orthographiques d'adultes en difficulté à l'écrit. Nous verrons que les notions de consistance et de fréquence sont fondamentales et décrites comme des facteurs de performance orthographique. Nous nous concentrerons aussi sur les éléments dont il faut tenir compte pour interpréter les pratiques orthographiques d'adultes en difficulté à l'écrit dans la dictée IVQ de 2011.

Dans une dernière et cinquième partie, nous présenterons les données dont nous disposons sur l'orthographe des adultes en difficulté à l'écrit selon des approches psycholinguistiques ou statistiques.

1. LA PLACE DE L'ORTHOGRAPHE EN FRANCE

Cette première partie vise surtout à rappeler la place particulière de l'orthographe en France et le contexte social dans lequel s'inscrit un sujet-écrivain lorsqu'il a à produire de l'écrit en se conformant à l'orthographe. Notons que nous ne retracerons pas ici l'histoire de la langue française ni l'histoire de l'orthographe française pour ne pas nous écarter de notre propos. Les ouvrages de Catach (2001), notamment, proposent un exposé complet de l'histoire de l'orthographe française.

1.1 LE POIDS OBSÉDANT DE L'ORTHOGRAPHE

Le poids accordé à l'orthographe en France est le résultat d'une approche prescriptive de la langue – celle des grammaires traditionnelles et des institutions françaises (et en particulier l'école) –, qui a marqué de son empreinte les représentations⁴⁶ qu'ont les usagers de l'orthographe. L'approche normative revient à la prescription d'une seule et unique bonne manière de parler et d'écrire. Dans cette approche, on fait donc référence au « bon usage » qui est celui de la seule norme standard légitimée. Toutes les autres actualisations de la langue sont « fautives ». Même si la diversité n'est pas niée, elle est rejetée et écartée de la prescription et l'institution scolaire française, en particulier dans son modèle d'enseignement de l'orthographe, perpétue cette approche normative de la langue et renforce la valeur sociale accordée à l'orthographe.

La légitimité de la norme standard s'est instaurée tout au long de l'histoire de la France par le biais de choix culturels, politiques et idéologiques. Mais Knecht explique que bien que « *pris communément pour la modalité première et naturelle d'une langue, [le standard] est en réalité le résultat artificiel d'un long processus interventionniste de codification ou normalisation*⁴⁷ » (Knecht dans Moreau, 1997 : 194). Divers travaux nous éclairent sur le processus de

⁴⁶ Ici, nous entendons la notion de *représentations* comme permettant de comprendre la manière dont les fonctionnements individuels sont liés aux contextes sociaux.

⁴⁷ Précisons que, selon De Robillard (dans Moreau, 1997 : 215), « *les normes sont implicites en cas de normalisation et explicites lorsqu'il y a codification* ».

normalisation-standardisation. Notons ici qu'une opposition conceptuelle contraste « normalisation » et « standardisation » : la sociolinguistique travaillant sur les minorités linguistiques, et qui se veut militante, voit dans la normalisation le processus par lequel, dans un espace dialectal, une variété régionale, sociale ou autre s'impose comme modèle prestigieux sur lequel les autres pratiques tendent à se régler, alors que la standardisation relève d'une phase « d'imposition » du standard, notamment par le moyen des institutions scolaires et administratives :

« [...] la standardisation serait le processus rationnel d'imposition d'une variété stabilisée et grammatisée (une variété écrite et décrite, évidemment dans un procès de grammatisation) sur un territoire donné, unifié par des institutions entre autres culturelles et linguistiques. » (Baggioni, dans Moreau, 1997 : 215)

En somme, la forme standard idéalisée d'une langue s'est imposée dans les représentations et se confond avec la norme qui est légitimée et prescrite. Or, comme l'indique Francard (dans Moreau, 1997 : 160), sa « *légitimité n'a rien d'intrinsèquement linguistique ; elle obéit aux règles d'un marché linguistique dominé par les détenteurs d'un capital symbolique* ». Ainsi, « *la légitimité/illégitimité attribuée à [...] une variété linguistique est, dans certains cas, la traduction symbolique d'une stratification sociale : les groupes qui détiennent la maîtrise du capital culturel imposent leur "style" (au sens où Labov et Bourdieu entendent ce mot) comme étalon de référence pour hiérarchiser l'ensemble des productions langagières en concurrence au sein du marché linguistique*⁴⁸ » (Francard, dans Moreau, 1997 : 201). C'est donc à force d'exclusions et de répressions des pratiques, par la multiplication des lois et des institutions normatives, qu'une norme unique, standard, s'est imposée et a acquis sa légitimité et sa suprématie. Dès lors, ne pas maîtriser l'orthographe « normée », c'est-à-dire celle qui est prescrite, est stigmatisant. C'est particulièrement visible et saillant en matière d'orthographe. Pour le scripteur qui ne parvient pas à se conformer à cette orthographe et qui est conscient des représentations attachées à l'orthographe, le poids de l'orthographe dans la production d'écrit devient obsédant. Pour illustrer ce poids dans le processus d'écriture, Manesse (2013) explique, à propos de jeunes scolarisés dans des écoles de la deuxième chance :

« Ils ont une relation tourmentée à la norme écrite de la langue ... notamment à la grammaire et à l'orthographe. Cette dernière est la marque manifeste de leur échec à comprendre l'organisation de la langue écrite. En effet jamais, dans leurs propos spontanés sur l'écrit, n'apparaît la difficulté à avoir des idées, à les organiser pour rédiger : l'obstacle dans l'écrit est immédiatement associé à la mauvaise maîtrise des normes, et l'orthographe en est la marque visible qu'ils évoquent tous, sans exception. Si le seuil d'une aisance minimale avec l'écrit n'est pas franchi, la question de l'écrit-discours n'est même pas envisagée. » (Manesse, 2013 : 148)

⁴⁸ C'est Bourdieu (1982) qui a introduit la notion de « marché linguistique ». Il suggère ainsi que, pour produire un énoncé, il ne faut pas seulement connaître la norme (dimension objective), mais aussi connaître sa valeur dans la situation où il est produit (dimension évaluative).

Pour Manesse, l'orthographe est ainsi « la marque manifeste de [l']échec » des personnes en difficulté à l'écrit. En évoquant prioritairement l'obstacle que constitue l'orthographe, les jeunes en difficulté à l'écrit en école de la deuxième chance soulignent le poids obsédant de la norme orthographique et surtout le frein que sa non-maîtrise (ou sa maîtrise partielle) constitue dans le passage à l'écriture. Le jugement de valeur que peuvent porter ces scripteurs sur leurs écrits anticipe finalement celui que portera le lecteur (Bourgain, 1990).

1.2 DES REPRÉSENTATIONS ENTRE CONFORMISME ET PURISME

L'idée la plus communément répandue est que l'écrit, dont l'orthographe occupe toute la significativité sociale, est stable et que tout changement est une « faute » grave (Bulot & Blanchet, 2013). Le terme d'orthographe signifie lui-même « écriture droite » et est porteur de connotations : il s'agit d'apprendre à écrire « droitement » et l'on s'inquiète d'ailleurs d'une perte de droiture face aux « fautes » d'orthographe de plus en plus nombreuses (Manesse & Cogis, 2007), une orthographe qu'il faut tâcher au mieux de respecter et de conserver (Delamotte-Légrand, 2006 : 90-93). Les représentations collectives attachées à l'orthographe mêlent ainsi attitudes puristes, attitudes conformistes et attitudes conservatrices.

Pour Gadet (2003, 2007), la situation française se caractérise par une tendance au « purisme » qui est une conséquence de la standardisation et de l'idée unitaire qu'elle suppose. Selon cette auteure, les Français adhèrent en effet à l'idée que l'unité de langue est menacée de l'intérieur et de l'extérieur et qu'elle doit être défendue. De fait, l'usage exclusif des formes normées est imposé et il se développe un discours propre à éveiller les inquiétudes, transmis par les médias et assimilé par les locuteurs. On se plaint alors de la qualité de la langue. Ces attitudes et ces représentations expliquent selon Gadet (2003, 2007) le rejet des propositions de réforme de l'orthographe et la tendance au conformisme. On peut rappeler ici les vives critiques auxquelles se sont heurtées les réformes de 1990. Gueunier explique ainsi que « *dans le domaine linguistique, les représentations majoritairement conservatrices des Français relatives à la graphie de leur langue les conduisent à refuser, contrairement à leurs voisins italiens ou espagnols, toute idée de réforme, alors que des études conceptuelles, argumentées rationnellement, permettent d'envisager des corrections qui la perfectionneraient sans la dénaturer* » (Gueunier, dans Moreau, 1997 : 247).

Cette idéologie unitaire de la langue écrite est également motivée par l'idéalisation de l'orthographe « d'avant », « *parée de toutes les vertus et décrétée immuable puisque fonctionnant bien* » (Lucci & Millet, 1994 : 237) :

« Le conservatisme absolu en matière orthographique, lorsqu'il n'est pas une idéologie, est une nostalgie qui renvoie à la croyance d'une orthographe d'avant, mythique. » (Lucci & Millet, 1994 : 237)

Jaffré (2006 : 12) parle lui aussi du mythe de l'« orthographe éternelle ». Parce qu'elle apparaît comme immuable dans les représentations des locuteurs, l'orthographe est donc qualifiée par Honvault (1999) de « monument sacralisé ». En effet, parmi les représentations « encore vivaces » (Jaffré, 2006 : 12) de l'écrit et de l'orthographe, persiste celle d'une langue inaltérable dans le temps. La langue écrite, parce qu'elle n'a pas bougé depuis des centaines d'années, est perçue comme un héritage, un patrimoine à conserver. Aussi, la conserver devient-il un « devoir patrimonial » (Delamotte-Légrand, 2006 : 91). En outre, Lucci et Millet indiquent que « *cette nostalgie [de l'orthographe d'"avant"] est entretenue par l'occultation des usages réels que font les français dans leur immense majorité de leur orthographe* » (Lucci & Millet, 1994 : 237). Bien que la diversité existe, on peut considérer, comme le note Jaffré (2003), qu'elle a été éradiquée, « *sinon dans les faits, du moins dans l'inconscient collectif* ». C'est ce qui fait que la norme orthographique a un statut si particulier et que la norme prescrite est la seule référence en ce qui concerne l'orthographe, même dans les représentations des scripteurs parmi lesquels d'ailleurs aucun ne maîtrise pleinement l'orthographe du français. Reste que le rapport à la norme orthographique n'est pas homogène, nous allons le voir, selon les catégories sociales.

1.3 L'ORTHOGRAPHE : UN LIEU DE CLIVAGE SOCIAL

Les travaux de Bourgain (1988, 1990) ont notamment permis de mettre en évidence des différences de représentations de la norme selon les catégories socioprofessionnelles, faisant de l'orthographe un lieu de clivage social très fort de ce point de vue. En analysant les discours sur la norme de cinq groupes socioprofessionnels distincts – employés strictement manuels, techniciens, employés administratifs, agents de maîtrise, cadres –, elle met en lumière un rapport différencié à la norme :

« C'est autour [des normes cachées, comme les appelle Labov, c'est-à-dire le système des valeurs attachées aux critères d'appréciation des écrits] que se produisent en fait les lignes de clivage primordiales qui font que la norme [...] n'est pas une seule et même réalité au niveau du vécu qu'en a chacun, compte tenu de sa place dans l'espace social, c'est-à-dire compte tenu du lieu d'où il en fait l'expérience et en parle. » (Bourgain, 1990 : 99)

La façon dont les uns et les autres ressentent la pression qu'exerce sur leur comportement scriptural tant la mise à prix de leurs écrits que l'appréciation de leur personne, n'est nullement équivalente. Ainsi Bourgain écrit :

« À "faute" d'orthographe égale, un cadre risque moins d'être jugé "inculte" ou "inintelligent" qu'un employé manuel et chacun d'eux le sait, même si ce sont ceux qui occupent les positions les plus dominées, c'est-à-dire ceux qui sont le plus exposés à des jugements dépréciatifs, qui sont aussi les plus prédisposés à accepter les règles du jeu et ses enjeux. » (Bourgain, 1990 : 99)

Bourgain note par ailleurs que la formation initiale d'un individu intervient autant que son statut professionnel : les représentations de la norme et les principes sur lesquels ils s'appuient pour définir la norme et le « bien écrire » diffèrent selon le niveau de formation. En somme, nous retiendrons qu'il n'existe pas une conception homogène de la norme et que les valeurs qui sont attachées à l'orthographe contribuent à faire de l'erreur orthographique l'indice préférentiel des « formes stigmatisables » (Bourgain, 1990 : 96).

Les travaux de Lucci et Millet (1994) rendent aussi visible la différence de rapport à la norme selon les groupes sociaux. L'une des conclusions intéressantes de l'enquête qu'ils ont menée sur les pratiques orthographiques de scripteurs « ordinaires » est en effet que les scripteurs les moins scolarisés appliquent relativement mieux la norme sur les diacritiques que les plus scolarisés (§2.5.2.1). Dans les écrits formels, les variations produites par les plus scolarisés concernent essentiellement les diacritiques, comme s'ils s'en détournent pour se concentrer sur l'orthographe à proprement parler, dont ils connaissent les normes sociales qui s'y attachent. Il apparaît donc que les différents groupes sociaux n'ont pas un égal besoin de la correction orthographique et qu'ils n'ont pas le même attachement à la correction orthographique. Les personnes les plus scolarisées ont une conscience de la valeur graduelle des fautes mais les personnes les moins scolarisées semblent être privées de règles implicites (quant à l'usage des accents notamment).

Ces analyses qui distinguent le rapport à la norme des personnes selon leur niveau de formation ou de scolarisation apparaissent intéressantes pour nous puisque le public d'adultes en situation d'illettrisme correspond souvent à un public de personnes « faiblement scolarisées » (Leclercq, 2007).

Il convient donc de tenir compte de ce contexte social particulier pour comprendre le rapport qu'entretiennent les locuteurs à l'orthographe, en particulier dans le cas d'adultes qui sont en difficulté à l'écrit et qui ne parviennent pas toujours à se conformer à l'orthographe telle qu'elle est prescrite.

2. UN CADRE THÉORIQUE POUR DÉCRIRE AUTREMENT LA « FAUTE » D'ORTHOGRAPHE

Nous l'avons souligné, tout écart à la norme orthographique constitue une « faute » dans les représentations collectives marquées par une tradition normative. Or, des travaux permettent aujourd'hui de dépasser cette représentation et de décrire les usages réels des locuteurs en faisant notamment appel à la notion de variation, conçue par référence à la norme. Cette deuxième partie présente l'approche théorique sur laquelle repose notre étude pour décrire l'hétérogénéité des réponses produites par les enquêtés en difficulté à l'écrit à la dictée de l'enquête IVQ, autrement que dans les seuls termes de « fautes », de « manques » ou de « déficits ». Dans un premier temps, nous proposons de revenir sur la description qui a été faite, en particulier par Catach *et al.* (1978, 1995), du système orthographique du français pour en saisir toute sa complexité. C'est essentiellement sur cette approche fonctionnelle de l'orthographe que s'appuiera notre description des pratiques orthographiques. Ensuite, nous présentons le concept de variation en sociolinguistique et la notion de « normes ». Dans un dernier temps, nous revenons sur quelques travaux qui ont étudié la variation orthographique et sur les facteurs de variation qu'ils ont mis en lumière.

2.1 LA DESCRIPTION DU « PLURISYSTÈME » ORTHOGRAPHIQUE DU FRANÇAIS

Le système orthographique du français appartient au domaine alphabétique : il utilise des caractères pour noter les sons de la langue. Il s'agit plutôt d'un « plurisystème » (Catach *et al.*, 1980) régi par deux principes selon lesquels le graphème, unité de base⁴⁹ et de description, représente respectivement soit du son soit du sens (Cogis, 2005 ; Fayol & Jaffré, 2008) : le principe phonographique et le principe sémiographique.

La phonographie désigne le fait que les unités graphiques renvoient à du son et servent à représenter les signes linguistiques. Elle joue le rôle d'une « *mécanique de base qui assemble, selon des lois combinatoires, une série d'unités issues d'un inventaire restreint* » (Jaffré, 2000 : 1). La sémiographie quant à elle renvoie à « *une représentation écrite et visible des unités significatives de la langue* » (Jaffré, 2000 : 1), c'est-à-dire les morphèmes et les lexèmes (mots). Le principe sémiographique vient ainsi compléter le principe phonographique et consiste dans la mise en relation des unités de l'écrit avec les unités de sens de la langue. Ainsi, Catach *et al.* (1980 : 36) expliquent que notre orthographe est aussi « faite pour l'œil ».

À ces deux principes correspondent trois fonctions – phonographique, morphographique et distinctive –, liées les unes aux autres, qui permettent de classer les graphèmes en trois grandes catégories : les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes. En

⁴⁹ Le graphème est défini par Catach *et al.* (1980 : 16) comme la « *plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres (digramme, trigramme ...), d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée* ». En d'autres termes, le graphème est l'unité fonctionnelle de l'écrit.

d'autres termes, l'orthographe du français relève de fonctionnements de type linguistiques, c'est-à-dire que les unités de l'écrit (les graphèmes) renvoient aux différents secteurs de la langue.

Les phonogrammes. Ce sont les graphèmes qui sont en relation avec l'oral et qui renvoient à un phonème ('s', 'e' et 'l' de *sel*). C'est une zone centrale du système selon Catach *et al.* :

« Selon notre analyse, basée sur les proportions statistiques réelles des divers graphèmes, les fondations de notre écriture sont bel et bien phonétiques ou plutôt phonogrammiques : 80 à 85% des signes d'un texte quelconque sont chargés en français de transcrire les sons. Ils sont utilisés à tout moment, en toute place du mot, et tout compte fait avec une étonnante stabilité, si bien qu'on n'y fait plus attention. » (Catach *et al.*, 1980 : 28)

Les morphogrammes. Ce sont les graphèmes qui indiquent les marques grammaticales de genre, de nombre ('s' de *fromages* dans la dictée IVQ) ou de flexion verbale ('nt' de *sentent*) ou les marques lexicales de dérivation ('s' de *pays* ; 't' de *fort*). Ils ne sont pas en relation directe avec l'oral mais avec la morphographie et sont localisés principalement en finale de mot :

« 3 à 6 % des signes supplémentaires apportent un complément d'ordre syntagmatique (positionnel) ou paradigmatic (flexionnel ou dérivatif). Ils ne se trouvent que dans certains cas, en certaines positions du mot. Leurs rôles sont multiples et d'importance variable. » (Catach *et al.*, 1980 : 28)

Les logogrammes. Ce sont des signes qui correspondent à un mot, soit d'une manière globale, soit en utilisant les principes d'écriture (*thym, teint, tain, tint* ...). Ils ont un lien avec l'oral et le lexique et donnent au mot une image globale qui le fait reconnaître spontanément.

Catach *et al.* (1980) ajoutent une zone supplémentaire comprenant **les lettres hors-système** que sont les lettres étymologiques ou historiques. Elles n'ont plus aujourd'hui de relation avec le système linguistique actuel et ne jouent plus aucun rôle : elles sont un héritage culturel, traces de l'histoire de l'orthographe du français. Comme le souligne Cogis, les lettres étymologiques et historiques appartiennent à « une zone floue, instable, voire anarchique. On n'en finirait pas d'énumérer les exceptions, les anomalies, concernant des graphies incorporées pour des raisons aujourd'hui sans intérêt, et qui ne subsistent que comme traces des choix graphiques, plus ou moins heureux, ou comme erreurs et incohérences malheureuses d'une époque antérieure » (Cogis, 2005 : 51). Elles ne relèvent finalement plus que de la norme académique qui les maintient et de la part sémiographique de notre écriture.

En définitive, la notion de plurisystème repose sur le fait que les graphèmes du français peuvent être en relation avec l'oral seul, la morphologie seule, l'oral et la morphologie, ou le lexique et l'oral. Eu égard aux items qui composent la dictée IVQ et aux graphies

recueillies dans notre corpus, nous nous intéressons principalement à la zone des phonogrammes. Néanmoins, nous verrons qu'il y a de la sémiographie partout et c'est d'ailleurs là la limite du système de Catach selon nous : ce n'est pas parce qu'un graphème est un phonogramme qu'il ne peut pas avoir de fonctionnement sémiographique. Par ailleurs, nous verrons que nous ne traiterons que brièvement la question de la morphographie dérivationnelle sur les items *fort* et *pays* et flexionnelle par l'analyse des marques du pluriel sur les items *fromages* et *sentent* de la dictée IVQ. La faible proportion d'items pour traiter de ces questions offre en effet assez peu de perspectives de résultats exploitables.

2.2 LA COMPLEXITÉ DE L'ORTHOGRAPHE DU FRANÇAIS : UNE ORTHOGRAPHE INCONSISTANTE

Nous l'avons rappelé, l'orthographe du français relève de la sphère alphabétique et, à ce titre, dispose d'une solide base phonographique. Mais son opacité⁵⁰ rend hautement probable la production d'écarts. Le système orthographique français est en effet un système « inconsistant » ce qui le rend particulièrement complexe.

Pour évaluer la complexité de l'orthographe d'un mot, on rencontre dans la littérature les termes de système « régulier/irrégulier » ou « consistant/inconsistant ». Signalons ici que les notions de *consistance* et de *régularité* partagent la même origine : les relations entre les unités phoniques et graphiques de la langue (Pérez, 2014). Bonin *et al.* (2008) expliquent que la distinction entre les notions de régularité et de consistance est pertinente dans le domaine de la lecture à haute voix, mais que cette distinction n'est plus opérationnelle dans le domaine de la production orthographique. En effet, en production, la régularité orthographique est conçue comme une variable catégorielle : un mot régulier est un mot dont les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes sont les plus fréquentes, alors qu'un mot est irrégulier lorsqu'il possède une ou plusieurs correspondances rares. Mais, en français, et en production, il n'est pas évident de séparer la régularité de la consistance. Bonin *et al.* (2005) ont en effet établi une forte corrélation entre elles : un mot consistant dans ses correspondances phonèmes-graphèmes (désormais CPG) étant régulier, et un mot inconsistant irrégulier. De fait, Pérez (2014) explique que c'est dans cette corrélation que pourrait se trouver l'explication de l'utilisation indifférenciée de l'un ou l'autre des deux termes dans la littérature dans le domaine de la production orthographique. Réalisant une étude dans ce domaine, nous pouvons donc utiliser les deux termes. Nous faisons le choix de parler de consistance⁵¹ parce qu'il s'agit de celui qui semble être actuellement le plus utilisé dans les recherches. Pour Lété, « *la consistance*

⁵⁰ La notion de transparence/opacité s'applique aux systèmes orthographiques qu'elle sert à différencier : un système orthographique est dit plus ou moins opaque (ou +/- transparent) selon la stabilité des relations entretenues entre unités sonores et unités orthographiques de la langue. Il ne s'agit pas d'une opposition binaire mais plutôt d'un continuum (Pérez, 2014).

⁵¹ Pour une synthèse de cette notion, voir Bonin *et al.* (2008).

du système orthographique d'une langue renvoie au degré d'incertitude associé à l'écriture d'une association phonème-graphème [consistance phono-orthographique ou phonographémique] ou à la lecture d'une association graphème-phonème [consistance orthographique]. Ce niveau d'incertitude, plus communément appelé "consistance", permet de prédire la difficulté à écrire ou lire un mot» (Lété, 2008 : 57). C'est donc la consistance phonographémique qui nous intéresse. Dans cette acception, le degré de consistance est une mesure statistique qui définit, en production orthographique, le degré de variabilité des graphèmes pour un phonème selon la fréquence d'association phonèmes-graphème. Autrement dit (et de façon simplifiée), en production, la consistance d'un mot est élevée lorsqu'à un phonème correspond le graphème le plus fréquent (*tomate*). À l'inverse, le degré de consistance d'un mot est moindre si plusieurs graphèmes peuvent transcrire un même phonème et que les graphèmes sont moins fréquents (*fiancé*).

Notre orthographe comporte en effet davantage de graphèmes que de phonèmes et donne aussi des informations supplémentaires que la seule relation phonie-graphie ne permet pas d'expliquer : elle est investie de fonctions morphologiques ou distinctives. Dans les écritures alphabétiques, la configuration des mots fait en effet le plus souvent coexister des unités significatives, les unes référant au lexique et les autres à la grammaire, dont le scripteur doit tenir compte pour produire une orthographe correcte. Si la référence n'était que phonique, un système alphabétique idéal serait composé d'un même nombre de phonèmes et de graphèmes. Certaines écritures, comme celle du finnois, s'approchent d'ailleurs fortement de cette biunivocité. Mais, dans la langue française, l'écrit n'est pas la transcription exacte de l'oral : aux 31 phonèmes⁵² de la langue correspondent 130 phonogrammes, ce qui rend notre orthographe particulièrement complexe. La polyvalence phonogrammique pose alors aux apprentis une redoutable question du mode de sélection des unités face aux multiples possibilités, y compris dans les productions d'adultes (Fayol & Jaffré, 2008 ; Jaffré, 1992, 2010).

L'intérêt de cette notion de consistance est qu'elle a été identifiée comme étant l'une des variables influant sur la performance orthographique (Lété, Peereman, Fayol, 2008)⁵³. Les effets de la consistance ont consisté en l'observation selon laquelle la performance en production orthographique (évaluée en termes de vitesse et de précision) est systématiquement moindre pour des mots inconsistants que pour ceux consistants. En d'autres termes, on peut envisager que la probabilité de produire un écart est plus forte pour des mots inconsistants que pour des mots consistants. De tels effets ont été mis en évidence dans des tâches de production sous dictée et de dénomination écrite à partir d'images chez des individus « normaux » comme chez des patients (Bonin *et al.*, 2008).

⁵² Le système phonologique standard de la langue française est composé de 36 ou 37 phonèmes mais nous nous référerons au système phonologique simplifié du français, plus général, qui tient compte de la neutralisation des oppositions vocaliques et correspond davantage à la réalité des pratiques actuelles des locuteurs français. Nous retiendrons donc 17 consonnes, 4 semi-consonnes et 10 voyelles en neutralisant les oppositions de timbre /a/-/ɑ/ ; /e/-/ɛ/ ; /o/-/ɔ/ ; /œ/ /ẽ/ /ø/-/œ/.

⁵³ D'autres variables ont été identifiées telles que la fréquence lexicale, la longueur du mot et le voisinage phonologique (Lété, Peereman, Fayol, 2008).

Ces travaux nous invitent donc à analyser notre corpus sous l'angle de la consistance. En effet, il est très probable que les différents degrés de consistance des mots de la dictée IVQ participent à l'interprétation de la réussite et à l'inverse des difficultés rencontrées par les scripteurs de l'enquête IVQ à la dictée : quels sont les mots pour lesquels cette consistance est la plus faible, est-ce que cela suffit à expliquer la réussite (ou les difficultés) des scripteurs ? Notre analyse ira dans ce sens en s'appuyant sur l'indice de consistance des mots fourni par la base de données *Manulex-infra* (Peereman, Lété, Sprenger-Charolles, 2007). Celle-ci s'appuie sur la base de données *Manulex* qui fournit les fréquences lexicales (par « type ») et textuelles (par « token ») des mots pour 48 886 entrées lexicales rencontrées dans 54 livres scolaires en usage dans l'enseignement élémentaire (du CP au CM2). Il s'agit donc de données tirées de corpus de textes destinés aux enfants, et non aux adultes, mais à notre connaissance, il n'existe pas d'équivalent de calcul d'indice de consistance sur des corpus destinés à des adultes. Cette base de données présente alors l'intérêt de fournir des statistiques objectives sur les variables infra-lexicales et spécifiquement concernant les CPG. Dans *Manulex-infra*, l'indice de consistance des mots est calculé selon la fréquence d'association phonème-graphème⁵⁴ et la position relative des unités dans le mot (initiale, centrale, finale). En effet, les valeurs de consistance peuvent différer fortement en fonction de la position sérielle des unités graphémiques dans le mot. La notion de consistance recouvre donc à la fois les idées de fréquence et de régularité. Nous présenterons les indices de consistance de chaque mot de la dictée IVQ lors de nos analyses dans le chapitre 4 (§3.1.1).

En résumé, l'orthographe du français est donc l'une des plus complexes au monde (Fayol & Jaffré, 2008) parce qu'elle comprend :

- un versant phonographique qui repose sur des relations dans l'ensemble peu consistantes (au regard d'autres systèmes alphabétiques) et,
- un versant sémiographique d'une grande spécificité qui comporte de nombreuses particularités, en particulier l'homophonie hétérographique liée en partie à une morphographie « silencieuse ».

Cela rend son apprentissage et sa maîtrise particulièrement difficiles. La notion de consistance nous permettra d'évaluer la complexité des mots à transcrire et de comparer la réussite des scripteurs sur ces mots.

Nous nous intéressons maintenant aux classifications qui ont été réalisées sur les graphèmes, selon leur fréquence, leur stabilité et leur consistance notamment.

⁵⁴ Dans *Manulex-infra*, la consistance PG est égale à la fréquence avec laquelle une association phonème-graphème apparaît, divisée par la fréquence totale du phonème. L'index de consistance obtenu est multiplié par 100. Sa valeur maximale est donc de 100. Les évaluations des degrés de consistance par « token » sont aussi pondérées par la fréquence textuelle des mots (fréquence réelle des mots dans les textes).

2.3 UNE CLASSIFICATION DES PHONOGRAMMES

Les travaux de Catach *et al.* (1980, 1995) et Pérez (2014) proposent des classifications des graphèmes intéressantes. Nous verrons qu'elles nous permettront de porter notre analyse sur le graphème et d'analyser les écarts dans une perspective plus qualitative. Nous les présentons donc ci-dessous.

2.3.1.1 LA NOTION D'ARCHIGRAPHÈME

Pour Catach *et al.* (1995 : 17), un archigraphème est un « *graphème fondamental, représentant un ensemble de graphèmes, qui sont par rapport aux autres ensembles dans un rapport exclusif, correspondant au même phonème ou au même archiphonème. Ex. : O pour désigner o, ô, eau, etc. Cet ensemble peut ne contenir qu'un élément (ex. GN représentant gn) [...]* ». Les graphèmes définis comme des archigraphèmes le sont selon leur rendement linguistique (très élevé) et leur spécificité (le moins ambigu). Autrement dit, il s'agit des graphèmes les plus fréquents pour transcrire un phonème, ce qui rejoint la notion de consistance présentée plus haut.

La notion d'archigraphème a été très discutée. En effet, elle met en évidence un aspect dominant de notre écriture mais ne résout pas tout, comme le souligne Jaffré (1992). Cette notion insiste sur la dominante phonographique de notre écriture en excluant sa dimension sémiographique. Or, nous l'avons déjà évoqué, il y a de la sémiographie partout. Néanmoins, selon Gruaz (2006, 2009), les archigraphèmes suffisent à répondre aux besoins de notre écriture et permettent de transcrire n'importe quel discours français, même si cela implique des écarts à la norme très importants. En effet, une transcription à l'aide de ces seuls archigraphèmes entraîne des erreurs sur le choix des graphèmes, une non application des lois de position, une absence d'accords morphosyntaxiques et une absence de graphies de convention, que sont par exemple les doubles consonnes. Mais il donne l'exemple de la graphie *wazɔ* pour transcrire la forme orale *oiseau* et montrer que les scripteurs pourraient se « satisfaire » de ces 33 archigraphèmes pour produire des graphies conformes au principe phonographique de notre écriture, même si une telle écriture purement phonogrammique n'est pas suffisante pour l'œil.

Bien que critiquée, cette notion nous paraît donc intéressante pour analyser les pratiques orthographiques d'adultes en difficulté à l'écrit. Une transcription purement phonographique, si tant est qu'elle existe, relèverait déjà d'une certaine compétence. Elle indique que le scripteur parvient *a minima* à saisir les différentes unités de l'oral et à y faire correspondre des unités de l'écrit (Gruaz, 2009)⁵⁵.

Elle ne suffit pas, et Pérez (2014) présente une description hiérarchisée des 45 phonogrammes de base décrits par Catach *et al.* (1995) qui vient compléter la notion d'archigraphème notamment et permet une analyse plus fine des phonogrammes de base du français.

⁵⁵ Nous reviendrons dans ce chapitre (§4.2.2) sur la nécessité de reconnaître les unités de l'oral, de les identifier et de les associer à des unités de l'écrit pour produire un mot à l'écrit de façon intelligible.

2.3.1.2 UNE CLASSIFICATION DES PHONOGRAMMES EN TROIS NIVEAUX

Catach *et al.* (1995) proposent une description des phonogrammes du français en les classant en trois niveaux distincts. Après filtrages successifs des 130 phonogrammes qui composent notre système graphique, à partir de critères de fréquence, de stabilité et de créativité, Catach *et al.* (1995) les réduisent à 70 graphèmes réguliers et 60 graphèmes exceptionnels ('œ' de *foetus*, 'aen' de *Caennais*, 'aon' de *paon*, *etc.*). Parmi les graphèmes réguliers, ils identifient 45 graphèmes de base et 25 autres graphèmes plus rares ('ei' de *peine*, 'ë' de *Noël*, *etc.*).

Les 45 graphèmes de base sont les phonogrammes les plus fréquents de notre écriture, les plus stables et les plus fonctionnels. De fait, ils peuvent être considérés comme « *le code minimal de transcription du français* » (Catach *et al.*, 1995 : 9) et comme « *suffisants pour couvrir les besoins de communication immédiate d'un scripteur français débutant* » (Catach, 1978 : 60). En d'autres termes, ils seraient le véritable support de notre écriture. Dans le cadre d'une recherche-action sur l'orthographe menée avec des apprenants en situation d'illettrisme, Gruaz (2009) réaffirme d'ailleurs que le maniement correct des 45 graphèmes de base signifie que les bases du système de transcription phonographique sont acquises (même si cela implique des écarts orthographiques).

2.3.1.3 UNE HIÉRARCHISATION DES 45 PHONOGRAMMES « DE BASE »

Pérez (2014) complète la description de Catach *et al.* (1995) et propose une hiérarchisation des 45 phonogrammes de base en fonction de leur degré de complexité orthographique. Pour ce faire, il s'appuie sur des variables sous-lexicales qui ont été identifiées par la psycholinguistique comme influant sur la production orthographique : la complexité graphémique, le contexte d'utilisation et la consistance des correspondances phonèmes-graphèmes. Nous les présentons ici brièvement :

- la « complexité graphémique » concerne le nombre de lettres qui composent un graphème (une à trois pour les phonogrammes du français). Un graphème composé de trois lettres ('ain' par exemple) est plus complexe qu'un graphème simple, composé d'une seule lettre ('a') ;
- le « contexte d'utilisation » renvoie aux graphèmes dont l'utilisation est régie par les lois de position et de distribution. Les graphèmes sont dits « contextuels » lorsque leur valeur phonographique change selon le contexte, les autres « acontextuels ».
- la « consistance phonographique », présentée plus haut (§2.2) renvoie au fait que tous les phonogrammes de notre orthographe n'entretiennent pas des relations systématiques avec les unités sonores qu'ils représentent.

Le croisement de ces trois variables a permis à Pérez d'aboutir à six catégories pour classer les 45 graphèmes de base selon leur complexité. Nous les présentons dans tableau 4 ci-dessous :

Difficulté	Caractéristiques	Graphèmes
1	Graphèmes simples acontextuels consistants	a – i – u – p – b – t – d – f – v – l – r – m – n
2	Graphèmes complexes acontextuels consistants	eu – ou – on – un – oi – oin – ch – gn
3	Graphèmes simples acontextuels inconsistants	é – è – o – ï – y
4	Graphèmes complexes acontextuels inconsistants	ai – au – eau – an – en – in – il(l) – qu
5	Graphèmes simples contextuels inconsistants	e – g – s – c – ç – z – j – x
6	Graphèmes complexes contextuels inconsistants	gu – ss – ge

Tableau 4 Classification des 45 graphèmes de base du français selon Catach *et al.* (1995) en fonction de leur degré de complexité orthographique par Pérez (2014 : 9)

Cette étude nous paraît intéressante dans le sens où elle peut nous permettre, dans une perspective qualitative, de mieux mesurer les difficultés qu'a un adulte en difficulté à l'écrit pour manier ces 45 phonogrammes de base. Nous regarderons si les écarts portent davantage sur les graphèmes acontextuels, inconsistants, etc.

Nous poursuivons notre présentation des travaux sur les pratiques orthographiques en envisageant ci-dessous la manière de considérer les écarts.

2.4 APPROCHE SOCIOLINGUISTIQUE DES ÉCARTS ORTHOGRAPHIQUES

À l'inverse de l'approche normative, la sociolinguistique n'aborde plus la question de la langue du point de vue d'une norme prescrite mais, dans une démarche descriptive, de celui des usages (ou des actualisations de la langue), traversés par la diversité.

Dans cette sous-partie, nous nous centrons alors sur les concepts et les notions qui permettent de décrire l'hétérogénéité de la langue et qui éclairent notre travail de description des pratiques orthographiques d'adultes en difficulté à l'écrit. Nous convoquons ainsi le concept de variation et les notions de norme et de faute. Nous terminons en nous interrogeant sur la norme orthographique en tant que « surnorme » et sur la difficulté de traiter la norme orthographique dans une perspective variationniste.

2.4.1 LE CONCEPT DE VARIATION

La variation se trouve au cœur de l'approche sociolinguistique de la langue. En effet, les différents locuteurs d'une communauté linguistique n'ont pas tous exactement les mêmes usages et aucune langue ne se présente comme un ensemble unique de règles (Moreau, 1997). C'est la sociolinguistique qui a abordé les langues du point de vue de leur instabilité et de leur hétérogénéité interne (Gadet, 1997). Elle permet de considérer les variations, les innovations, l'hétérogénéité des usages, normés ou non normés, comme une dimension de la structure même de la langue. Les langues manifestent des usages variés (de la variation) que l'on peut qualifier de « variantes », que Labov définit ainsi :

« La variation sociale et stylistique présuppose que l'on peut "choisir de dire la même chose" de plusieurs façons différentes, soit par des variantes dont la valeur dénotation ou assertorique est constante, mais qui s'opposent par leur significativité sociale et/ou stylistique. » (Labov, 1976 : 366)

Les variantes sont regroupées en ensembles que l'on nomme « variétés ». Des travaux ont montré que la variation n'est pas aléatoire et qu'il y a de la régularité et du système dans la variation (Gadet, 2007). Nous revenons ci-après sur les paramètres à partir desquels les variétés ont été décrites et classées pour rendre compte de la diversité des usages.

2.4.1.1 LES FACTEURS INTERNES ET EXTERNES DE VARIATION

Plusieurs travaux ont cherché à déterminer les raisons, linguistiques et extralinguistiques, qui peuvent faire qu'un phénomène est le siège d'une potentielle variation. Gadet (1997) explique qu'il est de « coutume » de distinguer deux types de facteurs pouvant expliquer la variation, même si en réalité ils « interagissent étroitement » : les facteurs internes et externes.

L'identification de facteurs internes relève d'une logique exclusivement linguistique. Elle correspond à « *une conception de la langue comme une combinaison de zones aux statuts divers, la plus grosse partie des faits linguistiques étant stable, et d'autres variables, avec des degrés dans la variabilité* » (Gadet, 1997 : 14). Mais cette identification des zones de variabilité dans la langue ne suffit pas à expliquer la variation et le changement : il apparaît indispensable d'entrer dans la vie sociale d'une société et de comprendre les forces qui sont en jeu pour décrire la diversité. En d'autres termes, il convient de tenir compte de facteurs externes. C'est ce qu'ont montré les travaux de Labov, fondateurs de la linguistique variationniste, qui prennent en compte les phénomènes variables à travers des ordres extralinguistiques.

Afin de montrer ce à quoi renvoient ces différents types de variation, nous présentons la typologie proposée par Gadet (2007).

2.4.1.2 LA TYPOLOGIE DE LA VARIATION DE GADET (2007)

Gadet utilise d'abord le locuteur comme principe de classement de la variation et des variétés. Elle distingue cinq types de variation, classés selon qu'il s'agit de variations interlocuteurs (selon l'usager, soit différents individus selon des angles différents) ou de variations intra-locuteur (selon le répertoire d'un même locuteur dans différentes activités). Autrement dit, la forme de langue produite par un usager peut varier d'un usager à l'autre ou l'usager lui-même peut faire varier son usage de la langue. Nous présentons ci-après (tableau 5) la représentation de la variation proposée par Gadet (2007) :

Variation selon l'usager	Temps	changement	diachronie
	Espace	géographique, régional, local, spatial	diatopie
	Société, communauté	social	diastratie
Variation selon l'usage	Styles, niveaux, registres	situationnel, stylistique, fonctionnel	diaphasie
	Canal	oral/écrit	diamésie

Tableau 5 Représentation de la variation selon Gadet (2007 : 23)

Pour présenter chacune de ces variations, nous nous appuyons sur les définitions apportées par Moreau (1997) et Gadet elle-même (1997, 2007).

La variation inter-locuteurs recouvre trois types de variation que nous présentons ci-dessous :

- **La variation diachronique** est liée au temps. Elle recouvre la diversité dans le temps et permet de contraster les traits selon qu'ils sont perçus comme plus ou moins anciens ou récents. Cette variation est celle qui distingue le français du 17^{ème} siècle et celui du 21^{ème}. Gadet (1997) note que cette variation n'a pas le même statut que les autres et c'est à elle qu'elle réserve le terme de « changement » (Gadet, 1997 : 6).
- **La variation diatopique** (ou « géographique ») correspond à la diversité dans l'espace, géographique ou régional. Elle relève de la distinction des langues suivant les régions (entre un Marseillais et un Parisien par exemple).
- **La variation diastrasique** (ou « sociale ») est le domaine de la variation qui peut être affecté par la structuration sociale : un ouvrier ne parle pas de la même façon qu'un paysan. Ce type de variation explique la diversité en s'intéressant aux différences entre les usages pratiqués par les différentes classes sociales et découpe ainsi, dans une même communauté, la société en fonction des classes sociales.

La variation intra-locuteur, selon l'usage, recouvre quant à elle deux types de variation :

- **La variation diaphasique** (ou « stylistique » ou « situationnelle »). Elle recouvre la diversité stylistique ou situationnelle et différencie les usages selon les situations de discours. Tous les locuteurs disposent de plusieurs styles en relation avec la situation dans laquelle ils se trouvent, l'interlocuteur auquel ils s'adressent, le sujet dont ils parlent, les enjeux sociaux qu'ils mettent dans l'échange, etc.
- **La variation diamésique** (ou « orale/écrite ») est liée au canal utilisé (oral ou écrit). Selon Bulot et Blanchet (2013 : 48), elle est intéressante dans le sens où elle permet de « *prendre en charge notamment les formes liées aux nouvelles technologies [...]* ».

En résumé, les formes produites par un même usager peuvent varier selon l'époque, sa région et ses caractéristiques sociales et un locuteur peut faire varier ses productions selon la situation et le canal utilisé.

Deux autres dimensions peuvent être citées : la variation diagénique ou « sexuelle » (présente notamment dans la typologie de Beauvois, 2002), qui renvoie au genre féminin ou masculin, et la variation « inhérente » (Gadet, 1997). Selon l'auteure, elle est installée

au cœur du système et renvoie à « *un même segment dans un même contexte linguistique [qui] peut exhiber, parfois dans un laps de temps très brefs, différentes réalisations* » (Gadet, 1997 : 6). Cette variation est « irréductible » aux autres : elle ne se réfère à aucun facteur extralinguistique en particulier. C'est la raison pour laquelle elle ne la présente plus dans sa typologie en 2007, réservée aux « *phénomènes variables à travers des ordres extralinguistiques* » (Gadet, 2007 : 13).

Une telle typologie peut laisser croire que chacun des types de variation est indépendant des autres, tel type de variation excluant l'autre type. Ce n'est en réalité pas le cas. Dans les interactions, un type de variation peut simplement prédominer. Par ailleurs, selon Gadet, ce sont les variations diastratiques, diaphasiques et diamésiques qui sont aujourd'hui les plus saillantes :

« la diversité des façons de parler apparaît [...] désormais surtout liée aux caractéristiques sociales des locuteurs, de leurs activités et de leurs interactions, et aux nouvelles modalités de communication publique, en particulier dans les relations de travail et les institutions. » (Gadet, 2007 : 13)

Relativement à cette variation, qu'en est-il de la norme ? Nous revenons maintenant sur la réflexion développée, surtout chez les linguistes et sociolinguistes francophones, sur la notion de « norme ».

2.4.2 LES NORMES SOCIOLINGUISTIQUES

Le mot « norme » appliqué à la langue est d'utilisation récente (Baggioni, dans Moreau, 1997). D'origine allemande, il naît dans les milieux de la philosophie néo-kantienne et se diffuse dans les nouvelles sciences sociales allemandes puis anglo-saxonnes avant d'entrer dans la linguistique. Nous avons développé, au début de ce chapitre (§1), le fait que la norme, dans le sens de « bon usage », doit être distinguée de l'usage réel et attesté. À l'inverse de l'approche normative qui prescrit une langue standard, il convient dans la perspective sociolinguistique de noter que la forme standard d'une langue est « une » norme parmi d'autres (Blanchet & Bulot, 2013). Aussi, Gadet (1997 : 8) distingue-t-elle la « norme objective », telle qu'on peut l'observer, de la « norme subjective », obtenue par l'« élaboration d'un système de valeurs ».

Moreau (1997) propose une description plus détaillée de ces deux types de normes qui l'amène à distinguer cinq normes :

Les **normes objectives** regroupent les normes de fonctionnement et les normes descriptives :

- Les **normes de fonctionnement** (ou normes de fréquences, normes ou règles statistiques, etc.) correspondent « *aux habitudes linguistiques partagées par les membres d'une communauté ou d'un sous groupe de celle-ci* » (Moreau, 1997 : 218). Elles peuvent avoir un champ de fonctionnement d'application général (tous les francophones

placent l'auxiliaire devant le verbe) ou être concurrentes (certains membres recourent à l'une ou l'autre des normes).

- Les *normes descriptives* (ou normes constatatives, objectives, etc.) décrivent les normes de fonctionnement et les rendent « explicites » (Moreau, 1997 : 218 -219). Elles sont considérées comme descriptives dans le sens où elles se bornent à enregistrer les faits sans associer de jugements de valeur à la description, sans hiérarchiser les normes de fonctionnement concurrentes.

Avec ces normes objectives, on se situe du côté du « normal », du régulier.

À l'inverse, avec la notion de **normes subjectives**, on se trouve cette fois du côté de l'aspect évaluatif des normes qui relèvent de l'élaboration d'un système de valeurs. On se situe alors du côté du « normé » puis du normatif.

- On distingue d'abord les *normes prescriptives* (ou normes sélectives, règles normatives, etc.) qui identifient « un ensemble de normes de fonctionnement, une variété de la langue, comme étant le modèle à rejoindre, comme étant "la" norme » (Moreau, 1997 : 219). Autrement dit, il s'agit de l'ensemble des règles qui constituent la langue idéale. Les formes valorisées se caractérisent par leur fréquence d'emploi plus élevée dans un groupe social déterminé.
- Ensuite, les *normes évaluatives* (ou subjectives) se situent sur le terrain des attitudes et des représentations : « elles consistent à attacher des valeurs esthétiques, affectives ou morales aux formes » (Moreau, 1997 : 222). Elles peuvent être implicites ou explicites, et constituent ainsi des stéréotypes.
- Enfin, les *normes fantasmées* renvoient à la théorie de l'imaginaire linguistique de Houdebine (1993). Il s'agit de « l'ensemble abstrait et inaccessible de prescriptions et d'interdits que personne ne saurait incarner et pour lequel tout le monde est en défaut » (Moreau, 1997 : 222-223). Du point de vue des normes fantasmées, on reste donc du côté des représentations. Cela dit, ce sont aussi elles qui amènent à des choix de variétés lors de standardisations par exemple.

L'intérêt pour nous de présenter cette typologie et cette opposition entre les normes objectives et les normes subjectives est de retenir que la norme est une construction sociale. La norme standard tire en réalité sa source d'une ou plusieurs normes objectives, sélectionnées et hiérarchisées selon un système de valeurs et de représentations. La place dominante accordée à cette norme par la plupart des locuteurs lui donne alors une valeur prescriptive. Autrement dit, la forme standard d'une langue se confond aujourd'hui avec la norme prescriptive, qui plus est lorsqu'il est question de l'orthographe. Dès lors, toute variation est considérée par tous comme un « écart », voire une « faute », des terminologies sur lesquelles nous revenons dans le point suivant pour déterminer celui que nous emploierons dans notre étude.

2.4.3 FAUTE, ERREUR OU ÉCART ?

Il existe plusieurs dénominations pour désigner ce qui n'est pas normé : la faute, l'erreur et l'écart. Nous revenons sur chacune d'elles.

Le terme de « **faute** », utilisé à l'école, pour désigner « *tout ce qui ne se conforme pas à la norme* » (Gadet, 1997 : 9), porte une connotation morale et dépréciative très forte que mettent en exergue Bulot et Blanchet :

« Dans le langage courant (bien marqué par les pratiques scolaires à ce niveau), le terme "faute" appliqué à la langue sert à signaler non pas une distance linguistique, mais un écart (donc un attribut essentiellement négatif) par rapport à une norme elle-même posée, par celle ou celui qui déclare/découvre/dénonce la faute, comme la seule et unique Norme. » (Bulot & Blanchet, 2013 : 62)

Lorsqu'il s'agit de faire référence à la maîtrise de l'orthographe, c'est le plus usité, notamment dans les médias ou dans les discours courants. Mais, comme le souligne Gadet (1997), ce qui est habituellement regardé comme fautif recouvre des faits linguistiques extrêmement variés et il convient de comprendre les mécanismes en jeu dans la faute.

Pour dépasser le seul jugement et entrer dans une logique de compréhension, le terme d'« **erreur** » peut être préféré. Bulot et Blanchet (2013 : 62) expliquent ainsi qu'il convient de parler d'*erreur* pour « *dépasser l'idéologie linguistique posant ce même écart comme rédhibitoire* ». Dans une perspective didactique, on emploie le terme *erreur* pour mettre l'accent sur la nécessité d'interpréter les erreurs comme des traces d'une appropriation progressive de la norme orthographique par les apprenants. Sur le plan moral, l'emploi de ce terme est nettement moins marqué. Aussi, Brissaud et Cogis écrivent-elles :

« Personne ne parle de "faute" de géographie. Et si en jouant un morceau de musique, on se trompe de notes, tant pis, on continue à jouer. Tout ne se résume pas à la fausse note. Toute l'orthographe ne se résume pas aux fautes » (Brissaud & Cogis, 2011 : 32)

Les sociolinguistes de l'écrit parlent quant à eux d'« **écart** », par référence à la norme. C'est ce terme que nous utiliserons nous aussi pour qualifier les graphies non normées produites par les adultes en difficulté à l'écrit à la dictée IVQ. En optant pour ce terme au moment de nous engager dans la description et l'analyse des pratiques orthographiques d'adultes en difficulté à l'écrit, nous nous écartons résolument d'un regard moral dépréciatif. Nous le choisissons aussi de préférence à « erreur » car nous ne nous situons pas d'abord dans la perspective didactique d'un enseignement de la norme mais davantage dans la description neutre des pratiques effectives. Les fils didactiques que la description peut nous amener à tirer ne viennent qu'ensuite.

2.4.4 LA NOTION DE VARIATION APPLIQUÉE À L'ORTHOGRAPHE

Dans l'ouvrage fondateur de Lucci et Millet, les auteurs conçoivent l'écart orthographique comme une forme de variation langagière et ce tout en pointant que « *le concept de variation peut surprendre appliqué à l'orthographe où la coutume est de parler de "fautes" ou d'"erreurs" [...]* » (Lucci & Millet, 1994 : 33). Envisager l'orthographe sous l'angle de la variation, c'est s'intéresser aux usages effectifs et non à la seule norme prescriptive. C'est prendre acte du fait que l'orthographe n'est pas une « donnée figée » (Gruaz, 2006) et que le « bon usage » tel qu'il est prescrit pour l'orthographe « *n'est jamais l'usage majoritaire de l'ensemble des français, dans leurs écrits quotidiens et répétés, tels qu'ils se réalisent dans des lettres (privées ou publiques), des déclarations d'accident, des demandes d'emploi, des formulaires pré-imprimés, etc.* » (Catach, dans Lucci & Millet, 1994 : 22-23).

Initialement limitée aux usages de l'oral, la notion de variation est donc également appliquée aujourd'hui pour décrire l'hétérogénéité des usages de l'écrit et de l'orthographe. Delamotte-Legrand explique ainsi que la variation orthographique doit être analysée de la même façon que toutes les autres formes de variation :

« Il faudra alors admettre que pour l'orthographe, cette variation puisse avoir les mêmes composantes sociales (au sens large du terme) que pour tout fait langagier : générationnelle, communautaire, professionnelle, sexuelle, etc. » (Delamotte-Legrand, 2006 : 96)

Ces travaux nous invitent alors à ancrer notre travail de description des pratiques orthographiques effectives des adultes en difficulté à l'écrit dans une perspective variationniste. Ils nous interrogent cependant sur l'application de la notion de norme à la norme orthographique et à revenir sur sa spécificité.

2.4.5 LA NORME ORTHOGRAPHIQUE, UNE « SURNORME » ?

Pour n'importe quel autre objet linguistique que l'orthographe, on distingue la norme prescrite et la norme attestée dans les usages, ou norme statistique. En orthographe, en revanche on ne parle que de la norme prescrite qui est celle vers laquelle on tend comme nous l'avons rappelé dans notre première partie. Ainsi, Gruaz propose une définition de la norme appliquée à l'orthographe : « *la norme [orthographique] est l'ensemble des formes graphiques d'un mot imposées à une communauté : on doit écrire tel mot de telle façon. Ces formes sont celles « du » dictionnaire* » (Gruaz, 1999 : 147) et « *appliquer la norme, c'est ne pas faire de "faute"* » (Gruaz, 2006 : 86).

Une telle approche ignore les pratiques réelles dans leur diversité. Or, lorsqu'une tendance uniciste amène à nier l'existence de la diversité, on parle de « surnorme » : « *il y a sur-norme lorsque les tendances unificatrices – inévitables – aboutissent à dénier toute existence aux tendances diversificatrices – elles aussi inévitables* » (François, 1990 : 29). Aussi, certains auteurs comme Gadet (2007) font-ils le choix de parler de « surnorme » pour parler de la norme orthographique. En effet, en termes sociolinguistiques, la norme orthographique apparaît

comme une surnorme, dans le sens où, en orthographe, c'est la norme prescrite qui vaut norme et non la norme statistique.

Dans notre étude, nous ne cherchons pas à discuter au premier chef d'une approche plurinormaliste de l'orthographe pour une population en difficulté à l'écrit, c'est-à-dire d'une approche qui envisagerait les formes alternatives à la surnorme qui pourraient être acceptées. Elle sera évoquée, en revanche, quand nous nous efforcerons de penser les implications didactiques auxquelles nous invite notre analyse des dictées réalisées par des adultes en difficulté à l'écrit. Pour effectuer cette dernière, notre seule référence sera la norme académique pour juger du caractère correct ou incorrect d'une graphie. Néanmoins, loin de rassembler tous les écarts sous l'étiquette de « fautes », nous nous intéresserons à leur diversité, construirons dans nos analyses une distinction entre les différentes graphies non normées, notamment en classant les graphies conformes au principe phonographique et celles qui ne le sont pas⁵⁶. Autrement dit, nous adopterons ici un point de vue sociolinguistique en ne nous arrêtant pas à la norme prescrite mais bien plus aux usages réels. Il nous a fallu, pour cela, nous intéresser aux travaux qui permettent de les décrire.

2.5 L'ÉTUDE DE LA VARIATION ORTHOGRAPHIQUE

Des typologies des écarts et des grilles d'analyse des erreurs ont été proposées par différents auteurs pour décrire la variation. Elles viennent éclairer les usages actuels des scripteurs « ordinaires ». Néanmoins, il existe assez peu de travaux sur les pratiques orthographiques d'adultes et encore moins d'adultes en difficulté à l'écrit. Cela est peut-être dû au fait que *l'illettré* est ordinairement perçu comme une personne ne sachant « ni lire ni écrire ». Pourquoi étudier alors les écrits (tacitement inexistants) d'une personne qui n'écrit pas ?

2.5.1 TYPOLOGIE DES ÉCARTS : LES GRILLES D'ANALYSE EXISTANTES

Pour cette étude, nous retiendrons en particulier les travaux de Lucci et Millet (1994) et Gruaz (2006, 2009, 2011) qui sont ceux à partir desquels notre description de la variation orthographique des scripteurs en difficulté à l'écrit s'effectuera majoritairement. En effet, ces deux typologies ont été construites pour la description de pratiques orthographiques d'adultes.

La typologie élaborée par Lucci et Millet (1994) tient compte des approches théoriques de l'orthographe, effectuées par Catach *et al.* (1980, 1995), et présente l'intérêt de permettre une approche de la variation tant qualitative que quantitative. Par ailleurs, elle est conçue par les auteurs comme « *un instrument de mesure applicable à d'autres écrits* » (Lucci & Millet, 1994 : 35). D'ailleurs, d'autres auteurs se sont appuyés sur cette grille pour analyser leur

⁵⁶ Nous verrons que nous parlerons de graphies « phonographiquement correctes » pour désigner celles qui sont conformes au principe phonographique et de graphies « phonographiquement incorrectes » pour désigner celles qui ne respectent pas ce principe.

corpus. La grille sur laquelle s'appuie Sautot (2000, 2002-2003) pour décrire les postures normatives d'enfants et d'adultes face à la variation orthographique est proche de celle constituée par Lucci et Millet. Les travaux de Mortamet et Gonac'h & Mortamet s'appuient également sur l'approche fonctionnelle de l'orthographe proposée par Catach et sur la grille proposée par Lucci et Millet pour décrire les pratiques orthographiques en français d'étudiants étrangers afghans et hispano-américains (Gonac'h & Mortamet, 2011) ou d'étudiants de Lettres en Sciences humaines de l'Université de Rouen (Mortamet, 2003).

Pour ce qui est des pratiques des scripteurs en difficulté à l'écrit plus spécifiquement, nous nous appuyons sur les travaux de Gruaz (2006, 2009) et en particulier sur une recherche-action qu'il a coordonnée avec le Centre ressources emploi formation (CREFOR) de Haute-Normandie, *Orthographe et Illettrisme*. Cette dernière fournit une grille d'analyse des écarts orthographiques produits par des apprenants en situation d'illettrisme. Notons qu'à l'inverse de l'étude de Lucci et Millet (1994), cette recherche-action n'a pas de visée descriptive des pratiques orthographiques des scripteurs en situation d'illettrisme mais une visée diagnostique et didactique. Elle est construite pour classer les écarts produits par des apprenants en situation d'illettrisme, les comptabiliser et, à partir de cela, définir les priorités de remédiation. Elle présente en cela des particularités qui nous semblent pertinentes pour notre étude et sur lesquelles nous revenons dans les points suivants. Nous présentons maintenant sur les principes sur lesquels s'appuient les grilles de Gruaz et de Lucci et Millet.

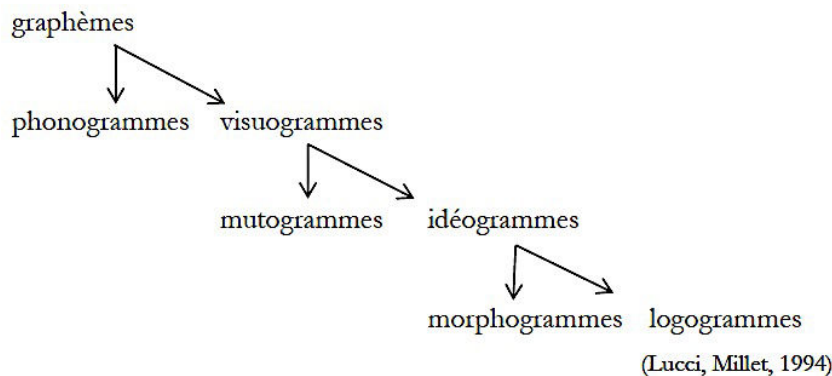
2.5.1.1 UN PRINCIPE FONCTIONNEL DE CLASSEMENT

Les grilles d'analyses de ces auteurs s'appuient sur le fonctionnement des unités de l'écrit pour décrire la variation : les erreurs sont classées selon la fonction des unités sur lesquelles elles portent (une erreur sur un phonogramme est une erreur phonogrammique). Ce principe de classement repose sur la description des unités linguistiques du plurisystème orthographique de la langue française amorcée par Catach *et al.* (1980, 1995) et qui, nous l'avons vu plus haut (§2.1), rend compte de la fonction que ces unités remplissent dans le système. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle cette approche peut être qualifiée de « fonctionnelle ».

On retrouve, dans les travaux de Gruaz et de Lucci et Millet, les unités suivantes : les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes. Même si le principe de classement est le même, on relève quelques différences.

Gruaz présente ensemble les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes qui ont l'air de relever d'un même niveau d'analyse. À l'inverse, Lucci et Millet distinguent les écarts qui portent sur la « zone phonographique » et la « zone visuographique » (notons qu'on parle plutôt aujourd'hui de « sémiographie »). La zone visuographique comprend les idéogrammes (correspondant aux morphogrammes verbaux et non verbaux et aux logogrammes) et les « mutogrammes » qui correspondent à « toute lettre n'entrant pas dans les deux types définis plus haut [les phonogrammes et les

idéogrammes] » (Lucci & Millet, 1994 : 36). Il s'agit en fait de certaines consonnes doubles, des lettres historiques ou étymologiques, et des auxiliaires d'écriture qui ne font pas partie de la zone phonographique, comme le trait d'union, le circonflexe, la majuscule et l'apostrophe. Autrement dit, le niveau des phonogrammes est mis en regard avec le niveau des visuogrammes qui, lui, comprend les sous-catégories des mutogrammes et des idéogrammes, ces derniers correspondant aux morphogrammes et logogrammes. Notons que Lucci et Millet traitent les « variations orthographiques » et les « variations sur les diacritiques et les auxiliaires » dans deux grilles distinctes. Nous présentons ci-dessous le schéma proposé par Joannidès (2013 : 164) pour synthétiser ces propos :



L'intérêt pour nous de la grille de Lucci et Millet, repose sur l'articulation qu'ils font entre la zone phonographique et de la zone visuographique qui permet d'insister sur le fait que certains écarts ont un impact sur la phonographie tandis que d'autres ne sont que « visuels ». Cela réaffirme notre volonté de distinguer, au sein de notre corpus, les écarts phonographiquement corrects des autres (correctement orthographiés et phonographiquement incorrects).

Ensuite, Gruaz ajoute une unité supplémentaire dans ses travaux : la lettre. Il différencie ainsi les écarts portant sur le dessin de la lettre et ceux portant sur le graphème, autrement dit sur l'écriture du son. En effet, le dessin des lettres est constitué de courbes et de segments droits qui varient selon la position (p/q/b/d) et la longueur (a, d). De plus, le dessin d'une lettre varie aussi selon les caractères imprimés/manuscrits, minuscules/majuscules, etc. Cela offre alors de multiples possibilités d'écarts dans le dessin de la lettre.

En ce qui concerne la zone des phonogrammes, Gruaz distingue les écarts sur les unités phonétiques, c'est-à-dire liés à une mauvaise prononciation du son (le son est mal prononcé et donc mal transcrit), et les écarts liés au fait que le scripteur n'a pas sélectionné le bon graphème pour transcrire le son pourtant bien prononcé. Un écart n'est phonogrammique que lorsque l'apprenant prononce correctement ce qu'il a à transcrire : il prononce correctement le mot, reconnaît les sons mais ne connaît pas leurs correspondants graphiques. Dans le cas contraire, les écarts sont « phonétiques » lorsque l'apprenant prononce mal les sons. Lucci et Millet eux aussi évoquent brièvement ces écarts phonétiques en décrivant des cas d'inversion de phonogrammes, « vraisemblablement motivé[s] par la complexité d'un lexème à la fois sur le plan de la graphie et celui de la prononciation

[...]. » (Lucci & Millet, 1994 : 61). Lucci et Millet introduisent ici l'idée d'une difficulté d'ordre lexicale. Nous y reviendrons. Les auteurs ne s'attardent pas sur cette distinction, probablement parce qu'ils n'ont pas accès à la prononciation des scripteurs qui ont produit ces graphies et parce que ce type d'écarts est assez rare dans leur corpus. De plus, les auteurs notent que « *l'inversion, peu fréquente, est essentiellement le fait de scripteurs de faible niveau scolaire* ». Cette distinction nous paraît donc pertinente pour notre corpus qui comprend des dictées produites par un public souvent faiblement scolarisé. En revanche, ne disposant que des productions écrites, nous ne pourrions pas de manière certaine faire cette distinction, mais nous garderons à l'esprit qu'un écart phonogrammique peut, en réalité, être phonétique.

Gruaz identifie aussi des écarts de segmentation et des écarts sur les apostrophes, relevés aussi par Lucci et Millet dans la zone mutographique des diacritiques et des auxiliaires d'écriture. D'après l'auteur, ces écarts relèvent de difficultés à identifier les mots. Nous retiendrons pour notre analyse que l'identification des mots peut alors constituer une difficulté pour le public d'adulte en difficulté à l'écrit.

Enfin, Gruaz (2009), dans sa grille d'évaluation diagnostique, ajoute des écarts liés à l'emploi des majuscules qui peuvent apparaître en toutes positions dans les productions de personnes en situation d'illettrisme (*la Table, uN baTeau*). Des écarts sur les majuscules sont aussi évoqués dans Lucci et Millet mais uniquement en début de mot (*je me Permet*s). Il apparaît donc que la production de majuscules en toutes positions serait une caractéristique des adultes en difficulté à l'écrit. C'est un élément auquel nous nous intéresserons lors de nos analyses.

2.5.1.2 LA DÉFINITION DE MODALITÉS D'ÉCARTS

Les auteurs ont aussi défini des modalités d'écarts dans leurs grilles respectives. Lucci et Millet décrivent des cas d'« omission », d'« adjonction » et de « substitution »⁵⁷. Ils parlent aussi de « neutralisation » au sujet des accents aigus ou graves qui, s'ils sont graphiés⁵⁸, « *c'est sous forme d'un point, d'un trait vertical ou horizontal* » (Lucci & Millet, 1994 : 54).

Gruaz parle lui aussi d'omission mais utilise les termes d'« ajout » et de « confusion » pour désigner ce que Lucci et Millet appellent l'adjonction et la substitution. Gruaz donne aussi une place plus importante aux cas d'inversion, seulement évoqués par Lucci et Millet, mais en parlant de « déplacement ». Notons que la modalité de déplacement est un peu différente de l'inversion puisqu'elle se définit par le déplacement d'un élément à une autre place dans le mot mais sans qu'elle soit nécessairement inversée avec un autre élément. Ces modalités sont intéressantes pour identifier non plus les éléments touchés par la variation mais la façon dont ils sont touchés : sont-ils omis, adjoints/ajoutés, substitués/confondus, inversés ou déplacés ?

⁵⁷ Lucci et Millet décrivent aussi des cas de « sélection » qui consistent à sélectionner une graphie parmi celles qui sont autorisées par la norme (*paraître/paraitre* par exemple). Cette distinction n'est pas pertinente pour notre corpus qui ne comprend pas de mots pour lesquels il existerait plusieurs orthographes autorisées.

⁵⁸ Lucci et Millet (1994 : 54) montrent que les accents graves et aigus sont, dans la plupart des cas, omis.

Nous verrons que nous garderons la plupart des modalités utilisées dans ces travaux pour constituer notre propre grille d'analyse des écarts orthographiques produits par des personnes en difficulté à l'écrit. Nous reviendrons en temps voulu sur les détails de notre grille d'analyse et sur les choix de classement qui ont été réalisés (§4.4 chap.3).

2.5.2 LES FACTEURS DE VARIATION ORTHOGRAPHIQUE

2.5.2.1 LES FACTEURS INTERNES : DES « ZONES DE FRAGILITÉ » DANS LE SYSTÈME ORTHOGRAPHIQUE

Les travaux sur la variation orthographique convergent vers la définition de « zones de fragilité », comme source de variation, dans le système orthographique du français. En particulier, l'étude de Lucci et Millet fait apparaître la dimension inhérente d'instabilité et de fragilité dans certaines zones du système orthographique. Elles correspondent à des points d'orthographe qui posent particulièrement problème aux scripteurs et qui sont propices aux écarts. Lucci et Millet évoquent des « zones de fragilité » (1994), terminologie que nous conservons, mais on trouve aussi les dénominations suivantes : « zones sensibles de la gestion orthographique » (Jaffré, 2003), « zones d'incertitude » (Delamotte-Legrand, 2006), « zones de vulnérabilité » (Bertucci & David, 2008). En d'autres termes, le texte inscrit est porteur de variation et Martinez (2010) rappelle que les points précis sur lesquels porte la variation graphique sont prévisibles puisqu'il s'agit de zones du système graphique prédisposées à accueillir de la variation (Lucci & Millet, 1994). Nous présentons maintenant les principaux résultats de l'étude de Lucci et Millet.

Les auteurs observent que les $\frac{3}{4}$ de la variation concernent les diacritiques et les auxiliaires d'écriture et $\frac{1}{4}$ concernent l'orthographe proprement dite. En effet, dans cette étude, les diacritiques et les auxiliaires d'écriture sont analysés à part, même si les auteurs expliquent qu'on pourrait considérer l'ensemble « lettre + diacritique » comme un graphème (Lucci & Millet, 1994 : 37). Les variations orthographiques se réfèrent principalement à la zone visuographique⁵⁹ (92 %). La zone phonographique ne comprend que 8 % des variations orthographiques et moins de 2 % si on les ramène à la totalité des variations repérées dans le corpus. Il apparaît donc que les scripteurs « ordinaires » de cette étude parviennent majoritairement à produire des graphies conformes au principe phonographique (même si les auteurs remarquent quelques cas de substitution ou d'inversion de phonogrammes). Nous verrons que ce constat ne s'applique pas aux pratiques spécifiques de personnes en difficulté à l'écrit, ce qui explique d'ailleurs l'ajout de certaines catégories dans la grille proposée par Gruaz par rapport à celle de Lucci & Millet (ajouts que nous avons présentés plus haut).

L'étude permet donc de mettre en évidence trois zones principales de variation, dans le sens où on y rencontre le plus d'écarts : les diacritiques, et plus particulièrement les

⁵⁹ Rappelons que nous parlerons quant à nous de « sémiographie ».

accents ; les marques grammaticales, et souvent celles du pluriel ; et les consonnes doubles. C'est la zone des diacritiques qui est la zone la plus sensible à la variation. Lucci et Millet se demandent alors si un changement des habitudes graphiques ne serait pas en cours, d'ailleurs signalé aussi par Martinez (2010) seize ans plus tard, qui a travaillé sur les facteurs de variation orthographique. En effet, dans cette zone, les écarts sont paradoxalement plus importants chez les personnes les plus scolarisées et dans les situations les plus formelles que chez les usagers les moins scolarisés (ce que nous avons rapidement évoqué pour signaler des rapports différenciés à la norme) :

« L'omission ou la neutralisation de l'accent (en particulier de l'accent aigu) peut être considérée comme une variation "en relative sécurité" chez celui qui écrit, dans la mesure où elle entraîne une pénalité réduite [...] Cet état de fait aboutit, dans les usages graphiques, à une neutralisation accentuelle qui fait apparaître l'accent comme le parent pauvre de l'orthographe, en voie de disparition chez les personnes les plus cultivées. Le paradoxe est que les personnes les moins scolarisées sont exclues de ce savoir social implicite. » (Lucci & Millet, 1994 : 230)

Lucci et Millet expliquent ainsi qu'un savoir social est peut-être en train de se développer. Les écarts sur l'accent aigu en particulier sont socialement moins discriminés que d'autres et les scripteurs les plus cultivés s'autorisent à produire de la variation « en relative sécurité ».

À l'inverse, les marques grammaticales, et plus souvent celles du pluriel, fonctionnent comme de véritables marques sociales et situationnelles (dans le sens où elles sont davantage omises en situation informelle). Ce sont aussi les variations les plus sanctionnées dans les copies d'élève. L'enseignement et les difficultés portent en effet principalement sur cette part de la morphographie (Lucci & Millet, 1994 ; Manesse et Cogis, 2007 ; Fayol & Jaffré, 2008 ; Brissaud & Cogis, 2011). Aucun scripteur ne parvient à maîtriser toutes ces marques du pluriel, particulièrement complexes. Les auteurs soulignent d'ailleurs un paradoxe : les erreurs grammaticales sont considérées comme les plus graves alors que tout le monde en fait. Ils soulignent ainsi l'effet de distorsion entre les représentations de la langue et nos propres pratiques.

Enfin, les consonnes doubles semblent être une zone un peu désordonnée mais mieux maîtrisée par les personnes les mieux scolarisées. Elles sont par ailleurs plus excusables dans les représentations des locuteurs, peut-être parce qu'il s'agit aujourd'hui de lettres hors-système.

En résumé, à partir de ce qui a été dit jusqu'alors sur la complexité du système et les zones de variation, nous retiendrons donc que les principales erreurs des adultes peuvent être liées au système linguistique lui-même et qu'elles concernent :

- les éléments diacritiques qui renvoient, soit à la dimension phonographique soit à la dimension visuelle (ou visuographique chez Lucci & Millet) ;

- les possibilités diverses de transcription dont la sélection exige la prise en considération, soit de contextes infra-lexicaux (conventions d'écriture propres à certains mots, *parmi, malgré*), soit de dimensions syntaxiques (la gestion des accords), ou sémantiques (les homophones hétérographes).

2.5.2.2 DES FACTEURS EXTERNES : CAPITAL SCOLAIRE, SITUATION DE SRIPTION, FATIGUE ET ANXIÉTÉ

Des facteurs de variation orthographique, extérieurs au système de la langue, ont été identifiés pour décrire et expliquer la variation.

L'étude de Lucci et Millet (1994) fait notamment ressortir deux variables : le capital scolaire (titulaire ou non du baccalauréat) et la situation de scription (formelle *vs* informelle). La variable « capital scolaire » est particulièrement à propos pour notre recherche puisque nous travaillons avec un public généralement faiblement scolarisé. Quant à la situation de scription, elle peut se définir selon Dabène comme « *l'ensemble des paramètres qui, à un moment donné, sont à l'œuvre dans le recours à une pratique relevant de l'ordre scriptural, soit une pratique scripturale* » (Dabène, 1987 : 26). Ainsi, d'un point de vue quantitatif, l'étude met en évidence qu'il existe moins d'écarts orthographiques dans les écrits formels que dans les écrits informels et qu'il existe davantage de variation chez les personnes les moins scolarisées. Mais des écarts subsistent même dans les écrits formels et même chez les personnes les plus scolarisées. La variation n'est donc pas réservée aux publics les moins scolarisés même si ce sont toujours les plus scolarisés qui produisent le moins de variation. Autrement dit, la variation touche tous les scripteurs et toutes les formes d'écrits (jusqu'aux plus formelles).

Les travaux de Martinez permettent d'en approfondir les causes :

« S'il est avéré que le bagage scolaire du scripteur peut avoir une influence sur le degré de variation graphique qu'il produit, nous voulons réaffirmer que toute trace de variation graphique peut aussi être rattachée à tout un faisceau d'autres facteurs liés au type de document qui contient cette variation, à l'instrument et au support d'écriture utilisés et aux conditions de production du document. » (Martinez, 2010 : 265)

Au-delà du facteur scolaire, Martinez (2010) énonce donc les facteurs suivants : les types d'écriture – l'écrit manuscrit, imprimé, sur écran, ou autres (gravure, façonnage, collage, ...), les scripteurs eux-mêmes, les types de documents, et les facteurs liés à la situation d'écriture. Il réaffirme alors l'idée que la variation est aussi due au contexte et à la situation d'écriture. À propos de l'écriture d'une liste de courses (cas qui nous intéresse particulièrement car c'est le genre choisi pour la dictée IVQ), il explique qu'il s'agit d'un document personnel et non pour autrui, ce qui implique un relâchement de la surveillance du scripteur. La dictée proposée lors de l'enquête IVQ mettait donc les scripteurs dans une situation de production un peu paradoxale : le genre « liste » pouvait engendrer une

forme de relâchement de l'attention mais, en même temps, dans le cadre d'une enquête nationale, le scripteur savait que sa production allait être lue et potentiellement évaluée. Fayol et Jaffré (2008) notent un dernier élément qui nous semble pertinent pour notre étude : les écarts peuvent aussi être liés à des contextes de fatigue, d'anxiété ou d'attention divisée⁶⁰, particulièrement propices à la production d'écarts. Fayol & Jaffré notaient ainsi, dès 1999 :

« Il suffit que l'attention se relâche ou qu'elle soit sollicitée par une autre activité pour que les erreurs apparaissent et cela quelle que soit la compétence de celui qui écrit. » (Fayol & Jaffré, 1999 : 153)

Il est probable que ces contextes de fatigue et d'anxiété soient renforcés chez les adultes en difficulté à l'écrit. Rappelons que l'enquête IVQ durait environ 1h30 et il est alors possible que la durée de l'épreuve et le contexte évaluatif aient renforcé l'anxiété et l'insécurité des enquêtés adultes peu familiers de l'écrit. Ces considérations nous invitent à approfondir ci-dessous la question du rapport à l'écriture d'un sujet-écrivain et plus précisément celle d'insécurité linguistique et scripturale.

3. LE RAPPORT DU SUJET-ÉCRIVAIN À L'ÉCRITURE

L'évocation d'écarts orthographiques fait surgir, nous venons de le voir, les notions d'anxiété et d'insécurité qui relèvent du rapport qu'entretient avec l'écriture un sujet-écrivain. Pour préciser les notions employées, nous présentons ici les travaux qui ont nourri notre réflexion et orienté notre approche avec, en arrière-plan d'une approche descriptive, l'intérêt pour une démarche didactique de remédiation. Nous présenterons d'abord brièvement les travaux fondateurs sur les représentations de l'écriture, puis la notion plus large de « rapport à l'écriture » et, enfin, les travaux portant plus spécifiquement sur la question de l'insécurité linguistique et scripturale.

3.1 LES REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCRITURE

Le concept de *représentations* est présent dans de nombreux champs disciplinaires, chacun en définissant les contours et en donnant sa propre définition. Selon Penloup (2000 : 19), les *représentations sociales* sont « des modalités de connaissance du réel que nous mettons tous en place pour ne pas nous heurter à l'incompréhensible. Ce sont des liens que le sujet établit avec le monde et qui l'aident à l'approprier, à le rendre intelligible ». C'est dans ce sens que Bourgain utilise l'expression « représentations de l'écriture » qu'elle envisage comme un « mode de connaissance ordinaire qui permet aux non-spécialistes de donner sens à l'univers et à leurs conduites dans

⁶⁰ L'attention divisée correspond au partage de l'attention pour la coordination de plusieurs activités concurrentes. Elle permet de réaliser deux tâches simultanément en partageant les ressources en plusieurs cibles (Fayol & Jaffré, 2008).

cet univers, en l'occurrence à l'écriture et à leurs pratiques d'écriture. Les représentations qu'a de l'écriture un individu sont constituées des savoirs spécifiques qu'il a à propos de l'écriture à ce moment et du rapport, inhérent à ces savoirs, qu'il entretient avec celle-ci à ce même moment » (Bourgain, 1988 : 143).

Cette approche permet à Bourgain (1988 : 1351) de mettre en lumière trois représentations de l'écriture particulièrement prégnantes et communes qu'elle nomme « erreurs communes et normales » et que Penloup (2000 : 27) résume ainsi :

- « la croyance en un vrai français déposé dans les œuvres prestigieuses qui serait la seule norme d'écriture » ;
- l'ignorance de « la spécificité même de l'ordre du scriptural » et des « procédures discursives » liées à l'absence du destinataire ;
- « la méconnaissance de l'écriture en tant que travail ».

Par ailleurs, l'apport décisif de Dabène (1987), dont les travaux, comme ceux de Bourgain, portent sur la relation des adultes à l'écriture, est d'avoir considéré les représentations comme partie intégrante de la compétence scripturale. Cette dernière est à comprendre, dans le sens de Dabène (1987 : 38), comme « *l'ensemble des composantes rendant possible l'exercice d'une activité* ». Il la définit « *comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural* » (Dabène, 1991 : 14). Selon l'auteur, la compétence scripturale se nourrit donc d'un ensemble de motivations et de représentations qui se traduit par des attitudes observables à travers les discours sur le lire-écrire⁶¹. En ne considérant plus les représentations comme surajoutées aux autres compétences mais en les intégrant dans son modèle théorique et didactique de la compétence scripturale, il marque une étape nouvelle dans la façon d'envisager la compétence scripturale dans la didactique de l'écriture. Il affirme ainsi que « *l'enseignement de l'écrit, c'est aussi le guidage de la construction des représentations* » (Dabène, 1991 : 17).

La notion de représentations a été largement diffusée dans le domaine de la didactique et d'abord en didactique des sciences (Astolfi, 1992). Elle s'est construite en référence aux travaux, en épistémologie, de Bachelard (auquel est empruntée l'idée qu'une connaissance commune préexiste à l'enseignement et doit faire l'objet d'un travail de déconstruction critique), et à ceux de Piaget (vision dynamique des représentations comme éléments d'un processus d'apprentissage). Son introduction dans le domaine de la didactique présente un certain nombre d'effets positifs que nous tentons de résumer à partir de la présentation de Penloup (2000).

D'une part, elle permet de mettre en exergue le fait que l'apprenant n'arrive pas vierge devant une situation d'apprentissage :

⁶¹ Notons que Dabène (1987) parle de « motivations-représentations » et Reuter (1996) de « représentations, attitudes et investissements » pour désigner l'une des composantes de la compétence scripturale.

« Tout élève confronté à un objet d'apprentissage a inévitablement sur cet objet un certain nombre d'idées et de savoirs qui constituent ce qu'on appelle ses représentations et dont le professeur ne peut faire l'économie. » (Penloup, 2000 : 21)

Ignorer les représentations d'un apprenant et lui proposer un savoir nouveau sans prendre soin de les lui faire travailler, c'est prendre le risque de voir ce savoir éclater peu à peu, comme un vernis, et les représentations antérieures reprendre le dessus. Il y a dans ce concept un fort pouvoir explicatif de l'échec de remédiations conçues comme de strictes répétitions, note Penloup :

« La notion de représentations permet ainsi d'expliquer l'échec de remédiations qui ne sont conçues que comme la répétition identique d'une même situation d'apprentissage : on n'a aucune chance de faire intégrer un savoir si on ne se préoccupe pas de faire émerger les représentations de l'apprenant de façon à ce qu'elles "travaillent", au contact du savoir nouveau qui vient les déstabiliser. » (Penloup, 2000 : 21)

Elle permet aussi d'expliquer les « oublis », massivement observés, de notions qui paraissent acquises (Penloup, 2000 : 22).

Il apparaît enfin que les représentations, loin d'être un tissu d'erreurs dépourvues de logique, forment un système d'explications cohérent qu'il appartient à l'enseignant de mettre au jour pour s'y appuyer :

« Le fait de penser les représentations en termes de structures cohérentes permet alors non seulement [...] d'expliquer la genèse de certaines erreurs mais elle conduit aussi à les appréhender autrement, à leur accorder un statut positif, dans la mesure où elles relèvent d'une logique qu'il faudra prendre le temps de déchiffrer. » (Penloup, 2000 : 23)

Dans cette perspective, la prise en compte des représentations s'impose dans les situations d'enseignement-apprentissage et le simple fait d'amener des apprenants à verbaliser (sous forme orale ou écrite) leurs représentations constitue en soi une manière de les travailler, « comme un potier travaille la terre », dit Meirieu (cité par Penloup, 2000 : 21) et d'entrer dans un processus d'apprentissage.

Ces travaux sur les représentations et plus spécifiquement les représentations de l'écriture nous confirment l'intérêt d'aller au-delà du seul constat d'écarts orthographiques et de tenter de reconstituer la logique des erreurs et les représentations qui les sous-tendent. En outre, cela nous invite à nous interroger sur la remédiation proposée aux adultes en difficulté à l'écrit, et en particulier aux adultes en situation d'illettrisme, qui ont été scolarisés et pour qui le modèle scolaire traditionnel de l'enseignement de l'orthographe a échoué. Rappelons qu'encore aujourd'hui, les remédiations proposées en formation d'adultes restent calquées au modèle scolaire (exercices d'application, dictées, etc.). Nous chercherons alors à proposer des pistes de ce que pourrait être une remédiation en

orthographe adaptée pour ce type de public. Nous retenons aussi l'intérêt pédagogique, pour des adultes en difficulté avec l'écrit comme pour tout apprenant, de situations qui provoquent une verbalisation des représentations.

Reste que, comme le note Penloup (2000), les *représentations* de l'écriture décrites dans les différents travaux des années 90 s'avèrent, de fait, assimilées de manière quasi systématique à des obstacles, des freins, des difficultés. Et elle pose à ce propos la question rhétorique suivante : « *pour quelles raisons [...] un apprenant n'aborderait-il l'écriture, quels que soient son âge et son histoire, qu'avec des représentations "fausses" ?* » (Penloup, 2000 : 23). D'ailleurs Gueunier (ds Moreau, 1997 : 247) souligne que, bien que les représentations soient dépendantes des idéologies des locuteurs, cela ne signifie pas pour autant qu'elles sont fausses : elles sont seulement d'un autre ordre que les connaissances conceptualisées. Gueunier donne l'exemple d'un linguiste qui peut connaître les difficultés que pose l'apprentissage de l'orthographe mais qui, pour des raisons identitaires, peut garder des représentations tout à fait favorables de l'orthographe traditionnelle. C'est l'une des raisons qui a amené certains chercheurs à proposer la notion plus large de « rapport à l'écriture ».

3.2 LA NOTION DE « RAPPORT À L'ÉCRITURE »

Dans le prolongement des travaux réalisés sur les *représentations* de l'écriture qui préexistent à une situation d'enseignement-apprentissage, Barré-De Miniac (2000) et Penloup (2000) ont proposé la notion de *rapport à l'écriture*. Elle repose sur le postulat d'une « *relation étroite entre le développement des compétences d'écriture, le développement de la personne et le sens que les élèves attribuent à l'écrit* » (Bucheton, 1997 : 17). Comme l'explique Lafont-Terranova (2009 : 85), dans un premier temps, « *les deux expressions, représentations et rapport à, ont été utilisées concurremment ou de façon complémentaire pour désigner la relation complexe que le sujet entretient avec l'écriture, par exemple pour renvoyer successivement aux aspects cognitifs et affectifs de cette relation* ». Puis l'expression *rapport à* s'est imposée, notamment parce que, comme le précise Barré-De Miniac (2002 : 157) qui commente Penloup (2000 : 43), « *le singulier de l'expression (le rapport vs les représentations) insiste sur la synthèse unique qu'opère chaque scripteur des multiples liens qui l'unissent à l'écriture* ». Nous proposons maintenant de présenter la notion de *rapport à l'écriture* à laquelle Barré-De Miniac a consacré un ouvrage entier (2000)⁶².

D'après Barré-De Miniac (2000 : 13), « *le rapport à l'écriture désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage, à ses usages* ». Barré-De Miniac

⁶² Nous nous sommes appuyée, pour approcher la notion, principalement sur ses travaux (2000, 2002), sur ceux de Penloup (2000), ainsi que sur la synthèse réalisée par Colin (2014) dans sa thèse de doctorat. Nous renvoyons aussi à l'ouvrage de Chartrand & Blaser (2008) pour l'usage de la notion en situation d'enseignement.

propose de décomposer la notion de rapport à selon quatre dimensions, pertinentes pour la didactique :

- l'investissement,
- les conceptions,
- les opinions et attitudes,
- les modes de verbalisation.

Nous présentons tour à tour ce que recouvrent ces notions.

3.2.1 L'INVESTISSEMENT

La notion d'investissement concerne globalement « *l'intérêt affectif pour l'écriture* », « *la quantité d'énergie que l'on y consacre* » (Barré-De Miniac, 2002 : 30). Au centre de l'analyse du rapport à, cet élément n'est pas envisagé avec l'approche en termes de *représentations* (Penloup, 2000). Bourgain (1988 :146) soulignait d'ailleurs déjà l'existence, à côté des représentations, d'un rapport à l'écriture qu'elle définissait, elle aussi, comme « *la façon dont [un individu] se sent personnellement concerné – en quoi et pourquoi par l'écriture* ». L'orientation générale de cet investissement peut être positive ou négative. Barré-De Miniac signale que cet investissement peut varier selon les situations d'écriture et les types d'écrits, que l'on soit apprenant ou expert, jeune ou adulte, etc. Ainsi, l'apparent désintérêt repéré pour une activité d'écriture (dans le cadre scolaire par exemple) ne doit pas nous pousser à penser que l'apprenant a ce même désintérêt pour l'ensemble des activités d'écriture, et encore moins à porter un jugement global en termes d'incompétence scripturale (Barré-De Miniac, 2000). Pour appuyer cette idée, nous citerons les travaux de Penloup (1999, 2003), Reuter et Penloup (*dirs.*, 2001) sur les pratiques d'écriture extrascolaires des collégiens, tant en termes de genres pratiqués qu'en termes de variétés de l'écrit utilisées. Ils montrent que certains adolescents, même s'ils rejettent les écrits scolaires, ont des pratiques extrascolaires importantes. Par ailleurs, Élalouf (*dir.*, 2012) insiste aussi sur les connaissances cachées développées par des adolescents par la lecture et l'écriture électronique extrascolaires. Investis dans ces situations d'écriture électronique, les adolescents développent des connaissances, ignorées des enseignants notamment alors qu'elles pourraient constituer des enjeux importants dans la didactique du français. Cette approche nous a incitée à ne pas rejeter d'emblée l'idée d'un investissement positif de l'écriture, voire de pratiques effectives d'écriture, de la part d'adultes en grande difficulté avec l'écrit dont certains sont considérés comme *illettrés*. Nous avons ainsi veillé à faire émerger de potentielles pratiques et/ou une attirance pour l'écrit lors de nos entretiens avec les dix apprenants en situation d'illettrisme.

3.2.2 LES CONCEPTIONS DE L'ÉCRITURE ET DE SON APPRENTISSAGE

Tandis que la notion d'investissement est d'ordre psychoaffectif, la dimension des *conceptions* relève du domaine cognitif. Elle recouvre globalement ce qui a été décrit comme les *représentations de l'écriture*. Il s'agit, d'une part, des conceptions de sens commun,

liées à la famille et au groupe social d'appartenance et, d'autre part, des conceptions savantes de l'écriture et de son apprentissage, celles qui sont fortement encouragées par la tradition scolaire – l'écriture comme don, comme codage d'une pensée – (Barré-De Miniac, 2002 : 35).

On retrouve là, les « erreurs communes et normales » analysées par Bourgain (1988) au titre de « représentations de l'écriture » et que nous avons présentées plus haut. Comme nous l'avons dit, leur connaissance semble essentielle pour mieux comprendre les obstacles, voire les « blocages », qu'ont pu rencontrer les enfants ou que peuvent encore rencontrer des adultes en difficulté à l'écrit.

3.2.3 LES OPINIONS ET LES ATTITUDES VIS-À-VIS DE L'ÉCRITURE

Les opinions et les attitudes s'inscrivent dans le domaine des valeurs, des sentiments et des attentes. En s'appuyant sur la psychologie sociale, Barré-De Miniac (2002 : 33) rappelle que « *les opinions se rapportent aux discours, les attitudes aux comportements ; les uns et les autres peuvent ou non être en accord* ». Pour Barré-De Miniac les attitudes et les opinions sont le produit, la manifestation consciente et inconsciente, des conceptions et représentations. Soulignons par ailleurs que pour Barré-De Miniac, les opinions et les attitudes sont fortement liées à l'appartenance sociale. Bautier (2001) n'hésite pas, quant à elle, à employer le terme d'*idéologie* pour désigner cet ensemble d'opinions et d'attitudes qui, selon elle, joue un rôle décisif en matière d'apprentissage et tout particulièrement au moment d'accomplir en classe des activités déterminées dont le sens échappe.

Nous considérerons alors que les opinions sont une sorte de prédisposition à réagir de façon positive ou négative à l'activité d'écriture et que les attitudes sont le reflet des conceptions et relèvent du comportement du sujet-écrivain.

3.2.4 LES MODES DE VERBALISATION

Cette dernière dimension renvoie clairement aux activités métalangagières, c'est-à-dire au regard réflexif sur l'apprentissage et ses objets, au « discours sur », à « *une prise de distance consciente* » (Barré-De Miniac, 2002 : 38) puisqu'il s'agit de la façon dont l'individu réussit « *à parler de l'écriture, de l'apprentissage de celle-ci et de [...] [ses] pratiques* » (Barré-De Miniac, 2000 : 124). Le processus de verbalisation ne va pas de soi et Penloup (2006 : 89) pointe la nécessité d'une « culture de l'autorisation », celle de se dire et celle d'écrire en toute légitimité. Cette dimension nous invite à nous interroger sur le discours que peuvent avoir les adultes en difficulté à l'écrit sur l'écrit et sur l'orthographe. Sont-ils capables d'abord de parler de l'écriture et de leur écriture ? Comment en parlent-ils ? Comment parlent-ils de son apprentissage et de leurs pratiques ? Qu'est-ce que ce discours nous dit de leurs pratiques, de leurs difficultés et de leurs compétences ? Cette dimension a un intérêt particulier selon nous dans la compréhension de la relation d'un *illettré* avec l'écrit et dans celle de ses compétences. Nous tenterons ainsi de faire parler, dans notre enquête de terrain, des apprenants en situation d'illettrisme sur l'écriture et sur l'orthographe.

La présentation sous forme de liste peut laisser penser que chacune des dimensions du rapport à l'écriture est indépendante. Barré-De Miniac (2002) insiste au contraire sur le fait qu'elles s'articulent et interagissent entre elles. La notion de *rapport à l'écriture* permet de prendre en compte des éléments qui pourraient paraître épars mais qui, dans les faits, sont intimement liés dans la compétence scripturale d'un individu. En outre, cette notion permet de mettre le scripteur au cœur de cette étude et de donner une « vision unifiante » (Penloup, 2000 : 43) des multiples liens – psychoaffectifs, cognitifs, sociaux et culturels – qui unissent un individu à un objet, en l'occurrence l'écriture. Aussi, l'entrée par la notion de *rapport à* nous paraît-elle intéressante parce qu'elle ne réduit pas l'acquisition du savoir-écrire à sa seule dimension cognitive et permet d'être attentive à la relation de sens et de valeurs qu'un sujet entretient avec l'écriture, sans postuler *a priori* de son orientation. Dans ce cadre, s'il ne faut pas s'interdire de rechercher des éléments positifs dans la relation à l'écriture d'un adulte en difficulté avec l'écrit, il est cependant manifeste qu'elle est fortement marquée par l'insécurité. C'est sur cette notion que nous revenons maintenant.

3.3 L'INSÉCURITÉ DU SCRIPTEUR

3.3.1 L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE

Commençons par la définition de l'insécurité linguistique donnée par Francard :

« L'insécurité linguistique [est] la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est celle de la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur », non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire. » (Francard *et al.*, 1993 : 13)

Comme le note Mortamet (2003), si toutes ces légitimités peuvent se mêler, remarquons que c'est surtout au dernier type d'insécurité de la définition de Francard que nous aurons à faire dans notre corpus : la prise de conscience d'une distance entre une pratique de l'orthographe donnée et celle des scripteurs détenteurs de LA norme que l'institution scolaire a légitimée et véhiculée. Bulot et Blanchet écrivent :

« Si l'on synthétise la prise de distance ainsi décrite par Michel Francard, on peut dire que le discours d'un locuteur tenu sur ses propres pratiques est à mettre en relation avec les pratiques réelles : opérant une comparaison entre la forme linguistique qu'il parle et le statut linguistique accordé à cette façon de parler par lui-même ou par d'autres, tout locuteur peut se trouver dans une situation délicate, de doute, d'hypercorrection, de difficultés réelles ou imaginaires à se conformer à la norme valorisante. Il s'agit à la fois pour lui de se référer à la forme légitime d'une langue et de la même façon à la représentation qu'il en a. » (Bulot & Blanchet, 2013 : 60)

La scolarisation laisse des traces dans la façon d'un locuteur de percevoir la langue, de percevoir sa langue, et de percevoir l'orthographe en particulier. Rappelons que l'enseignement traditionnel de l'orthographe est particulièrement normatif et que l'institution scolaire est le vecteur des représentations attachées à l'orthographe (§1).

3.3.2 UNE INSÉCURITÉ SCRIPTURALE GÉNÉRALISÉE

Dabène (1987) a mis en lumière la façon dont tout usager de l'écriture est inévitablement pris dans un réseau de contradictions et d'incertitudes, lié aux caractéristiques essentielles de l'ordre scriptural et aux différents types de savoirs, appris, acquis ou hérités. Balancé entre attraction et répulsion, l'usager de l'écrit est en situation d'insécurité et la compétence scripturale s'avère être « *un lieu de conflits et de tensions qui engendrent le plus souvent un état anxieux chez l'usager – quelle que soit par ailleurs son aptitude à les surmonter [...]* » (Dabène, 1987 : 64). D'où le concept, développé par Dabène, d'une « insécurité scripturale généralisée ». Dans la même perspective, De Robillard *et al.* (1996 : 68) explique lui aussi que « *toute langue normée, du fait même de l'existence de normes, ne peut éviter de générer chez ses locuteurs un taux minimal d'insécurité linguistique. Ce seuil minimal serait, pour l'essentiel, attribuable au fait que tout locuteur sait bien qu'il ne maîtrise pas parfaitement sa langue, qu'il ne peut en connaître toutes les subtilités, etc.* ».

Dabène note que l'insécurité scripturale peut se traduire à la fois par des dysfonctionnements face à certaines tâches scripturales, par des représentations contradictoires et des divergences entre le discours explicatif sur les pratiques propres et le discours évaluatif des pratiques d'autrui. Notons qu'à l'inverse de Bourgain (1988), Dabène généralise l'insécurité, qu'il considère comme inhérente à la compétence scripturale tandis que Bourgain la réserve à une certaine catégorie de scripteurs selon leur catégorie socioprofessionnelle. Reste toutefois pour Dabène (1987) que l'insécurité peut, bien sûr, être majorée si les pratiques du scripteur ne sont pas reconnues comme légitimes et/ou correspondant à la norme attendue. Pour un scripteur légitimé, l'insécurité relèverait de facteurs individuels à dominante psychologique tandis que pour un scripteur non légitimé, elle est mise en relation avec le statut socio-professionnel. Dabène (1987 : 217) voit ainsi la source de l'insécurité scripturale dans les incertitudes d'une culture qui valorise l'écrit : « *lorsque l'usager n'est pas un scripteur-lecteur légitime, l'insécurité scripturale est corrélée à la prise de conscience d'un statut défavorisé* ». Il fait l'hypothèse que cette insécurité relève de l'hétérogénéité des normes de référence implicites. En effet, les normes de référence sont à la fois des normes fonctionnelles (linguistiques et textuelles) et des « surnormes sociales » qui « *en vertu d'un héritage culturel, régissent, de façon souvent implicite, le "marché" scriptural, c'est-à-dire l'adaptation du produit aux attentes sociales, qu'il s'agisse de production ou de réception* » (Dabène, 1987 : 216). Il fait ainsi référence aux normes sociolinguistiques que nous avons décrites précédemment (§2.4.2) et à la notion de « marché linguistique » introduite par Bourdieu (1982).

Comme le signale Penloup (2000), les travaux de Dabène sur l'insécurité scripturale nous invitent à nous interroger de manière critique sur le fait que l'école, si elle fabrique du

savoir sur l'écriture, contribue en même temps à renforcer l'insécurité d'une partie des scripteurs. Cette interrogation est d'autant plus pertinente pour un public d'adultes *illettrés* qui ont été scolarisés mais auxquels leur passage sur les bancs de l'école n'a pas permis de construire un savoir solide sur l'écriture ni d'acquérir une sécurité suffisante pour être autonomes dans la vie quotidienne. De plus, comme le confirment les résultats de la dernière enquête IVQ, les *illettrés* ont souvent été en difficulté précocement (dès le cours préparatoire) (§4.3.4.1, chap.1) et l'on conçoit l'insécurité que cela a pu générer. Penloup (2000) cite ainsi des extraits⁶³ émanant d'adultes ou de jeunes que le hasard d'un stage de formation a poussés dans un atelier d'écriture mais aussi de travailleurs sociaux volontaires pour un atelier. Ces extraits illustrent à quel point l'école est souvent évoquée comme un lieu où se sont associés écriture et humiliation, écriture et désespoir, écriture et ennui. La peur de l'évaluation de l'enseignant et des pairs et la peur de la faute (ce qui rejoint ce que nous avons évoqué précédemment (§1.1) concernant le « poids obsédant » de l'orthographe) reviennent aussi comme un leitmotiv et attestent des blocages auxquels ils ont pu conduire. Notons qu'on peut considérer cette insécurité, potentiellement renforcée avec un public d'adultes en difficulté à l'écrit, comme une insécurité linguistique « pathologique » (De Robillard, 1996). Selon cet auteur, une insécurité généralisée « saine » s'oppose à une insécurité « pathologique », présente quand le locuteur est en « surinsécurité ». Toutefois, le terme « pathologique » porte une connotation négative qui fait référence à la maladie, au handicap, des stéréotypes auxquels nous nous sommes opposée dans notre premier chapitre (§1.2.3) concernant l'illettrisme. Il nous semble ainsi que le terme « surinsécurité » est plus neutre et mieux adapté pour qualifier l'insécurité renforcée dans laquelle peut se trouver un adulte *illettré*.

Nous suivons Penloup (2000 : 12) quand elle affirme que les discours évoqués précédemment sont « *trop fréquents pour qu'on les ignore. Ils démontrent, à [son] sens, la nécessité d'une entrée dans la didactique de l'écriture par les représentations et la pertinence d'une prise en compte de l'insécurité scripturale* ». Notre étude accordera alors une place privilégiée au concept d'insécurité scripturale qui paraît central dans la relation qu'un adulte en difficulté à l'écrit peut entretenir avec l'écrit. Il apparaît déterminant de nous intéresser à ce que les pratiques orthographiques non normées des adultes en difficulté à l'écrit donnent à voir de cette insécurité.

Nous analysons maintenant une des manifestations concrètes de l'insécurité : l'hypercorrection.

3.3.3 L'HYPERCORRECTION, UNE INSÉCURITÉ « AGIE »

Comme le souligne Gadet (1997), l'hypercorrection est un concept difficile à définir parce qu'il recouvre deux sens appartenant à deux traditions distinctes : celles des grammairiens français et celle des travaux menés dans la mouvance de ceux de Labov. Ainsi, au sens des grammairiens français, il s'agit d'une réalisation grammaticale fautive due à

⁶³ Le corpus cité par Penloup (2000) est tiré d'un corpus de Hébert, formateur et animateur d'ateliers.

l'application excessive d'une règle imparfaitement maîtrisée. Au sens américain, il s'agit d'une attitude sociale liée à des jugements sociaux sur les formes, et spécialement sur les formes de prestige. Pour Gadet, l'hypercorrection tient à la fois de facteurs internes et externes dans le sens où « *il s'agit d'un phénomène aux manifestations linguistiquement répertoriables, mais qu'on ne peut généraliser sans faire intervenir la catégorie socialement définie d'hypercorrection* » (Gadet, 1997 : 15).

Moreau (1996 : 109-110) établit une distinction intéressante entre « insécurité linguistique dite », « *telle que la reflètent les discours épilinguistiques* » et « insécurité linguistique agie », « *celle qui transpire dans les pratiques* ». Sans y voir de hiérarchisations du point de vue de l'intensité ou du degré d'insécurité, elle conçoit ces deux types d'insécurité comme indépendants et distincts l'un de l'autre. Ainsi l'auteure note qu'on pourrait penser que l'insécurité dite relèverait de « *lieux communs, de stéréotypes, sans ancrage réel dans ce que ressentent effectivement les individus* » par opposition à l'insécurité agie qui présenterait « *un nécessaire enracinement dans une expérience affective individuelle* ».

Pour recentrer notre propos sur l'orthographe, notons que certains écarts peuvent s'interpréter en termes d'insécurité linguistique. Lucci et Millet (1994) considèrent ainsi que les cas d'adjonction de marques erronées résultent d'une insécurité linguistique qui conduit le scripteur à produire une forme hypercorrigée et que, à l'inverse, les cas d'omission de marques graphiques tendent à l'économie du système. Les auteurs écrivent ainsi :

« Dans le cas de l'orthographe, les variantes par omission sont des variantes qui, comme nous l'avons vu, tendent à l'économie du système : elles sont de loin les plus nombreuses. Cependant, si la variante est socialement dénigrée, le scripteur pourra chercher – peut-être inconsciemment – à lutter contre cette tendance à la suppression, il produira alors des « formes longues », des variantes par adjonction. On considèrera que ces formes par adjonction sont des formes hypercorrigées résultant d'une insécurité. » (Lucci & Millet, 1994 : 94)

Dans le prolongement de cette interprétation, les notions d'insécurité linguistique et d'hypercorrection conduisent Mortamet (2003), dans sa thèse de doctorat, à décrire la variation orthographique en termes d'*attitudes* des scripteurs. Blanchet (2012) explique en effet que le concept d'*attitudes* est emprunté à la psychologie sociale qui le définit comme un état d'esprit, la façon dont un individu se situe par rapport aux objets et aux valeurs, bref un lien entre un individu et ce qui l'entoure. Cela renvoie à la distinction que fait Gueunier (ds Moreau, 1997 : 247-248) entre les *représentations* et les *attitudes* : « *si représentations et attitudes linguistiques ont en commun le trait épilinguistique, qui les différencient des pratiques linguistiques et des analyses métalinguistiques, elles se distinguent théoriquement par le caractère moins actif (moins orienté vers un comportement), plus discursif et plus figuratif des représentations, et, méthodologiquement, par des techniques d'enquête différentes [i.e. des interactions aussi naturelles que possible]* ». Autrement dit, les attitudes sont plus « actives », plus orientées vers un comportement, et les représentations sont plus « figuratives » et « discursives ». Ainsi, la

particularité de l'approche de Mortamet tient au fait qu'elle propose de dégager les attitudes des locuteurs non pas par une analyse de contenu de leurs discours, mais par une analyse de leurs pratiques orthographiques. Il s'agit finalement d'interpréter les pratiques orthographiques d'étudiants en Sciences Humaines de l'Université de Rouen en n'indiquant pas seulement un degré de compétence ou d'incompétence, mais aussi leur attitude, c'est-à-dire une certaine « façon de répondre » (Mortamet, 2003 : 229). Ainsi, selon l'auteur et de façon simplifiée ici, les scripteurs peuvent avoir tendance à « en faire + » / « en faire – » (ajouter des éléments ou en oublier/supprimer), à « prendre des risques » (en faisant preuve d'une sécurité linguistique ou marquer un désintérêt), ou à « complexifier/simplifier » (appliquer une règle générale ou inventer une irrégularité) leurs productions. Les pratiques orthographiques révèlent des attitudes qui ne fonctionnent sans doute pas selon les mêmes représentations de ce qu'est l'écriture et de ce qu'est sa « richesse ». Autrement dit, lors de pratiques non normées, il semble que les locuteurs ne révèlent pas uniquement une méconnaissance de la graphie à produire mais aussi une tendance, une volonté (même inconsciente) de masquer leur incompétence et leur insécurité en produisant par exemple une forme qui leur semble prestigieuse.

Nous l'avons compris, les phénomènes d'insécurité linguistique et d'hypercorrection tracent les contours d'une analyse des pratiques orthographiques en termes d'attitudes. Ces phénomènes permettent d'interpréter les pratiques d'adultes en difficulté à l'écrit et d'expliquer le lien que le scripteur entretient à l'orthographe. Notre étude visera donc, d'une part, à décrire la variation dans les pratiques orthographiques d'adultes en difficulté avec l'écrit et, d'autre part, pour aller plus loin, nous nous attacherons, à interpréter les écarts produits et identifier les attitudes des scripteurs.

Dans une quatrième partie, nous quittons l'approche sociolinguistique pour nous intéresser aux travaux qui s'inscrivent en psychologie cognitive et psycholinguistique et qui portent sur l'apprentissage de l'orthographe et la production orthographique de façon plus générale. Sans prétendre à une synthèse exhaustive de ces travaux, nous proposons une présentation de leurs principaux apports. Nous tirerons en effet des résultats de ces travaux un certain nombre de pistes pour l'interprétation des graphies non normées produites par les adultes en difficulté à l'écrit.

4. ORTHOGRAPHIER UN MOT : APPRENTISSAGE ET PROCÉDURES

Les recherches conduites au cours des trois dernières décennies ont permis d'éclairer le développement de l'apprentissage-acquisition de l'orthographe chez l'enfant et les procédures des scripteurs pour orthographier un mot à l'écrit. Alors que les premières recherches ont principalement porté sur la lecture, les recherches actuelles sur l'apprentissage de l'orthographe sont nombreuses et concernent tout autant l'écriture que la lecture (Fayol, 2006).

Les travaux indiquent d'abord que la tâche d'écriture est bien plus complexe que celle de la lecture (Fayol & Jaffré, 2008). Pacton *et al.* (2005) notent que l'une des premières différences tient à la nature de la tâche : reconnaissance pour la lecture mais rappel pour l'orthographe. Hannouz écrit ainsi :

« Orthographier un mot nécessite des capacités comme la segmentation et la fusion de phonèmes, mais aussi la connaissance des correspondants graphiques. Cette information orthographique peut être disponible au moment de la lecture grâce au contexte, au sens, mais nécessite un rappel en mémoire d'un patron orthographique en situation d'écriture. » (Hannouz, 2013 : 69)

S'il est souvent possible d'identifier, autrement dit de lire un mot en s'appuyant sur des indices partiels, la tâche est différente pour produire un mot puisqu'il s'agit de restituer l'intégralité du mot. Cela explique notamment pourquoi les usagers de l'écrit ont de meilleures performances en lecture qu'en production d'écrit, comme c'est d'ailleurs le cas dans l'enquête IVQ dans laquelle davantage d'enquêtés ont eu des difficultés à l'épreuve de dictée qu'à l'épreuve de lecture⁶⁴ (Blondel, Brissaud, Conseil, Jeantheau, Mortamet, 2016 ; Jeantheau, 2015 ; Jonas, 2012).

La seconde différence repose sur le système d'écriture lui-même. Nous avons rappelé la complexité du système graphique du français caractérisé par son inconsistance (§2.2), plus importante encore quand on passe de l'oral à l'écrit que lorsqu'on passe de l'écrit à l'oral (Jaffré & Fayol, 1997 ; Lété *et al.*, 2008). En effet, 96 % des correspondances graphèmes-phonèmes (en lecture) sont régulières ce qui n'est le cas que pour 71 % des correspondances phonèmes-graphèmes (en production) (Fayol & Jaffré, 2008). C'est ainsi par exemple que les graphèmes 'o', 'au' ou 'eau', d'une part, ou les graphèmes 'f' ou 'ph' d'autre part, ne correspondent qu'à un seul et même phonème, respectivement /o/ et /f/, alors que plusieurs possibilités existent pour écrire chacun de ces phonèmes (Sprenger-Charolles, Siegel & Bonnet, 1998). En d'autres termes, notre orthographe, complexe dans le sens de la lecture, l'est davantage dans celui de l'écriture.

Fayol et Jaffré (2008) expliquent que les performances orthographiques des jeunes apprenants scripteurs dépendent de trois facteurs corrélés : le développement de l'apprenant, le système orthographique particulier (dont nous avons présenté les spécificités précédemment) et l'instruction dispensée par les adultes. Aussi, la description de l'apprentissage de l'orthographe et la mise en évidence de phases d'acquisition est-elle particulièrement complexe. De manière générale, les processus et les facteurs de l'apprentissage de l'orthographe des mots sont encore mal compris (Estienne, 2002 ; Fayol & Jaffré, 2008). Cependant, il semble qu'on puisse s'accorder aujourd'hui sur trois phases principales de développement de l'orthographe, au moins comme hypothèse de travail (Fayol & Jaffré, 2008) : une phase pré-alphabétique, une phase alphabétique et une phase orthographique. Insistons sur le fait que ces phases ne sont pas à considérer

⁶⁴ Nous avons rappelé les résultats des études portant sur les données de l'enquête IVQ §4.3 du chapitre 1.

comme des étapes successives, mais comme des processus en partie parallèles et interdépendants.

Avant de présenter les processus d'acquisition de l'orthographe qui nous permettront d'insister sur la sensibilité des enfants aux régularités du système, nous revenons sur les travaux qui ont participé à leur identification et la mise en évidence de leur enchevêtrement et interdépendance. Dans un troisième temps, nous présenterons le traitement de l'écrit par l'adulte dans la production orthographique.

4.1 DES TRAVAUX POUR IDENTIFIER LES PROCESSUS D'ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE

Nous revenons ici sur les travaux qui décrivent des modèles développementaux de la lecture et de l'écriture et sur ceux qui s'inscrivent dans le paradigme de l'« écriture inventée ».

4.1.1 LES APPORTS DES MODÈLES DÉVELOPPEMENTAUX

Ce sont les modèles développementaux de la lecture et de l'écriture qui ont, en partie, permis d'identifier les phases d'acquisition de l'écriture. Dans la tradition des travaux de Piaget (Piaget & Inhelder, 1966), la plupart de ces modèles définissent l'acquisition de l'écrit à travers des stades qui illustrent le recours successif à des stratégies d'écriture spécifiques. Pour une présentation détaillée de ces stades, nous renvoyons à la synthèse proposée par Geoffre (2008, 2014), qui permet une étude comparée des différents modèles de Gentry (1982), Henderson (1985), Ehri (1986, 1997), Frith (1985) et Seymour (1997, 2008), pour en faire émerger les principes généraux.

Nous dirons simplement ici que ce qui a été reproché à ces modèles étapistes est qu'ils décrivent un développement séquentiel de l'écrit : ils supposent des ruptures dans le traitement de chacune des composantes de l'écrit, en lecture comme en écriture. Cependant, si ces modèles développementaux étapistes ont été fortement critiqués, il n'en reste pas moins qu'ils ont permis de rendre visibles certaines procédures d'acquisition de la lecture et de l'écriture, plus ou moins prégnantes à certains moments (David, 2003). Par ailleurs, ils ont permis de définir le modèle de la « double voie »⁶⁵, à partir des travaux pionniers de Frith (1985), qui continuent de faire référence aujourd'hui et fondent les théories actuelles du développement de la lecture et de l'écriture. Cette auteure apporte en effet l'idée d'un développement conjoint et interactif de la lecture et de l'écriture mais en conservant le principe d'un développement par des stades successifs qui n'interagissent pas entre eux et sont indépendants. Seymour (1997, 2008) a par la suite remis en cause le caractère successif de ces fonctionnements pour en formuler de nouveaux. Il a proposé un modèle qui repose sur la « double fondation », dans lequel il

⁶⁵ Pour une présentation du modèle de la « double voie », se référer au §4.3 de ce chapitre.

décrit l'émergence simultanée et la coexistence des procédures logographique (phase pré-alphabétique) et alphabétique. Ces deux procédures interagissent entre elles pendant les étapes précoces d'acquisition de l'écrit et peuvent se renforcer. L'étape orthographique serait finalement issue de la fusion des deux processus d'acquisition antérieurs que sont les stratégies logographiques et alphabétiques. Geoffre (2014) signale, à juste titre, que la proposition de Seymour, par rapport aux autres modèles étapistes, est finalement la seule qui tente de traduire la complexité du processus d'acquisition de la lecture-écriture par un développement imbriqué des compétences.

4.1.2 LES APPORTS DES TRAVAUX SUR LES « ÉCRITURES INVENTÉES »

On appelle « écriture inventée », les productions réalisées par de jeunes enfants à qui l'on demande d'écrire un énoncé qui n'a pas fait l'objet d'un enseignement préalable, une situation où ils n'ont d'autre choix que de produire un graphisme à partir de ce qu'ils pensent être l'écriture (Fijalkow *et al.*, 2009). Il s'agit ensuite de faire parler les enfants pour aider à interpréter les formes produites par leurs discours. « Écriture inventée » est la formulation originelle de ce paradigme, qui vient de l'anglais *invented spelling*, mais on trouve aussi dans la littérature d'autres formulations telles que *écriture approchée*, *écriture enfantine*, *orthographe(s) inventée(s)*, *orthographe(s) approchée(s)*, etc, qui tentent toutes de trouver une formulation plus exacte. Nous conservons la formulation « écriture inventée » pour désigner les études qui s'inscrivent dans ce paradigme de recherche.

Dans la tradition des travaux fondateurs de Ferreiro en langue espagnole, ce paradigme de recherche a établi la nécessité de déchiffrer les tentatives d'écriture des jeunes enfants qui renseignent sur les conceptualisations, les représentations que se fait l'apprenti-scripteur de la langue, et particulièrement de la langue écrite. D'autres recherches se sont développées en français (Jaffré, 1992 ; Besse, 2000 ; Morin *et al.*, 2005 ; David, 2003 ; Hannouz, 2013). L'ensemble de ces travaux s'éloigne de la conception empiriste de l'apprentissage de l'écrit qui consiste à considérer que les connaissances de l'enfant sont systématiquement apportées par l'adulte. Ils marquent ainsi une rupture et s'inscrivent dans une conception constructiviste qui donne un rôle d'acteur à l'enfant dans son apprentissage. Ainsi, Hannouz rappelle :

« Postuler qu'il est possible de faire écrire un enfant bien avant que celui-ci ait appris à lire et à écrire, c'est s'écarter d'une position empiriste dans laquelle l'adulte transmet des connaissances à l'enfant. L'approche par l'orthographe approchée renvoie à une conception constructiviste dans laquelle l'enfant est plus acteur que récepteur. » (Hannouz, 2013 : 61)

Aussi les recherches montrent-elles la façon dont les apprentis lecteurs-scripteurs découvrent et utilisent les principes de l'écrit. Pour David (2003 : 138), « *les écritures inventées sont les traces visibles, généralement motivées et non normées, de procédures acquises ou en cours d'acquisition* ».

Dans un article de synthèse sur trente années de recherches sur l'« écriture inventée », Fijalkow *et al.* (2009) identifient deux types d'études qui portent sur l'*écriture inventée* :

- des études de psycholinguistique génétique,
- des études fondées sur des caractéristiques linguistiques.

Les études psycholinguistiques menées par des équipes de chercheurs des Universités de Lyon et de Toulouse-le-Mirail, montrent que les étapes décrites par Ferreiro dans un contexte sud-américain, ne peuvent pas être retrouvées chez les enfants dans le contexte francophone (Besse, 1992 ; Fijalkow & Fijalkow, 1991, Fijalkow *et al.*, 2006 ; Hannouz, 2013).

Les études fondées sur des caractéristiques linguistiques, inscrites en sciences de l'éducation et sciences du langage, sont, quant à elles, centrées sur les propriétés de la langue française et la façon dont elles se reflètent dans les écrits des enfants. En s'affranchissant des modèles étapistes, elles font l'inventaire de la multiplicité des réponses des enfants, sans souci de les hiérarchiser dans le temps (contrairement aux études psycholinguistiques). Ces études montrent que l'enfant, dès le plus jeune âge, peut, au même moment, avoir recours à des procédures variées (David, 1997, 2003 ; Jaffré, 1992 ; Morin & Montésinos-Gelet, 2005) : sémiographiques, phonographiques, morphographiques et morphosyntaxiques. Les procédures s'enchevêtrent et interagissent les unes avec les autres : il n'existe pas de « *développement strictement séquentiel du langage écrit* » (David, 2003). Nous nous appuyons principalement sur ces études linguistiques pour présenter l'acquisition de l'orthographe par l'enfant.

4.2 L'ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE : VERS L'ACQUISITION DU PRINCIPE ALPHABÉTIQUE

Nous présentons ici les phases pré-alphabétique et alphabétique pour décrire les éléments et les procédures qu'un enfant acquiert pour orthographier un mot et nous permettrons d'insister ensuite sur la sensibilité de l'enfant aux régularités du système d'écriture et sur l'importance de la notion de la fréquence dans le développement de l'orthographe.

4.2.1 LA PHASE PRÉ-ALPHABÉTIQUE

Les enfants comprennent très tôt que l'écriture se différencie du dessin et repèrent certaines caractéristiques de l'écrit. Ils produisent alors des formes graphiques qui se distinguent du dessin et imitent l'écriture : « *ces formes présentent les mouvements, les caractéristiques perceptives de l'écrit : geste directionnel de gauche vers la droite ; linéarité et verticalité, présence d'unités discrètes* » (Fayol, 2008 : 172). Pour David, les procédures explicitées renvoient nettement à une logique de notation directe des signifiés. Aussi, l'auteur explique :

« Les enfants que nous avons observés établissent un lien direct entre le monde qu'ils connaissent et les traces graphiques qu'ils inscrivent puis commentent. »
(David, 2003 : 145)

Ainsi, la taille des unités produites peut par exemple varier en fonction de la taille des référents et non de la forme phonologique : la séquence dessinée pour représenter un train, par exemple, est plus longue que celle qui est tracée pour une automobile (Fayol & Jaffré, 2008), celle pour un papillon est plus courte que pour un lion (Besse, 1992). Il n'y a pas encore de prise en considération de la dimension phonographique de l'écriture et l'enfant compare les signifiés, plutôt que les signifiants. Il est peu probable que l'on trouve des traces de cette phase dans les pratiques orthographiques d'adultes, qui ont pour la plupart déjà été scolarisés, et qui ont tous déjà vu et manipulé de l'écrit (Besse *et al.*, 2004).

Pour cette phase, David (2003 : 143) fait le choix de parler dans ses travaux de « logique sémiographique » qui serait « à l'origine des premières productions écrites ». Il insiste ainsi davantage sur la dimension sémiographique de l'écriture, c'est-à-dire que l'activité d'écriture acquiert pour l'enfant un statut linguistique : elle entre dans une logique de signification (David, 2003). C'est cette dernière remarque qui importe le plus pour notre étude dans le sens où l'on peut considérer que toute écriture est sémiographique et que les pratiques orthographiques des adultes en difficulté à l'écrit comporteront des traces de cette sémiographie et de leur désir de donner du sens à ce qu'ils écrivent.

4.2.2 LA PHASE ALPHABÉTIQUE

Pour entrer dans l'écrit, l'enfant doit comprendre la relation qui existe entre l'oral et l'écrit. Ainsi, pour apprendre à lire et à écrire, il est nécessaire que l'enfant comprenne le « principe alphabétique » sur lequel reposent tous les systèmes d'écriture alphabétique. Sa découverte correspond à la prise de conscience du fait que, dans la parole, il y a des unités (les phonèmes) auxquelles correspondent des lettres ou des groupes de lettres (les graphèmes). David (2003) note d'ailleurs que cette réalité contrarie grandement les logiques de notation directe des signifiés. Il explique ainsi que, parfois, des apprentissages explicites viennent contrarier des savoirs antérieurement construits. Lorsque l'enfant découvre les correspondances graphophonologiques, les changements de procédures peuvent être radicaux. L'auteur donne l'exemple d'un jeune scripteur qui ne segmente plus correctement le mot *papa* (*papajetèm*), par une procédure sémiographique, qu'il a totalement occultée en optant de façon presque définitive pour une logique d'encodage strictement phonographique. Mais le plus souvent, les apprenants-scripteurs entrent dans une logique phonographique pour « *approcher l'économie du système écrit* » (David, 2003 : 146), sans pour autant abandonner la procédure sémiographique. Les deux procédures coexistent donc pour David, qui rejoint sur ce point Seymour (2008).

La conscience et les habiletés phonologiques jouent dès lors un rôle fondamental dans l'acquisition de la lecture-écriture. Les enfants utilisent leurs connaissances des relations

phono-graphologiques dans leurs premiers écrits (David, 2003 ; Rieben & Saada-Robert, 1997) et ce recodage phonologique serait un appui fondamental dans l'acquisition de l'orthographe (Perfetti, 1997).

La connaissance du matériau est toutefois progressive. Les travaux ont par exemple observé que lorsque l'enfant comprend que l'écrit est une transcription de l'oral, il a tendance à utiliser les noms des lettres pour transcrire des formes orales. On trouve ainsi des graphies telles *LFA* pour *éléphant* ou *GT* pour *jeter* ou *BL* pour *belle*. Cela correspond aux procédures épellatives et syllabiques dans le modèle de Jaffré (1992) dans lesquelles les lettres sont employées pour leur dénomination pour représenter des syllabes par exemple. Des travaux montrent aujourd'hui que l'apprentissage de la transcription des correspondances phonographiques est favorisée par la connaissance des lettres (dans leurs trois dimensions : leur nom, leur valeur et leur graphie), par la connaissance de leurs combinaisons et de leurs différentes correspondances avec les unités de l'oral (Treiman, 2006, Foulin & Pacton, 2006, Foulin, 2005, Briquet-Duhazé, 2013, 2015). La dénomination des lettres serait aussi un bon prédicteur en orthographe lexicale (Caravolas *et al.*, 2001).

Pour accéder à la transcription de la correspondance phonographique, l'apprenant doit faire face à plusieurs difficultés pour, d'une part, saisir les unités de l'oral et, d'autre part, trouver leurs correspondants graphiques. Montésinos-Gelet et Morin (2006) ont ainsi défini six sous-principes, sur lesquels s'appuie d'ailleurs Hannouz (2013) pour analyser les productions de jeunes enfants. Ces six sous-principes sont :

Deux sous-principes phonologiques :

L'extraction phonémique : un scripteur doit pouvoir repérer et isoler les différents phonèmes successifs qui composent un mot avant de l'encoder. Il s'agit de la conscience phonologique définie par Gombert (1990 : 29) comme « *la capacité d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée* ». Notons que l'extraction phonémique est plus ou moins facile selon les caractéristiques que les phonèmes entretiennent entre eux. Fayol et Jaffré (2008) expliquent que des erreurs fréquentes sont par exemple dues à des assimilations de phonèmes à d'autres (/t/ à /k/), à des altérations de la sonorité (substitutions de /p/ à /b/, /f/ à /v/, etc.) ou à la non perception de certains traits (/ã/ assimilé à /a/). L'extraction phonémique est aussi plus complexe pour /ar/ et /al/, pour lesquels la liaison est plus forte, que pour une consonne suivie d'une voyelle (/ba/ par exemple). Autrement dit, la segmentation de la chaîne phonologique en unités (syllabes, phonèmes) est aussi plus ou moins complexe selon les structures syllabiques (CV, CVC, CCV, CVCC, etc.) (Pasa *et al.*, 2006). En effet, la syllabe ouverte de type CCV privilégie un traitement syllabique unitaire, dans le sens où elle est difficile à segmenter en phonèmes, tandis que la syllabe CVC favorise un traitement phonémique. Nous verrons que cet aspect a un effet sur la réussite des scripteurs à la dictée IVQ.

La combinatoire : un scripteur doit aussi pouvoir assembler et combiner des phonèmes entre eux pour produire des syllabes et former un mot lisible.

Il est probable, qu'au sein des pratiques orthographiques des personnes en difficulté à l'écrit, on trouve des traces de ces sous-principes phonologiques. L'extraction et la combinaison des phonèmes entre eux pourront constituer une difficulté pour eux et les conduire à produire une graphie non normée qui ne rend pas compte de la forme phonologique du mot à produire.

Trois sous-principes phonographiques :

L'exhaustivité : la totalité des phonèmes doivent être transcrits par le scripteur. Cela renvoie aux cas d'omission dans la zone phonographique dans la typologie de Lucci et Millet (1994).

La conventionalité des phonogrammes : à chaque phonème correspondent un ou plusieurs phonogrammes pertinents. Un écrit conventionnel n'est pas obligatoirement orthographiquement correct. La conventionalité des phonogrammes renvoie donc à la conformité des graphies à la phonographie de l'écriture. Notre analyse distinguera alors, parmi les graphies non normées, celles qui restent conformes au principe phonographique (nous parlerons de graphies ou d'écarts « phonographiquement corrects »), parce que le scripteur a utilisé des phonogrammes conventionnels pour transcrire le mot (même s'il n'est pas correct sur le plan orthographique), de celles qui ne sont pas conventionnelles (nous parlerons dans ce cas de graphies ou d'écarts « phonographiquement incorrects »⁶⁶).

La séquentialité : l'ordre des phonogrammes doit correspondre à l'ordre des phonèmes entendus. Ainsi, Fayol et Jaffré (2008) évoquent des cas fréquents d'inversions des phonèmes (/sk/ à /ks/, /sp/ à /ps/) qui rejoignent les cas d'inversion évoqués par Lucci et Millet (1994) et réaffirmés (en termes de « déplacement ») par Gruaz (2009). Plus rares dans les productions de scripteurs « ordinaires », ce sont des phénomènes que l'on peut observer de façon privilégiée dans des graphies produites par les scripteurs en difficulté à l'écrit (Gruaz, 2009).

David (2003) note que les procédures phonographiques sont déterminantes car elles entraînent à la fois des savoirs langagiers antérieurement construits et s'accompagnent d'une accélération du rythme d'apprentissage. Cette considération confirme l'intérêt de la distinction que nous effectuons entre les écarts phonographiquement corrects et les écarts phonographiquement incorrects. Ces derniers permettent peut-être d'identifier les personnes les plus en difficulté et les plus éloignées de l'écrit.

Un sous-principe graphique :

L'exclusivité graphémique : toutes les lettres produites par le scripteur doivent avoir une fonction linguistique (*VLO* pour *vélo* par exemple). Il est possible qu'au sein des graphies recueillies certaines soient difficiles à interpréter de ce point de vue. Mais ce sous-principe pourrait permettre de distinguer les graphies particulièrement éloignées des principes phonologiques et phonographiques, de celles auxquelles on parvient à donner du sens en retrouvant la logique de l'erreur notamment.

⁶⁶ Nous verrons que les écarts phonographiquement incorrects regroupent aussi d'autres cas déjà évoqués comme les cas d'omission, de confusion, d'inversion, etc. Nous y reviendrons lors de nos analyses.

En somme, bien que relative aux productions des enfants, il s'avère que la description des éléments que doit acquérir l'enfant pour orthographier un mot fournit des outils intéressants pour décrire et analyser les pratiques orthographiques d'adultes en difficulté à l'écrit. L'intérêt des recherches sur cette question réside en effet dans le fait que l'erreur de l'enfant est considérée comme le résultat d'opérations mentales effectuées pour surmonter les obstacles qu'il rencontre pour entrer dans l'écrit (Hannouz, 2013). De fait, nous voyons là un outil particulièrement intéressant pour mieux lire les pratiques d'adultes en difficulté à l'écrit dans le sens où nous partons du principe que chacune des productions écrites l'est dans un processus d'opérations mentales variées pour résoudre les problèmes rencontrés. On doit pouvoir retrouver dans chacune des graphies proposées la logique du scripteur et les obstacles qu'il a pu rencontrer pour orthographier un mot.

4.2.3 UNE SENSIBILITÉ AUX RÉGULARITÉS GRAPHOTACTIQUES

Les enfants français ne peuvent se contenter de connaître les correspondances phonèmes-graphèmes et le principe alphabétique pour orthographier correctement un mot. Les enfants doivent aussi gérer les conflits entre les contraintes issues des différentes dimensions phonographiques et sémiographiques. Ils doivent disposer de connaissances lexicales, de connaissances morphologiques (pour orthographier un mot comme *fort* par exemple) et de connaissances des régularités (Fayol & Jaffré, 2008).

Ainsi, plusieurs travaux sur l'apprentissage de l'orthographe mettent aujourd'hui en lumière la sensibilité précoce des jeunes scripteurs à certaines informations et problèmes orthographiques et aux régularités du système. Au-delà de la maîtrise du principe alphabétique, les enfants appréhendent aussi très tôt la délimitation des mots, la complexité graphémique (certains graphèmes sont composés de deux lettres : 'ou', 'on', 'an', etc.), la polyvalence graphique, les lettres muettes, la notation du pluriel, les consonnes doubles, etc. David (2003) montre par ailleurs la sensibilité des enfants aux flexions grammaticales et lexicales. Les nombreuses irrégularités d'encodage des mots apparaissent dans les premiers textes produits par des jeunes enfants, avant même les apprentissages formels du lire-écrire.

En somme, en étant en contact avec l'écrit et en le pratiquant, les enfants acquièrent des connaissances portant sur les régularités statistiques ou graphotactiques de l'orthographe (Pacton *et al.*, 2005). Les compétences phonotactiques et graphotactiques correspondent à la connaissance des configurations sonores ou des combinaisons de lettres, ayant ou non des correspondants phonologiques, fréquentes dans une langue donnée. Notons que nous ignorons encore comment un enfant ou un adulte peut mémoriser les lettres qui n'ont pas de correspondant phonologique comme les doubles consonnes, les lettres muettes, etc. (Fayol & Jaffré, 2008).

Il apparaît donc que les enfants acquièrent « implicitement » les options orthographiques les plus probables dans le système orthographique et utilisent cette ressource pour

produire un mot nouveau à l'écrit. D'ailleurs, même quand ces régularités pourraient s'énoncer sous forme de règles, les enfants ne les extraient pas, ne les verbalisent pas et ne les généralisent pas à tous les cas possibles (Pacton *et al.*, 2005).

Ces « options orthographiques les plus probables » peuvent relever :

- des phonogrammes et des correspondances phonèmes-graphèmes les plus fréquents

Nous avons rappelé que Catach *et al.* (1995) ont utilisé la fréquence des phonogrammes (fréquence phonographémique) et celle de leur correspondance pour les répartir selon trois niveaux (graphèmes de base, graphèmes rares, graphèmes exceptionnels) et calculer la fréquence d'utilisation ('a' : 92% des transcriptions de /a/. Pérez (2014) a quant à lui hiérarchisé les phonogrammes de base en s'appuyant notamment sur leur consistance (§2.3). Les fréquences d'associations phonème-graphème jouent très tôt un rôle fondamental dans l'apprentissage de l'orthographe.

- des configurations les plus fréquentes, voire impossibles

Pacton *et al.* (1999) et Pacton *et al.* (2005) ont par exemple montré que des enfants de CP à qui l'on montrait deux pseudo-mots (*ummise* et *uddise* par exemple) choisissaient plus volontiers des pseudo-mots avec des consonnes fréquemment géminées en français (*ummise*) que des pseudo-mots avec des consonnes rarement géminées (*uddise*). Les enfants se montrent également sensibles à la position des doubles consonnes dans le mot (*fommir* est plus sélectionné que *ffomir*).

- des régularités morphologiques

L'acquisition de la morphologie repose sur deux processus : la mémorisation des formes orthographiques fréquemment rencontrées (formes stockées en mémoire) et l'extraction de régularités permettant la résolution partielle de la transcription des mots. Elle joue un rôle fondamental en français car elle constitue l'un des moyens privilégiés fournissant des indices le plus souvent fiables pour décider de la terminaison des mots notamment. Des résultats de recherches (Fayol *et al.*, 1999 ; Pacton *et al.*, 2005) attestent que des régularités de type morphologiques (ex. 'eau' jamais en début de mot, 'eau' plus fréquent que 'au' ou 'o' en fin de mot et après la consonne 'r', etc.) sont acquises dès le CE1. Pacton *et al.* (2005) ont demandé à des enfants de CE1, CE2 et CM2 d'écrire sous dictée des pseudo-mots, une fois en condition isolée et une fois en les insérant dans des phrases qui leur donnent un statut diminutif (type *éléphantéau*, *renardeau*). Ils montrent que les élèves sont très tôt sensibles aux régularités graphotactiques et que cette sensibilité perdure. Les résultats montrent que dans la condition de mots isolés, les élèves emploient rarement 'eau' après une consonne telle que 'f' (environ 10 %) mais fréquemment après 'r' (environ 27 %). S'ils se référaient à une règle, l'insertion de pseudo-mots dans des phrases leur accordant un sens de diminutifs devrait entraîner le recours systématique à la terminaison 'eau'. Or, il n'en est rien : le pourcentage de finales en 'eau' augmente bien, et cela d'autant plus que le niveau scolaire s'élève, mais il n'atteint pas 100 %. Ainsi, les élèves, même après cinq années de scolarité, n'extraient pas de règle de ce type. Bien au contraire, même chez les plus âgés, les régularités graphotactiques continuent de

dominer : la fréquence de ‘eau’ dépend de la consonne qui précède, ce qui aurait dû disparaître si une règle était appliquée.

Sénéchal *et al.* (2006) ont aussi mesuré l'éventuel impact de la morphologie sur la production orthographique de mots. Ils ont mené une étude avec des enfants francophones de 4^{ème} année de primaire (ce qui équivaut au CM1) qui devaient transcrire des mots et expliciter leurs stratégies parmi un ensemble qui leur était proposé. Les résultats montrent que les mots phonologiques (*castor, divan, etc.*) sont mieux transcrits (75 %) que les mots morphologiques (*bavard, marquis, idiot, etc.*) (58 %) mais que ces derniers le sont mieux que les mots lexicaux (*foulard, effort, etc.*) (39 %). Ainsi, ces résultats montrent qu'il existe une sensibilité précoce à la morphologie, les mots morphologiques étant mieux réussis que les mots lexicaux.

Il existe donc un apprentissage implicite des régularités du système orthographique. Notons que cette idée de connaissances acquises par un apprentissage implicite en psychologie cognitive renvoie à celle de « déjà-là » développée en didactique du français (Bautier & Bucheton, 1995 ; Penloup, 2007, 2017). Perruchet & Nicolas (1998) définissent l'apprentissage implicite comme « *un mode adaptatif dans lequel le comportement d'un sujet devient sensible à la structure d'une situation, sans que cette adaptation soit imputable à l'exploitation intentionnelle de la connaissance explicite de la structure* » (Perruchet & Nicolas, 1998 : 19). Les recherches récentes montrent en effet que l'apprentissage implicite se produit grâce à la fréquence d'association de certains éléments du système, et ce, indépendamment de l'intention de l'apprenant (Perruchet & Pacton, 2004). Mais Fayol et Jaffré (1992) rappellent que le contact, même régulier et précoce, à de l'écrit ne suffit pas à assurer l'acquisition de l'orthographe lexicale. Celle-ci demande corrélativement un enseignement et un apprentissage. On peut alors s'interroger sur l'apprentissage qui a été fait par les adultes en difficulté à l'écrit : a-t-il été fixé, stabilisé ? Sachant qu'un enseignement explicite de l'ensemble de l'orthographe des mots du français semble toutefois inenvisageable.

Nous terminerons en abordant la question de l'effet de la fréquence d'usage sur l'acquisition de l'orthographe et la performance orthographique.

4.2.4 LA NOTION DE « FRÉQUENCE »

Les travaux insistent sur l'effet de fréquence : l'acquisition de l'orthographe et la performance orthographique sont très sensibles à la notion de fréquence. Ainsi, plus l'exposition à un mot est fréquente, plus il y a de chance pour que l'orthographe du mot soit maîtrisée (et plus tôt), quelle que soit la complexité orthographique (ou la consistance) du mot. Jaffré donne l'exemple des mots irréguliers tels que *temps* ou *femme*, des mots fréquents dont l'orthographe est connue malgré leur complexité. Une étude de Martinet *et al.* (2004) montre que les mots fréquents sont mieux et plus rapidement produits par les enfants que les mots rares. Les auteurs ont conduit une étude dans

laquelle la fréquence des mots était soigneusement contrôlée et dans laquelle ils ont dicté, en fin de CP, une liste de mots – fréquents et moins fréquents – issus du manuel de lecture en vigueur dans la classe. Les résultats font apparaître que les mots plus fréquents sont correctement orthographiés dès la fin de la première année, dans environ 78 % des cas, contre seulement 55 % pour les moins fréquents. Les mots irréguliers fréquents sont mieux orthographiés que les mots irréguliers de plus basse fréquence après 3 et 9 mois d'apprentissage. Les écarts concernent essentiellement les particularités orthographiques tels que le 'ph' de *éléphant* et les mots pour lesquels le graphème est irrégulier : *femme*, *compte*, etc. Les auteurs en déduisent donc que les enfants établissent très précocement des traces orthographiques des mots auxquels ils sont exposés fréquemment.

De plus, Brissaud et Cogis (2011) soulignent que le fait qu'on ne connaisse pas le sens du mot augmente encore la difficulté d'en mémoriser la forme lexicale. Il s'agit d'un élément important pour l'analyse de la réussite sur les mots de la dictée IVQ, et en particulier pour le mot *solennel*. Dans notre enquête, nous prendrons le soin de vérifier que les mots dictés sont connus par les scripteurs et nous verrons que la fréquence des mots est un élément indispensable pour comparer leur réussite.

En somme, les effets de fréquence identifiés comme un facteur d'acquisition et de performance orthographique, peuvent être associés à la fréquence d'usage d'un mot (plus ou moins courant) ainsi qu'à des unités inférieures au mot. Les fréquences d'éléments sous-lexicaux et de leurs relations (fréquence des graphèmes et des correspondances phonèmes-graphèmes) s'avèrent aussi importantes (Pérez, 2014).

Terminons en ajoutant que les résultats de ces différents travaux nous invitent à considérer que les adultes en difficulté à l'écrit, qui ont déjà écrit ou déjà vu de l'écrit, en particulier pour les adultes en situation d'illettrisme, sont eux aussi sensibles à ces régularités de l'orthographe, qu'ils les appréhendent et les mettent en œuvre à travers des procédures variées et réfléchies dans leurs pratiques orthographiques. Nous retiendrons également de ces travaux que les apprentis-scripteurs n'avancent pas de façon aléatoire, mais de façon réfléchie, pour peu qu'on les invite à commenter, à expliquer leurs cheminements cognitifs et leurs choix graphiques. Ainsi, David et Plane écrivaient en 1996 :

« L'acquisition des différentes composantes de l'écriture, dont l'orthographe, repose sur des procédures tour à tour concurrentes, complémentaires, partielles ou englobantes, mais essentiellement dynamiques, évolutives et créatives. » (David & Plane, 1996 : 87)

Les jeunes scripteurs s'adonnent à des essais de transcription qui renvoient à des savoirs orthographiques. Ces travaux montrent que les apprentis-scripteurs interrogent l'écrit, qu'ils le soumettent à leurs questionnements. Ils procèdent par essais et erreurs, par résolution de problèmes successifs, par catégorisation, comparaison, mise en système des objets et phénomènes qui les environnent (David, 2003). Il n'y a pas lieu de croire qu'il en

va autrement pour les adultes en difficulté à l'écrit. C'est la raison pour laquelle nous avons mis en œuvre des entretiens métagraphiques avec des apprenants en situation d'illettrisme, au cours desquels ils commentent leurs pratiques orthographiques.

Nous avons présenté dans cette sous-partie les travaux portant sur l'acquisition de l'orthographe et avons insisté sur la sensibilité précoce des jeunes scripteurs aux régularités de notre système et à l'importance de la fréquence dans la production orthographique. Nous proposons maintenant de revenir sur la façon dont un scripteur ordinaire orthographie un mot. Nous présentons ici le modèle de la « double voie » qui est celui qui s'est imposé dans la littérature.

4.3 COMMENT ORTHOGRAPHIONS-NOUS ? : LE MODÈLE DE LA « DOUBLE VOIE »

Parmi les travaux réalisés en psychologie cognitive et en neuropsychologie, plusieurs modèles ont été proposés pour expliquer le traitement de l'écrit en production. C'est le modèle de la « double voie » qui fait référence aujourd'hui. Les travaux en psychologie cognitive (Gombert, 1997 ; Zesiger, 1995) et des données issues de patients cérébrolésés⁶⁷, ont montré l'existence d'un système cognitif de traitement des mots des orthographe alphabétiques (en production et en lecture), constitué de deux voies chez le lecteur-scripteur : la voie par « assemblage » et la voie par « adressage⁶⁸ ».

Nous retenons les définitions formulées par Besse *et al.* (2004), qui appliquent ces notions au traitement que peut faire une personne en difficulté à l'écrit pour orthographier un mot.

4.3.1 LA VOIE D'ADRESSAGE : LA RÉCUPÉRATION DIRECTE EN MÉMOIRE D'UNE FORME LEXICALE

Le recours à la voie d'adressage consiste :

« [...] en production écrite, à produire un mot ou une partie de mot en "rappelant", par un effort délibéré ou non, une forme mise en mémoire. Cette procédure suppose que le mot a déjà été rencontré, traité efficacement et stocké en mémoire. Elle est employée prioritairement par le lecteur-scripteur expert car elle favorise la vitesse de lecture [et d'écriture]. » (Besse *et al.*, 2004 : 166)

⁶⁷ Les études de Shallice (1981) et Beauvois & Dérouesné (1981), citées par Fayol et Jaffré (2008), ont mis en évidence deux profils de performance opposés chez des patients cérébrolésés : l'un était capable de transcrire des mots réguliers ou irréguliers (à condition qu'ils soient familiers) mais incapable de transcrire des pseudo-mots en fournissant une orthographe plausible ; l'autre parvenait à transcrire de manière plausible des pseudo-mots mais ne parvenait pas à récupérer en mémoire des formes orthographiques complètes de mots connus.

⁶⁸ Dans la littérature, on trouve aussi bien les termes de « voie indirecte », « voie non lexicale » ou « voie phonologique/phonographique » pour parler de la voie d'assemblage ou « voie directe » ou « voie lexicale » pour parler de la voie d'adressage. Nous gardons les termes « voie d'assemblage » et « voie d'adressage ».

Le scripteur retrouve la forme orthographique du mot par « récupération directe en mémoire » (Fayol & Jaffré, 2008). Cette récupération suppose l'existence d'un lexique mental orthographique, stock hypothétique de formes lexicales connues dans lequel puise le scripteur pour produire un mot à l'écrit. Le lexique mental peut se définir comme une composante de la mémoire à long terme qui contient l'ensemble des représentations orthographiques⁶⁹ des mots connus par un individu (Estienne, 2002). On le dit « hypothétique » parce qu'il est aujourd'hui remis en cause (Fayol & Jaffré, 2008)⁷⁰. On s'interroge notamment sur la stabilité et l'évolution dans le temps du lexique orthographique. En effet, certaines formes orthographiques sont particulièrement sensibles aux exemples incorrects qui peuvent déstabiliser une connaissance préalable (Rey, Pacton & Perruchet, 2005 ; Fayol & Jaffré, 2008). Les performances des scripteurs (bons ou mauvais) peuvent alors changer. On voit ici l'importance de l'exposition du scripteur à des formes écrites stabilisées et conformes à la norme pour que la voie d'adressage soit efficace dans la production orthographique. En effet, pour être efficace, cette procédure implique que la forme préalablement stockée en mémoire par le scripteur soit stabilisée (par des expositions répétées) et conforme à la norme orthographique.

Cette procédure s'applique en particulier aux mots irréguliers ou inconsistants pour lesquels la mise en relation des phonèmes et des graphèmes est inefficace (*femme* ou *solennel* par exemple). Mais cette procédure étant moins coûteuse sur le plan cognitif que la voie d'assemblage, elle peut aussi s'appliquer sur des mots consistants, lorsqu'ils sont connus. Sénéchal *et al.* (2006) montrent que cette procédure est celle qui est la plus utilisée par le scripteur expert et surtout celle qui s'avère la plus efficace. Cependant, elle ne s'applique qu'aux mots que le scripteur connaît déjà, qui lui sont familiers. La connaissance mobilisée est spécifique au mot et ne peut se généraliser.

4.3.2 LA VOIE D'ASSEMBLAGE : UNE PROCÉDURE PHONOGRAPHIQUE

À l'inverse, le scripteur peut n'avoir aucune trace disponible du mot à transcrire. Il doit alors, de façon simultanée, saisir la forme orale et la conserver temporairement en mémoire, la décomposer en phonèmes, les mettre en correspondance avec des phonogrammes et les assembler pour transcrire le mot. Il s'agit alors d'un traitement « indirect » aussi appelé « voie d'assemblage » ou « voie phonographique ». Le recours à la voie d'assemblage consiste alors :

⁶⁹ Le sens de l'expression « représentations orthographiques » diffère de celui de « représentations de l'écrit ». Dans les travaux en psycholinguistique, on trouve cette expression pour désigner les graphies mises en mémoire.

⁷⁰ Deux conceptions principales s'opposent aujourd'hui d'après Jaffré & Fayol (2008) :

- La conception classique postulée par Coltheart (2004) considère que l'ensemble des représentations orthographiques, phonologiques (prononciation) et sémantiques sont classées dans des lexiques distincts (lexique phonologique et lexique orthographique).

- Pour d'autres conceptions (McClelland *et al.*, 1986), les représentations orthographiques seraient issues d'un ensemble de connexions entre ces unités, considérant ainsi un seul et même lexique fusionnant les deux types d'informations relatives aux mots. Leur argument dominant est que les troubles en lecture sont, la plupart du temps, associés à des troubles en écriture, présentant de fortes similitudes. C'est donc l'autonomie des représentations orthographiques par rapport aux données phonologiques qui pose question.

« à associer une unité graphique (ou phonogramme) à un phonème, soit en lecture (traitement graphophonétique), soit en production écrite (traitement phonographique), puis à combiner la suite des unités pour en faire un mot, et habituellement une signification. Cette procédure n'est employée par le lecteur-scripteur que pour lire/écrire des mots inconnus de lui ou des mots sur lesquels il bute. » (Besse *et al.*, 2004 : 166)

Nous l'avons déjà évoqué, cette tâche s'avère beaucoup plus coûteuse sur le plan cognitif que la voie d'adressage. En effet, elle demande notamment le recours à la mémoire de travail, sur laquelle a notamment travaillé Baddeley (2000). Les items à transcrire doivent être stockés dans une ou plusieurs mémoires temporaires (dites *buffer*) le temps de la transcription. Ainsi, plus la forme à transcrire est longue, plus la tâche est difficile à réaliser et plus il y a de risques pour le scripteur de produire un écart. En d'autres termes, la longueur du mot à transcrire peut avoir un effet sur les performances orthographiques du scripteur (Lété *et al.*, 2008). Ces auteurs ont par ailleurs montré que la longueur du mot détermine la procédure à partir de laquelle l'enfant produit l'orthographe d'un mot : la procédure infra-lexicale est employée pour les mots polysyllabiques et la procédure lexicale pour les monosyllabes.

Par ailleurs, le recours à la voie d'assemblage suppose de maîtriser les lois de correspondances phonographiques pour assembler les éléments les uns avec les autres, mais Pacton *et al.* (1999) ajoutent que cette procédure ne permet l'écriture correcte que d'un mot sur deux en français. Elle ne permet de transcrire que les mots consistants. En revanche, l'intérêt de cette procédure est que, une fois maîtrisés, les savoirs et savoir-faire mobilisés au cours de cet exercice sont applicables à toutes les circonstances similaires (contrairement à la voie d'adressage).

4.3.3 LE PROCÉDÉ D'ANALOGIE

On peut distinguer deux situations dans lesquelles nous devons orthographier un mot (Fayol & Jaffré, 2008) :

- soit on connaît l'orthographe du mot à transcrire et on la récupère directement en mémoire par la voie d'adressage ;
- soit on ne connaît pas l'orthographe du mot à transcrire et on crée une forme en appliquant des connaissances générales du système.

Dans le second cas, il arrive qu'une forme sonore ressemble à celle d'une autre que nous avons déjà vue, lue ou écrite. Fayol et Jaffré (2008) donnent l'exemple de la transcription d'un nom nouveau tel que /kobar/ (qui fait d'ailleurs penser au pseudo-mot *gobar* dans la dictée de l'enquête IVQ). Ils expliquent que, pour le transcrire, un scripteur peut recourir à une procédure phonographique (voie d'assemblage) mais aussi l'écrire par analogie à des mots connus comme *foulard*, *dard*, etc. et transcrire la forme orale comme suit : *cobard*. Cette procédure consiste alors à recourir conjointement à la conversion phonographique

et à des connaissances orthographiques stockées en mémoire et récupérées par la voie d'adressage. On parle de recours à une analogie.

Le recours à l'analogie consiste à utiliser, de façon automatique et non consciente (Nathion & Hulme, 1996), une forme orthographique connue (un mot référent) pour en produire une nouvelle (Fayol & Jaffré, 2008) qui entretient une relation de ressemblance avec la première.

Le rapprochement peut, comme dans l'exemple /kobar/, être purement formel. On parle d'« analogie orthographique » (Zésiger, 2000).

L'analogie peut aussi être sémantique. On parle alors d'« analogie morphologique » (Zésiger, 2000) ou de « morphologie dérivationnelle » (Fayol & Jaffré, 2008). Il s'agit toujours d'une analogie mais qui repose cette fois sur des dérivations associées au sens des mots : le scripteur se réfère à des mots de la même famille. La morphologie permet d'orthographier de nouveaux mots en s'appuyant sur ceux que l'on sait déjà écrire. Cette procédure peut cependant conduire à des écarts liés à l'inconsistance du système orthographique français. On peut citer les écarts du type *cauchemard par analogie à *cauchemarder*, ou encore *numérot par analogie à *numéroter*, etc.

Il est intéressant de noter que des travaux indiquent une différence de traitement entre les « bons orthographes » et les « mauvais orthographes ». Barry et Seymour (1988) ont montré que l'usage des analogies avec des mots connus et des fréquences d'association phonèmes-graphèmes représentait l'un des recours privilégiés des « bons orthographes » lorsqu'ils sont confrontés à un mot inconnu. En revanche, le « mauvais orthographe » serait handicapé à double titre pour exploiter les analogies orthographiques, d'une part à cause de son manque de connaissances de l'orthographe des mots de référence et, d'autre part, à cause de son incapacité à repérer les communautés entre les mots (Estienne, 2002). Il y aurait à la fois un répertoire de formes à mémoriser (qui varie selon l'expérience de l'écrit qu'a un scripteur) et des processus à convoquer, en particulier l'analogie, pour être bon en orthographe. Autrement dit, il faut disposer d'un bon outil et d'une bonne dextérité pour l'utiliser efficacement.

Ces travaux pourraient laisser croire que les personnes en difficulté à l'écrit pourraient alors ne pas disposer de cette procédure. Mais des études montrent que les jeunes scripteurs ont recours à l'analogie très tôt. Tandis que les premiers travaux sur la question du recours à l'analogie pour produire un mot à l'écrit affirmaient que son utilisation n'apparaissait que tardivement dans le développement de l'orthographe⁷¹, des travaux plus récents (Pacton *et al.*, 1999 ; Pacton *et al.*, 2005 ; Martinet *et al.*, 2004) montrent, au contraire, un impact précoce des analogies :

⁷¹ Selon le modèle étagé de l'orthographe de Frith (1985) par exemple, la capacité à écrire en utilisant des analogies n'apparaît que lors du stade orthographique. Mais Pacton *et al.* (1999, 2005) indiquent qu'aucun auteur n'a pris le soin de vérifier que les mots amorces présentés aux enfants lors des expérimentations, et censés servir de référence aux scripteurs pour orthographier par analogie, étaient connus de l'enfant.

« Lorsque les mots utilisés correspondent aux mots rencontrés par les enfants en tout début d'acquisition, des effets de fréquence et d'analogie sont mis en évidence beaucoup plus précocement que ne le postulaient les modèles traditionnels de l'acquisition de l'orthographe. » (Pacton *et al.*, 2005 : 55)

Les enfants s'appuient en effet très tôt sur leurs connaissances lexicales ou orthographiques (voire sub-lexicales) pour orthographier des pseudo-mots qui ressemblent sur le plan phonologique à des mots connus (par exemple, /diro/ est orthographié *dirop* par analogie avec *siróp*). Ils utilisent conjointement leurs connaissances phonologiques et leurs connaissances lexicales, comme référence, pour produire un mot nouveau. De plus, Fayol (2003) explique que, même les adultes qui n'ont pas été scolarisés tendent à mobiliser des régularités partielles, ce qui renvoie à l'apprentissage implicite des régularités morphologiques présentées précédemment (§4.2.3). Il est donc très probable qu'on identifie, dans les pratiques orthographiques d'adultes en difficulté à l'écrit, des procédures d'analogie (orthographique ou morphologique).

Deux situations opposées apparaissent donc : l'une consistant en la récupération directe en mémoire de la forme orthographique (voie d'adressage), l'autre en la création d'une forme orthographique nouvelle, à partir de la seule forme phonologique (voie d'assemblage). Une telle présentation peut, encore une fois, sembler opposer les traitements par voie d'assemblage et par voie d'adressage et concevoir ces deux voies comme indépendantes l'une de l'autre. Mais les études vont dans le sens d'un fonctionnement parallèle, conjoint et interactif de ces deux voies. En effet, il est rare qu'un scripteur, plus particulièrement un scripteur adulte, ne fasse appel qu'à l'une ou l'autre des voies. Le plus souvent, les transcriptions témoignent de l'usage des deux voies, parfois même dans un même mot, même chez les personnes en difficulté à l'écrit (Besse *et al.*, 2004). La procédure d'analogie rend compte du fait qu'un scripteur peut s'appuyer à la fois sur une procédure phonographique et sur des connaissances orthographiques pour orthographier un mot. De plus, la voie d'assemblage n'est pas utilisée uniquement par les scripteurs en difficulté à l'écrit. Elle serait toujours sollicitée, même par un scripteur expert, mais sa lenteur ferait qu'elle n'interviendrait plus que lors du traitement de mots rares ou nouveaux. Le recours unique à la voie d'assemblage en production ne serait qu'exceptionnel et serait écarté au profit d'autres stratégies, même chez les scripteurs en difficulté. Les récents travaux de Lété, Peereman et Fayol (2008) ont notamment montré l'emploi de plusieurs procédures très tôt chez l'enfant. Ils ont mené une étude sur l'évolution de deux types de procédures pour écrire un mot chez des enfants de 6 à 11 ans. Ils partent du principe que, en production, de meilleures performances sur les mots fréquents par rapport à des mots rares traduiraient l'utilisation de la procédure lexicale, c'est à dire la récupération directe en mémoire de la forme orthographique. À l'inverse, de meilleures performances sur les mots consistants par rapport aux mots inconsistants traduiraient l'utilisation de la procédure infra-lexicale. Les résultats infirment alors les conceptions en stades selon lesquelles le passage d'une

procédure à l'autre se fait par abandon de l'une au profit de l'autre. Les auteurs montrent en effet que, dès le CP, les deux procédures sont actives.

Le recours conjoint à ces deux voies peut toutefois créer des « conflits entre transcriptions concurrentes » (Fayol & Jaffré, 2008), qui arrivent parfois par cette interaction des deux voies. La voie d'adressage induirait par exemple 'eau' tandis que la voie d'assemblage inciterait à écrire 'o'. Mais ce conflit n'existerait que pour des items inconsistants.

Ajoutons, pour terminer ici, que Fayol et Jaffré (2008) soulignent que les scripteurs peuvent aussi avoir recours aux règles orthographiques pour produire un mot à l'écrit. En effet, le scripteur peut recourir aux règles orthographiques qu'il a apprises, par un apprentissage explicite à l'école, ou de façon autodidacte. On peut citer l'exemple de la règle selon laquelle on met un 'm' devant 'm', 'p' et 'b'. Mais ces règles impliquent souvent des compétences métagraphiques : savoir nommer les choses. Leur utilisation suppose donc une attitude réflexive sur la langue et la capacité de savoir en parler, ce qui engage d'autres compétences que celles que nous avons vues ci-dessus. Il y a sans doute aussi une déformation de l'importance de ces règles du fait que l'enseignement s'appuie beaucoup dessus en France. Elles ne sont pas inutiles mais relèvent d'un savoir-faire de l'apprenant qui va au-delà de la maîtrise de l'orthographe. Il serait intéressant de se demander si les personnes en difficulté à l'écrit ont recours à ces règles.

4.3.4 LA NÉCESSITÉ DE RECOURIR À UN ÉVENTAIL DE STRATÉGIES

En somme, l'usage de l'une ou l'autre des procédures n'est pas figé ni exclusif. Plus encore, Fayol et Jaffré (2008) expliquent que les meilleurs « orthographes » sont ceux qui disposent non pas d'une seule solution mais au contraire d'un éventail de possibilités d'actions. Autrement dit, ce sont les scripteurs qui disposent de plusieurs stratégies qui sont les plus performants :

« La moins mauvaise des attitudes pour celui qui doit produire l'orthographe des mots consiste à disposer d'un éventail de procédures – la phonographie, le recours aux régularités orthographiques, la référence à des analogies lexicales, l'emploi de la morphologie et ... le dictionnaire – et d'y faire appel de manière flexible en fonction des situations et des contraintes qu'elles imposent. » (Fayol & Jaffré, 2008 : 152)

Mais il ne suffit pas de connaître ces différentes procédures ; encore faut-il savoir, en fonction des situations, laquelle convoquer. Ainsi les difficultés ne tiennent pas seulement aux procédures que l'on a acquises ou non, mais aussi à la capacité à les choisir et à les mettre en œuvre de façon appropriée.

En conclusion, nous retiendrons que plusieurs variables ont été identifiées par la psycholinguistique comme susceptibles de déterminer la production correcte d'une forme orthographique, indépendamment du degré d'expertise des scripteurs. Il peut s'agir de variables infra-lexicales (la complexité graphémique, le contexte d'utilisation et la

consistance phonographémique) ou de variables lexicales (concernant le mot), telles que la fréquence lexicale, la consistance, le voisinage phonologique⁷² et la longueur. Nous en tiendrons compte dans nos analyses. Précisons ici que nous parlerons maintenant de « fréquence » pour faire référence à la fréquence d'usage d'un mot et de « consistance » pour la fréquence et la régularité d'un graphème.

Nous terminerons ce chapitre en revenant plus spécifiquement sur les données dont nous disposons aujourd'hui sur les pratiques orthographiques d'adultes en difficulté à l'écrit.

5. LES DONNÉES DISPONIBLES SUR LES PRATIQUES ORTHOGRAPHIQUES D'ADULTES EN DIFFICULTÉ À L'ÉCRIT

Par rapport aux études sur l'orthographe des enfants, il existe moins de travaux sur le traitement de l'orthographe par les adultes en langue française et il en existe encore moins sur les pratiques des scripteurs adultes en difficulté à l'écrit. Les travaux de Besse et son équipe (2003, 2004) sur le Diagnostic des modes d'appropriation de l'écrit (DMA) constituent ainsi les ressources principales pour mieux connaître ce public notamment. Rappelons que l'équipe PsyEF, dirigée par Besse, a conçu le module bas de l'enquête IVQ en s'appuyant sur ses expériences du DMA⁷³. Depuis l'enquête IVQ, des travaux encouragés par Jeantheau, parmi lesquels les nôtres, permettent aussi de disposer de données nombreuses sur les pratiques orthographiques de ce public. Des travaux récents ont ainsi été initiés à Grenoble (par le laboratoire *Lidilem* avec Carole Blondel, Catherine Brissaud et Fanny Rinck) et à Rouen (par le laboratoire *Dylis* avec Clara Mortamet et nous-même). Notons que ces travaux ne sont pas issus d'un terrain entièrement différent puisque cette enquête fournit aussi matière à certains travaux de Besse.

Nous proposons donc d'abord une présentation des travaux de Besse et son équipe (2003, 2004) qui portent de façon plus globale sur le traitement de l'écrit chez l'adulte en situation d'illettrisme, puis celle des études statistiques à partir des données de l'épreuve de dictée d'IVQ, qui permettent de disposer de données sur les performances phonographiques et orthographiques de scripteurs adultes en difficulté à l'écrit et de leurs représentations de l'écrit.

⁷² Peereman, Lété & Sprenger-Charolles apportent les définitions suivantes : « *Orthographic neighbors are operationally defined as words that can be generated from the base letter string by a single letter substitution [...] Phonographic neighborhood density was computed in addition to orthographic neighborhood. Phonographic neighbors are not only orthographically similar, but also phonologically similar to the target word. Hence, words were considered to be phonologically similar when they differed by a single phoneme.* » (Peereman, Lété, & Sprenger-Charolles, 2007 : 584). Ainsi, en français, les mots *lire*, *rare* et *rime* sont des voisins orthographiques du mot *rire*, et *lire* est aussi un voisin phonologique.

⁷³ Les travaux de Gruaz (2006, 2009, 2011), évoqués précédemment, proposent également une grille d'analyse des écarts produits par des personnes en situation d'illettrisme, au service des formateurs, mais il s'agit d'une approche qualitative. Seule la description de quelques profils d'apprenants permet de tirer des fils quant aux pratiques de l'orthographe d'apprenants.

5.1 LE TRAITEMENT DE L'ÉCRIT CHEZ L'ADULTE EN DIFFICULTÉ : LES TRAVAUX DE L'ÉQUIPE DE BESSE

Les travaux de Besse et son équipe vont bien au-delà de l'orthographe. Son équipe étudie le traitement de l'écrit dans sa globalité, c'est-à-dire à la fois la production d'écrit mais aussi la lecture et la compréhension. Mais une part de leurs analyses porte sur l'orthographe et ce qu'ils décrivent et analysent de la relation de l'adulte *illettré* à l'écrit, est pour partie largement transposable à l'orthographe.

5.1.1 LE DIAGNOSTIC DES MODES D'APPROPRIATION DE L'ÉCRIT (DMA) (BESSE ET AL., 2004)

Les recherches de Besse et son équipe s'appuient sur le Diagnostic des modes d'appropriation de l'écrit (DMA), élaboré dans les années 1984-85 par l'équipe PsyEF, déjà sous la direction de Besse. Le DMA est une évaluation diagnostique des compétences en littéracie des adultes en difficulté avec l'écrit. Besse *et al.* (2004) définissent la littéracie comme :

« un ensemble de compétences à se servir efficacement de l'Écrit, en production ("écrire") ou en réception ("lire"). L'emploi de ce terme permet de mettre l'accent sur l'ensemble des fonctions de l'Écrit⁷⁴ – et des contextes de son emploi – sans se limiter à la manière dont la seule fonction culturelle – et certains de ses représentants prompts à s'autoriser à définir ce qui est « légitime » – régit parfois les "bons" et les "mauvais" usages de l'Écrit (les "bonnes" orthographes, les "bons" livres). » (Besse *et al.*, 2004 : 169)

Cette définition rend compte de la position théorique dans laquelle se situent les travaux sous la direction de Besse et son choix de prendre de la distance par rapport à la valeur sociale et culturelle de l'écrit en France.

Le DMA est avant tout un outil diagnostique qui favorise l'orientation du sujet vers des prises en charge adaptées. Depuis les années 80, plusieurs versions du DMA ont été élaborées afin de s'adapter à différents publics en difficulté à l'écrit (enfants en CP, élèves de collèges, jeunes adultes, personnes incarcérées). Au cours d'entretiens individuels, construits sur le modèle de la consultation psychologique, l'ensemble des outils du DMA est organisé de manière à permettre :

- une évaluation précise de **performances** en lecture et en production écrite (à travers des épreuves normalisées) ;
- un diagnostic des compétences en traitement de l'écrit, à partir des mêmes épreuves, en les analysant sous l'angle des **procédures** de traitement de l'écrit et de la compréhension qu'en a le sujet, c'est-à-dire des manières propres au sujet de

⁷⁴ Besse *et al.* (2004) font usage d'une majuscule pour signifier qu'il s'agit à la fois de la lecture et de l'écriture.

raisonner sur l'écrit (identifier le recours aux voies d'assemblage et d'adressage notamment, à des procédures d'analogie, etc.) ;

- une caractérisation des modes d'appropriation de l'écrit, en ajoutant aux dimensions précédentes les **représentations conceptuelles** du sujet sur l'écrit, les pratiques en lecture et en production écrite.

Les taux de réussite sont définis, en production écrite, sur la base de la proportion de mots correctement orthographiés ainsi que sur celle des mots phonographiquement corrects, sur le nombre total de mots à transcrire. Le critère est donc celui de la « lisibilité »⁷⁵ du texte écrit, autrement dit sa conformité au principe phonographique de notre écriture, et non plus seulement l'orthographe. Le diagnostic repose aussi sur l'étude des procédures de traitement de l'écrit à disposition des scripteurs⁷⁶. Les auteurs déterminent si les scripteurs ont à leur disposition une procédure phonographique qui « permet de transcrire des unités sonores à l'aide de phonogrammes » (Besse *et al.*, 2003 : 56) et/ou une procédure orthographique « qui comprend un traitement morpho-lexical et un traitement morpho-syntaxique [et qui] permet de traiter des mots de manière orthographiquement correcte » (Besse *et al.* : 56). L'étude des procédures de traitement de l'écrit comprend aussi la procédure logographique, qui sert à distinguer les homophones hétérographes, et la procédure de segmentation lexicale « qui aide à la reconnaissance du mot et à l'élaboration de sa signification » (Besse *et al.* 2003 : 56). L'analyse des erreurs produites par le scripteur permet ainsi d'évaluer la maîtrise de ces différentes procédures.

Plus largement, l'objectif est de permettre que se manifestent des compétences à différents niveaux, c'est-à-dire à la fois dans le traitement de l'écrit, mais dans les représentations que l'on porte sur lui, chez les personnes évaluées plutôt que de sanctionner les manques ou les faiblesses. Aussi, la présentation du DMA fait-elle écho à des principes du protocole d'évaluation dans l'enquête IVQ. Les informations produites sont destinées avant tout à la personne en lui permettant de se construire une représentation plus juste de ses compétences et de ses limites face à l'écrit. Aussi, Besse *et al.* expliquent-t-ils :

« Cela suppose, de la part de celui qui évalue, une décentration par rapport à son point de vue de "lettré" : il n'est pas si évident, pour un lettré, de "comprendre" spontanément comment vivent et se vivent les personnes en situation d'illettrisme. » (Besse *et al.*, 2009 : 36)

Les données recueillies avec le DMA ont permis de réaliser différentes analyses, d'observer les résultats selon plusieurs points de vue complémentaires et d'établir un classement en niveaux (A à D) des personnes évaluées, qui renvoient à des niveaux de pourcentages de réussite. Notons que cela rejoint la modalité de classement des enquêtes à l'enquête IVQ.

⁷⁵ Besse *et al.* considèrent « comme "lisibles", en plus des mots orthographiquement corrects, les mots phonographiquement corrects » (note de bas de page, Besse *et al.*, 2003 : 63).

⁷⁶ Pour une présentation des différentes procédures, se référer au §4.3 de ce chapitre.

5.1.2 QUATRE NIVEAUX DE MAITRISE DE L'ÉCRIT

L'étude réalisée à partir du DMA a permis de constituer 4 groupes distincts pour caractériser les personnes en difficulté à l'écrit. Pour ce faire, on tient compte de l'ensemble des domaines testés par le DMA (lecture, compréhension, orthographe, etc.). Nous présentons tour à tour ces groupes.

Un premier groupe est défini comme étant « *à côté de l'Écrit* » (groupe A), « en position de paraphasie » (Besse *et al.*, 2003 : 83). Ce groupe réunit des personnes peu performantes et qui se montrent les plus en difficulté en identification (lecture) et en production de mots et de pseudo-mots (moins de 20 % de réussite). Elles manifestent d'importantes difficultés d'analyse phonologique, de conversion graphème-phonème et de combinatoire. Les procédures de traitement de l'écrit ne sont pas maîtrisées et elles ne peuvent donc être efficacement automatisées.

Un deuxième groupe est supposé « *entrer dans l'écrit* » (groupe B) et est un peu plus performant que le précédent. Les personnes ne parviennent pas à se servir des seules informations écrites pour accéder au sens du texte (compréhension) et sont en difficulté sur l'ensemble des procédures graphiques. Elles ne sont pas encore dans un rapport d'appropriation de l'écrit et ce sont des contraintes externes (telles que l'entrée en formation) qui les amènent à cette confrontation à l'écrit, nouvelle après celle de la scolarité obligatoire.

Un troisième groupe a « *des acquis fragiles* » (groupe C) mais commence à se servir plus efficacement de l'écrit. Les personnes sont particulièrement sensibles aux jugements d'autrui sur leurs compétences et sont dans une situation critique : elles peuvent consolider leurs acquis ou s'écarter de l'usage de l'écrit selon les circonstances externes et leurs motivations. Ce groupe plutôt hétérogène est davantage en recherche de maîtrise des techniques propres à la communication écrite.

Un quatrième groupe se montre « *efficace à l'écrit* » (groupe D) tout en se sentant peu « légitimé » à s'en servir. Les personnes de ce groupe présentent les meilleurs résultats et commencent à automatiser leurs procédures de traitement de l'écrit. Leurs erreurs en production d'écrit n'entravent pas la compréhension du texte. En d'autres termes, elles sont phonographiquement correctes. Ce sont les désinences verbales qui restent le principal motif de difficultés pour ce groupe. Les auteurs proposent de les exclure du diagnostic d'illettrisme.

En résumé, l'analyse des écarts produits par les personnes interrogées fait apparaître que la procédure phonographique est utilisée dès le premier groupe, tout d'abord sur des parties de mots puis elle s'élargit sur le traitement entier du mot. Mais elle n'est efficace que dans le dernier groupe. Cette conclusion légitime, une nouvelle fois, notre approche d'une analyse qui consiste à distinguer les graphies phonographiquement correctes des autres (correctement orthographiées et phonographiquement incorrectes). La thèse de Petiot (2006), dans le prolongement des travaux de Besse, apporte aussi une meilleure

connaissance des modes de traitement graphophonologique et phonographique en identification et en production écrite de mots mis en place par les personnes en situation d'illettrisme. Elle compare un groupe de personnes en situation d'illettrisme avec un groupe contrôle. Les résultats montrent que le sous-principe phonographique est bien présent chez les sujets en situation d'illettrisme mais que les modes de traitement sont partiels et inefficients. Ils sont aussi différents entre les sujets. Petiot considère ainsi que, dans le cas de l'illettrisme, il faut s'orienter du côté de la théorie de l'inefficience du mode de traitement phonographique plutôt que d'une absence totale : « *les modes de traitement graphophonologique et phonographique se révèlent partiels et inefficients* » (Petiot, 2006 : 171). Cette thèse confirme d'ailleurs l'idée que l'illettrisme n'a pas de source unique de dysfonctionnement et est une catégorie plurielle. En ce qui concerne la procédure orthographique, la progression est continue entre les groupes A et D. On peut imaginer que cette procédure orthographique porte, dans les premiers groupes, davantage sur les mots courants.

Par ailleurs, au-delà des procédures utilisées par les personnes en situation d'illettrisme pour produire de l'écrit, Besse *et al.* (2004) soulignent que ce sont les pratiques de lecture et d'écriture qui différencient fortement ces groupes, à la fois sur le nombre d'activités et sur leur variété. Le groupe A dit vouloir lire des écrits fonctionnels liés à la vie quotidienne, le groupe B cite des lectures pour apprendre, mais qu'on ne lit qu'à l'école, et les groupes C et D se caractérisent par un plus grand nombre d'activités de lecture évoquées et une variété (romans, journaux, lectures professionnelles, livres de philosophie, de psychologie, etc.). Concernant les pratiques d'écriture, elles ne sont citées que par les groupes C et D. Pour les auteurs, les groupes A et B seraient donc en situation nette d'illettrisme mais pour les autres la limite est relative. Il s'agirait plutôt de parler de « rapport difficile à l'écrit » que de « niveaux d'illettrisme ». Ces travaux réaffirment le fait que le seuil d'illettrisme n'est pas une « réalité absolue ».

5.2 ÉTUDES QUANTITATIVES DES DONNÉES IVQ DE 2004 ET 2011

Dans notre premier chapitre (§4.3), nous avons exposé les principaux résultats statistiques de l'enquête IVQ de 2011 en présentant la classification des enquêtés selon leur degré de difficulté dans les trois domaines fondamentaux de l'écrit évalués : lecture, dictée et compréhension d'écrit. Nous avons ainsi exposé la caractérisation par IVQ du public de personnes en situation d'illettrisme en France. Nous avons vu que si l'illettrisme était présent dans toute la population métropolitaine, et plus particulièrement aussi en Haute-Normandie, il demeure lié à certaines variables sociales, comme le niveau et la langue de scolarisation, l'âge, etc. Nous présentons ici les résultats des études quantitatives qui ont porté essentiellement sur l'épreuve de dictée (de l'enquête IVQ de 2004 et/ou 2011) (Blondel, Brissaud, Conseil, Jeantheau, Mortamet, 2016 ; Blondel & Conseil, 2015 ; Blondel, Brissaud, Rink, 2016 ; Conseil & Mortamet, 2015 ; Conseil, 2016 ; Jeantheau, 2010, 2015). Il s'agit d'études quantitatives mais d'un autre niveau de discussion que les études statistiques de Jonas (2012), Belmans *et al.* (2013).

Elles apportent de précieuses données sur les pratiques en dictée de personnes en difficulté à l'écrit. Certaines de ces études (Blondel, Brissaud, Rink, 2016 ; Conseil, 2016 ; Conseil & Mortamet, 2015) proposent aussi une approche plus qualitative qui sera développée au moment de nos analyses.

Jeantheau évoque d'abord la complexité de l'exploitation statistique de l'épreuve de dictée :

« L'exploitation statistique des résultats de l'épreuve [de dictée] est difficile, non pas d'un point de vue technique mais du fait de l'interprétation possible des traitements statistiques que l'on peut effectuer. En effet, l'orthographe n'intervient qu'à un seul moment dans l'enquête et seulement pour les personnes ayant montré au préalable des difficultés en lecture ou en compréhension de textes simples. » (Jeantheau, 2015 : 197)

Cette complexité tient à la place de la dictée dans l'ensemble de l'enquête, proposée aux seules personnes en potentielle difficulté à l'écrit. Ce paramètre rend impossible la production de pourcentages de réussite globaux et représentatifs de la population française (sauf à considérer que le reste des enquêtés auraient réussi la dictée à 100 %, une supposition peu crédible quand on sait qu'un mot comme *solennel* a été dicté).

Les études de Jeantheau (2010, 2015), Blondel, Brissaud, Conseil, Jeantheau et Mortamet (2016), Blondel & Conseil (2015), Blondel, Brissaud et Rink (2016) permettent néanmoins de produire un certain nombre de résultats. Nous garderons en mémoire qu'il ne s'agit pas de données représentatives des pratiques des scripteurs français, mais bien des scripteurs qui ont été considérés, à l'issue des épreuves de lecture, écriture et compréhension écrite, comme en potentielle difficulté à l'écrit.

5.2.1 APPORTS MÉTHODOLOGIQUES DES ÉTUDES STATISTIQUES : UN CODAGE PHONOGRAPHIQUE DES GRAPHIES

Rappelons que le calcul du score à la dictée dans l'enquête IVQ a été effectué en additionnant le nombre de mots correctement orthographiés et le nombre de pseudo-mots correctement encodés sur le plan phonographique. Jeantheau a proposé un recodage des dictées recueillies en élargissant le codage phonographique aux mots de la dictée. Il explique :

« En addition au codage [de l'enquête IVQ], on a recodé les productions écrites "fautives" des mots qui existent en suivant les mêmes critères que ceux appliqués aux pseudo-mots, c'est à dire ceux de la correspondance graphophonologique (dans cette correction les mots qui ne sont pas orthographiés conformément à la norme mais qui à la lecture se lisent comme le mot correctement orthographié sont codés positivement pour la correspondance graphophonologique). » (Jeantheau, 2010 : 229)

Ce recodage des mots selon le critère phonographique constitue un apport intéressant pour une analyse des graphies, qui permet de dépasser le seul cadre du respect de la norme orthographique. Les travaux de Besse *et al.* (2003, 2004) témoignent aussi de cette approche.

Par ailleurs, les études réalisées sur l'épreuve de dictée prennent aussi en compte un nombre plus important de mots que ceux évalués dans le score de la dictée de l'enquête IVQ. Elles tiennent ainsi compte de l'orthographe et de l'encodage phonographique des mots *librairie* et *fort* et du pronom *qui* (§4.4.1 chap.1 pour la présentation des mots dictés).

5.2.2 PRINCIPAUX RÉSULTATS

Si l'on en croit Jeantheau (2010, 2015, 2016), les résultats ont peu évolué entre les deux enquêtes (2004-2005 et 2011). Nous présentons ici les principales conclusions, qui valent donc pour ces deux corpus.

5.2.2.1 LES MOTS LES MIEUX RÉUSSIS : LES MOTS COURANTS ET/OU RÉGULIERS

L'analyse des scores de réussite par mot, à partir des graphies recueillies dans chacune des deux enquêtes, montre que locuteurs réussissent mieux l'encodage phonographique des mots. Les pseudo-mots sont à l'inverse rejetés en bas du classement. Selon l'auteur, cela tendrait à montrer que la voie analytique pour écrire les mots se trouve nettement renforcée par leur reconnaissance globale (voie d'adressage), par rapport aux pseudo-mots pour lesquels il n'existe pas de référence.

Concernant l'orthographe des mots, ce sont les mots courants et réguliers⁷⁷ qui sont les mieux réussis. Cela rejoint les idées exposées précédemment selon lesquelles les performances orthographiques dépendent de la consistance des mots mais aussi de leur fréquence. La réussite de ces mots peut être attribuée au fait que leurs graphies sont accessibles indifféremment par les deux voies, d'assemblage et d'adressage, ainsi que par leur fréquence. D'un côté, leur régularité rend l'assemblage plus facile, et de l'autre leur fréquence rend l'adressage plus facile. Ils ont donc deux bonnes raisons d'être réussis.

L'auteur note toutefois que les mots réguliers et courants sont suivis de près par le mot *pharmacie*, irrégulier et relativement long. Or, nous avons montré que ces deux facteurs rendaient la production de ces mots plus complexe (Lété *et al.*, 2008). Mais Jeantheau (2015) explique que le mot *pharmacie* a une fréquence importante dans la vie courante d'un adulte. Nous avons rappelé l'influence de la fréquence d'apparition d'un mot dans différents documents écrits de la vie quotidienne dans la mémorisation et dans la production de l'orthographe d'un mot⁷⁸. Cependant Jeantheau introduit ici une nuance intéressante à l'effet de fréquence sur la production d'un mot à l'écrit. En se fondant sur la fréquence d'apparition des mots de la dictée sur le site *Lexique 3*, une base lexicale

⁷⁷ Nous conservons ici le terme « régulier » qu'emploie Jeantheau dans ces études. Mais nous avons expliqué que nous retenons quant à nous le terme « consistance ». Rappelons que la distinction entre les notions de régularité et de consistance n'est plus opérationnelle dans le domaine de la production orthographique (Bonin *et al.*, 2008).

⁷⁸ Sur ce point, voir §4.2.4 de ce chapitre.

extraite de sous-titres de films⁷⁹ et de livres, il explique que le mot *pharmacie* n'est pas aussi fréquent qu'on pourrait l'imaginer. Une première observation montre en effet que le classement suivant la fréquence d'apparition n'est guère corrélé au classement de réussite à l'écriture des mots dans l'épreuve de dictée. En revanche, l'auteur indique qu'il est très fréquent « *dans l'environnement quotidien qui est aussi celui des personnes qui ont des difficultés face à l'écrit [...]. Une personne ne lisant pas de livres et pas ou peu de journaux, n'en sera pas moins très souvent confrontée à ce mot écrit dans la vie courante* » (Jeantheau, 2015 : 201). L'auteur renforce son analyse en montrant que l'attaque du mot en 'ph' a été mémorisée par les scripteurs (la graphie 'ph' est peu souvent fautive), ce qui correspond bien aux « *stratégies de contournement utilisées par des personnes en situation d'illettrisme, qui cherchent à utiliser les indices directs ou indirects pour reconnaître les mots à l'écrit* » (2015 : 201). L'analyse de Jeantheau apporte ainsi une distinction entre la fréquence textuelle d'un mot, écrit dans les livres, les journaux, les magazines, les manuels scolaires, etc. (auxquels se réfèrent les travaux) et la fréquence d'un mot dans l'environnement visuel quotidien d'un adulte. Jeantheau regrette ainsi que des études ne s'intéressent pas à cette dimension. Par son analyse, Jeantheau rappelle ainsi que les personnes en difficulté à l'écrit ne vivent pas dans un univers totalement dépourvu d'écrit : ils en rencontrent un peu partout dans leur vie quotidienne (enseignes, automates, menus, instructions de sécurité, factures, publicités, etc.) et ils arrivent souvent à utiliser ces informations écrites de manière efficace. Nous manquons toutefois d'outils pour seulement décrire cet environnement écrit courant, que ce soient les écrits publics (publicités, affichages, panneaux, emballages, etc.) ou privés (courriers, formulaires, usages du téléphone, internet, etc.)

Pour revenir sur la réussite orthographique sur les différents mots de la dictée, ce sont, à l'inverse, les mots peu courants et irréguliers qui sont les moins souvent correctement orthographiés (*solennel* et *rhume* notamment). Ces mots ont donc, cette fois, deux bonnes raisons de ne pas être réussis.

L'autre constat est que l'orthographe grammaticale est moins maîtrisée, surtout sur le verbe. Nous avons en effet rappelé que la morphographie flexionnelle et plus particulièrement l'accord verbal reste l'un des secteurs les plus difficiles de notre orthographe sur lequel portent les erreurs les plus fréquentes, même chez les scripteurs experts (Lucci & Millet, 1994). Mais Dister et Moreau (à paraître) discutent cette opposition et cette hiérarchisation entre orthographe lexicale et orthographe grammaticale. Sans remettre en cause la grande complexité de l'orthographe grammaticale, elles montrent, en s'appuyant sur un corpus important de dictées produites par des enfants, que la relation entre orthographe lexicale et orthographe grammaticale est complexe et instable, et interdit toute généralisation du type « *les locuteurs font plus d'erreurs en orthographe grammaticale qu'en orthographe lexicale* ».

Ainsi, Jeantheau insiste sur le fait que « *les scores de réussite [...] démontrent que loin de ne rien savoir écrire, les personnes illettrées (ou en difficulté face à l'écrit) savent, en général, orthographier*

⁷⁹ Les sous-titres de films sont réputés plus proches du langage courant (New, Brysbaert, Veronis & Pallier, 2007).

correctement un certain nombre de mots courants, ce qui va à l'encontre de la représentation que l'on peut avoir d'elles » (Jeantheau, 2010 : 231).

5.2.2.2 DE POSSIBLES EFFETS DE LA PRONONCIATION

Jeantheau (2015) souligne en outre, un probable effet de la prononciation par les enquêteurs. Il explique en particulier le fait que *dux* est le pseudo-mot le moins réussi, par la difficulté de sa prononciation. Par ailleurs, en comparant les scores de réussite sur chaque mot suivant les régions, il explique les résultats par des différences de prononciation entre ces dernières, qui pourraient aider à bien orthographier un mot. L'Aquitaine présente ainsi une meilleure réussite globale que les autres régions du fait peut-être de la prononciation plus proche de l'écriture dans le sud de la France que dans le nord (prononciation distincte de tous les phonèmes, de toutes les syllabes).

5.2.2.3 DE POSSIBLES EFFETS D'ÂGE

Jeantheau (2015) note qu'un jeune en difficulté aura plus souvent de mauvais résultats en dictée qu'une personne plus âgée qui elle, est plutôt considérée en difficulté en raison de son faible score en compréhension d'écrit. Pour expliquer cette baisse relative, l'auteur fait l'hypothèse que les compétences en orthographe s'acquerraient avec l'expérience tout au long de la vie. Il s'interroge aussi sur la place de l'orthographe dans l'enseignement obligatoire ou encore sur l'effet des pratiques d'écriture électroniques (SMS, chat, forum, etc.) sur les pratiques orthographiques des jeunes scripteurs. Un certain nombre d'études se sont penchées sur ces questions et ne montrent cependant pas d'effets probants quant à l'effet de pratiques électroniques par exemple sur les performances orthographiques (Joannidès, 2014).

5.2.3 L'HÉTÉROGÉNÉITÉ INTER ET INTRA INDIVIDUELLE DES ADULTES EN DIFFICULTÉ À L'ÉCRIT

L'analyse par une classification ascendante hiérarchique, à laquelle nous avons contribué (Blondel, Brissaud, Conseil, Jeantheau et Mortamet, 2016), permet de décrire les différents profils de réussite de la population qui a produit la dictée IVQ. Cette méthode permet de créer des classes d'individus qui ont, vis-à-vis de variables sélectionnées – le taux de réussite orthographique et le taux de réussite graphophonologique ici –, des comportements de réponse proches. Ainsi, huit classes, regroupées en trois groupes, ont été distinguées :

Le groupe A (63 %) comprend des personnes qui n'ont **pas de difficultés ou des difficultés légères en dictée**. Les règles de correspondances phonographiques sont maîtrisées ainsi que les mots réguliers et/ou fréquents. Ce sont les mots irréguliers et peu fréquents à l'écrit – et en particulier le mot *solennel* – qui posent des difficultés aux scripteurs de ce groupe. Les accords, surtout celui du verbe, posent aussi d'importants problèmes. Notons aussi que les pseudo-mots sont moins bien réussis que les mots.

Le groupe B (26 %) rassemble des personnes qui ont **des difficultés moindres en dictée mais d'une grande hétérogénéité**. Il est le plus difficile à caractériser en raison de l'hétérogénéité des compétences des scripteurs de cette classe. Les résultats sont très différents entre les trois classes qui composent ce groupe : les uns ont des bases solides sur les mots réguliers et fréquents et pour la transcription phonographique, mais présentent plus de difficultés à orthographier les mots rares et/ou irréguliers. Ces scripteurs ont des difficultés avec la part sémiographique de l'écriture. Les autres sont plus en difficulté : ils savent orthographier quelques mots réguliers et fréquents ainsi que les transcrire graphophonologiquement mais effectuent peu d'accords et ont des difficultés sur les mots irréguliers. Les scripteurs des différentes classes se distinguent fortement sur certains mots comme *cerises*, sans raison apparente. Ce groupe se caractérise par des compétences « *fragiles et éparses* » (Blondel, Brissaud, Conseil, Jeantheau et Mortamet, 2016 : 13).

Le groupe C (11 %) réunit des personnes qui ont de **fortes difficultés en dictée**. Ce groupe identifie la minorité de scripteurs la plus en difficulté en dictée. Les scripteurs ont des difficultés, à la fois orthographiques et graphophonologiques, même sur les mots les mieux réussis par les autres groupes (*sel*, *tomate* par exemple). Les mots irréguliers quant à eux sont peu connus et les accords sont très rares. Au regard des autres groupes, celui-ci réunit les personnes les plus éloignées de l'écrit.

Il faut cependant souligner que les difficultés relatives s'avèrent les mêmes pour tous : quelle que soit la classe considérée, la réussite des mots réguliers est toujours meilleure que celle des mots irréguliers, elle-même meilleure que la réussite des accords (sur le nom *fromages* et sur le verbe *sentent*). En d'autres termes, les auteurs observent des niveaux de réussite variables mais une même hiérarchie, qui tient au système orthographique lui-même et à la complexité de son apprentissage⁸⁰.

Les études, présentées dans cette cinquième partie, viennent donc confirmer le caractère fortement hétérogène de ce public d'adultes en difficulté à l'écrit du point de vue de leurs compétences à l'écrit.

Par ailleurs, une étude de Leclercq (1999), qui portait cette fois sur l'ensemble des difficultés en production et en réception de l'écrit, avait déjà proposé de décrire cette hétérogénéité. L'auteure soulignait des différences à la fois inter et intra individuelles : il existe d'importantes différences entre les sujets, mais les performances sont aussi inégales selon le type de tâche à effectuer pour une même personne. Leclercq classait ainsi les difficultés en production (et en réception) selon quatre catégories, qui renvoient à :

- la non automatisation, non stabilisation des règles d'encodage, des relations grapho-phonétiques, des règles morpho-syntaxiques, des composantes pragmatiques ;

⁸⁰ Nous avons rappelé au §2.1 et §2.2 de ce chapitre les difficultés inhérentes au système et à son apprentissage.

- l'absence de stratégies de production : les adultes en difficulté à l'écrit disposent d'outils linguistiques pour résoudre une tâche de production mais s'en servent mal ;
- des déficits dans les habiletés cognitives (surcharge au niveau de la mémoire, récupération, attention, observation, perception), métacognitives dans la production de discours ;
- difficultés langagières générales et de communication (représentations générales du langage).

Leclercq annonçait finalement ce qui sera confirmé par des études plus spécifiques, que ces dernières portent sur l'étude de l'efficacité des stratégies (Petiot, 2006), les difficultés d'encodage phonographique (Besse *et al.*, 2003, 2004 ; Blondel, Brissaud, Conseil, Jeantheau, Mortamet, 2016 ; Gruaz, 2009), ou la charge cognitive de l'écriture (Fayol & Jaffré, 2008).

L'intérêt des études présentées ci-dessus réside dans le fait qu'elles mettent en évidence des « combinaisons de compétences récurrentes en matière d'écriture » qui représentent un apport intéressant pour les personnes en charge de la formation d'adultes en difficulté face à l'écrit (Blondel, Brissaud, Conseil, Jeantheau, Mortamet, 2016 : 10).

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE : OBJECTIFS ET ENJEUX DE LA RECHERCHE

Le chapitre 1 du cadre théorique nous a permis de faire le point sur le phénomène de l'illettrisme, les lectures qui en sont faites et leur impact sur la prise en charge des *illettrés*. Nous avons rappelé la très forte hétérogénéité qui caractérise la population *illettrée* qui recouvre finalement des réalités très différentes. Les conclusions de la dernière enquête IVQ confirment elles aussi l'hétérogénéité des *illettrés*, que ce soit sur le plan social ou celui de leurs compétences et de leurs difficultés à l'écrit.

Les différents travaux présentés dans ce deuxième chapitre rendent compte de ce que l'on sait aujourd'hui des pratiques orthographiques d'adultes en difficulté à l'écrit et plus spécifiquement d'adultes *illettrés*. Alors que les travaux dans le champ de la linguistique et de la sociolinguistique décrivent des typologies d'écarts et identifient des zones de difficultés, ceux qui s'inscrivent en psycholinguistique mettent en lumière les processus en œuvre dans la construction de la compétence orthographique, les facteurs lexicaux ou infra-lexicaux de performance orthographique et les procédures auxquelles ont recours les scripteurs en difficulté à l'écrit en production orthographique. Les études qui s'inscrivent dans le champ de la didactique s'intéressent quant à elles à la relation de ces scripteurs à l'écrit en entrant par le concept de *représentations* ou de *rapport à* et en faisant appel au concept d'insécurité linguistique.

Au terme de l'état des lieux des travaux, il apparaît que nous connaissons mal les *illettrés* et leurs pratiques orthographiques. Pour mieux les décrire et les comprendre, nous convoquerons de manière complémentaire ces différentes approches – qu'elles soient sociologique, sociolinguistique, anthropologique, psycholinguistique ou didactique – pour « lire autrement » (Gruaz, 2009) qu'en termes normatifs les pratiques orthographiques d'adultes en difficulté à l'écrit, et mieux connaître la catégorie « *illettrés* ».

Nous nous proposons alors dans la présente thèse :

- d'adopter, dans la perspective des travaux de Jeantheau (2010, 2015), un regard quantitatif pour déterminer l'effet du système sur la réussite orthographique et identifier des facteurs de réussite orthographique sur les mots de la dictée de l'enquête IVQ ;
- d'approfondir la question des compétences phonographiques, dans la lignée des travaux de Besse *et al.* (2003, 2004, 2009) et Jeantheau (2010, 2015), en établissant un score phonographique mais surtout en proposant une description fine de la variation. Pour ce faire, nous établirons une grille d'analyse des écarts orthographiques et tenterons de les interpréter en nous appuyant sur les conceptions de l'orthographe et sur les représentations des scripteurs, ce qui n'a pas été fait dans les approches existantes. Nous chercherons à comprendre la logique de l'écart ;

- de mieux connaître le public *illettré* et de mieux décrire son hétérogénéité. Nous analyserons les trajectoires de vie d'adultes en difficulté à l'écrit à partir d'entretiens biographiques réalisés avec dix apprenants en situation d'illettrisme et nous chercherons à faire émerger leurs expériences communes et leurs différences ;
- de questionner la didactique de l'orthographe et de dégager des pistes didactiques pour « lire autrement » les pratiques orthographiques non normées et proposer une remédiation qui soit adaptée au public *illettré*.

L'ensemble de ce travail offrira la possibilité de répondre aux questions suivantes : qui sont les *illettrés* ? Quelles sont leurs expériences communes ? Quelles sont leurs pratiques orthographiques ? Quelles sont les compétences et les difficultés partagées par ces adultes, que leurs pratiques donnent à voir ? Comment pourrait-on lire leurs pratiques orthographiques dans une perspective de remédiation ?

Nous exposons maintenant, dans une deuxième partie, la méthodologie mise en œuvre pour répondre aux interrogations formulées ci-dessus.

MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE 3 DES DONNÉES PLURIELLES ET COMPLÉMENTAIRES

À l'origine de cette étude, nous disposions d'un corpus de dictées produites par des personnes « en potentielle difficulté » à l'écrit au terme du module d'orientation de l'enquête IVQ de 2011. En refusant l'approche normative de la langue, nous avons cherché à décrire l'hétérogénéité des pratiques orthographiques des personnes en difficulté à l'écrit autrement qu'en termes de manques, de déficits et d'incompétences. Nous avons exposé dans notre chapitre 2 les travaux qui permettent de viser cet objectif. Dans ce troisième chapitre, nous commençons par présenter notre corpus de dictées. Nous verrons que, pour mesurer les difficultés réelles des scripteurs, non pas par rapport à la norme prescrite mais par rapport aux usages attestés de scripteurs « ordinaires », nous avons fait le choix de compléter notre corpus de dictées produites par des personnes en potentielle difficulté à l'écrit, par de nouvelles dictées, produites cette fois par des personnes « sans difficultés » à l'écrit. Elles ont été recueillies dans le cadre d'une enquête complémentaire réalisée en 2014. Parallèlement, nous avons voulu éclairer ces données par la réalité du terrain en réalisant une enquête dans un organisme rouennais de formation d'adultes. Nous présentons, dans une deuxième partie, notre enquête de terrain qui nous a notamment permis de nous entretenir avec dix apprenants en situation d'illettrisme. Les trois dernières parties de ce chapitre visent enfin à présenter les modalités de traitement et d'analyse de notre corpus que nous avons adoptées.

1. UN CORPUS DE DICTÉES

Une partie de notre recherche consiste à exploiter et à analyser un corpus de dictées produites par des personnes définies « en potentielle difficulté » à l'issue du module d'orientation de la dernière enquête IVQ (2011) ou « sans difficultés » à l'écrit au terme de l'enquête IVQ de 2011 et réinterrogées dans le cadre d'une post-enquête (2014).

1.1 CONSTITUTION DU CORPUS DE DICTÉES DE PERSONNES EN DIFFICULTÉ À L'ÉCRIT

Nous avons eu accès, grâce à l'ANLCI⁸¹, aux données relatives au module bas (§4.2 chap.1) de l'enquête IVQ de 2011. Nous disposons ainsi des données de

⁸¹ Nous remercions Jean-Pierre Jeantheau de nous avoir donné accès à ces données.

2 047 enquêtés qui ont effectué le module bas. Rappelons que ce module n'a été réalisé que par les personnes repérées en potentielle difficulté à l'écrit à l'issue du module d'orientation. Les données se présentent sous la forme d'une base de données Excel. Cette dernière regroupe les scores obtenus par chacun des enquêtés au module d'orientation, au module de compréhension orale, au module de numéracie, aux épreuves du module bas (lecture, compréhension d'écrit et dictée) ainsi que les données biographiques les concernant. Cette base de données fournit aussi en détails les réponses produites par les enquêtés à la dictée : graphies produites pour les mots et les pseudo-mots. Nous avons aussi obtenu une copie des dictées originales, en version papier.

Après une première reprise des données mises à notre disposition, nous avons retenu 2 037 dictées (sur les 2 047), pour lesquelles nous disposons de toutes les informations. Nous avons dû supprimer quelques dictées qui n'étaient pas exploitables. Nous avons ici rencontré deux cas de figure. Dans un premier cas, nous ne disposons pas de la version papier de la dictée, correspondant à l'identifiant inscrit dans le base de données Excel et, dans un deuxième cas, les données biographiques et/ou les scores obtenus aux autres épreuves de l'enquête manquaient. Ne pouvant croiser les données recueillies lors de l'épreuve de dictée avec des variables sociales, nous avons préféré les exclure de notre corpus. Par ailleurs, certaines dictées n'étaient pas affiliées à la bonne région dans la base de données. Nous les avons conservées mais reclassées dans la région correspondante.

Les 2 037 dictées sont réparties sur 21 régions de France métropolitaine dans lesquelles l'enquête IVQ a été réalisée. Le tableau 6 ci-dessous présente le nombre de dictées dont nous disposons pour chacune des régions :

Région	Nombre de dictées	Région	Nombre de dictées
Ile de France*	222	Pays de Loire	68
Champagne-Ardenne	29	Bretagne	46
Picardie*	285	Poitou-Charentes	40
Haute-Normandie*	262	Aquitaine	42
Centre	63	Midi-Pyrénées	50
Basse-Normandie	24	Limousin	24
Bourgogne	22	Rhône-Alpes	108
Nord-Pas-de-Calais*	256	Auvergne	28
Lorraine	48	Languedoc-Roussillon	63
Alsace	34	Provence-Alpes-Côte D'azur*	289
Franche-Comté	34		
Total			2 037

Tableau 6 Nombre de dictées analysées dans le cadre de notre recherche par région

Les chiffres plus importants dans cinq régions (suivies d'un astérisque) s'expliquent par le fait qu'elles ont bénéficié d'une « extension⁸² » de l'enquête au cours de l'enquête IVQ de 2011, permettant d'interroger plus de personnes. Ainsi, davantage d'enquêtes ont été réalisées en Île de France (222 dictées), en Picardie (285 dictées), en Haute-Normandie (262 dictées), dans le Nord-Pas-de-Calais (256 dictées) et dans la région Provence-Alpes-Côte-D'azur (289 dictées). La région Haute-Normandie a donc profité d'une extension de l'enquête, nous permettant ainsi de disposer de données plus conséquentes pour cette région et de caractériser plus finement les haut-normands.

1.2 CONSTITUTION DU CORPUS DE DICTÉES DE PERSONNES SANS DIFFICULTÉS

Suite à l'offre formulée par l'INSEE de réaliser une enquête qualitative complémentaire à l'enquête IVQ de 2011, Catherine Brissaud et Clara Mortamet ont été à l'initiative d'une enquête auprès de personnes sans difficultés à l'écrit. Cette dernière a ainsi été réalisée au premier semestre 2014, en Haute-Normandie et dans la région Rhône-Alpes.

1.2.1 LE CHOIX DE RÉINTERROGER DES PERSONNES SANS DIFFICULTÉS

Dans l'enquête IVQ de 2011, l'épreuve de dictée qui nous intéresse dans le cadre de cette étude – la seule épreuve de l'enquête qui permette d'observer des pratiques orthographiques – n'a été proposée qu'aux personnes en potentielle difficulté à l'écrit. En d'autres termes, les données recueillies concernent seulement les personnes potentiellement les plus en difficulté à l'écrit de la population métropolitaine, soit 16 % des personnes interrogées au niveau national et 17 % des personnes interrogées en Haute-Normandie (présentation de l'ensemble du protocole, §4.2 chap.1). Elles ne sont donc pas représentatives des pratiques de l'ensemble de la population adulte, sauf à estimer que toutes les personnes sans difficultés – c'est-à-dire celles orientées vers le module haut et dispensées de la dictée – l'auraient parfaitement réussie. Mais comme l'évoque Jeantheau (2010), il est très probable que les personnes *sans difficultés* n'obtiennent pas 100 % de réussite à la dictée. Il précise qu'il est alors impossible de généraliser les pratiques écrites observées lors de l'analyse des dictées à l'ensemble des métropolitains :

« Les résultats qui se fondent sur les données de l'enquête nationale [...] ne peuvent être directement extrapolés à la population métropolitaine adulte en âge de travailler. On pourrait en déduire hâtivement que toutes les personnes qui ont été orientées vers le module haut, et donc dispensées de dictée, auraient réussi à 100 % la dictée de mots. Ce n'est malheureusement pas possible, en particulier pour les mots les plus difficiles (*solelnel*). En revanche on peut penser que les moyennes de

⁸² Cette extension dont a bénéficié la région Haute-Normandie et quatre autres régions lors de l'enquête IVQ en 2011 ne doit pas être confondue avec l'enquête complémentaire réalisée à l'initiative de Catherine Brissaud et Clara Mortamet en 2014 (présentée §1.2 de ce chapitre).

réussite des personnes n'ayant pas montré de difficulté lors du module d'orientation sont comprises entre celles des personnes en difficulté et 100 %.» (Jeantheau, 2010 : 228).

Les premières analyses menées sur les dictées Rhône-Alpes (Blondel *et al.*, 2016) confirment d'ailleurs que ces personnes n'ont pas réussi totalement la dictée et se pose la question de la pertinence d'une comparaison à la norme académique mais aussi celle de la pertinence des items les moins réussis pour évaluer les compétences de base. Il apparaît que certains usages bien que non normés, sont plus courants et attestés chez des scripteurs dits ordinaires, c'est à dire ceux considérés sans difficultés au terme de l'enquête IVQ.

Brissaud et Mortamet ont ainsi souhaité profiter de l'enquête IVQ pour étendre le corpus et recueillir les dictées de personnes considérées sans difficultés à l'écrit afin de comparer les dictées de personnes en difficulté avec celles de personnes sans difficultés. Cela permet de porter un autre regard sur l'écart orthographique et d'évaluer les personnes en difficulté non pas par rapport à la norme académique mais par rapport à des usages attestés de l'orthographe dans la population de scripteurs ordinaires (les personnes dites sans difficultés par l'enquête IVQ). Des études utilisent par exemple la dictée dans le cadre d'un diagnostic orthophonique (Rey, 2003, Lenfant, 2015). Ainsi Lenfant explique que les écarts des scripteurs ne sont pas comparés à la norme académique mais à ceux des enfants du même âge et/ou du même niveau scolaire pour distinguer les erreurs « normales » de celles qui relèveraient de l'orthophonie (et de la pathologie). Nous verrons que cette perspective nous permettra de mettre en lumière les compétences et les difficultés partagées par les scripteurs du français, pour ne plus voir les écarts orthographiques qu'en termes de lacunes.

Le premier objectif de cette enquête complémentaire est donc de mieux connaître les pratiques orthographiques des scripteurs ordinaires, non réduites aux seules personnes en potentielle difficulté à l'écrit. L'enquête complémentaire présente aussi l'intérêt d'évaluer la pertinence de la dictée pour mesurer les compétences orthographiques des personnes en difficulté à l'écrit (pertinence des items, degré de difficulté des items, redondances, etc.)⁸³.

1.2.2 LA RÉALISATION DE L'ENQUÊTE COMPLÉMENTAIRE

Brissaud et Mortamet ont fait appel à une société privée⁸⁴ pour réaliser l'enquête. Des membres des laboratoires *DySoLa* de Rouen (dont nous-même) et *Lidilem* de Grenoble⁸⁵, qui a mené le même questionnement en Rhône-Alpes, ont aussi réalisé des enquêtes eux-

⁸³ Elle a aussi été l'occasion de recueillir de nouvelles données, en augmentant l'épreuve de dictée de plusieurs items, d'une part, et en réinterrogeant, d'autre part, les personnes sur quelques points relatifs aux pratiques et aux représentations de l'écrit, par le biais d'un bref questionnaire et d'un entretien semi-directif.

⁸⁴ Il s'agit de l'entreprise CDA (Catherine Delannoy & Associés).

⁸⁵ Catherine Brissaud et Carole Blondel (doctorante) ainsi que Jean-Pierre Jeantheau de l'ANLICI qui a aussi participé à la réalisation des enquêtes au domicile des personnes interrogées.

mêmes. En Haute-Normandie, l'enquête complémentaire a permis de recueillir 109 dictées supplémentaires, produites par des Haut-normands sans difficultés : 95 enquêtes ont été réalisées par l'entreprise et 14 par nos soins⁸⁶. Notre corpus ne comprend que les dictées produites par des Haut-normands, nous ne tiendrons pas compte de celles recueillies dans la région Rhône-Alpes⁸⁷.

Comme pour l'enquête IVQ de 2011, les enquêteurs recrutés par la société privée ont d'abord suivi une formation. Un guide, rédigé en partenariat par les laboratoires *Dysola* et *Lidilem* – et automatisé par la société privée – leur a été remis réunissant l'ensemble des consignes pour réaliser la dictée, le questionnaire et l'entretien. Il décrit avec précision le protocole de l'enquête, les informations à fournir aux enquêtés avant la passation de l'enquête, les consignes à donner, la formulation des questions à poser, les réponses à proposer ou les relances éventuelles à apporter, etc. Nous présentons le guide dans son intégralité en annexe (annexe 3).

1.2.2.1 PRISE DE CONTACT AVEC LES ENQUÊTÉS

Brissaud et Mortamet ont d'abord obtenu, auprès de l'INSEE, les adresses de 200 Haut-normands considérés sans difficultés lors de l'enquête IVQ de 2011. Un premier courrier (annexe 4) leur a été envoyé pour les informer de la réalisation de cette nouvelle enquête. Nous les avons ensuite contactés par téléphone pour fixer un rendez-vous avec les personnes volontaires et nous rendre à leur domicile pour la passation de l'enquête. Dans le cas où nous n'avions pas de numéro de téléphone, les enquêteurs devaient se rendre directement au domicile de l'enquêté et lui laisser un avis de passage (annexe 5) si la personne était absente, ou réaliser l'enquête, si la personne était présente et volontaire.

1.2.2.2 PASSATION ET COMPOSITION DE L'ENQUÊTE

Nous commençons par nous présenter aux enquêtés et par définir le cadre général de l'enquête, en suivant le modèle suivant :

« C'est une enquête du laboratoire Dysola de l'Université de Rouen, en partenariat avec l'INSEE, qui fait suite à l'enquête sur l'Information dans la Vie Quotidienne qui vous a été proposée par l'INSEE en 2011. Cette enquête complémentaire vise à mieux connaître les usages de l'écrit des personnes interrogées, en particulier celles qui n'ont pas été repérées comme en difficulté lors de l'enquête réalisée en 2011. »

Ensuite, nous faisons produire la dictée de l'enquête IVQ de 2011, augmentée de quelques items, aux enquêtés⁸⁸. Nous leur donnions une feuille blanche ainsi qu'un stylo. La feuille comportait un cadre noir pour délimiter la zone d'écriture afin de ne pas avoir

⁸⁶ Au terme de l'enquête IVQ de 2011, 1 311 haut-normands ont été catégorisés sans difficultés à l'écrit. Mais la faible proportion de personnes réinterrogées tient au fait que l'INSEE autorisait seulement les enquêtes qualitatives : il n'était donc pas possible de réinterroger de grands effectifs. Cela tient également au fait que nous ne pouvions réinterroger que des personnes volontaires en 2011 et aussi qu'un grand nombre de personnes avaient déménagé, trois ans après l'enquête IVQ.

⁸⁷ Pour l'analyse des dictées recueillies dans le cadre de l'enquête complémentaire de la région Rhône-Alpes, nous renvoyons à l'article de Blondel, Brissaud et Rinck (2016).

⁸⁸ Catherine Brissaud et Clara Mortamet ont ajouté un nouveau rayon dans la dictée – le rayon « bricolage » – pour tester notamment d'autres cas d'accord, les consonnes doubles, et le faire dans un champ lexical plus masculin.

de difficultés au moment de la reproduction des dictées (un problème que nous avons rencontré lors de la copie des dictées de l'enquête IVQ, certains mots ayant été tronqués et devenus impossibles à analyser). La consigne donnée était la suivante :

« À présent, je vais vous demander d'écrire une liste de courses à remettre à un livreur de supermarché. Dans cette liste, il faut écrire le nom du rayon et les produits dont vous avez besoin. Vous allez entendre des mots que vous ne connaissez pas, ce sont des noms de marques que nous avons dû inventer car nous n'avons pas le droit de faire de la publicité. Écrivez-les comme vous pensez que cela doit s'écrire. Il n'y a pas de contrainte de temps, vous pouvez prendre votre temps. Je commence à vous lire les mots. »
Comme dans le protocole de l'enquête IVQ, nous n'avons pas utilisé le mot « dictée ».

1.3 UN CORPUS REPRÉSENTATIF DE DICTÉES

Notre corpus est donc composé, au terme de la reprise des données de l'enquête IVQ de 2011 et de la réalisation de l'enquête complémentaire en 2014, de 2 146 dictées :

- 2 037 dictées produites par des personnes considérées en potentielle difficulté à l'écrit à l'issue du module d'orientation, recueillies lors de l'enquête IVQ de 2011 et,
- 109 dictées fournies par des scripteurs Haut-normands considérés sans difficultés au terme de l'enquête IVQ, recueillies lors de l'enquête complémentaire de 2014.

Pour la région Haute-Normandie en particulier, nous disposons de 371 dictées :

- 262 dictées de personnes en potentielle difficulté à l'écrit et,
- les 109 dictées d'enquêtés sans difficultés.

Ces dictées haut-normandes feront l'objet d'une analyse approfondie.

Notons néanmoins que les dictées produites par des personnes en potentielle difficulté ne sont pas représentatives des personnes en situation d'illettrisme puisqu'est considérée comme *illettrée* une personne qui a été scolarisée en France et qui a présenté de *graves* ou *fortes* difficultés à l'une des trois épreuves du module bas de l'enquête IVQ. On constate alors que 900 dictées, (sur les 2 037 dictées retenues dans notre corpus) ont été produites par des personnes définies *illettrées* au terme de l'enquête et que toutes ne sont pas dites en difficulté *grave* ou *forte* en dictée. Elles peuvent être considérées *illettrées* du fait de leurs *graves* ou *fortes* difficultés aux autres épreuves du module bas (lecture et/ou compréhension d'écrit et/ou dictée). Nous avons présenté les résultats de l'étude de Jeantheau (2015) concernant le cumul des difficultés dans les domaines évalués par le module bas (§4.3.3 chap.1).

Ce corpus de dictées offre donc une opportunité rare de décrire les pratiques orthographiques de la population française en potentielle difficulté à l'écrit, au regard de celles sans difficultés à l'écrit. Nous avons cependant souhaité éclairer ces données par la réalité du terrain pour ancrer notre travail dans une démarche plus qualitative. Aussi sommes-nous allée enquêter nous-même pour être au contact des personnes en difficulté à l'écrit. Cela nous a amenée à nous rapprocher des structures et des acteurs en charge de la remédiation des difficultés à l'écrit des adultes.

2. UNE ENQUÊTE DE TERRAIN

L'enquête de terrain a été motivée par le besoin de mieux connaître le tissu institutionnel de la formation en Haute-Normandie et la prise en charge des personnes en situation d'illettrisme. Elle visait aussi à mieux connaître la catégorie des personnes désignées *illettrées* : leurs trajectoires de vie, leurs pratiques de lecture et d'écriture, leur rapport à l'écrit, leurs pratiques orthographiques, etc. L'enquête de terrain comprend une première phase d'acculturation au terrain de l'illettrisme et de la formation de base ainsi qu'un recueil de données auprès de dix apprenants en situation d'illettrisme, inscrits en formation.

2.1 ACCULTURATION AU TERRAIN DE L'ILLETTRISME : PRÉSENTATION DU TERRAIN

Pour mieux connaître la formation de base d'adultes en Haute-Normandie et la prise en charge des personnes en situation d'illettrisme, nous avons mené des entretiens avec des responsables régionaux de la lutte contre l'illettrisme en Haute-Normandie et des formateurs. Nous avons aussi effectué des observations régulières pendant 4 mois dans un organisme de formation de l'agglomération rouennaise, *Média Formation*. Nous revenons maintenant sur notre démarche d'acculturation au terrain de l'illettrisme.

2.1.1 NEUF ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS AVEC DES RESPONSABLES RÉGIONAUX ET DES FORMATEURS

Nous avons mené neuf entretiens semi-directifs avec dix acteurs⁸⁹ de la lutte contre l'illettrisme en Haute-Normandie : responsables régionaux et formateurs. Le tableau 7 présente les dix acteurs avec lesquels nous avons réalisé un entretien : leur nom, leur fonction et la date de l'entretien.

Formateurs	Fonction	Date de l'entretien
Mme I.	Chef de projet Emploi et formation à la région Haute-Normandie	30/10/2013
Mme B.	Chargée de mission régionale ANLCI	25/02/2014
M M.	Responsable Pôle Illettrisme CREFOR	28/02/2014
Mme R.	Formatrice Greta Elbeuf	30/06/2014
Mme P.	Formatrice Média Formation	10/12/2014
Mme Pr.	Formatrice Média Formation	10/12/2014
M F.	Formateur Média Formation	03/02/2015
Mmes M&G	Formatrices Éducation et Formation	03/03/2015
Mme F.	Formatrice Média Formation	08/04/2016

Tableau 7 Nom, fonction(s) et date des entretiens menés avec les acteurs de la formation illettrisme en Haute-Normandie

⁸⁹ L'un des entretiens a été réalisé avec la présence de deux formatrices (Mmes M&G).

En premier lieu, nous nous sommes entretenue avec trois référents sur la question de l'illettrisme de la région Haute-Normandie : Mme I, Chef de projet Emploi et formation à la région Haute-Normandie, Mme B., Chargée de mission régionale ANLCI, et Monsieur M., Responsable du Pôle Illettrisme du CREFOR. Ces entretiens avec les responsables régionaux tendaient à répondre aux questions générales de l'organisation de la formation en Haute-Normandie. Ils nous ont permis de prendre connaissance des structures de formation existantes en Haute-Normandie, des enjeux généraux de la formation des publics *illettrés*, des actions mise en œuvre en Haute-Normandie et de l'accompagnement proposé en terme de formation de formateurs (en particulier au travers de l'entretien de Monsieur M.). Ces responsables régionaux nous ont aussi orientée vers deux structures majeures de la région : *Éducation et Formation* et *Média Formation*. Ce qui ressort de ces entretiens est la difficulté de cerner l'hétérogénéité des publics concernés par l'illettrisme et de répondre à leurs attentes et à leurs besoins. Il apparaît aussi que l'orthographe n'est pas au cœur de l'apprentissage de la communication écrite proposé aux apprenants : « ce n'est pas une priorité » (Mme B.). D'autres points sont prioritairement abordés et particulièrement les aspects fonctionnels de la communication écrite : remplir un formulaire, lire un plan, écrire une lettre en respectant son organisation spatiale, rédiger un CV ou une lettre de motivation, etc. C'est d'ailleurs ce que préconisent les référentiels que nous avons présentés dans notre premier chapitre (§2.2.2). Monsieur M. regrette quant à lui qu'une place plus importante ne soit pas accordée à l'orthographe.

Nous avons ensuite souhaité aller à la rencontre des formateurs eux-mêmes. Nous avons rencontré des formateurs intervenant dans des cadres institutionnels variés (Greta, organismes associatifs) et ayant des profils variés. En effet, les formateurs avec lesquels nous nous sommes entretenue ont des formations initiales et parcours professionnels très hétérogènes (master de philosophie, master FLE, master d'enseignement, ancien enseignant, etc.). Les échanges avec les formateurs étaient orientés vers les questions suivantes : fonctionnement de la structure dans laquelle ils exercent (publics accueillis, formations proposées, objectifs des formations, etc.), attentes et difficultés des apprenants accueillis, place de l'écrit, (et de l'orthographe en particulier) dans les ateliers de formation, façon d'aborder l'écrit, difficultés rencontrées par les apprenants mais aussi par les formateurs, exigence des formateurs face à l'orthographe. Nous expliquions que nous travaillions sur les usages et les pratiques de l'écrit chez les personnes en situation d'illettrisme et que nous cherchions à mieux comprendre l'organisation de la lutte contre l'illettrisme en Haute-Normandie et le contenu des formations (l'enseignement de la communication écrite en particulier).

Le tableau 8 ci-dessous présente la grille sur laquelle nous nous sommes appuyée pour diriger l'entretien. Nous adaptions les questions selon que nous rencontrions des responsables régionaux de la formation en Haute-Normandie, des responsables de formation ou des formateurs.

La formation en Haute-Normandie (réservée aux responsables de la formation en Haute-Normandie)
<ul style="list-style-type: none"> - formations proposées dans la région Haute-Normandie - personnes concernées par les formations - orientation des personnes en attente de formation - financement des formations - objectifs des formations
La structure
<ul style="list-style-type: none"> - fonctionnement général de la structure - accompagnement(s) proposé(s) aux apprenants (accompagnement linguistique, social ?)
Apprenants accueillis
<ul style="list-style-type: none"> - type d'apprenants accueillis (âge, profils socio-culturels, etc.) - « profil linguistique » des apprenants - orientation des apprenants vers la formation (par qui ? comment ?) - difficultés générales rencontrées par les apprenants
L'écrit en formation
<ul style="list-style-type: none"> - place de l'écrit dans les formations - attentes des formateurs liées à l'écrit - attentes des apprenants - activités proposées aux apprenants (types d'exercices, supports, manuels, etc.) - difficultés rencontrées par les formateurs dans l'enseignement de l'écrit - difficultés rencontrées par les apprenants dans l'appropriation de l'écrit
L'orthographe
<ul style="list-style-type: none"> - place de l'orthographe dans les formations - activités proposées concernant l'orthographe (type d'exercices, dictées, supports, manuels, etc.) - attentes et exigences des formateurs liées à l'orthographe (attentes communes dans la structure ?) - attentes des apprenants liées à l'orthographe - difficultés des apprenants liées à l'orthographe - doutes ou difficultés pour le formateur pour l'enseignement de l'orthographe

Tableau 8 Grille des entretiens menés avec les acteurs de la lutte contre l'illettrisme en Haute-Normandie (responsables et formateurs)

Au terme de ces entretiens, il apparaît que les structures accueillent un public particulièrement hétérogène (tel que nous l'avons décrit dans le §2.3 du chapitre 1). Néanmoins, les formateurs expliquent que les personnes que l'ANLCI désigne par le terme d'*illettrés* (degré 1 et 2)⁹⁰ sont assez peu présentes en formation : est-ce parce qu'il en existe peu ou parce qu'ils ne sont pas repérés et orientés en formation ? Besse *et al.* (2003) font eux aussi ce constat en expliquant que les « vrais » *illettrés*, tels qu'ils les définissent c'est-à-dire les plus éloignés de l'écrit (§5.1.2 chap.2) sont peu

⁹⁰ Sur ce point, voir §2.2.2.2 du chapitre 1.

présents physiquement en formation. Les personnes dites *illettrées* en formation relèvent plutôt d'une remise à niveau (degré 3 du référentiel ANLCl) que d'une véritable formation aux savoirs de base. En ce qui concerne la communication écrite, elle occupe une place importante dans les différentes actions mais l'orthographe n'est pas une priorité. Il s'agit d'abord d'amener les apprenants à produire un écrit fonctionnel. Par ailleurs, Mme P., qui prépare des apprenants à des concours, explique par exemple qu'elle favorise le contenu plutôt que l'orthographe.

Cette acculturation au terrain institutionnel de la lutte contre l'illettrisme, dans sa dimension formation, a aussi permis de décrire la formation de base en Haute-Normandie et d'entrer sur le terrain de la formation à proprement parler, pour rencontrer des personnes désignées *illettrées* par les formateurs eux-mêmes ou par les organismes prescripteurs (Pôle Emploi, PLI, Mission locale, etc.). Les formateurs rencontrés chez *Média Formation* nous ont en effet offert l'opportunité de participer à des ateliers de formation.

2.1.2 DES DONNÉES EN SITUATION D'OBSERVATION PARTICIPANTE

L'enquête de terrain repose, dans un second temps, sur des observations régulières effectuées pendant quatre mois dans l'organisme *Média Formation*. L'intérêt de ces observations a été de participer pleinement à la prise en charge des apprenants et de saisir l'organisation générale de la structure et des ateliers. Notre présence a été particulièrement bien accueillie, aussi bien par l'équipe de formateurs que par les apprenants. Même si la présence d'un observateur, là pour observer, écouter et comprendre, est inévitablement artificielle, nous nous sommes malgré tout rapidement intégrée à la vie de la structure et sommes devenue l'« assistante des formateurs » aux yeux des apprenants. Nous avons participé aux ateliers en intervenant auprès des apprenants et les avons aidés au même titre qu'un formateur. Nous avons aussi partagé leur vie au sein de l'organisme, lors des pauses notamment, mais aussi en les aidant parfois à gérer des situations administratives qui leur posaient problème, liées à la formation, à l'accès à l'emploi ou à des situations plus personnelles (CAF, impôts, sécurité sociale, etc.). À ce titre, nous pouvons dire que nous avons participé à la vie « sociale, culturelle et rituelle » des apprenants dans le cadre de leur formation et c'est en cela que nous parlons d'« observation participante » telle qu'elle est définie par Copans (2008 : 34) : « *l'observation sera donc participante parce qu'elle sous-entend la participation à la vie sociale, culturelle, rituelle telle qu'elle est [...]* ».

Nous avons assisté à des ateliers de français et de mathématiques mis en place de façon hebdomadaire au sein de *Média Formation*. Au moment de notre recherche, cet organisme assurait les deux actions principales de formation générale destinées aux *illettrés* haut-normands : l'action *Acquérir et développer ses compétences clés* (ADCC) et l'action *Renforcer ses savoirs de base* (RSB), que nous avons présentées dans le chapitre 1 (§2.3.1 et §2.3.2). La spécificité de cet organisme est de rassembler, au sein d'un même atelier, des apprenants

de niveaux très disparates. Ainsi, l'observation d'ateliers variés, mis en place dans le cadre des différentes actions, nous a permis de mieux décrire la population de personnes en situation d'illettrisme, par rapport aux autres personnes accueillies dans ces ateliers, et de prendre connaissance de la façon de travailler de plusieurs formateurs, aux profils variés. L'organisme accueillait aussi un groupe d'agents territoriaux, inscrits dans une formation générale qui leur était réservée, financée par le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT) (§2.3.3 chap.1). C'est ce groupe d'apprenants que nous avons le plus suivi parce qu'il nous a été présenté comme étant le plus représentatif du public d'apprenants en situation d'illettrisme. Pour ne pas reproduire le flou qui plane souvent sur les travaux pour la constitution de la catégorie des *illettrés*, nous avons rigoureusement respecté les critères de la définition actuelle de l'illettrisme. Nous avons donc demandé à être orientée vers des personnes ayant été scolarisées en France et présentant des difficultés à l'écrit. Nous n'avons pas intégré, dans notre échantillon, des personnes migrantes, même arrivées en France depuis longtemps, puisqu'elles n'ont pas été scolarisées en France. Pour autant, nous observons que la remédiation qui leur est proposée, est comparable à celle des personnes en situation d'illettrisme.

Les heures passées à observer les ateliers et à y participer ont été des temps d'échanges informels particulièrement riches, aussi bien avec les formateurs qu'avec les apprenants. Nous avons profité de ces nombreuses occasions de partage avec les apprenants, d'une part, pour les interroger sur ce qui leur posait le plus problème, sur les raisons de leurs difficultés et sur leurs attentes et leurs besoins en formation. Les échanges ont aussi souvent été l'occasion de mieux comprendre leurs trajectoires de vie, personnelle et/ou professionnelle et leurs difficultés au quotidien. D'autre part, les moments d'échange avec les formateurs nous ont donné l'opportunité de prendre conscience de leur difficulté à intervenir auprès des personnes désignées *illettrées* en particulier. Par ailleurs, la participation à des ateliers de mathématiques, bien qu'ils ne soient pas directement en lien avec notre problématique, a enrichi notre réflexion et a été l'occasion de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les apprenants dans leur vie quotidienne, notamment pour se repérer dans le temps (se repérer sur un calendrier, lire l'heure, calculer des durées, etc.) et dans l'espace (calculer des longueurs, des vitesses, se repérer sur un plan, etc.). Nous verrons aussi que le repérage dans l'espace est très fortement lié à la gestion de l'espace de la page et à la spatialisation de l'écriture dans le processus de production écrite chez les personnes en difficulté à l'écrit.

Enfin, cette enquête de terrain a permis de recueillir des données annexes variées. Il peut s'agir de notes de terrain, de photocopies de travaux d'apprenants, de photocopies de manuels mis à la disposition des formateurs et/ou utilisés par les formateurs observés, de photocopies des tests d'évaluation proposés aux apprenants, d'annales de concours, de tests de positionnement ou d'orientation, *etc.* Ces données ont nourri notre réflexion et éclairé l'interprétation et l'analyse des données. Elles viendront parfois illustrer nos analyses.

Cette phase d'acculturation au terrain de l'illettrisme et de la formation de base a été primordiale pour parvenir à saisir les enjeux de ces problématiques mais aussi pour accéder à des personnes dites en situation d'illettrisme. Elle nous a en effet permis de recueillir des données auprès de dix apprenants en situation d'illettrisme pour éclairer notre problématique.

2.2 RECUEIL DE DONNÉES AUPRÈS DE DIX APPRENANTS EN SITUATION D'ILLETTRISME

L'enquête de terrain comprend aussi des données recueillies auprès de dix apprenants désignés en situation d'illettrisme et inscrits en formation. Nous avons fait le choix de les interroger eux parce qu'ils nous ont été présentés par l'équipe de formateurs comme « caractéristiques » des adultes en situation d'illettrisme en formation. Les données ont alors été recueillies lors de séances individuelles qui comprennent :

- une tâche d'écriture (une dictée de mots), suivie d'un entretien « métagraphique » et,
- un entretien biographique.

Le recueil de leurs discours avait deux objectifs : mieux connaître les parcours de vie des personnes en situation d'illettrisme et mieux connaître leurs pratiques orthographiques ainsi que leur rapport à l'écrit, à l'apprentissage, leurs conceptions de l'orthographe et les stratégies qu'ils emploient pour transcrire un mot à l'écrit. Nous présentons maintenant les données recueillies au cours des séances individuelles menées avec les dix apprenants en situation d'illettrisme.

2.2.1 LE DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

Les dix séances ont été réalisées au cours du mois de juin 2015. Nous avons reçu les apprenants individuellement dans une salle de formation ou dans le bureau d'un formateur, mis à notre disposition. Nous avons réalisé une séance avec chaque apprenant qui a duré entre 45 minutes et 1 heure. Il a aussi fallu tenir compte d'une contrainte temporelle en limitant la durée des séances à 45 minutes (1 heure maximum) pour ne pas trop prendre sur le temps de formation des apprenants et pour que leur fatigue n'ait pas trop d'effet sur notre recueil de données. L'ensemble de la séance a aussi été pensé dans ce sens.

Les séances ont été intégralement enregistrées et filmées. Le dispositif d'enregistrement a été pensé pour être le moins intrusif possible. L'enregistreur numérique était placé sur la table, au plus près des participants afin d'obtenir une meilleure qualité de son, mais dissimulé derrière une plante. La caméra était placée à la gauche du participant, s'il était droitier, à sa droite s'il était gaucher, et en plongée pour ne filmer que la feuille, les mains du scripteur et ses avant-bras. Nous avons laissé tourner la caméra lors de l'entretien biographique afin de réaliser un double enregistrement du son et prévenir un éventuel problème technique. Ce matériel a été très bien accueilli par nos participants, qui ont tous

accepté qu'on les enregistre et qu'on filme leurs mains. La caméra était sur le côté, légèrement derrière eux, et a vite été oubliée, tout comme l'enregistreur.

2.2.1.1 UNE DICTÉE DE MOTS ET UN ENTRETIEN « MÉTAGRAPHIQUE »

Nous avons commencé par faire produire aux apprenants une dictée de mots. Nous avons dicté les mêmes mots que ceux proposés aux personnes présentant de potentielles difficultés à l'écrit lors de l'épreuve de dictée de l'enquête IVQ. Les mots dictés sont donc les suivants : *pharmacie, anti-rhume, alcool, épicerie, tomates de pays, confiture, cerises, sel, fromage fort, librairie, le fiancé solennel*. Nous avons fait le choix de ne pas dicter les pseudo-mots en considérant que le recours des apprenants à la procédure phonographique pouvait être mesuré par l'analyse des graphies non normées produites sur les mots. La consigne donnée a été la suivante⁹¹ :

- ENQ alors pour commencer (.) j` vais vous lire une liste de c- de mots
JUL hm
ENQ il s'agit d'une liste de courses
JUL oui
ENQ euh: et j` vais vous d`mander de les écrire et puis j'aimr`ais ensuite discuter avec vous de la manière dont vous les avez écrits comment vous avez fait pour les écrire comment vous avez choisi la façon d` les écrire
JUL hum
ENQ j` commence à vous lire les mots pour qu` vous les écriviez⁹²

Une fois la dictée produite, nous avons donné une liste de graphies (annexe 6) pour chacun des mots dictés et leur avons demandé de retrouver la bonne orthographe, pour chaque mot. Le temps de discussion autour de la dictée produite, n'est venu qu'après la réalisation de cet exercice. La consigne donnée était la suivante :

- ENQ alors en fait cette liste: de courses que vous v`nez d'écrire
JUL ouais
ENQ j'ai aussi demandé à plusieurs autres personnes de l'écrire avant vous
JUL oui
ENQ et: j` vais vous donner la liste de toutes les manières dont les personnes ont écrit ces mots
JUL hm hm
ENQ j` vais vous d`mander d'abord de retrouver la bonne orthographe de chaque mot dans la: dans la liste\
JUL hm hm
ENQ et puis: donc ça j` vais vous laisser le faire seule\ et ensuite on discut`ra de la manière dont les mots ont été écrits (.) par les différentes personnes [...] j` vous laisse entourer la bonne orthographe pour ces mots

Nous ne laissons pas la dictée précédemment produite au moment de cet exercice pour pouvoir comparer ensuite, avec eux, s'ils avaient choisi les mêmes graphies dans la liste que celles qu'ils avaient écrites lors de la dictée. Ce choix s'est avéré pertinent puisque certains n'ont pas choisi la même graphie que celle qu'ils avaient produite, consciemment ou non.

⁹¹ L'exemple donné ici est issu de la séance avec Julie, mais elle est identique à chaque fois.

⁹² Les paragraphes présentés ainsi sont des extraits des séances menées avec les dix apprenants en situation d'illettrisme.

Une fois cet exercice fait, nous avons mené un entretien « métagraphique » pour que le scripteur nous explique ses choix graphiques, qu'il nous parle des graphies produites par d'autres scripteurs et nous fournisse ses impressions sur ces graphies. L'objectif était de faire émerger ses représentations, ses conceptions de l'orthographe. En effet, cet entretien s'inspire des recherches sur les conceptions orthographiques des apprenants, menées en France depuis Haas et les ateliers de négociation graphique (Haas & Lorot, 1996). C'est pour cette raison que nous parlons d'entretien « métagraphique ». On pense notamment aux recherches sur l'observation réfléchie de la langue (Grossmann & Manesse (*dirs.*), 2003) ainsi qu'aux travaux, dans le champ d'application de la didactique, dans lesquels la dictée devient un dispositif d'apprentissage et un moyen de faire émerger des conceptions des élèves : *la dictée zéro faute, la phrase dictée du jour, la dictée négociée*, etc. (Cogis, 2005 ; Cogis *et al.*, 2015). Ces travaux participent à la description et au renouvellement des pratiques d'enseignement de l'orthographe (Combaz & Élalouf, 2015 ; Miguel-Addisu, 2015 ; Mortamet & Conseil, à paraître).

Le tableau 9 présente la grille d'entretien sur laquelle nous nous sommes appuyée pour mener l'entretien métagraphique :

Thème des questions	Objectifs
Connaissance du sens des mots	
Est ce que vous savez ce que veulent dire ces mots ?	Vérifier la connaissance et la compréhension du sens des mots dictés
Orthographe du mot	
Quel est le mot bien orthographié selon vous ? Pourquoi ?	Mesurer la connaissance orthographique des mots
Est-ce que vous avez hésité avec d'autres orthographes ?	Amener l'apprenant à expliciter ses choix graphiques Mesurer l'attitude réflexive de l'apprenant Faire émerger ses difficultés et ses connaissances sur le système (ortho)graphique du français
Graphies des autres	
Que pensez vous des personnes qui ont écrit ce mot comme cela ? (<i>tommate</i> avec deux M pas exemple, <i>confiture</i> avec un M, <i>tomade</i> avec un D, <i>halcol</i> avec un H, etc, <i>l'ibrairie</i> ?	Prendre la mesure du rapport de l'apprenant à l'écrit et à la norme (tolérance) Faire émerger des termes métalinguistiques (apostrophe, accent circonflexe, etc.)
Est-ce que vous auriez pu, vous aussi, faire ce type d'erreurs ?	Identifier la manière dont l'apprenant se situe par rapport à ses compétences orthographiques
Questions générales	
Est-ce-que, dans tout ce que vous avez vu dans la liste de mots, quelque chose vous a marqué ou choqué ?	Mesurer le rapport à la norme de l'apprenant Mesurer son attitude réflexive dans la hiérarchisation des erreurs
Est ce qu'il y a des erreurs qui vous semblent plus « graves » que d'autres ?	Vérifier sa conscience phonographique (vis-à-vis des écarts phonographiques)
Est-ce que vous voulez ajouter quelque chose ?	Laisser la place aux questions, aux remarques, aux commentaires.

Tableau 9 Grille d'entretien métagraphique réalisé avec les dix apprenants en situation d'illettrisme

L'intérêt de cette approche est, pour nous, d'amener l'apprenant à construire une réflexion sur l'écrit et sur l'orthographe en lui demandant de restituer le raisonnement qu'il a conduit pour parvenir à produire un mot écrit et en lui faisant préciser ses doutes et ses hésitations. Cela nous permet d'accéder aux conceptions de l'orthographe de l'apprenant. Nous verrons que cela se fera aussi par l'analyse des graphies produites, en terme d'« attitudes » (Mortamet, 2003) : les choix des scripteurs peuvent laisser apparaître leurs représentations du système orthographique. Ajoutons que la séance avec l'apprenant n'a pas une vocation de remédiation, il ne s'agit pas de mener une séance de travail à proprement parler, dans une perspective didactique. Néanmoins, eu égard aux retours positifs des apprenants que nous avons eus après avoir mené ces séances individuelles, nous sommes convaincue qu'elles seraient un moyen efficace de repérer et de comprendre les conceptions orthographiques de l'apprenant, ses difficultés mais aussi ses compétences, pour engager ensuite une remédiation en orthographe adaptée par un travail différencié. En effet, leurs conceptions orthographiques sont parfois

contradictoires (totalement et/ou partiellement) et demandent d'être recueillies pour les faire évoluer ou pour les consolider. Néanmoins, pour cette recherche, nous nous en sommes tenue à recueillir les pratiques orthographiques des apprenants et à chercher à mettre en évidence le cheminement du scripteur pour produire un mot à l'écrit, les tâtonnements et les « fourvoiements inévitables » (Cogis, Fisher & Nadeau, 2015) de l'apprenant, pour saisir sa représentation du système (ortho)graphique du français. Nous voulons faire apparaître les ressources inexplorées dont disposent les personnes en situation d'illettrisme pour produire des mots à l'écrit, ce que Penloup (2007) appelle les « connaissances ignorées ». Il paraît déterminant de repérer les connaissances, les savoir-faire et les compétences qui se logent dans leurs écrits, de reconnaître le déjà-là, qui n'est pas verbalisé, parfois ignoré voire rejeté. Par ailleurs, l'analyse des raisonnements des apprenants a aussi pour but d'éclairer les graphies recueillies dans le cadre de l'enquête IVQ et de comprendre, lorsque cela est possible, la logique de l'écart. Les discours que portent les apprenants sur les graphies produites par d'autres scripteurs rendent visibles les représentations sociales liées à l'erreur qui, selon sa nature (phonographique, lexicale, grammaticale par exemple), peut être perçue comme plus ou moins « grave » par un lecteur-scripteur. Nous le verrons, les analyses des discours des apprenants mettront en évidence les tensions et les contradictions qui composent leur rapport à l'écrit et à l'orthographe. Ces dernières ont été rendues visibles aussi par la réalisation d'un entretien biographique qui comprend des questions sur l'écrit en général et l'orthographe en particulier.

2.2.1.2 UN ENTRETIEN BIOGRAPHIQUE

À travers l'entretien biographique, nous avons cherché à mieux cerner la population *illettrée* et à mieux connaître les trajectoires de vie des apprenants enquêtés. Par le biais d'un entretien semi-directif, nous avons abordé les questions des parcours personnel, scolaire, professionnel et de formation de l'apprenant. Cette présentation en trois axes correspond aux façons de penser les *illettrés* actuellement : une conception déficitaire, centrée sur les dimensions scolaires, une conception compréhensive qui s'intéresse à la situation personnelle de l'individu et une conception managériale, centrée sur les aspects économiques et la productivité de l'individu (§2.1 chap.1).

Nous avons aussi interrogé les apprenants sur leurs pratiques de l'écrit, au travail et dans la vie quotidienne, et sur leur rapport à l'orthographe afin de compléter les conceptions orthographiques mises en évidence au cours de l'entretien métagraphique.

Nous présentons la grille d'entretien (tableau 10) utilisée pour mener les entretiens biographiques semi-directifs avec les apprenants et revenons ensuite sur les raisons et les travaux qui nous ont conduite à orienter l'entretien sur ces problématiques. Précisons que la grille d'entretien a été adaptée à chacun des apprenants : telle ou telle question, comme celles des langues parlées dans l'enfance, n'a pas été posée à tous, parce que nous l'avions déjà abordée en atelier avec certains d'entre eux. Nous aurions pu leur poser la question mais nous avons estimé que cela pourrait être perçu par l'apprenant comme un manque

d'attention porté aux échanges « informels » que nous avons eus jusqu'à présent avec eux.

Suivi de formation(s) et entrée en formation	
<p>Quand êtes-vous entré en formation ? Est-ce vous qui avez souhaité entrer en formation ? Si non, qui vous a orienté ? Pour quelle raison ? Quel est votre/vos objectif(s) ? Avez-vous suivi d'autres formations ou d'autres stages auparavant ? Laquelle / lesquelles ?</p>	
Situation professionnelle	
Salariés	<p>Quelle est la profession que vous exercez actuellement ? Depuis combien de temps ? En quoi cela consiste-t-il ? Qu'est ce que vous faites dans le cadre de votre travail ? Avez-vous exercé d'autres professions auparavant ?</p>
Non salariés	<p>Avez-vous déjà exercé une ou des professions ? Laquelle / lesquelles ? En quoi cela consistait-il ?</p>
Usage de l'écrit dans le cadre professionnel	
Salariés	<p>Dans votre profession, est ce que vous avez des documents à lire ou à écrire ? Quels types de documents ? Est-ce que cela vous pose des difficultés ? Est-ce qu'il vous arrive de demander de l'aide ? À qui ? Est-ce que vous aviez à lire ou à écrire des documents dans les autres professions que vous avez exercées ?</p>
Non salariés	<p>Vous est-il arrivé d'avoir des documents à lire ou à écrire dans le cadre de vos précédentes expériences professionnelles ? Est-ce que cela vous a posé des difficultés ? Est-ce qu'il vous est arrivé de demander de l'aide ? À qui ?</p>
Langues	
<p>Quand vous étiez enfant, vers l'âge de 5 ans, quelle(s) langue(s) parliez-vous à la maison ? Et aujourd'hui, avec vos proches, quelle(s) langue(s) parlez-vous habituellement ?</p>	
Parcours scolaire et difficultés à l'écrit	
<p>À quel âge êtes-vous entré pour la première fois à l'école ? C'était en France ? Avez-vous fait toute votre scolarité en France ? Comment était l'école pour vous ? (ressentis, changements d'école, redoublements, etc.) Est-ce que cela vous a paru plutôt facile ou difficile ? Pourquoi ? À partir de quand ? Et en français ? Est-ce que vous avez un bon ou un mauvais souvenir de l'école ? À quel âge avez-vous arrêté l'école ? Pour quelles raisons ?</p>	
L'écrit au quotidien	
<p>Par rapport au niveau (en lecture/écriture) que vous aviez en arrêtant l'école, est ce que vous avez l'impression, aujourd'hui, d'avoir plus ou moins de difficultés ? Et au fond, dans la vie quotidienne, concrètement, comment vous vous débrouillez (<i>pour écrire une liste de courses, utiliser une carte routière ou un plan, écrire une lettre, lire une facture, pour utiliser un distributeur automatique de billet, etc.</i>) ?</p>	

Est-ce qu'il vous arrive de demander l'aide ? À qui ? Est-ce qu'il vous arrive d'écrire des choses dans la vie quotidienne (<i>des listes de courses, des histoires, des petits mots, des cartes postales, des lettres, etc.</i>) ? Est-ce que vous aimez écrire (juste pour le plaisir) ? Est-ce agréable pour vous ? Est-ce que vous aimez écrire à la main ? Et à l'ordinateur ? Est-ce qu'il vous arrive d'avoir mal quelque part (bras, main, dos, etc.) quand vous écrivez ? Pour quelles raisons selon vous ?
Les loisirs
Quels sont vos loisirs dans la vie ? Qu'est-ce que vous aimez faire ?
L'écriture et l'orthographe du français
À quoi pensez-vous quand je vous dis « orthographe » ? Qu'est-ce que vous pensez de l'écriture du français, de l'orthographe du français ? Qu'est-ce qui vous semble facile ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui vous semble difficile ? Pourquoi ? Quels sont les points qui vous posent problème ? Vous est-il déjà arrivé d'aider quelqu'un en orthographe (vos enfants, des amis ?) Quand vous écrivez, est-ce qu'il y a autre chose que l'orthographe qui vous paraît difficile ? Est-ce que vous avez autre chose à ajouter, des questions, des remarques ?

Tableau 10 Grille de l'entretien biographique réalisé avec les dix apprenants en situation d'illettrisme

Pour arrêter cette grille, nous nous sommes appuyée sur les travaux réalisés jusqu'ici sur la question de l'illettrisme, présentés dans notre premier chapitre, ainsi que sur le module biographique de l'enquête IVQ.

Les questions portant sur le suivi de formations visaient, d'une part, à connaître les impressions de l'apprenant quant à son entrée en formation et à faire, d'autre part, un bref état des lieux de son parcours de formation (le cas échéant). Nous avons rappelé l'intérêt de l'engagement des apprenants en formation.

Nous avons ensuite tenu à recueillir le discours des apprenants sur leur parcours professionnel et leur situation actuelle pour mesurer notamment leur besoin de recourir à l'écrit dans leur activité professionnelle et interroger les représentations de *l'illettré sans emploi*⁹³. Par ailleurs, nous avons rappelé que la question de l'emploi occupe une place prégnante dans le parcours de formation des stagiaires et dans la mise en œuvre d'actions régionales de formation (conception managériale).

La scolarisation étant un critère déterminant dans la définition d'une personne *illettrée* et le parcours scolaire ayant un rôle important dans la construction de l'individu, son estime de soi, ses attentes professionnelles, son rapport à l'écrit, nous avons voulu recueillir le discours des apprenants *illettrés* sur leur scolarité. Comment la décrivent-ils, quels souvenirs en gardent-ils aujourd'hui, quel est leur ressenti ?

Pour éclairer la notion de difficultés à l'écrit et l'hétérogénéité qu'elle recouvre, il a semblé déterminant aussi d'interroger les personnes elles-mêmes sur leurs difficultés et le regard

⁹³ Rappelons que la dernière enquête IVQ montre que plus de la moitié des personnes en situation d'illettrisme sont en emploi en France métropolitaine (51 %). De plus, neuf des dix apprenants interrogés dans le cadre de notre étude ont un emploi.

qu'elles portent sur elles. Se sentent-elles, d'abord, en difficulté, au quotidien et/ou dans l'exercice de leur profession ? Et le cas échéant, comment perçoivent-elles leurs difficultés ?

Pour mieux saisir leur rapport à l'écrit, il a aussi été décidé d'interroger les apprenants sur leurs pratiques littéraciques au quotidien et sur leurs activités de loisir, qui peuvent être présentées comme dénuées d'intérêt pour les « lettrés », mais qui constituent, comme nous l'avons rappelé, des pratiques déterminantes dans la construction de l'individu et dans son rapport à l'écrit. Nous avons aussi cherché à mettre en évidence les stratégies de contournement, les ruses que les personnes en situation d'illettrisme mettent en œuvre pour pallier leurs difficultés au quotidien et parvenir à produire de l'écrit. Le module « débrouille » de l'enquête IVQ visait aussi, d'ailleurs, cet objectif.

Enfin, nous avons interrogé les personnes sur ce qu'elles pensaient de l'orthographe du français, pour tenter de mieux comprendre les modes de représentations de chacun (valeur sociale, difficultés, apprentissage, etc.) et éclairer leurs propres productions. Mais il apparaît que cette question a surtout permis de faire émerger la complexité du système pour les apprenants, sans qu'ils parviennent à décrire les points particuliers qui leur posent problème. Tous ont évoqué la conjugaison, très certainement aussi parce qu'ils travaillaient sur ce domaine en atelier de français au moment de notre entretien.

En somme, l'entretien biographique vise à éclairer la singularité de chacun des apprenants rencontrés et à définir ce qu'ils ont de commun⁹⁴. L'analyse ira dans ce sens.

Pour mieux décrire notre protocole et les conditions dans lesquelles se sont réalisées les séances avec les dix apprenants en situation d'illettrisme, nous revenons sur notre posture de chercheur.

2.3 UNE POSTURE « BASSE » DU CHERCHEUR

Selon Blanchet et Gotman (1992), la difficulté de l'entretien réside dans le fait que l'on doit simultanément soutenir une relation sociale dialogique et une interrogation sur le fond, et cela tout particulièrement dans le contexte d'entretiens à mener au sujet de l'écrit avec des personnes que l'on sait et qui se savent en difficulté avec l'écrit. Aussi, la spécificité du public enquêté a conduit à choisir une posture de chercheur singulière pour gérer l'interaction.

Toute situation d'interaction est caractérisée par une asymétrie de l'interaction. Cette notion, décrite par Kerbrat-Orecchioni (2005), est liée à la différence des statuts des participants, d'une part, et à celle de leurs compétences langagières, d'autre part. Cette asymétrie est présente dans nombre d'interactions mais elle est d'autant plus marquée dans notre situation d'interaction, co-construite entre un chercheur, qui a l'image de l'expert, et un apprenant en situation d'illettrisme et donc en difficulté à l'écrit. En effet, intégrée à l'équipe de formateurs et présente sur les lieux depuis plusieurs mois, nous

⁹⁴ Nous présentons, au début du chapitre 6, les portraits des dix apprenants en situation d'illettrisme avec lesquels nous nous sommes entretenue (§1.1).

avons été perçue comme une formatrice nous plaçant ainsi comme experte de la langue française, de l'écrit et de l'orthographe. Notre position d'universitaire travaillant sur la question de l'écrit y a aussi contribué. Par ailleurs, le fait que l'organisation des activités soit proposée par l'enquêteur participe aussi à le placer comme « dominant » dans l'interaction. De plus, chaque apprenant construit sa propre représentation de la situation d'interaction, à laquelle le chercheur n'a pas accès. Ainsi, pour certains, l'entretien était perçu comme une évaluation à mi-parcours de leur formation, pour d'autres, il s'agissait d'une sorte de diagnostic, un moyen de cerner tout ce qu'ils ne savaient pas faire (et surtout pas ce qu'ils savaient). L'un des apprenants (Marc-Antoine) a ainsi adopté une attitude particulièrement défensive tout au long de l'entretien et, en particulier, chaque fois qu'il avait le sentiment que nous insinuions qu'il hésitait sur l'orthographe d'un mot. L'insécurité linguistique et plus particulièrement « scripturale » (Dabène, 1987) dans laquelle se trouvent les apprenants en situation d'illettrisme et l'« expertise » accordée au chercheur, contribuent à considérer le chercheur comme « dominant » l'interaction.

Blanchet et Gotman (1992) soulignent aussi ce déséquilibre de la « distribution des acteurs » et insistent sur le fait que si la position sociale de l'enquêteur est « supérieure », l'enquêteur a plus de mal à faire participer l'enquêté à la production du discours. Cette difficulté demeure si l'enquêteur n'établit pas un cadre lui permettant de se soustraire à l'image sociale que lui attribue l'enquêté (Labov, 1973). Villechaise et Zaffran (2004) soulignent la spécificité du regard porté par les personnes en situation d'illettrisme sur l'entretien avec un chercheur « savant », qui constitue une difficulté méthodologique non négligeable. En effet, la différence de la relation entre le chercheur « lettré » et l'« illettré » peut conduire l'apprenant à considérer certaines de ses pratiques quotidiennes comme allant de soi et n'étant pas dignes pour le chercheur. Il est alors probable que les apprenants aient omis (plus ou moins consciemment), spécialement dans l'entretien biographique, certaines de leurs pratiques, en les jugeant sans intérêt pour nous. Cette remarque s'applique à l'ensemble des entretiens mais elle est d'autant plus probable avec un public de personnes en situation d'illettrisme qui ne se sentent pas légitimes dans leurs usages et dans leurs pratiques, selon Villechaise et Zaffran (2004).

Dès lors, le cadre instauré, dont l'enquêteur est le seul garant, est nécessaire pour permettre la production de discours. En effet, « *tout discours produit par entretien est co-construit par les partenaires du dialogue, en fonction des enjeux de la communication et des interactions à l'œuvre dans l'interlocution.* » (Blanchet & Gotman, 1992 : 177). Au-delà de l'asymétrie, toutes les interactions sont complémentaires (Kerbrat-Orrecchioni, 2005) : chaque participant a un rôle différent mais inconcevable l'un sans l'autre. L'asymétrie et la complémentarité des situations d'interaction sont susceptibles d'avoir un effet sur les interactants, un effet qu'il nous faut garder à l'esprit à chaque étape de notre analyse.

Pour mener à bien ces séances, nous avons donc veillé à instaurer un cadre favorable à la production du discours. Pour cela, nous avons commencé par redonner les motifs de la séance, les raisons pour lesquelles nous la réalisions et l'enregistrons avec eux. Cela a permis de clarifier ce que nous attendions. Tout au long de la séance, les thèmes de

l'interaction ont aussi été présentés au fur et à mesure. Pour instaurer un cadre de confiance et favoriser la production du discours de l'apprenant, nous avons adopté une position « basse » (Goffman, 1974). Nous avons cherché à amoindrir la relation de dominance entre l'enquêté et le chercheur et l'insécurité scripturale dans laquelle une personne en situation d'illettrisme se trouve. Nous expliquions par exemple le fait que nous faisons tous des « fautes d'orthographe » mais que nous avons tous aussi des connaissances sur l'écrit, et que la séance n'était pas une évaluation mais une discussion autour de l'écriture du français. Nous présentons quelques exemples de ces interventions visant à rétablir, autant que faire se peut, « la symétrie » entre les participants à l'interaction :

ALA ((rires)) ah bah déjà l'écriture c'- c'est zéro avec moi
 ENQ zéro/ non:\n
 ALA oh bah oui
 ENQ **y a jamais d` zéro**

GAR ah oui mais c'est un paquet j'ai un: niveau paqu`rette niveau français quoi [...] on va dire niveau primaire
 ENQ **vous savez forcément faire plein d` choses**

ALI bah j` vais p`tet` peut êt` faire des fautes
 ENQ **oh c'est pas grave on en fait tous**

Ces réponses de l'enquêteur, face à l'insécurité des apprenants, donnent la tonalité de l'entretien et tendent à amoindrir le poids obsédant de l'orthographe. Nous essayions aussi parfois de valoriser la réponse de l'apprenant lorsqu'elle était proche de la bonne orthographe :

ENQ alors pharmacie/ (.) vous avez choisi celui là +*famacie*+ est ce que vous avez hésité d'autres euh: (.) d'autres mots/
 ALA avec c`ui là +*pharmaci*+
 [...]
 ALA pa`ce que sur les magasins j` vois des: des P d` temps en temps donc euh .t
 [...]
 ENQ **alors vous aviez bien raison vous aviez bien vu dans la rue**
 ALA ((rires))
 ENQ **y a bien un P au début d` pharmacie**

Ces interventions visaient à rendre plus légitimes les usages, les difficultés et les hésitations des apprenants.

Certaines configurations de l'interaction témoignent aussi du cadre et des précautions de l'enquêteur. Pour montrer le bon déroulement des entretiens, nous nous appuyerons sur des notions de l'analyse des interactions qui permettent de mettre en évidence la posture du chercheur et la place accordée à l'apprenant dans ces séances individuelles⁹⁵.

⁹⁵ Nous sommes consciente que les interactions mises en places dans le cadre de notre recherche ne relèvent pas de « situations naturelles », comme c'est le cas empiriquement dans le courant de l'analyse des interactions, mais qu'il s'agit d'interactions construites par le chercheur dans le cadre d'un entretien. Néanmoins, nous pensons qu'il est

D'un point de vue de la structuration de l'interaction, l'échange binaire est le schéma canonique de l'échange. Mais la présence de troisièmes tours ou bien de séquences étendues (Schegloff, 1990) éclaire le cadre instauré pendant l'interaction. Dans l'exemple qui suit, la présence d'un échange préliminaire montre les précautions prises par l'enquêteur pour le bon déroulement de l'interaction :

ENQ	j'aimerais bien vous poser quelques questions=	
ALA	=allez y allez y=	
ENQ	=sur vous en général après si [y a:]	
ALA	[oulà]	
ENQ	<((en riant)) attention>	>> ECHANGE PRELIMINAIRE
ALA	((rires))	
ENQ	si y a des questions qui vous gênent surtout vous n'hésitez pas à [m' le dire]	
ALA	[((rires)) oh bah] moi ça m' gênera pas du tout	
ENQ	((rires)) okay\ .h du coup vous m'avez dit tout à l'heure que: vous étiez entré en formation euh: un peu: `fin pour vous\ c'est vous qu' aviez choisi de d'entrer en formation	
ALA	oui [...]	

Dans l'exemple qui précède, l'échange préliminaire (ou pré-séquence) n'a pas de valeur en lui-même mais vise le bon déroulement de l'entretien biographique. Il prépare l'action principale (la première question de l'entretien biographique) et s'assure que l'action projetée va pouvoir être accomplie avec succès. L'intérêt de souligner la présence de ces échanges préliminaires pour notre corpus est de mettre en avant le fait que l'enquêteur gère l'interaction afin de ne pas brusquer l'apprenant et de le mettre à l'aise pour optimiser ses réponses. En effet, les travaux mettent en avant des parcours de vie parfois difficiles chez les personnes en situation d'illettrisme. Préparer ainsi l'entretien biographique permet de préserver la suite de l'entretien et de mettre l'enquêté à l'aise en lui offrant la possibilité de ne pas répondre à une question gênante pour lui.

D'autres échanges attestent des précautions prises par l'enquêteur pour la réussite de la séance : nous laissons par exemple le choix à l'apprenant de connaître la bonne orthographe des mots après avoir abordé l'un d'entre eux ou à la fin de l'entretien, pour amoindrir le statut dominant de l'enquêteur dans l'interaction et surtout pour ne pas mettre l'apprenant en difficulté face à ses erreurs notamment :

ENQ	[...] est ce que vous voulez qu' vous dise à chaque fois comment ça s'écrit/ [ou la fin/]
ALA	[ou- ouais] ouais allez y comme ça

Ensuite, la présence de troisièmes tours de parole dans certains échanges, montre le caractère évaluatif de la séance que nous avons menée avec les apprenants, une situation évaluative que les apprenants ont inévitablement ressentie⁹⁶ :

intéressant ici de faire appel aux notions de l'analyse des interactions pour montrer le bon déroulement des interactions.

⁹⁶ Goffman (1987) parle ainsi de tour « évaluatif ». C'est le cas d'échanges de classes notamment, dans lesquels l'enseignant, par exemple, pose une question, obtient une réponse de l'élève et ajoute un énoncé évaluatif pour confirmer la réponse de l'élève.

ENQ [...] est ce que ça vous étonne par exemple qu'il y ait des gens qui aient mis deux F +confiture+ ou euh: ou un M à la place du N/ +comfiture+

YAN bah le M ouais pa' ce que: le M c'est toujours devant le B

ENQ	oui	>> 3 ^{ème} tour : Intervention évaluative
-----	-----	--

Mais, dans l'exemple qui précède, il apparaît que ce troisième tour, permet à l'enquêteur de confirmer les choix de l'apprenant, de les conforter et de poursuivre l'interaction dans un climat de confiance.

La présence d'échanges insérés valide aussi la place que s'accorde l'apprenant dans l'interaction. L'échange inséré prend place à l'intérieur d'un autre échange et suspend la progression et la réalisation de l'activité. Pour autant, il ne trouble par l'organisation de l'interaction puisqu'il peut s'agir d'une demande de précision ou de la résolution d'un problème, et qu'il est perçu comme tel par les participants. Dans l'exemple qui suit, l'enquêteur dicte le premier mot. La réaction attendue est la production à l'écrit du mot dicté par l'apprenant. Cependant celui-ci a besoin d'une précision et pose une question, à laquelle l'enquêteur répond :

ENQ	alors pharmacie	>> ECHANGE A
-----	-----------------	--------------

ALA	j' écris comme euh:
-----	---------------------

ENQ	comme vous vous pensez qu'il qu'il s'écrit	>> ECHANGE INSÉRÉ
-----	--	-------------------

ALA	<(2.8) ((écrit))>	>> ECHANGE B
-----	-------------------	--------------

Cette exemple montre aussi la place que l'apprenant s'autorise à prendre dans l'interaction, ce qui atteste du fait que le cadre instauré favorise la prise de parole de l'apprenant.

Enfin, la présence de nombreux continueurs ou régulateurs, tels que *hm, oui, okay, d'accord* marque aussi l'intérêt de l'enquêteur pour le discours de l'apprenant. Ce ne sont pas des réponses en tant que telles mais des indices d'écoute, de compréhension et d'attention qui marquent la position d'écoute de l'interlocuteur. Celui-ci montre qu'il est engagé dans la conversation mais qu'il ne prend pas la parole à ce moment là et que la conversation peut continuer. Ces continueurs sont produits aussi bien par l'enquêteur que par l'apprenant. Ils soulignent ainsi l'intérêt que l'enquêteur a pour ce que dit l'apprenant et l'implication de l'apprenant dans l'interaction :

Exemple de régulateurs produits par l'enquêteur :

CAR	et du coup ben: (.) avec euh moi mon: (.) avec euh: mon discours que j'avais je lui ai dit que: sans bagage on n'était rien
-----	---

ENQ	hm	>> REGULATEUR
-----	-----------	---------------

CAR	et que: il avait la preuve de sa mère que: il était obligé de retourner en formation à son âge
-----	--

ENQ	d'accord oui	>> REGULATEUR
-----	---------------------	---------------

CAR	et du coup bah maman j' vais l' passer en candidat libre et il l'a eu en candidat libre en travaillant chez renault
-----	---

Exemple de régulateurs produits par l'apprenant :

ENQ	j' vais vous laisser le faire [seule/] et puis euh: après en fait on discut'ra de la manière dont les mots&
ZEI	[ouais]

ENQ &ont été écrits [par] ces personnes
ZEI [ouais]

L'apprenant d'ailleurs peut aussi appeler l'enquêteur à produire un régulateur comme pour vérifier son attention ou sa compréhension. L'exemple suivant est une sorte d'« appel » à régulateurs :

CAR [...] donc on a bien compris que bah ça leur plaisait pas qu' e` s` présente en candidat libre on a bien compris ces choses là on [nous les fait r`ssentir **voyez vous!**

ENQ **hm hm d'accord**

Ces différents éléments témoignent de la posture du chercheur et de la relation instaurée au cours de ces séances individuelles avec les apprenants en situation d'illettrisme. Par ailleurs, le cadre instauré par l'enquêteur sert aussi à le rassurer lui-même. La relecture des entretiens traduit en effet la crainte de mettre les apprenants en difficulté et de signaler la distance quant à la maîtrise de l'écrit. Certaines situations déstabilisent les deux interactants et la gêne partagée peut se traduire par la multiplication de pauses entre les tours, de silences, des réactions telles que le rire, etc. La spécificité du public avec lequel nous nous sommes entretenue nous a donc poussée à opter pour une position « basse » d'enquêteur qui s'est avérée bénéfique. Les entretiens menés avec les apprenants ont été particulièrement riches et donnent à voir la multiplicité des trajectoires de vie des personnes en situation d'illettrisme ainsi que leurs ressources pour produire un mot à l'écrit. La troisième partie de notre recherche visera ainsi à présenter les principaux résultats obtenus grâce à l'analyse des dictées et des entretiens avec les dix apprenants en situation d'illettrisme.

Maintenant que nous avons présenté les données qui composent notre corpus, nous présentons la méthodologie de traitement et d'analyse mise en place, que nous serons amenée à détailler davantage lors de nos analyses.

3. LE TRAITEMENT DES DICTÉES : DE L'ÉCRITURE MANUSCRITE À LA SAISIE INFORMATIQUE DES RÉPONSES

Le codage des dictées présente de grandes difficultés liées principalement au fait de devoir passer de l'écriture manuscrite à la saisie informatique des réponses et à leur codage pour les besoins d'une analyse quantitative. En effet, rappelons que les dictées ont été écrites à la main sur une feuille de papier libre. Sur le plan calligraphique, les productions sont donc extrêmement variées et plus ou moins lisibles, ce qui rend leur saisie et leur codage parfois hasardeux. Nous parlerons de « saisie » lorsqu'il s'agit de la « transcription », dans la base de données, de la graphie produite par le scripteur, et de « codage » lorsqu'il s'agit d'attribuer un code ("1" ou "9") pour évaluer la réponse produite (correcte vs incorrecte). Les problèmes de lisibilité des graphies proviennent aussi souvent de questions purement calligraphiques, qui ne permettent pas de distinguer

clairement deux lettres manuscrites proches par exemple (telles que a/o, n/m), ou de ratures (deux lettres transcrites l'une sur l'autre notamment).

Dans le cadre de l'enquête IVQ, les dictées ont été codées par des personnes formées à la tâche, sous la coordination de l'ANLCl, pour rendre compte au mieux de ce qu'il était possible de coder. Notre travail a d'abord consisté à reprendre la saisie des données – en particulier certaines données inexploitées – et à revisiter les codages pour les approfondir. Dans un premier temps, nous présentons les choix méthodologiques de saisie et de codage réalisés pour l'enquête de l'INSEE et revenons sur la saisie et le codage supplémentaires réalisés par l'ANLCl. Nous présentons ensuite nos propres choix méthodologiques pour mesurer la réussite orthographique et phonographique sur les mots et sur les pseudo-mots de la dictée et décrire ensuite, plus qualitativement, les graphies produites par les scripteurs.

3.1 SAISIE ET CODAGE DES DICTÉES POUR L'ENQUÊTE IVQ

Les données des dictées ont été saisies et codées par des encodeurs formés à la tâche, sensibilisés aux problèmes évalués et ayant des compétences en linguistique et en psychologie (Jeantheau, 2010). Ils ont procédé pour chaque production à un double voire triple codage pour confronter les choix de saisie. La figure 4 ci-dessous présente un extrait de la base de données mise à notre disposition et illustre la façon dont ont été saisies et codées les données pour l'INSEE. Chaque ligne correspond à la dictée d'un scripteur. Les graphies qui ne correspondaient pas à la/aux forme(s) attendue(s), selon le critère orthographique pour les mots ou phonographique pour les pseudo-mots, ont été codées "9". Les graphies saisies "illisibles" ont elles aussi été codées "9". Si la graphie n'a pas été produite par l'enquêté, elle a été codée "0".

	0	1-anti	9-rhum	1-micatol	1-sirape	1-alcool	0
1-pharmacie	1-anti	1-rhume	1-micatol	1-sirape	1-alcool	1-dux	
1-pharmacie	1-anti	1-rhume	1-micatol	1-sirape	9-alcole		0
1-pharmacie	9-inte	9-rime	1-micatol	9-cerape	9-alcole	1-dux	
1-pharmacie	1-anti	9-rume	1-micatol	1-sirape	9-alcole	1-dux	
9-farmache	9-ancime	9-rume	9-milcatole	9-serape	9-alcole	9-duques	
9-phamacie	9-enti	9-rume	1-micatol	1-sirape	9-acol	1-dux	
	0	1-anti	9-ruhum	1-micatol	1-sirape	9-al	1-dux

Figure 4 Extrait de la base de données des réponses fournies par les enquêtés à la dictée lors de l'enquête IVQ 2011

L'INSEE a fait le choix de ne prendre en compte que 14 items de la dictée pour établir un score de réussite (sur 22 points) et mesurer la capacité du scripteur pour écrire : *pharmacie*, *anti*, *rhume*, *alcool*, *épicerie*, *tomate*, *pays*, *confiture*, *cerise*, *sel*, *fromage*, *sentent*, *fiancé*, *solennel*. Nous renvoyons au §4.4.1 du chapitre 1 pour connaître le détail du calcul du score à la dictée, effectué par l'INSEE. Nous rappelons succinctement ici que l'INSEE accorde un point à chaque mot correctement orthographié, deux points aux marques du pluriel sur les mots *fromages* et *sentent*, et un point pour chaque pseudo-mot correctement encodé sur le plan phonographique.

La variété produite sur les pseudo-mots conformes au principe phonographique n'a pas été saisie par l'INSEE : que l'enquêté ait écrit, *micatol*, *mikatole* ou *miquatol*, la graphie saisie a été *micatol* et a été codée correcte (code "1"). Il ne s'agissait pas en effet pour l'INSEE de décrire la variété des graphies recueillies mais d'évaluer le recours à la voie d'assemblage et, par conséquent, la capacité d'un scripteur à encoder un pseudo-mot en respectant le principe phonographique. Seule la variété sur les graphies non conformes au principe phonographique a été saisie. De même pour les mots, l'objectif de l'INSEE n'était pas d'observer la variété des réponses produites mais la capacité du scripteur à produire un mot correctement orthographié. La saisie et le codage des données ont donc répondu à cet objectif.

3.2 SAISIE ET CODAGE SUPPLÉMENTAIRE DE L'ANLCI

Il est apparu que ce matériel pouvait être exploité de manière plus approfondie. L'ANLCI a donc demandé aux codeurs de saisir aussi et de coder la variété produite sur les pseudo-mots ainsi que celle des mots mal orthographiés. Les codeurs ont aussi ajouté un certain nombre de mots qui n'avaient pas été retenus pour le calcul du score à l'épreuve de dictée : *qui*, *fort* et *librairie*. Précisons que cette opération est restée interne à l'ANLCI : elle a été réalisée après l'enquête IVQ et le codage des données n'est donc pas entré en compte dans le calcul des scores de l'enquête IVQ ni dans le diagnostic d'illettrisme. Ces données ont servi à des analyses supplémentaires, réalisées par l'ANLCI ou par des universitaires⁹⁷, indépendamment de l'INSEE et des résultats publiés pour l'enquête IVQ par l'INSEE.

Nous présentons, dans la figure 5, la base de données modifiée par l'ANLCI pour les pseudo-mots. Les graphies ont été codées "1" lorsqu'elles étaient conformes au principe phonographique et "0" lorsqu'elle ne l'étaient pas. Quand aucune graphie n'a été produite par le scripteur, le code "2" a été saisi dans la base de données.

micatol	1	cirape	1	abs	0	gobard	1
micathol	1	çirap	1	dux	1	gaubar	1
miquatole	1	sirape	1	abs	0	gobard	1
micatole	1	cerape	0	duxe	1	gobare	1
micatole	1	cirape	1	duxe	1	gobard	1
milcatole	0	serape	0	duques	0	gobar	1
micatol	1	sirape	1	duxe	1	gorba	0
micatol	1	sirap	1	duxe	1	gobar	1
mikatol	1	sirap	1	dux	1	gobar	1
micatol	1	sirarab	0	duisse	0	carre	0

Figure 5 Extrait de la base de données saisies et codées par l'ANLCI pour les pseudo-mots de la dictée

Nous nous sommes donc appuyée sur la saisie et le codage des items effectués dans un premier temps par l'INSEE, et sur ceux réalisés *a posteriori* par l'ANLCI pour effectuer nos analyses.

⁹⁷ Voir par exemple : Blondel & Conseil (2015) ; Conseil & Mortamet (2015) ; Blondel, Brissaud & Rink (2016) ; Blondel, Brissaud, Conseil, Jeantheau, Mortamet (2016).

3.3 LA REPRISE ET LE RECODAGE DES DONNÉES POUR NOTRE ÉTUDE

Bien que les données aient été codées par des encodeurs formés à la tâche, le fichier comprend un certain nombre d'« erreurs » et surtout de choix méthodologiques sur lesquels nous sommes revenue pour répondre aux objectifs de notre étude. La saisie de données complémentaires est principalement liée aux choix initiaux et voulus de saisie et/ou de codage de l'INSEE. Les encodeurs ont notamment neutralisé certains signes selon les objectifs et les principes de calcul des scores retenus par l'INSEE. Il n'ont par exemple pas toujours tenu compte de l'omission ou de l'ajout des accents sur des graphies telles que *épicerie/épicerie/epicerie*, *sel/sél* ou *fiance/fiancé*. Dans une perspective descriptive de la variété des réponses produites à la dictée, nous avons tenu à prendre en compte davantage d'éléments produits par les scripteurs :

Les diacritiques et auxiliaires d'écriture. Des graphies telles que *sél*, *solanél*, *solanèle*, *fiâncé*, *tômates* par exemple ont été saisies sans accent par l'INSEE. Nous avons pris le soin de les ajouter. À l'inverse, nous avons supprimé des accents dans les graphies saisies par l'INSEE qui n'avait pas été produits par le scripteur : nous avons saisi *pei* au lieu de *péi* saisi initialement. Des graphies telles que *pharmaçie*, *farmaçie* ou *fiançé* n'avaient pas été saisies avec la cédille, que nous avons ajoutée. Nous avons aussi ajouté des majuscules sur des graphies telles que *P. va Nord* ainsi que des apostrophes : *a'cole*, *s'entent*, *l'ibrairi*. La saisie de ces nouveaux éléments a conduit à modifier le codage des graphies incorrectes du point de vue orthographique, et à affiner l'analyse d'un point de vue qualitatif. Nous verrons que nous nous intéresserons aux questions de segmentation (notamment dans l'ajout de l'apostrophe). Enfin, nous sommes revenue en particulier sur l'item *fiancé*. En effet, la réponse *fiance* (sans accent) était parfois codée comme correcte et parfois comme incorrecte sur le plan orthographique. Nous l'avons considérée comme incorrecte d'un point de vue orthographique. Par ailleurs, notons que le codage des accents est particulièrement difficile, puisqu'il s'agit d'une zone « où la variation manuscrite peut revêtir un caractère continu » (Lucci & Millet, 1994 : 37).

Les marques morphographiques. Les marques morphographiques ne sont entrées en compte dans le calcul du score à l'épreuve de dictée que pour les mots *fromages* et *sentent*. L'item *sentent* a donné lieu à des graphies particulières : *sont* et *semblent*. L'INSEE a considéré ces variantes comme correctes puisqu'elles comportaient la marque morphographique verbale de nombre '-nt'. Nous avons conservé ce codage correct de l'INSEE en tenant compte aussi de la proximité phonique des formes *sentent*, *sont* et *semblent* et de la cohérence sémantique de ces graphies dans le contexte de la phrase « trois fromages qui ne *sentent/sont/semblent* pas fort ». Nous avons toutefois saisi la forme réellement produite par le scripteur pour pouvoir décrire la variété des graphies produites pour cet item.

Nous avons aussi voulu saisir les marques morphographiques de nombre transcrites pour les items *tomates* et *cerises* ainsi que sur *fort* (codé ultérieurement par l'ANLCI et qui n'est pas entré dans le calcul du score à la dictée). Nous avons harmonisé aussi la saisie de

l'item *fiancé* en ajoutant les marques de nombre (*fiancés*) ainsi que les marques de genre, très fréquentes sur cet item (*fiancée, fiancées*).

Les césures. Certains scripteurs ont ajouté une/des césure(s) à l'intérieur des mots et des pseudo-mots, qui n'ont pas été saisies par l'INSEE. Nous les avons saisies et avons ainsi recueilli des graphies telles que : *sur la nelle* (pour *solennel*), *en ti rhum, to matte, les bririe* (pour *librairie*). À l'inverse, certains mots, et en particulier des pseudo-mots, ont été soudés : *salgobar* (pour *sel gobar*), *deujocq* (pour *de Joc Pévanor*), *lacoool* (pour *alcool*), *pafor* (pour *pas fort*), *joquepivanor* (pour *Joc Pévanor*).

Les erreurs de saisie. Enfin, nous présentons dans le tableau 11 des erreurs qui semblent plutôt relever d'erreurs ou d'oublis de saisie, mais qui ont un effet certain sur le codage. Nous avons donc ressaisi et recodé les graphies.

Graphies saisies par les codeurs	Graphies réellement produites et modifiées par notre travail de vérification
rhume	ruhme
alcool	alcol
pays	pay
cerises	cerices
sentent	centent
pharmacie	pharmacie
fincier	financier
gobar	gobard
sirape	siraqe

Tableau 11 Exemples de graphies relevant d'erreurs de saisie et/ou d'oublis

Notons que ces corrections de saisie et/ou de codage n'ont pas eu d'incidence majeure sur les scores obtenus à la dictée. De plus, rappelons que la modification du score à la dictée n'a d'incidence que pour les scripteurs qui ont un score proche du seuil de 14. En effet 14/22 correspond au seuil des 60 % de réussite à l'épreuve ; c'est la limite, dans IVQ, en-deçà de laquelle les personnes sont jugées en difficulté (difficultés *graves* ou *fortes*). Nos corrections concernent ainsi moins d'1 % des enquêtés. Malgré les précautions prises pour la saisie et le codage d'une telle masse de données, il est toujours possible de trouver des cas discutables, voire des erreurs de saisie et/ou de codage. Mais la reprise des données trouve son intérêt dans les possibilités qu'elle offre pour la description et l'analyse de la variété des graphies produites par les scripteurs. En tout état de cause, l'intérêt pour nous de ce corpus réside plus dans l'opportunité d'accéder à des pratiques de personnes en potentielle difficulté à l'écrit que dans le diagnostic d'illettrisme (et donc le score obtenu à la dictée). Pour terminer, nous précisons que les dictées recueillies dans le cadre de l'enquête complémentaire, produites par des scripteurs sans difficultés, ont quant à elles été saisies par nos soins et codées selon la même méthodologie que celle employée lors de la reprise des données des dictées IVQ.

Désormais, nous ne nous référerons plus au score obtenu à la dictée dans le cadre de l'enquête IVQ mais opterons pour une analyse plus qualitative en proposant des scores différents : un score orthographique, un score phonographique et un score grammatical.

4. LA RÉUSSITE ORTHOGRAPHIQUE, GRAMMATICALE ET PHONOGRAPHIQUE

Du point de vue de l'analyse du corpus de dictées, nous analysons de la même façon les 2 037 dictées produites par les scripteurs en difficulté à l'écrit lors de l'enquête IVQ de 2011 et les 109 dictées fournies par des personnes sans difficultés dans le cadre de l'enquête complémentaire de 2014. Nous distinguons d'abord les graphies conformes à la norme orthographique pour établir un score de réussite orthographique. Parmi les graphies restantes, fort nombreuses pour certains mots, nous isolons les écarts portant sur l'encodage phonographique (graphies phonographiquement incorrectes) pour les différencier de celles portant sur la part sémiographique de l'orthographe afin de calculer un score de réussite phonographique. Enfin, nous avons analysé la réussite grammaticale sur les items *fromages* et *sentent* (sur lesquels la production des marques du pluriel étaient obligatoires dans le contexte de la phrase de la dictée IVQ) auxquels nous ajoutons les items *tomates* et *cerises* (sur lesquels la marque du pluriel est préférable du point de vue du sens, mais pas obligatoire, d'autant plus dans le contexte d'une liste de courses). Ces analyses n'entrent pas dans le calcul des scores orthographique et phonographique.

4.1 LA RÉUSSITE ORTHOGRAPHIQUE

Pour analyser la réussite orthographique sur les mots, nous retenons 15 mots de la dictée⁹⁸ : *pharmacie*, *anti-rhume*, *alcool*, *épicerie*, *tomates*, *pays*, *confiture*, *cerises*, *sel*, *fromages*, *sentent*, *fiancé* et *solennel*. Pour notre analyse, nous avons pris quelques distances avec l'analyse de l'INSEE et présentons les principes généraux auxquels a répondu l'analyse de la réussite orthographique sur les 15 mots analysés de la dictée dans le cadre de notre recherche.

4.1.1 TRAITEMENT DES MARQUES MORPHOGRAPHIQUES DE GENRE ET DE NOMBRE

Pour établir le score orthographique, nous ne tenons pas compte de la production de marques morphographiques de genre ou de nombre, en considérant que la production de ces marques relève d'une autre compétence que la stricte connaissance de l'orthographe des mots. Ces marques seront utilisées pour établir un score grammatical. Aussi, nous avons accepté indifféremment les graphies *tomate/tomates*, *cerise/cerises*, *confiture/confitures*, *fromage/fromages*, *sente⁹⁹/sentent*, *fort/forts*, *fiancé/fiancée/fiancés¹⁰⁰* et *solennel/solennelle¹⁰¹*. Les

⁹⁸ L'analyse ne porte pas sur les pseudo-mots puisqu'il s'agit de mots inventés pour la tâche de dictée et pour lesquels il n'existe pas de forme normée.

⁹⁹ Nous ne retenons pas en revanche la graphie *sent* qui, bien que renvoyant à la 3^{ème} personne du singulier du verbe *sentir*, n'est pas correcte du point de vue orthographique pour transcrire la forme orale /sãnt/.

mots *anti-rhumes* et *librairies* (qui n'a pas été analysé par l'INSEE) ont aussi été produits avec un 's' final par quelques scripteurs et nous les avons considérés comme correctes du point de vue orthographique. Bien que la présence d'une marque du pluriel ne soit pas particulièrement justifiée ici, nous ne la considérons pas comme entravant la forme orthographique attendue pour ces mots.

4.1.2 TRAITEMENT DES DIACRITIQUES ET AUXILIAIRES D'ÉCRITURE

Concernant le traitement des diacritiques et auxiliaires d'écriture pour juger de la conformité des graphies à la norme orthographique, nous avons considéré les cas d'omission, de substitution et/ou de neutralisation et d'ajout d'auxiliaires d'écriture comme incorrects du point de vue orthographique. Ainsi, nous considérons des graphies telles que *épicerie/cérise* ; *tômates/fromâges* ; *pharmacie/çerise* comme erronées sur le plan orthographique (et phonographique pour *épicerie* et *cérise*). Nous n'avons pas accepté non plus la graphie *fiance* comme correcte sur le plan orthographique, ni phonographique¹⁰².

Toutefois, nous n'avons pas tenu compte de l'omission de l'accent aigu sur le mot *epicerie*, souvent transcrit sans accent. En effet, nombreux sont les scripteurs qui, d'une part, ont écrit le mot *épicerie* avec une majuscule, avec ou sans accent *Épicerie/Epicerie*. Pour ceux qui l'ont transcrit avec une majuscule, sans accent, il nous est impossible de savoir s'ils auraient produit un accent sur la minuscule. Il est assez fréquent, dans les usages, de voir les majuscules produites sans accent. D'autre part, comme nous l'avons indiqué dans notre chapitre 2, Lucci et Millet (1994) montrent que près des 2/3 des variations qui affectent l'ensemble des diacritiques dans la zone phonographique correspondent à une omission ou à une neutralisation des accents graves et aigus (et plus particulièrement l'accent aigu). Les auteurs y voient une possible évolution dans la manière de graphier les accents qui peuvent être omis ou neutralisés. La distinction accent aigu/accent grave tend à être neutralisée et les accents sont alors réalisés sous la forme d'un point, trait horizontal ou vertical. Par ailleurs, nous le verrons dans la suite de l'analyse, les scripteurs sans difficultés à l'écrit tendent eux aussi à produire le mot *épicerie* sans accent.

4.1.3 QUELQUES CAS PARTICULIERS

Alors que l'INSEE a analysé les items *anti* et *rhume* séparément, nous faisons le choix de les traiter ensemble étant donné qu'il s'agit d'un seul et même mot. Par ailleurs, nous précisons que nous avons aussi accepté comme correcte sur le plan orthographique la forme *anti(-)rhume* avec ou sans trait d'union. Pour faciliter le codage de ces items à partir des données initiales saisies dans la base de données, nous avons aussi accepté *antirhume*, sans césure. De plus, chez certains des scripteurs, la césure n'est pas toujours clairement marquée.

¹⁰⁰ Nous n'évoquons pas ici la graphie *fiancées* qui n'a jamais été produite dans notre corpus.

¹⁰¹ Nous n'évoquons pas ici les graphies *solennels* ou *solennelles* qui n'ont jamais été produites dans notre corpus.

¹⁰² L'omission de l'accent sur le mot *fiancé* change sa forme sonore. En français, aucun mot ne se termine par le graphème 'e' pour noter le son /e/ (excepté quelques emprunts tel que *forte*, prononcé /fɔʁte/, emprunté à l'italien pour noter la nuance en musique par exemple).

4.1.4 SYNTHÈSE DES GRAPHIES ACCEPTÉES COMME CORRECTES SUR LE PLAN ORTHOGRAPHIQUE

Le tableau 12 ci-dessous résume les graphies acceptées comme correctes sur le plan orthographique dans le cadre de notre analyse de la réussite orthographique sur les 15 mots analysés de la dictée :

Mots	Nombre de graphies acceptées	Graphie(s) acceptée(s) sur le plan orthographique
pharmacie	1	pharmacie
anti-rhume	3	anti-rhume(s), anti rhume(s), antirhume(s)
alcool	1	alcool
épicerie	4	épicerie, epicerie, Épicerie, Epicerie
tomates	2	tomate, tomates
pays	1	pays
confiture	2	confiture, confitures
cerises	2	cerise, cerises
sel	1	sel
fromages	2	fromage, fromages
sentent	3	sentent, semblent, sont
fort	2	fort, forts
librairie	2	librairie, librairies
fiancé	3	fiancé, fiancée, fiancés
solennel	2	solennel, solennelle

Tableau 12 Graphies considérées comme correctes sur le plan orthographique dans notre corpus (2 146 dictées)

4.2 LA RÉUSSITE GRAMMATICALE

Pour évaluer la réussite grammaticale, nous avons analysé la production de marques du pluriel sur les items *fromages*, *sentent*, *tomates* et *cerises*. Comme l'INSEE, seule la marque d'accord a été prise en compte : des graphies telles que *formages* ou *tomats* sont codées comme correctes dans le cadre du calcul du score grammatical. Notons que, lors des analyses, nous analyserons aussi brièvement la production de marques morphographiques de genre sur les items *fiancé* et *solennel* qui laissent apparaître des phénomènes intéressants, liés aux représentations des scripteurs, évoqués d'ailleurs lors des séances individuelles avec les dix apprenants en situation d'illettrisme.

4.3 LA RÉUSSITE PHONOGRAPHIQUE : CLASSIFICATION DES GRAPHIES NON NORMÉES

Pour établir le score de réussite phonographique, il nous a fallu classer les graphies qui s'écartent de la norme orthographique, autrement dit les graphies non normées. Pour ce faire, nous avons isolé les erreurs portant sur l'encodage phonographique qui permet de différencier, parmi les graphies non normées, celles qui respectent la correspondance avec l'oral. En effet, écrire *farmacie* ou *framasi*, pour le mot *pharmacie*, ne nous dit pas la

même chose des compétences à l'écrit d'un scripteur. La graphie *farmacie* témoigne selon nous d'une capacité à communiquer par écrit et d'une connaissance des règles de transcription phonographique du français oral vers l'écrit, tandis que *framasi* pose d'autres difficultés. Cette distinction permettra de mettre en évidence des profils de scripteurs différents et de distinguer les scripteurs qui, même s'ils ne connaissent pas la norme orthographique d'un mot, parviennent malgré tout à produire une forme conforme à la forme sonore du mot, et à faire passer un message intelligible à l'écrit, de ceux qui ne parviennent pas à produire une graphie conforme au principe phonographique. En effet, pour Besse *et al.* (2003), l'essentiel est de produire une graphie compréhensible (d'un point de vue phonographique) avant de produire une graphie « parfaite » (d'un point de vue orthographique). De plus, cela est parfois un niveau considéré comme suffisant dans certaines activités professionnelles et qui peut être courant dans l'environnement familial ou dans les pratiques d'écriture numérique. Enfin, nous le verrons, dans la catégorie des graphies non conformes au principe phonographique, il faudra encore faire des distinctions. Ce n'est en effet pas la même chose d'écrire *framacie* et *fansaine* pour *pharmacie*. Deux grandes catégories de graphies non normées ont donc été constituées pour les classer et mesurer la réussite phonographique sur les mots et les pseudo-mots :

- les graphies phonographiquement correctes :

Il s'agit de graphies qui s'éloignent de la norme orthographique attendue mais qui restent conformes au principe phonographique (*taumate, solanel*).

- les graphies phonographiquement incorrectes :

Il s'agit de graphies où la transcription du mot ou d'une partie du mot est incorrecte « *par défaut de correspondance entre les sons et les lettres les transcrivant* » (Besse *et al.*, 2003 : 22). Nous verrons dans le chapitre 5 que d'autres niveaux d'analyse ont été construits pour analyser ces graphies.

Nous revenons maintenant sur quelques cas particuliers de graphies qui nous ont longuement interrogée et que nous avons finalement considérées comme conformes au principe phonographique pour l'analyse quantitative. Nous verrons que nous avons défini un niveau d'analyse supplémentaire, les « écarts contextuels », pour une analyse plus qualitative.

4.3.1 LES GRAPHIES PHONOGRAPHIQUEMENT CORRECTES : QUELQUES CAS PARTICULIERS

Pour le classement des graphies non normées, nous avons envisagé une acception large de la phonographie et avons considéré comme conforme au principe phonographique toute graphie lisible, c'est-à-dire qui, malgré une orthographe non conforme, permet de faire passer un message intelligible par écrit. Ici, nous présentons rapidement les choix méthodologiques que nous avons faits, sans les justifier longuement. L'analyse qualitative des graphies (chapitre 5) apportera en effet des justifications détaillées de ces choix.

Nous avons d'abord fait le choix de classer la graphie *solenel* dans la catégorie des graphies phonographiquement correctes, bien qu'elle ne soit pas conforme au principe phonographique. La production d'une telle graphie est en effet révélatrice du recours à la voie d'adressage et ce n'est que l'omission des doubles consonnes qui rend cette graphie non conforme au principe phonographique et pas un problème d'encodage à proprement parler.

Ensuite, nous ne tenons pas compte des règles de position et de distribution des graphèmes et/ou de la possibilité de configuration des graphèmes en français. Aussi, avons-nous classé des graphies telles que *pharmasie/épiserie* ; *épissri* ; *épisrie* et *srriɣ* dans la catégorie des graphies phonographiquement correctes. Bien que les lois de position et de distribution fassent partie intégrante de la phonographie de notre écriture (§2.2 chap.2), nous considérons que la connaissance des lois de position et de distribution relève d'une autre compétence que la stricte connaissance des correspondances des phonèmes et des graphèmes.

Nous n'avons pas tenu compte non plus du degré d'ouverture des phonèmes. Ainsi, des graphies comme *faure* (pour *fort*), *jauque*, *sirapeux*, ou *épiceuri* ont été acceptées en neutralisant l'opposition d'ouverture pour les phonèmes /o/-/ɔ/ et /ø/-/œ/. Nous neutralisons aussi l'opposition /e/ fermé vs /ɛ/ ouvert. Les écarts sur les diacritiques et auxiliaires d'écriture correspondent ainsi aux accents que nous appelons « non distinctifs » : accents aigu, grave, circonflexe : *épicerie*, *librèrie*, *frômage*, *phramaçie*. Nous parlons d'accents « non distinctifs » parce qu'ils ne modifient pas la valeur phonographique des graphèmes sur lesquels ils sont placés dans ces contextes. Ces graphies ont toutes été acceptées du point de vue phonographique et relèvent donc selon notre classification de graphies phonographiquement correctes. Nous avons aussi accepté les graphies telles que *fillancé* ou *filliancé* pour le mot *fiancé*, prononcé /fjãse/ ou /fijãse/.

L'adjonction ou la suppression du graphème 'e' a aussi posé question. Nous avons relevé dans notre corpus des cas d'omission du 'e' diacritique final, que nous avons choisis de considérer comme des graphies phonographiquement correctes : *tomat*, *confîtur*, *ceris*, *rhum*, *rum* en considérant que l'absence de 'e' n'empêche pas la lecture de ces graphies selon la forme orale attendue. Il existe en effet des mots en français qui se terminent par une consonne sans 'é' diacritique : *transat*, *but*, *mur*, *dur*, *vis*, *bus*, *maximum*, *album*, etc. À l'inverse, nous avons recueilli des graphies dans lesquelles un 'e' s'était glissé, et que nous avons choisi de considérer comme un 'e' muet. Aussi, avons-nous accepté des graphies telles que *faremaci* ou *alecol*.

Nous avons également réalisé un traitement particulier sur certaines graphies, en particulier les pseudo-mots, dans lesquels des graphèmes semblent fonctionner comme des syllabogrammes. Il s'agit des cas rares dans notre corpus, tels que *p. vanor*, *Pvanor* qui peuvent renvoyer à l'un des procédés de l'écriture électronique, où le nom de la lettre est utilisé pour transcrire un phonème : la lettre P – /pe/ – pour *Pvanor* par exemple. Nous avons aussi quelques cas d'usage des nombres pour transcrire une syllabe, mais uniquement pour le pseudo-mot *sirape* : *6-rapes* et *6rap*.

Enfin, nous avons classé dans la catégorie des graphies phonographiquement correctes des formes dans lesquelles la segmentation n'était pas conforme, celles-ci n'altérant pas la forme sonore du mot : *en ti rum, an-ti, et piseri, so la nel, sol à nel*. Nous avons aussi considéré comme phonographiquement correctes les graphies dans lesquelles le scripteur n'a pas noté la césure entre l'article et le mot : *lanti, lepicerie*.

4.3.2 SYNTHÈSE DES GRAPHIES CONSIDÉRÉES COMME PHONOGRAPHIQUEMENT CORRECTES

Nous présentons, dans le tableau 13 ci-dessous, une synthèse des graphies que nous avons considérées comme phonographiquement correctes, qui donne d'ailleurs un premier aperçu de la variété des réponses recueillies dans notre corpus de dictées :

Mots et pseudo-mots	Graphies phonographiquement correctes
pharmacie	farmaci(e), fharmacie, pharmaci(e), farmasi, faremaci
anti-rhume	anti-rhum, enti-rume, anti hrume, anti-rhûm(e), en ti rum, lenti rume, hentie-ruhme
MICATOL	micatol, mikatol(e), mycathol(e), miquatol, micataule, mikatolle
SIRAPE	sirap, cirappe, cirapp, syrape, sirapeux, 6 rapes, scie rape
alcool	alcol(e), alccol, allcol, alcohol, alchool, alecole, halcol, al col, alccôl
DUX	dux(e), ducs(e), ducks, ducce, ducss, d'uxe, duqsse, duxeue
épicerie	épiserie, épisserie, épisrie, épicerie, et piseri, épiseuri
tomate	tomat, tomatte, tommate, thomate, tôte, taumate
confiture	confitur, comfitur(e), comffiture, conphiture, komfitur
cerise	serise, serize, cerrise, seriz, çerise, cerisse, ceurises, srriz, ceris
sel	cel, sele, selle, sél, cele, sell, ceil, sail(e), seil(e), sèle
GOBAR	gobard, gobart, gobars, gobare, gaubare, gobarc, gobbard, guobarre
fromage	frommage, fromaj, fromaje, frômage, fromag, phromage, fromagge
sente(nt)	sent, sante, cente, semte, s'entent, santes, scent, son
fort	ford, for, fore, faure, fors, forre
librairie	librerie, librerie, librai, l'ibrai, librerie, librai, librerie
fiancé	fiancer, fiencé, fiançei, fillancé, fiensé, fiancais, fiancee, fiamcer, phiancé, fiancez, fien cé
solennel	solanel(le), solannel(le), solenel, solanèle, sollanel, saulanail, solanél, sol à nel, so la nelle
JOC	joc, jock, jok, joque, jocque, jauque, joce, geok, joch
PEVANOR	pevanor(e), pévanord, pervanor, paivanore, pévanaure, p. vanor, Pvanor, pay vanord

Tableau 13 Exemples de graphies acceptées comme phonographiquement correctes pour chaque mot et pour chaque pseudo-mot

Nous sommes consciente que les classifications ainsi réalisées restent discutables et certaines graphies continuent d'ailleurs de nous interroger. Mais il s'agit de graphies plutôt rares, anecdotiques si l'on considère l'ampleur de notre corpus. Nous avons donc fait des choix de classement de ces graphies dans le but de calculer un score de réussite

phonographique. Mais ces classements influent peu sur les résultats quantitatifs. Les graphies récurrentes dans notre corpus sont majoritairement des graphies que nous n'avons pas eu de difficulté à classer.

Nous présentons maintenant la grille d'analyse que nous avons élaborée pour décrire et analyser les graphies non normées, qu'elles soient phonographiquement correctes ou incorrectes.

4.4 L'ÉLABORATION D'UNE GRILLE D'ANALYSE DES ÉCARTS

Nous avons constitué une grille d'analyse des écarts pour décrire les graphies non normées. Pour ce faire, comme d'autres grilles présentées précédemment dans notre chapitre 2 (§2.5.1), nous avons classé les graphies selon l'élément touché par la variation : phonogramme, lettres muettes, consonnes doubles, diacritiques, etc. Nous avons conservé aussi la plupart des modalités utilisées dans les travaux de Gruaz (2006, 2009) et Lucci et Millet (1994) mais en y ajoutant parfois quelques distinctions. Nous avons gardé celles d'omission (*pharmacî*) et d'ajout (*tommate*). Nous avons aussi conservé l'idée d'inversion mais préférons parler de « permutation » (*formage*), un terme emprunté aux travaux de Fabre-Clos (2000) qui nous semble plus parlant. Nous avons utilisé aussi le déplacement pour désigner les graphies dans lesquelles un élément a été déplacé, sans être nécessairement inversé avec un autre (*phamarci*). Nous avons gardé les deux modalités de substitution et de confusion (qui renvoient à la même chose dans les travaux de Lucci et Millet et de Gruaz) mais pour désigner deux cas de figure différents dans nos travaux : nous utiliserons le terme *substitution*, qui se définit par le remplacement d'un graphème par un autre, pour les graphies conformes au principe phonographique (*taumate* : 'o' est remplacé par 'au'). En revanche, pour les graphies qui ne sont pas conformes au principe phonographique, nous employons le terme *confusion* (*tomade* : 't' est confondu avec 'd'). Cette distinction permet de distinguer les graphies phonographiquement correctes de celles qui sont phonographiquement incorrectes.

Nous reviendrons en temps voulu sur les détails de notre grille d'analyse et sur les choix de classement qui ont été réalisés. Ajoutons simplement ici que nous avons construit un niveau d'analyse supplémentaire : les « écarts contextuels ». Cette catégorie regroupe des graphies en apparence phonographiquement incorrectes mais qui reposent finalement sur une logique phonographique (§4 chap.5). Nous restons convaincue qu'il faut apprendre à lire autrement les pratiques orthographiques des scripteurs les plus en difficulté avec l'écrit. Il apparaît déterminant de s'interroger sur ce rapport à la phonographie et de tenir compte de la logique de l'écart quand on analyse des graphies produites par des scripteurs en difficulté à l'écrit. En effet, leur conception de l'orthographe peut relever d'une logique qui n'apparaît pas spontanément aux yeux d'un « lettré », pour qui les relations phonographiques semblent évidentes. Mais sans le discours du scripteur, on ne peut juger de manière certaine du caractère volontairement phonographique ou non d'une graphie : il se peut que la graphie *pervanor* par exemple ait été produite par un scripteur qui produit

le digramme 'er' pour /e/ ou à l'inverse par un scripteur qui produit ces graphèmes sans pouvoir l'expliquer. C'est en cela qu'une approche qualitative et individualisée des graphies produites par un scripteur est indispensable selon nous pour pouvoir proposer une prise en charge individuelle adaptée. C'est dans cette perspective que nous avons mené des entretiens métagraphiques avec des apprenants en situation d'illettrisme, à qui nous avons fait produire la dictée. Nous présentons dès lors le traitement et l'analyse des séances individuelles menées avec des apprenants désignés en situation d'illettrisme.

5. TRAITEMENT ET ANALYSE DES SÉANCES INDIVIDUELLES AVEC LES APPRENANTS

Les séances individuelles avec les dix apprenants en situation d'illettrisme ont été intégralement transcrites. Les dictées produites par ces apprenants ont été saisies et codées de la même manière que les dictées IVQ et celles de l'enquête complémentaire.

5.1 TRANSCRIPTION DES SÉANCES INDIVIDUELLES AVEC LES APPRENANTS

Le passage de l'oral à l'écrit n'est pas chose aisée. Il est défini par Traverso (1999 : 104) comme une « *sorte de "traduction" tentant de rendre dans un code les caractéristiques d'un autre* ». Ainsi, pour une « traduction » des interactions construites avec les apprenants, la plus lisible et la plus fidèle possible, elles ont été intégralement transcrites selon les conventions ICOR¹⁰³ du laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations)¹⁰⁴, particulièrement riches et adaptées pour les besoins de notre corpus. L'ensemble des conventions ne sera pas utile à notre analyse mais l'intérêt de se conformer à des conventions de transcription déjà établies est de standardiser notre corpus pour le rendre accessible à la communauté scientifique pour de futures analyses. Cela permet aussi d'éviter des ambiguïtés de notation de phénomènes (l'apostrophe peut noter parfois une élision standard ou non), d'éviter des incohérences (on trouve parfois des notations différentes pour un même phénomène) et d'être la plus exhaustive possible (systématiser la notation des phénomènes au sein du corpus). De plus, ces conventions nous étaient familières et nous ont permis une transcription relativement rapide des données.

5.1.1 PRINCIPES GÉNÉRAUX DES CONVENTIONS ICOR

La police utilisée pour les transcriptions est Courier taille 10, parce que tous les caractères y ont la même largeur. Toutes les productions verbales sont notées en minuscules ; les lettres capitales sont réservées à la notation des saillances perceptuelles. En ce qui concerne l'anonymisation des données, tous les noms propres (personnes, lieux, etc.) ont

¹⁰³ Les conventions ICOR sont disponibles dans leur intégralité sur le lien suivant : http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm

¹⁰⁴ UMR 5191 ICAR (CNRS – Lyon2 – ENS de Lyon)

été remplacés par des pseudonymes, en tentant de respecter le nombre de syllabes et les éventuelles connotations (prénoms américain, maghrébin, etc.).

La transcription est segmentée selon les tours de parole de chaque participant. Le tour est une unité théorique décrite par Sacks, Schegloff et Jefferson (1974) qui correspond à la production verbale d'un locuteur. C'est cette alternance systématique des tours de parole (« turn-taking ») qui organise l'interaction.

Nous présentons les conventions de transcription adoptées pour la retranscription des enregistrements réalisés avec les apprenants¹⁰⁵ ainsi que les conventions que nous avons ajoutées à celles d'ICOR pour les besoins de notre corpus.

5.1.2 CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

Nous conservons ici la police utilisée pour la transcription des données (Courier, taille 10), mais nous précisons que nous ne l'utilisons pas dans le reste de notre manuscrit, par souci de lisibilité.

5.1.2.1 IDENTITÉ DU PARTICIPANT

Les participants sont identifiés à l'aide des trois premières lettres de leur prénom (inventé). Zeina par exemple est identifiée "ZEI". L'enquêteur, quant à lui, est identifié "ENQ" :

ZEI euh:: bah j` crois qu` c'est tout

ENQ et ça: enfin pourquoi à votre avis vous avez hésité comme ça/

Lorsqu'un participant n'est pas identifié, l'identifiant est composé de trois X : "XXX".

XXX ((entre dans la salle)) bonjour

5.1.2.2 TOUR DE PAROLE

La notation du tour est insérée après l'identifiant du participant à l'interaction. Si un tour s'étend sur plusieurs lignes, le pavé de transcription est aligné à l'aide d'un retrait de 1^{ère} ligne, et constitue ainsi un seul et même paragraphe :

CAR et euh: (.) la dame du: (.) de: (.) l'académie nous appelle en disant
bah faut le ram`ner au lycée aujourd'hui avant dix heures euh choses
comme ça\ donc ma fille comme e` travaille/ elle a dit à son père bon
bah papa ça t` dérange pas d'aller au lycée (.) et là bas ils l'ont
balloté de bureau en bureau pendant presque dix minutes jusqu'à temps
qu'i` s` fâche

ENQ hm

Si la transcription d'un tour s'étend sur plusieurs lignes et qu'une ligne d'un autre locuteur s'insère (en cas de chevauchement, de commentaires par exemple), on insère le symbole "&" à la fin de la première ligne et au début de la reprise du tour :

ENQ alors j'aim`rais bien maint`nant [vous] poser quelques p`tites&

ZEI [ouais]

ENQ &[questions] sur [vous] sur votre vie\ après si y a des questions&

ZEI [ouais] [ouais]

ENQ &qui vous [gênent] surtout [vous] n'hésitez pas à m` le dire

¹⁰⁵ La description des conventions de transcriptions est très fortement inspirée des conventions rédigées par le laboratoire ICAR.

Si un tour s'enchaîne immédiatement avec le tour de l'autre participant (sans micro-pause), on insère le symbole "=" à la fin du premier tour et au début du tour suivant :

ENQ oui ça demande une organisation pour gérer=
DAN =ouais

Dans le cas de chevauchement de tours de parole, les segments sont encadrés de crochets "[]". Les crochets ouvrants signalent le début du chevauchement et les crochets fermants en indiquent la fin :

ENQ alors [qu'est ce qui vous a]
DAN [mais c'est pa`ce que] pa`ce que en fait c'est ça\

5.1.2.3 LES ACTIONS

Les actions à valeur de tour de parole attribuées à un participant sont décrites entre doubles parenthèses "(())" à la suite de l'identifiant du participant :

JIM ((rires)) pa`ce qu'on peut faire tous des erreurs ça:

5.1.2.4 STRUCTURES SEGMENTALES

L'orthographe française est utilisée pour transcrire le verbal. Lorsque les caractéristiques phoniques le requièrent, l'orthographe peut être adaptée (pour les onomatopées par exemple) :

ALI pour moi c'est comme si j` comptais pas TCHOU

L'élision standard est notée par l'apostrophe "'":

ENQ il s'agit d'une liste de courses en fait

L'élision non standard est notée par une antiquote "`":

MAR on r`vient au même problème euh: est ce que j'en mets un ou deux

Si l'élision non standard se produit en fin de mot, l'antiquote est suivi d'un espace :

JUL pour écrire une lett` euh je fais toujours appel à ma mère

Le 'e' muet en fin de mot n'est pas une élision non standard et n'est pas noté comme élidé :

ENQ et ça: enfin pourquoi à votre` avis vous avez hésité comme ça/

Un son allongé est noté par des ":". Ils sont répétés en fonction de la durée perçue de l'allongement :

YAN non pa`ce que: on l'entend un p`tit peu

Lorsqu'un participant amorce un mot, on insère "-" après le son tronqué :

DAN en dess- j'avais des très bonnes notes en dessin\

Si une liaison facultative est réalisée, on ajoute le signe "^" entre les deux mots liés :

À l'inverse, s'il s'agit d'une liaison obligatoire entre deux mots qui n'est pas réalisée, on insère une barre verticale " | " avant le deuxième mot :

ALA mais ma chef e- vu qu` j` suis un bon |élément elle a elle a voulu que j` reste

Les nombres sont notés en toutes lettres :

CAR après j'ai été à l'école saint exupéry (.) à fleury épinay dans l` quatre vingt onze

Les acronymes et les signes sont écrits en minuscules, sans ponctuation ni espace (pour le distinguer des cas de saillance perceptuelle) :

DAN à partir du moment où: où on on vous dit euh: pa`ce que moi à l'époque c'était l'anpe

L'initiale des noms propres (noms de personnes, d'institutions, de lieux, etc.) est notée par une minuscule :

CAR et j'ai été à l'école **saint exupéry** et **madame corne**¹⁰⁶ la directrice
En ce qui concerne les segments inaudibles, si le nombre de syllabes est identifiable, les segments inaudibles sont représentés au moyen d'une série de caractères "x". Chaque "x" a la valeur d'une syllabe :

GAR euh: euh: **xx** agent technique première classe si j` dis pas d` bêtises
En revanche, si le nombre de syllabes n'est pas identifiable, les segments complètement incompréhensibles sont notés "(inaud.)" :

ALI **((inaud.))**

Les segments pour lesquels hésite le transcripteur sont tous les deux transcrits, notés entre parenthèses et séparés par un point virgule : "(première possibilité ; deuxième possibilité)" :

ALA voilà pa`ce que **(j` l'ai; j` l'avais)** mémorisé mais après

5.1.2.5 LES PAUSES

Les micro-pauses, c'est-à-dire les pauses d'une durée inférieure à 0,2 secondes, sont notées par "(.)" :

ALA bah en français c'est quand même **(.)** c'est c'est raide quand même

Les silences plus longs sont chronométrés à l'aide du logiciel Audacity au 10^{ème} de seconde et notés entre parenthèses : (1.2) :

CAR solennel

(4.0)

CAR bah j'ai l` doute

Les mêmes conventions sont utilisées pour les pauses produites à l'intérieur d'un tour de parole ou entre les tours de parole successifs de deux participants différents (notées dans ce cas sans identifiant) :

5.1.2.6 PRODUCTIONS VERBALES

La description d'une production verbale (rires, pleurs, lecture, imitation, etc.) est notée entre doubles parenthèses et précède la transcription du tour de parole. L'ensemble est compris entre chevrons pour en indiquer la portée : <((description)) transcription> :

GAR **<((en riant)) ça r`monte un peu dans mon estime>**

ALI **<((en montrant ses oreilles)) mais euh: ce yoyo là>** (.) il est bien parti mais c`ui là i` m'a déchiré le tympan

L'aspiration est notée par la lettre "h" précédée d'un point : ".h" ;

CAR **.h** ah oui librairie j'ai: dû faire une bourde librairie

À l'inverse, une expiration ou un soupir sont notés par la lettre "h" seule suivie de ":" selon la durée : "h::".

¹⁰⁶ Le nom a été modifié pour anonymiser le corpus.

5.1.2.7 LA PROSODIE

Les montées et les chutes intonatives sont notées par "/" et "\", sans espace avant. Si les montées ou les chutes sont particulièrement fortes, elles sont notées "//" et "\\\" :

YAN j` l'écris là tout d` suite/

ALA alors là\ (.) j'ai jamais vu

Dans les cas de saillance perceptuelle, les segments de tour de parole dont l'intensité est accrue ou appuyée (par exemple) sont notés en majuscules :

ENQ oui au cap\ par rapport à AUJOURd'hui est ce que vous pensez qu`
votre niveau a changé/

Les segments pour lesquels le volume de la voix est plus bas (passages murmurés ou chuchotés) sont notés entre "° °" :

ENQ mais quelles personnes auraient pu écrire ça

ALI °bah ça: je sais pas°

5.1.2.8 LES DESCRIPTIONS

Lorsqu'on a fait le choix de ne pas transcrire un passage de l'interaction, on le note entre double parenthèse en indiquant le temps de début et le temps de fin du passage non transcrit :

ZEI ouais

((00:00:40))

((passage non transcrit))

((00:01:00))

ZEI euh j'écris mal euh avec le crayon par contre c'est pour ça

5.1.3 LES CODAGES SUPPLÉMENTAIRES POUR NOTRE CORPUS

Pour les besoins de notre étude, nous avons ajouté plusieurs codages pour transcrire les informations nécessaires et/ou faciliter la compréhension de la personne qui lit la transcription.

5.1.3.1 LA TRANSCRIPTION PHONÉTIQUE

Nous avons eu recours à une transcription phonétique pour les passages relevant de questionnements sur l'orthographe d'une graphie ou sur les phonèmes composant un mot. Nous avons utilisé l'Alphabet phonétique international (API). Nous avons utilisé la police Times New Roman (taille 10) pour distinguer la transcription phonétique de la transcription orthographique :

ALI so na (.) lél/ nel /

Dans les cas de saillances perceptuelles réalisées lors de productions transcrites en phonétique, nous les avons codées en gras souligné :

GAR °° fãse so so solanél°° (.) °°oh là non°° (.) °fãse ° (.) °j` le connais pas c`
nom là moi fãse bon allez on va mettr` c`ui là c'est bien tac°

5.1.3.2 L'EMPLOI DES MAJUSCULES POUR LE NOM DES LETTRES

Pour notre corpus, nous avons utilisé les majuscules pour noter le nom des lettres, lorsque l'enquêté épelaient un mot par exemple :

YAN oui bah femme [ouais je savais je sais] comment ça s'écrit F E deux M E\

5.1.3.3 LES CAS D'ÉPELLATION DE MOTS

Un mot épellé est noté en majuscules, sans ponctuation et séparées par des espaces :

ENQ d'accord okay\ alors fort/

GAR bah F O R T

5.1.3.4 LES CAS DE LIAISONS ERRATIQUES

Nous avons ajouté un codage supplémentaire pour signaler des liaisons erratiques. Un enquêteur fait par exemple une liaison erratique entre l'adjectif *quatre* et le nom *opérations* en produisant le phonème /z/ entre les deux mots. Le phonème produit pour la liaison erratique est indiquée entre les signes « ^ » et placé entre les deux mots liés (sans espaces) :

DAN les quat`^z^opérations

MAR ça euh: (.) vous mettez l` nombre de^z^heures d'heures et pis euh: après le nom de du salarié d` l'entreprise et puis

5.1.3.5 LA RÉFÉRENCE AUX GRAPHIES

L'entretien métagraphique comprend de nombreuses références à des graphies, que les interactants ont sous les yeux au moment de l'entretien mais auxquelles le lecteur de la transcription n'a pas accès. Pour faciliter la compréhension du lecteur, les graphies auxquelles les interactants font référence (mais qui ne sont pas produites verbalement) sont indiquées en italique et comprises entre deux signes "+" : *+confiture+* :

GAR so la nel (.) ouais moi j'aurais plutôt mis deux L E *+solanelle+* mais bon s'il est écrit comme ça c'est qu` y a une raison quoi c'est:

5.1.3.6 LES COMMENTAIRES ADJOINTS À LA TRANSCRIPTION : NOTES DE BAS DE PAGE

Nous avons aussi ajouté des notes de bas de page pour définir des sigles (CFG, CLIS, SEGPA, ULIS, *etc.*) ou pour identifier les personnes auxquelles les enquêteurs font référence (formateurs, personnes de l'entourage, personnes célèbres, *etc.*).

Nous terminons ce chapitre méthodologique en indiquant l'analyse réalisée sur les séances avec les dix apprenants en situation d'illettrisme.

5.2 ANALYSE DES SÉANCES INDIVIDUELLES AVEC LES APPRENANTS

La saisie, le codage et l'analyse des dictées manuscrites, produites par les dix apprenants en situation d'illettrisme lors des séances individuelles, suivent la même méthodologie que celle décrite pour les dictées IVQ et celles de l'enquête complémentaire.

En ce qui concerne les interactions qui ont eu lieu pendant ou après la dictée et au cours des entretiens métagraphiques et biographiques, nous avons fait le choix d'une analyse de contenu. Issue de la psychologie sociale et largement utilisée dans les sciences humaines

et sociales, l'analyse de contenu est une méthode privilégiée et fiable dans l'accès aux représentations. Elle est donc adaptée à notre ambition et constitue un outil intéressant pour analyser notre corpus avec les apprenants. L'analyse de contenu renvoie à un ensemble de « *procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés* » (Bardin, 1977 : 43). Il s'agit d'un examen méthodique des données, et qui se veut objectif même s'il comporte une dimension subjective puisqu'il s'agit d'un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles : d'une part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité (Bardin, 1977). Finalement, l'analyse de contenu vise à trouver un arrangement pertinent des données pour les rendre compréhensibles compte tenu du problème qui préoccupe le chercheur (Mucchielli, 2004). Nous nous garderons de toute interprétation hasardeuse, psychologisante par exemple, comme c'est trop souvent le cas dans les discours sur l'illettrisme, en tendant à rester au plus près de ce que nous disent les apprenants. Il ne s'agira pas non plus de quantifier les données puisque nous avons un corpus de dix entretiens, qui ne peut donner lieu à une analyse quantitative pertinente. De plus, le reste de notre corpus offre la possibilité d'une étude quantitative.

La première phase de notre analyse correspond à une phase de pré-analyse qui a consisté en la lecture « flottante » des transcriptions dans le but d'appréhender les données dans leur ensemble et de déterminer les premières orientations d'analyse.

Dans un deuxième temps, nous avons découpé les transcriptions en séquences. Celles-ci correspondent, soit à l'émergence d'un problème orthographique avec ou sans sa résolution, soit à un thème général de discours : la scolarité, la situation professionnelle, l'orthographe, les pratiques littéraciques, etc. Nous avons aussi veillé à distinguer lorsque les thèmes étaient introduits par les apprenants eux-mêmes ou par l'enquêteur (nous-même).

La dernière phase a consisté en l'analyse des réponses des apprenants en croisant certains éléments pour faire émerger les expériences communes dans leurs trajectoires de vie et leurs représentations de l'orthographe. Nous verrons que l'analyse de l'entretien métagraphique viendra illustrer la description et l'analyse des graphies recueillies à la dictée de l'enquête IVQ (chapitre 5). L'analyse des entretiens biographiques sera quant à elle présentée dans notre chapitre 6 et viendra interroger les représentations de l'*illettré* et de l'illettrisme.

ANALYSES ET RÉSULTATS

CHAPITRE 4 APERÇU GÉNÉRAL DE LA RÉUSSITE ORTHOGRAPHIQUE, PHONOGRAPHIQUE ET GRAMMATICALE

Dans ce quatrième chapitre, nous proposons une analyse quantitative des dictées recueillies lors de l'enquête IVQ de 2011 et de l'enquête complémentaire de 2014. Par souci méthodologique, dans un premier temps, nous commençons par revenir sur les effectifs et les particularités de notre corpus. Dans un deuxième temps, nous analysons la répartition des scores globaux obtenus à la dictée lors de l'enquête IVQ, qui permet une première caractérisation des enquêtés, et analysons les scores orthographique et phonographique. Nous analysons ensuite la réussite orthographique et phonographique sur chacun des mots et des pseudo-mots de la dictée afin d'évaluer leur complexité. Enfin, nous proposons six profils de scripteurs définis selon leur score orthographique et phonographique à la dictée et caractérisés selon leurs variables sociales. Précisons que certains résultats seront illustrés d'extraits des séances qui ont été conduites avec les dix apprenants en situation d'illettrisme (§2.2 chap.3).

1. EFFECTIFS ET PARTICULARITÉS DU CORPUS

Pour notre analyse, nous avons catégorisé les enquêtés qui ont produit les dictées. Nous avons distingué les enquêtés "diff.", les enquêtés "diff. partielles" et les enquêtés "non diff.". Les enquêtés "diff." sont les enquêtés qui ont présenté des difficultés au module d'orientation de l'enquête IVQ de 2011 et qui ont réalisé le module bas. Au terme de ce dernier, ils ont présenté des difficultés *graves* ou *fortes* dans au moins un des domaines évalués (lecture, écriture, compréhension d'écrit). Les enquêtés "diff. partielles" sont les enquêtés qui ont, eux aussi, présenté des difficultés au module d'orientation mais qui, au terme du module bas, n'ont présenté que des difficultés *partielles* ou *pas de difficultés* dans les domaines fondamentaux de l'écrit évalués par le module bas. Les enquêtés "non diff." sont ceux qui n'ont pas présenté de difficultés au module d'orientation de l'enquête IVQ de 2011 et qui ont réalisé le module haut. Il s'agit d'enquêtés volontaires pour être réinterrogés et qui ont réalisé la dictée lors de l'enquête complémentaire de 2014 (§1.2 chap.3).

Nous avons ensuite construit des sous-catégories parmi les enquêtés "diff." en distinguant ceux que nous appelons :

- les enquêtés "diff. non scol." :

Ce sont les personnes qui ont présenté des difficultés *graves* ou *fortes* à au moins une des trois épreuves du module bas de l'enquête IVQ et qui n'ont jamais été scolarisées. Elles ont été considérées en situation préoccupante à l'écrit au terme de l'enquête IVQ¹⁰⁷. Il s'agit principalement de personnes nées hors de France¹⁰⁸.

- les enquêtés "diff. scol. Fr." (= "illettrés") :

Ce sont les personnes qui ont présenté des difficultés *graves* ou *fortes* à au moins une des trois épreuves du module bas de l'enquête IVQ et qui ont été scolarisées en France. Elles ont été considérées en situation d'illettrisme au terme de l'enquête IVQ de 2011¹⁰⁹.

- les enquêtés "diff. scol. hors Fr." :

Ce sont les personnes qui ont présenté des difficultés *graves* ou *fortes* à au moins une des trois épreuves du module bas de l'enquête IVQ et qui ont été scolarisées hors de France. Elles ont été considérées en situation préoccupante à l'écrit au terme de l'enquête IVQ.

Le terme "illettré" ne marque donc en aucune manière un degré de difficulté supplémentaire au regard des autres catégories "diff.". Il permet seulement de distinguer, entre les personnes en difficulté *graves* ou *fortes*, celles qui ont été scolarisées en France (enquêtés "diff. scol. Fr." = "illettrés") de celles qui ont été scolarisées hors de France (enquêtés "diff. scol. hors Fr."). Cela répond au fait qu'on ne peut être considéré en situation d'illettrisme dans une langue que si l'on a été mis en situation de l'apprendre dans sa forme écrite, et par conséquent à un besoin en termes de politique éducative. Signalons que certains des enquêtés "diff. scol. hors Fr." peuvent avoir été scolarisés en français (pays francophones, expatriés scolarisés dans des écoles françaises, *etc.*). Mais ce critère permet, par principe, d'isoler dans la catégorie "illettrés" ceux qui ont été soumis à l'obligation scolaire française et qui ont donc fréquenté des écoles françaises en France.

Le tableau 14 ci-après synthétise les différentes catégories d'enquêtés que nous avons définies pour nos analyses, à partir des catégories déjà établies par l'enquête IVQ. Il précise aussi leurs effectifs respectifs dans notre corpus.

¹⁰⁷ Parmi les enquêtés qui ont déclaré n'avoir jamais été scolarisés, trois personnes n'ont présenté que des difficultés *partielles* voire *pas de difficultés* au module bas. Nous les avons donc classées dans la sous-catégorie des enquêtés "diff. partielles".

¹⁰⁸ Sept enquêtés « non scol. » sont nés en France.

¹⁰⁹ Rappelons que, conformément à la définition actuelle de l'illettrisme de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, « on parle d'illettrisme pour des personnes qui, après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante » (ANLCI, 2003).

"ENQUÊTÉS DIFF." (1 241 enquêtés)			
<i>sous catégorie 1</i>	Enquêtés "diff. scol. Fr." (= "illettrés")	Personnes qui ont présenté des difficultés graves ou fortes à au moins une des trois épreuves du module bas de l'enquête IVQ (lecture, compréhension écrite, dictée) et qui ont été scolarisées en France .	900 enquêtés
<i>sous catégorie 2</i>	Enquêtés "diff. scol. hors Fr."	Personnes qui ont présenté des difficultés graves ou fortes à au moins une des trois épreuves du module bas de l'enquête IVQ (lecture, compréhension écrite, dictée) et qui ont été scolarisées hors de France .	317 enquêtés
<i>sous catégorie 3</i>	Enquêtés "diff. non scol."	Personnes qui ont présenté des difficultés graves ou fortes à au moins une des trois épreuves du module bas de l'enquête IVQ (lecture, compréhension écrite, dictée) et qui n'ont jamais été scolarisées .	24 enquêtés
"ENQUÊTÉS DIFF. PARTIELLES"			
Personnes qui ont présenté des <i>difficultés partielles</i> ou <i>pas de difficultés</i> au module bas de l'enquête IVQ (scolarisées en France ou à l'étranger).			796 enquêtés
"ENQUÊTÉS NON DIFF."			
Personnes qui n'ont pas présenté de difficultés au module d'orientation de l'enquête IVQ qui ont été orientées vers le module haut en 2011. Elles ont été volontaires pour être réinterrogées lors de l'enquête complémentaire en 2014 et ont réalisé la dictée dans ce cadre.			109 enquêtés

Tableau 14 Catégories et sous-catégories d'enquêtés établies pour notre étude et effectifs

La particularité de ce corpus est que les effectifs de chacune des catégories sont très différents. Aussi, la présentation des résultats sous forme de pourcentages est-elle parfois à nuancer selon l'effectif de la catégorie concernée. Lorsque l'on évoque 33 % des enquêtés "non scol.", il ne s'agit finalement que de huit personnes alors que cela correspond à 297 personnes pour les enquêtés "illettrés" par exemple. Nous garderons ce constat en mémoire tout au long des analyses et rappellerons dans chacun des tableaux présentant les résultats, les effectifs correspondants.

Par ailleurs, notons que la catégorie des enquêtés "non diff." – contrairement aux catégories des enquêtés "diff." – n'est pas représentative des enquêtés orientés vers le module haut de l'enquête IVQ. Il ne s'agit pas, en effet, de tous les enquêtés qui ont passé le module "haut" en 2011 et qui ont été considérés sans difficultés au terme de l'enquête IVQ. Ce ne sont que des volontaires en 2011, qui le sont restés en 2014 pour être réinterrogés dans le cadre de l'enquête complémentaire. Il s'agit donc d'une catégorie d'enquêtés bien particuliers mais qui permet néanmoins d'éclairer, par contraste, les pratiques orthographiques des enquêtés "diff." et de dessiner des tendances.

Nous devons noter aussi la présence de non-réponses dans notre corpus. Un certain nombre de scripteurs n'ont pas produit de graphies sur quelques items de la dictée¹¹⁰. Une non-réponse sur un item est considérée comme un échec, dans le score IVQ et dans nos calculs.

Maintenant que nous avons clarifié les particularités de notre corpus et des échantillons d'enquêtés, nous proposons une analyse quantitative des dictées recueillies. Nous commençons par présenter la répartition des scores à la dictée ainsi que les scores orthographique et phonographique obtenus par chaque catégorie d'enquêtés.

2. LE CALCUL DES SCORES À LA DICTÉE

2.1 RÉPARTITION DES SCORES GLOBAUX À LA DICTÉE

Nous avons calculé un score général à la dictée sur 21 points en comptabilisant, pour chaque scripteur, le nombre de mots correctement orthographiés sur quinze mots de la dictée (sans prendre en compte les accords) et le nombre de pseudo-mots correctement encodés sur le plan phonographique (sur les six pseudo-mots de la dictée). Si l'on regarde les scores obtenus à la dictée IVQ (figure 6 ci-dessous), on observe une forte dispersion des scores chez les enquêtés "diff." (de 0 à 21 points) que l'on ne retrouve pas chez les enquêtés "diff. partielles" ni chez les enquêtés "non diff.", pour qui les scores s'étendent respectivement de 12 à 21 points et de 15 à 21 points.

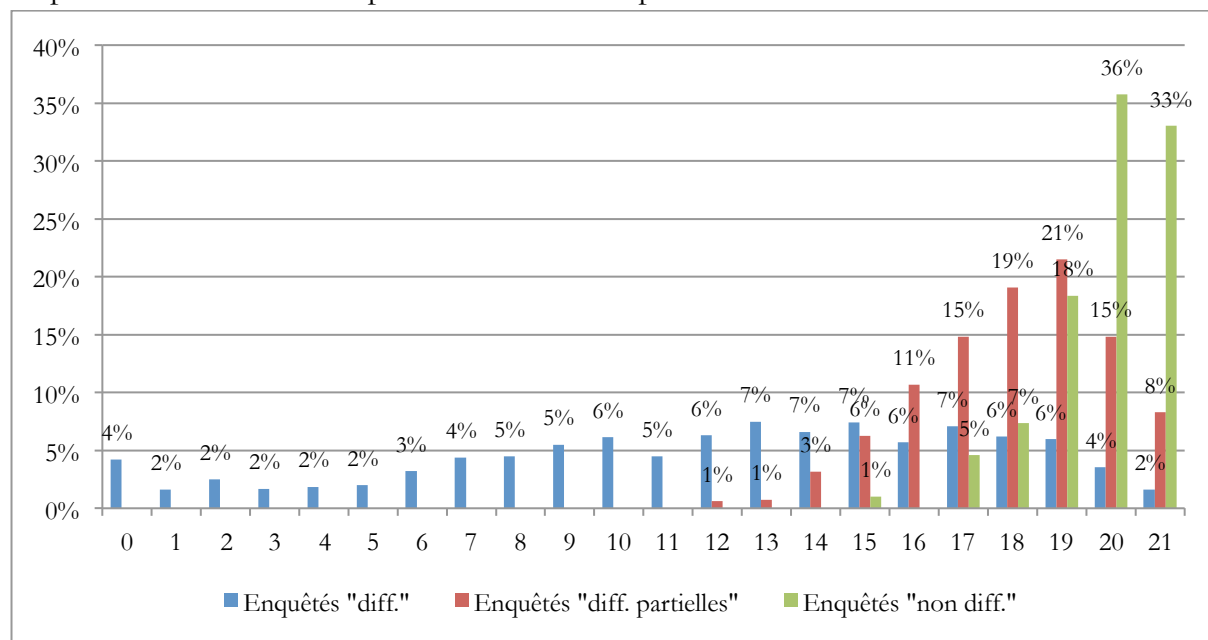


Figure 6 Répartition des enquêtés selon le score obtenu à la dictée (de 0 à 21 points) pour les enquêtés "diff." (1 241 enquêtés), enquêtés "diff. partielles" (796 enquêtés) et les enquêtés "non diff." (109 enquêtés)

¹¹⁰ Voir §3.3 de ce chapitre.

Notons en outre que 24 % des enquêtés "diff." ont un profil orthographique similaire à celui de 99 % des enquêtés "non diff.". Ils ont en effet bien réussi la dictée (plus de 80 % de réussite soit un score de 17 points minimum). Ces résultats indiquent que les difficultés constatées au module d'orientation (en lecture et en compréhension écrite) n'impliquent pas nécessairement des difficultés orthographiques. En d'autres termes, certains enquêtés "diff.", considérés en difficulté au terme de l'enquête, ne le sont pas nécessairement à la dictée¹¹¹, mais en compréhension écrite et/ou en lecture. Selon l'évaluation de l'enquête IVQ, on peut donc ne pas présenter de difficultés en orthographe et être en difficulté à l'écrit (en ayant des difficultés en compréhension écrite et/ou en lecture). Néanmoins, la faible dispersion des scores chez les enquêtés "non diff." montre que le module d'orientation de l'enquête IVQ permet de repérer un niveau minimum en écriture, et en orthographe plus particulièrement, puisqu'aucun enquêté n'a obtenu moins de 15 points sur 21 à la dictée. Rappelons toutefois qu'il ne s'agit pas d'un échantillon représentatif puisque tous les enquêtés qui ont passé le module "haut" n'ont pas été réinterrogés. Ce ne sont seulement que quelques volontaires en 2011 qui le sont restés en 2014.

Par ailleurs, ces constats sont insuffisants pour affirmer qu'il existe un lien entre les compétences orthographiques et le reste des compétences évaluées (lecture et compréhension écrite) lors du module d'orientation. Mais ils permettent de montrer qu'il n'y a pas de lien systématique. Enfin, la dispersion des scores chez les enquêtés "diff." montre une réalité plurielle des compétences orthographiques pour les personnes en potentielle difficulté à l'écrit, que nous allons tenter de décrire au cours de ce quatrième chapitre et du cinquième chapitre de nos analyses.

Afin d'affiner l'analyse du score général obtenu à la dictée, nous avons calculé un score orthographique moyen ainsi qu'un score phonographique moyen, obtenus par chaque catégorie d'enquêtés. Ces scores nous permettent de mesurer la réussite orthographique et phonographique des différentes catégories de scripteurs à la dictée.

2.2 UN SCORE ORTHOGRAPHIQUE

Pour calculer le score orthographique et mesurer la réussite orthographique à la dictée, nous avons retenu quinze mots de la dictée : *pharmacie*, *anti-rhume*, *alcool*, *épicerie*, *tomate*, *pays*, *confiture*, *cerise*, *sel*, *fromage*, *sente*, *fort*, *librairie*, *fiancé*, et *solennel*. Rappelons que nous n'avons pas tenu compte de la production des marques morphographiques pour juger de la correction d'une graphie sur le plan orthographique (§4.1 chap.3). Nous calculons le score orthographique moyen (sur 15 points) ainsi que le taux de réussite orthographique moyen à la dictée, pour chaque type d'enquêtés (tableau 15 ci-après) :

¹¹¹ Nous renvoyons ici à l'analyse du cumul des difficultés réalisée par Jeantheau (2015) (§4.3.3 chap.1)

	Catégorie d'enquêtés	Score orthographique moyen et taux de réussite
Enquêtés "diff."	Enquêtés "diff. scol. Fr." (= "illettrés") (900)	9,2 / 15 61 %
	Enquêtés "diff. scol. hors Fr." (317)	5,7 / 15 38 %
	Enquêtés "diff. non scol" (24)	2,7 / 15 18 %
	Enquêtés "diff. partielles" (796)	12,7 / 15 85 %
	Enquêtés "non diff" (109)	14,2 / 15 95 %

Tableau 15 Score orthographique moyen (/15) et taux moyen de réussite orthographique (en %) pour les enquêtés "diff. scol. Fr.", "diff. scol. hors Fr.", "diff. non scol.", "diff. partielles" ainsi que pour les enquêtés "non diff." sur les quinze mots analysés de la dictée

Au-delà du fait que ces résultats confirment que les enquêtés "non diff." ainsi que les enquêtés "diff. partielles" ont, en moyenne, mieux réussi à orthographier les quinze mots analysés de la dictée que les enquêtés "diff.", cette analyse présente l'intérêt de mettre en évidence que ce sont les enquêtés "diff. scol. Fr." qui ont le mieux réussi parmi les "enquêtés diff." (9,2/15). Ce sont les enquêtés "diff. scol. hors Fr." (5,7) et "diff. non scol." (2,7) qui ont le plus de difficultés à orthographier correctement les mots. Il y a donc un net impact de la scolarisation, et de la scolarisation en France, sur la réussite orthographique.

Par ailleurs, l'analyse des dictées produites par les enquêtés "non diff." montre que même les personnes les plus à l'aise à l'écrit n'atteignent pas les 100 % de réussite : ces derniers ont en effet, un score moyen de 14,2/15 à la dictée. Cela confirme l'intérêt de comparer les pratiques des personnes en potentielle difficulté à l'écrit (les enquêtés "diff."), non pas à la norme académique mais aux usages des scripteurs que nous avons qualifiés d'« ordinaires ».

Nous retiendrons donc que la compétence orthographique reste très déterminée par la scolarisation (lorsque l'on n'est pas allé à l'école, on n'a peu de chance de réussir le test) et en particulier par la scolarisation en France. Il serait intéressant ici de distinguer, au sein des "diff. scol. hors Fr." ceux qui ont été scolarisés en français des autres enquêtés, pour établir si ce qui est déterminant est le lieu de scolarisation (France/étranger) ou la langue (français/autres), ou encore, au sein de ceux qui ont été scolarisés en France, ceux qui ont le français pour langue maternelle et les autres. Mais cela dépasse le cadre de notre recherche.

Nous calculons maintenant le score phonographique sur les mots et les pseudo-mots pour chacune des catégories d'enquêtés.

2.3 UN SCORE PHONOGRAPHIQUE SUR LES MOTS ET LES PSEUDO-MOTS

La dictée de six pseudo-mots visait à repérer, au-delà des compétences orthographiques, la capacité à encoder un mot sur le plan phonographique¹¹². Mais pour mesurer pleinement cette compétence, nous avons observé, outre les six pseudo-mots, les quinze mots analysés de la dictée. Cela permet de repérer les scripteurs capables de communiquer par écrit en parvenant à proposer des graphèmes plausibles pour transcrire un mot à l'écrit lorsqu'ils n'en connaissent pas l'orthographe.

Nous avons ainsi établi un score phonographique sur 21 points (15 mots + 6 pseudo-mots) en comptabilisant les formes correctement encodées sur le plan phonographique par les scripteurs (en incluant aussi les graphies correctement orthographiées pour les mots). Nous n'avons pas réalisé cette analyse sur les mots pour les enquêtés "non diff." qui n'ont pas présenté de difficultés d'ordre phonographique¹¹³. Ce premier constat montre la spécificité de la question de l'encodage phonographique, qui est caractéristique des scripteurs les plus en difficulté à l'écrit.

Pour les pseudo-mots, nous avons calculé le score phonographique en dénombrant le nombre de graphies acceptables d'un point de vue phonographique sur le nombre total de scripteurs. Nous avons réalisé cette analyse pour l'ensemble des enquêtés.

Le tableau 16 ci-dessous présente le score phonographique moyen sur les mots et les pseudo-mots selon la catégorie de scripteurs ainsi que le taux moyen de réussite phonographique. À titre indicatif, nous rappelons le score orthographique sur les mots de la dictée (sur 15 points).

¹¹² Rappelons que, pour les pseudo-mots, la réussite est évaluée par référence à la correspondance phonographique : par exemple, les graphies *micatol*, *mycatol*, *micataul*, *mickatole*, *micatolle*, etc. ont toutes été admises.

¹¹³ Les quelques graphies non conformes au principe phonographique recueillies parmi les enquêtés "non diff." relèvent plutôt de questions purement calligraphiques (*tomote* pour *tomate* par exemple). Nous y reviendrons.

Type d'enquêtés	Score ortho. moyen et taux de réussite	Score phono. moyen sur les mots et taux de réussite	Score phono. moyen sur les pseudo-mots et taux de réussite	Score phono. moyen total et taux de réussite
Enquêtés "diff. scol. Fr." (="illettrés") (900)	9,2 / 15 61 %	11,8 / 15 78 %	4,0 / 6 66 %	15,8 / 21 75 %
Enquêtés "diff. scol. hors Fr." (317)	5,7 / 15 38 %	8,9 / 15 59 %	3,3 / 6 55 %	12,2 / 21 58 %
Enquêtés "diff. non scol." (24)	2,7 / 15 18 %	4,6 / 15 31 %	1,9 / 6 32 %	6,5 / 21 31 %
Enquêtés "diff. partielles" (796)	12,7 / 15 85 %	14,2 / 15 94 %	5,3 / 6 88 %	19,6 / 21 93 %
Enquêtés "non diff." (109)	1 / 15 95 %	/	5,6 / 6 93 %	/

Tableau 16 Score phonographique moyen et taux de réussite moyen sur les mots et les pseudo-mots, et score phonographique total, pour chaque catégorie d'enquêtés

La prise en considération du critère phonographique, en plus du critère orthographique, fait nettement augmenter la moyenne du score à la dictée pour chacune des catégories d'enquêtés : enquêtés "diff. scol. Fr.", + 2,6 points ; "diff. scol. hors Fr.", + 3,2 points ; "diff. non scol.", + 1,9 point ; "diff. partielles", + 1,5 point. Mais ce qu'il est intéressant de noter, c'est que ce sont les catégories des enquêtés "diff. scol. Fr." et "diff. scol. hors Fr." qui progressent le plus en proportion lorsqu'on tient compte du respect des règles phonographiques. Cela montre cette fois l'impact de la scolarisation (en France ou ailleurs) sur la capacité à encoder un mot sur le plan phonographique. En effet, ce sont les enquêtés "diff. non scol." qui présentent le plus de difficultés à respecter les règles de transcription phonographique pour les mots et pour les pseudo-mots. Ainsi, le fait qu'une personne ait été scolarisée ou non conduit à considérer différemment les maniements de l'écrit existants chez les personnes en difficulté à l'écrit. Ces personnes ont fréquenté l'école et par conséquent l'écrit (que ce soit en langue française ou dans une autre langue). Elles ont déjà vu de l'écrit et ont elles-mêmes déjà écrit. Aussi, Besse explique-t-il :

« Le fait d'avoir fréquenté durablement l'institution scolaire – et même de s'y être trouvé en situation d'échec dans les apprentissages de l'écrit – laisse des traces, dans des habitudes, des capacités, des attitudes qui, pour n'être pas très efficaces dans le maniement de l'écrit, signent une manière de se comporter très différentes de celle des analphabètes. » (Besse, 2009 : 36)

Ainsi, les enquêtés "diff. scol. hors Fr." ont construit une relation à la phonographie avec leur propre langue (et plus particulièrement pour ceux dont la langue utilise un système

d'écriture alphabétique¹¹⁴). Même s'ils ne maîtrisent pas l'orthographe du français, ils sont familiarisés avec l'écrit. De la même façon, les enquêtés "diff. scol. Fr." ("illettrés") parviennent à produire une graphie conforme au principe phonographique même s'ils ne connaissent pas toujours l'orthographe du mot.

Les enquêtés "diff. partielles", quant à eux, ont un score phonographique élevé (19,6/21 soit 93 % de réussite) qui ne reflète pas de difficultés importantes d'ordre phonographique. Pour cette population, l'épreuve de dictée de l'enquête IVQ fait donc surtout apparaître des difficultés liées à la connaissance de l'orthographe des mots.

En ce qui concerne les pseudo-mots, ils sont globalement moins bien réussis que les mots puisque que le taux de réussite phonographique sur les mots est plus élevé que celui des pseudo-mots (78 % de réussite chez les enquêtés "diff. scol. Fr." pour les mots contre 66 % pour les pseudo-mots ; 95 % de réussite chez les enquêtés "non diff." contre 93 % sur les pseudo-mots par exemple). Cela confirme l'importance de la part sémiographique de notre écriture. En effet, le fait qu'un mot ait pu être déjà entendu, lu ou vu par le scripteur et qu'il soit reconnu comme « vrai mot », comme un mot existant dans la langue française, faciliterait sa transcription. Le scripteur peut transcrire ces mots par la voie d'adressage. Le score des enquêtés "non diff." (5,6/6 soit 93 % de réussite) indique que la transcription de pseudo-mots est loin d'être facile, même pour des scripteurs très à l'aise à l'écrit. Ce sont d'ailleurs les seuls à avoir un taux de réussite phonographique sur les pseudo-mots inférieur (93 %) à celui du taux de réussite orthographique (95 %). Toutes les autres catégories d'enquêtés ont un taux de réussite phonographique sur les pseudo-mots supérieur à leur taux de réussite orthographique sur les mots. On pourrait y voir ici la confirmation du fait qu'un scripteur expert fonctionne par sémiographie bien plus que par phonographie, en recourant davantage à la voie d'adressage, comme l'ont montré Barry & Seymour (1988) (§4.3.3 chap.2).

Pour mieux décrire et mieux comprendre les difficultés rencontrées par les scripteurs dans la dictée IVQ, nous analysons maintenant la réussite orthographique et phonographique sur chaque mot de la dictée, et selon la catégorie d'enquêtés. En faisant la différence entre le taux de réussite orthographique et phonographique, nous mesurons la complexité des mots de la dictée pour déterminer ceux qui ont posé le plus de difficultés aux scripteurs ou au contraire ceux qui ont été les mieux réussis, à la fois sur le plan orthographique et sur le plan phonographique. Nous analysons aussi la réussite orthographique selon la consistance et la fréquence des mots, deux variables identifiées dans la performance orthographique (chap.2).

¹¹⁴ Il s'agit de la majorité des personnes, qu'elles aient été scolarisées dans une langue européenne (français, italien, portugais, espagnol) ou non (arabe, turc). Voir l'article de Mortamet (2016) dans lequel sont indiquées les langues d'apprentissage de la lecture des enquêtés scolarisés hors de France.

3. RÉUSSITE ET DEGRÉ DE DIFFICULTÉ DES MOTS ET DES PSEUDO-MOTS

3.1 RÉUSSITE ORTHOGRAPHIQUE ET PHONOGRAPHIQUE SUR LES MOTS

Nous analysons conjointement la réussite orthographique et la réussite phonographique sur chaque mot. Nous mesurons l'écart entre le taux de réussite phonographique et le taux de réussite orthographique pour vérifier le caractère simple ou complexe d'un mot sur le plan sémiographique et phonographique. Le taux de réussite orthographique correspond au nombre de mots correctement orthographiés sur le nombre de scripteurs total : ainsi le mot *sel* a été réussi à 85 % par les enquêtés "diff." puisque 1 053 scripteurs l'ont correctement orthographié sur les 1 241 enquêtés "diff.". Le taux de réussite phonographique correspond quant à lui au nombre de graphies phonographiquement correctes, pour un mot ou un pseudo-mot, sur le nombre total d'enquêtés de la catégorie concernée.

Pour cette analyse, nous avons réuni l'ensemble des enquêtés "diff." à savoir les enquêtés "diff. scol. Fr.", les enquêtés "diff. scol. hors Fr." et les enquêtés "non scol." (soit 1 241 enquêtés). Nous présentons aussi les résultats pour les enquêtés "diff. partielles" (796 enquêtés). Cependant, nous ne présentons pas les résultats pour les enquêtés "non diff." qui, rappelons-le n'ont pas présenté de difficultés d'ordre phonographique. Les enquêtés "non diff." ont quasiment réussi à 100 % à orthographier les mots de la dictée. Nous verrons que seuls les mots *anti-rhume* et *solennel* leur ont posé des difficultés, respectivement réussis à 73 % et 65 %.

Le tableau 17 ci-après présente les mots ordonnés en fonction de l'écart entre le taux de réussite phonographique et le taux de réussite orthographique pour les enquêtés "diff." et les enquêtés "diff. partielles". Ainsi, pour les enquêtés "diff." le mot *solennel* est celui pour lequel l'écart est le plus important, s'élevant à 52 points de pourcentage et le mot *fromage* est celui qui, à l'inverse, a l'écart le plus petit (3 points).

Mots	Enquêtés "diff." (1 241)			Enquêtés "diff. partielles" (796)		
	Taux de réussite phono. (en %)	Taux de réussite ortho. (en %)	Différence (en points)	Taux de réussite phono. (en %)	Taux de réussite ortho. (en %)	Différence (en points)
solennel	59 %	7 %	52	87 %	28 %	59
anti-rhume	69 %	23 %	45	96 %	60 %	36
alcool	73 %	43 %	30	95 %	86 %	9
librairie	66 %	43 %	23	93 %	85 %	9
sente	74 %	53 %	31	96 %	87 %	9
fiancé	58 %	40 %	18	87 %	75 %	12
pays	67 %	49 %	18	97 %	91 %	6
pharmacie	72 %	59 %	13	94 %	92 %	2
épicerie	71 %	57 %	13	93 %	91 %	2
fort	81 %	70 %	11	96 %	93 %	3
cerise	68 %	60 %	9	94 %	92 %	2
confiture	81 %	73 %	8	99 %	97 %	2
tomate	88 %	82 %	7	99 %	97 %	2
sel	91 %	85 %	6	99 %	98 %	1
fromage	79 %	76 %	3	96 %	96 %	0

Tableau 17 Différence entre le taux de réussite phonographique et le taux de réussite orthographique sur les mots de la dictée pour les enquêtés "diff." (enquêtés "diff. scol. France", enquêtés "diff. scol. étranger", enquêtés "diff. non scol.") et les enquêtés "diff. partielles"

Dans le haut du tableau, on trouve chez les enquêtés "diff.", les mots présentés comme « irréguliers » par les concepteurs de l'épreuve¹¹⁵: *solennel* et (*anti*)-*rhume*. Ce sont les mots les moins bien réussis sur le plan orthographique, aussi bien chez les enquêtés "diff." que chez les enquêtés "diff. partielles". D'ailleurs, nous l'avons dit, ce sont aussi les seuls mots qui n'ont pas été réussis par tous les enquêtés "non diff.". En effet, on ne peut pas prédire leur orthographe, et le recours à la voie d'adressage est indispensable pour parvenir à orthographier ces mots, alors que cela est possible par exemple pour *tomate*. Le mot *solennel* a particulièrement posé problème du point de vue orthographique : la transcription du phonème /a/ par le phonogramme 'e' suivi d'un doublement de consonnes est tout à fait exceptionnelle en français, même si on peut citer quelques exemples tels que *femme* dans lequel le 'e', suivi de deux consonnes, se prononce /a/ et les adverbes en -emment (*récemment*, *prudemment*, etc.)¹¹⁶ notamment. Mais le nombre d'exemples reste très restreint. La rareté du mot lui-même dans le langage courant ajoute une difficulté : il est probable que les scripteurs n'aient jamais vu le mot *solennel* écrit et qu'ils ne l'emploient pas. Il apparaît néanmoins que le mot *solennel* permet d'isoler les

¹¹⁵ Rappelons que *sel*, *anti*, *tomate*, *cerise*, *épicerie* et *confiture* sont considérés comme « réguliers » tandis que *pays*, *rhume*, *alcool*, *fiancé*, *solennel* et *pharmacie* sont dits « irréguliers » par les concepteurs de l'épreuve (§4.4.1 chap.1).

¹¹⁶ On pourrait aussi citer les noms des habitants des villes de Caen ou Rouen (*caennais*, *rouennais*) mais qui sont des exemples exceptionnels et portant de plus sur des noms propres.

personnes qui sont les plus à l'aise avec l'orthographe. Il est en effet nettement mieux réussi par les enquêtés "non diff." que par les enquêtés "diff."

À l'inverse, en bas du tableau, on trouve des mots qui ont été définis comme « réguliers » : *confiture*, *tomate*, et *sel*. Le mot *fromage* n'a pas été classé parmi les mots réguliers ou irréguliers puisque seule la marque du pluriel était évaluée sur cet item pour le calcul du score IVQ. Nous verrons qu'il s'agit d'un des mots les plus consistants de la dictée : son indice de consistance est de 81,72/100 selon la base de données *Manulex-infra*. Cela signifie que la fréquence d'association des phonèmes et des graphèmes est élevée. Il aurait donc été considéré comme régulier. Ce sont donc aussi les mots qui ont été les mieux réussis sur le plan orthographique chez les enquêtés "diff." et les enquêtés "diff. partielles". Le mot *sel* atteint 85 % de réussite orthographique chez les enquêtés "diff.", et 98 % chez les enquêtés "diff. partielles" ; le mot *tomate* 82 % et 97 % ; le mot *fromage* 76 % et 96 % et le mot *confiture* 73 % et 97 %.

Dans la zone intermédiaire, on trouve les mots *sente*, *fiancé*, *pays*, *pharmacie*, *épicerie*, *fort* et *cerise*. Ils sont relativement divers du point de vue de l'orthographe, de la correspondance phonographique et de la fréquence. Mais ils sont plutôt bien réussis pour certains sur le plan orthographique. Ainsi, le mot *pharmacie*, posé comme « irrégulier » par les concepteurs, est pourtant le mieux réussi des mots classés « irréguliers », et même mieux réussi sur le plan orthographique que le mot *épicerie*, classé comme « régulier ». Cela s'explique par le fait qu'il est probablement plus souvent lu et vu écrit, notamment sur les enseignes des pharmacies. Le mot *fiancé*, à l'inverse, qui pourrait paraître moins compliqué du point de vue orthographique, est toutefois moins utilisé, qui plus est à l'écrit, et fait partie des mots les moins bien réussis. Le mot *pays*, qui est un mot fréquent (§3.1.1 ci-après) tout en possédant une structure rare dans le système orthographique actuel et qui demande de recourir à la voie d'adressage (§4.3 chap.2), a été lui aussi plutôt bien réussi par les enquêtés "diff." (31 %). On observe d'ailleurs la trace de cette structure orthographique complexe et le recours à la voie d'adressage parmi les graphies erronées comme *pay*, *payi*, *pais*. Notons par ailleurs qu'il fait partie des mots qui ont été réussis par l'ensemble des enquêtés "non diff." (100 %). Nous pouvons aussi noter, à propos des items *pays* et *fort*, que 70 % des enquêtés "diff." en moyenne ont bien produit le 't' final du mot *fort*, et 49 % le 's' de *pays*, ce qui relève d'une certaine compétence en morphographie dérivationnelle (*fort/forte* ; *pays/paysage*)¹¹⁷.

Enfin, les mots *épicerie* et *cerise*, considérés comme réguliers par les concepteurs, ont été les moins réussis des mots réguliers. La présence d'un 'e' muet interne dans les deux mots (*épicerie*, *cerise*) peut avoir été source de difficultés. Nous le verrons, plusieurs scripteurs ont omis ce dernier et ont produit la graphie *épisri* par exemple, voire *épisrie* ou *épicie* et *crise* (pour *cerise*). Néanmoins, le mot *cerise* est un peu mieux réussi qu'*épicerie* sur le plan orthographique (60 % de réussite contre 57 %). Il est possible que la longueur du mot *épicerie* (3 syllabes) ait posé plus de difficulté aux scripteurs que pour le mot *cerise* et que le

¹¹⁷ Notons que 100 % des enquêtés "non diff." ont transcrit correctement les mots *fort* et *pays*.

degré de fréquence des mots (*cerise* est plus fréquent que *épicerie*¹¹⁸) ait eu un impact sur la réussite des scripteurs.

Lorsqu'on regarde l'écart entre les taux de réussite phonographique et orthographique, il apparaît que les scripteurs qui ne connaissent pas l'orthographe des mots irréguliers (*solennel, anti-rhume, alcool* et *fiancé*) sont parvenus, pour la plupart, à donner une graphie conforme au principe phonographique. En revanche, les scripteurs qui ne connaissent pas l'orthographe des mots réguliers (*sel, tomate, fromage* et *confiture*) ne parviennent pas non plus à les encoder phonographiquement. Autrement dit, la proportion de scripteurs qui n'a pas correctement orthographié les mots irréguliers comporte des scripteurs en moins grande difficulté, pour qui l'encodage phonographique est maîtrisé. À l'inverse, la proportion de scripteurs qui n'a pas su orthographier les mots réguliers apparaît aussi en difficulté pour encoder un mot sur le plan phonographique. En somme, ne pas connaître l'orthographe des mots les plus réguliers, et statistiquement les mieux réussis dans la dictée, désigne probablement une minorité de scripteurs en plus grande difficulté à l'écrit. C'est une donnée dont il faudrait d'ailleurs tenir compte dans une perspective de remédiation.

Nous retiendrons donc de ces analyses qu'elles semblent d'abord confirmer la classification des mots « réguliers » vs « irréguliers » par les concepteurs, et que cette classification prédit (en partie) la réussite des scripteurs sur les mots.

En effet, si l'on compare maintenant la réussite orthographique des différents types d'enquêtés les uns par rapport aux autres, ce sont finalement les mêmes mots qui posent des difficultés aux scripteurs, quelle que soit leur catégorie. Dans le tableau 18 ci-après, les mots sont classés par ordre décroissant selon le taux de réussite orthographique des enquêtés "diff. scol. France" (= "illettrés").

¹¹⁸ Selon la base *Manulex-infra* par exemple, le mot *épicerie* a un indice de fréquence inférieur au mot *cerise* (7,14 contre 21,41). L'item *épicerie* est donc plus fréquent que le mot *cerise*.

Mots	Enquêtés "diff."			Enquêtés "diff. partielles" (796)	Enquêtés "non diff." (109)
	Enquêtés "diff. scol. France" (= "illettrés") (900)	Enquêtés "diff. scol. étranger" (317)	Enquêtés "diff. non scol." (24)		
sel	91 %	70 %	38 %	98 %	100 %
tomate	86 %	71 %	46 %	97 %	99 %
fromage	81 %	63 %	29 %	96 %	99 %
confiture	83 %	49 %	17 %	97 %	98 %
fort	76 %	56 %	25 %	93 %	100 %
cerise	69 %	35 %	33 %	92 %	98 %
pharmacie	64 %	46 %	17 %	92 %	96 %
épicerie	68 %	31 %	17 %	91 %	95 %
sente	60 %	37 %	8 %	87 %	99 %
pays	58 %	27 %	8 %	91 %	100 %
alcool	50 %	26 %	8 %	86 %	96 %
librairie	54 %	15 %	13 %	84 %	95 %
fiancé	46 %	26 %	0 %	75 %	90 %
anti-rhume	28 %	12 %	4 %	60 %	73 %
solennel	10 %	2 %	4 %	28 %	65 %

Tableau 18 Taux de réussite orthographique moyen (en %) pour chaque mot et pour chaque catégorie d'enquêtés, classés du plus au moins réussis en moyenne pour les enquêtés "diff."

Solennel, *anti-rhume* et *fiancé* sont les mots les moins réussis par l'ensemble des enquêtés tandis que les mots *sel*, *tomate*, *fromage* et *confiture* sont les mieux réussis par tous. L'analyse des réponses produites pas les scripteurs met alors en évidence le fait que le public d'adulte en difficulté avec l'écrit, mais aussi les enquêtés "non diff." sont particulièrement fragilisés par la régularité ou l'irrégularité des mots.

Dans notre chapitre 2, nous avons rappelé les effets de la consistance et de la fréquence d'usage des mots sur la performance orthographique. Dans les points suivants, nous analysons donc la réussite sur les mots selon ces deux variables.

3.1.1 UN EFFET DE LA CONSISTANCE DES MOTS DE LA DICTÉE SUR LEUR RÉUSSITE

Nous présentons dans le tableau 19 ci-après l'indice de consistance¹¹⁹ calculé dans la base *Manulex-infra* pour chaque mot de la dictée IVQ. L'indice de consistance a été calculé sur le lemme et nous avons choisi de considérer le calcul moyen effectué sur les trois étapes de développement (du CP au CM2), qui correspond au niveau de maîtrise atteint à l'âge de 11 ans. Par ailleurs, le calcul prend en compte les fréquences textuelles des mots (analyse par « token »). Nous présentons le classement des mots selon leur indice de

¹¹⁹ Rappelons que dans ce calcul, 100 représente le degré de consistance maximal, correspondant à une association phonème-graphème qui ne présente aucune ambiguïté dans sa position (initiale, médiane, finale).

consistance (du plus consistant au moins consistant) afin de le comparer au classement orthographique présenté précédemment. Dans ce classement comparatif, nous avons retiré le mot *anti* qui est absent de la base *Manulex*. L'absence de ce mot, mais aussi d'*anti-rhume* indique qu'*anti* est très peu fréquent à l'écrit, qu'il soit employé seul ou avec le lexème *rhume*.

Mots	Consistance phonographémique		Réussite orthographique	
	indice (/100)	rang	%	rang
solennel	86,64	1	15 %	14
tomate	82,99	2	88 %	2
fromage	81,72	3	84 %	3
sel	80,52	4	90 %	1
pays	79,25	5	65 %	9
fort	78,31	6	79 %	5
librairie	77,63	7	59 %	12
confiture	76,01	8	83 %	4
cerise	72,03	9	72 %	6
pharmacie	67,17	10	72 %	6
épicerie	64,86	11	70 %	7
rhume	61,74	12	46 %	13
alcool	61,47	13	60 %	10
fiancé	59,19	14	54 %	11
sente	59,02	15	66 %	8

Tableau 19 Comparaison de la réussite orthographique, pour les enquêtés "diff." et "diff. partielles" regroupés, avec le degré de consistance phonographémique (consistance phonographémique totale, du CP au CM2 et calcul par token)

On constate ainsi des degrés de consistance variés. Les scripteurs de la dictée IVQ ont été confrontés à la fois à des mots consistants, dont l'indice de consistance est particulièrement élevé (> 80) – *tomate*, *fromage*, *sel* – ainsi qu'à des mots plus inconsistants, dont l'indice de consistance est plus faible – *rhume*, *alcool*, *fiancé*, *sente*. L'analyse de la réussite orthographique des mots selon leur consistance met alors en évidence le fait que le public d'adulte en difficulté avec l'écrit, mais aussi les enquêtés "non diff." sont particulièrement fragilisés par la consistance des mots. Ce sont les mots les plus consistants qui sont les mieux réussis sur le plan orthographique et les plus inconsistants qui posent donc le plus de difficultés.

Notons que les indices de consistance rejoignent globalement le classement des items par les concepteurs de l'épreuve de dictée en termes de mots réguliers *vs* irréguliers. On constate toutefois une divergence sur le mot *solennel* qui, malgré son orthographe rare, est particulièrement consistant (indice de 86,64) (alors qu'il est considéré comme irrégulier par les concepteurs de l'épreuve de dictée). Cela tient au fait que c'est la fréquence d'association du graphème 'enn' avec les phonèmes /an/ en position centrale, qui a été calculée dans la base de données *Manulex-infra*. On obtient alors un indice de consistance du graphème 'enn' pour /an/ égal à 100 (soit l'indice maximal). Les autres fréquences d'associations phonèmes-graphèmes de ce mot, et en particulier 's' pour /s/ à l'initiale, /e/ pour /ɛ/ au milieu et 'l' pour /l/ en finale, sont aussi très élevées. Par conséquent, la moyenne de consistance sur le mot *solennel* est haute. La difficulté de cet item semble

donc davantage provenir de sa rareté. Peu fréquent, il n'a pas été mis en mémoire par les scripteurs qui l'ont probablement traité en l'encodant phonographiquement.

3.1.2 UN EFFET DE LA FRÉQUENCE DES MOTS DE LA DICTÉE SUR LA RÉUSSITE ORTHOGRAPHIQUE

Nous présentons dans le tableau 20 ci-dessous la fréquence calculée en nombre d'occurrences par million de mots, pour chacun des mots de la dictée (classés selon leur taux de réussite orthographique) dans la base de données *Manulex-infra*, mais aussi dans la table *Lexique 3* (version 3.80). Cette dernière permet de disposer de données issues de sous-titres de films et de livres, des corpus sans doute plus proches du quotidien des adultes. Rappelons que les données de *Manulex-infra* sont calculées à partir de corpus de manuels scolaires (CP-CM2), et donc destinés aux enfants.

Mots	Réussite orthographique		Fréquence <i>Manulex-infra</i>		Fréquences film		Fréquences livres	
	%	rang	fréquence	rang	fréquence	rang	fréquence	rang
sel	90 %	1	78,43	4	21,83	6	33,24	4
tomate	88 %	2	23,87	6	20,77	7	13,31	10
fromage	84 %	3	118,16	3	27,22	5	26,96	7
confiture	83 %	4	42,33	5	7,41	11	15,41	11
fort	79 %	5	302,95	2	95,28	2	140,27	2
cerise	72 %	6	21,41	8	5,83	14	11,29	11
pharmacie	72 %	7	16,84	10	10,46	9	10,2	12
épicerie	70 %	8	7,14	13	6,79	12	9,46	14
sente ¹²⁰	66 %	9	22,68	7	11,21	8	11,08	8
pays	65 %	10	309,72	1	202,57	1	241,55	1
anti	62 %	11	-	-	0,09	16	0,81	16
alcool	60 %	12	7,35	12	41,3	4	42,84	3
librairie	59 %	13	11,13	11	5,97	13	9,59	13
fiancé	54 %	14	0,46	15	51,51	3	23,11	6
rhume	46 %	15	20,21	9	8,17	10	5,61	15
solennel	15 %	16	2,53	14	4,18	15	19,66	7

Tableau 20 Classement des mots suivant la réussite orthographique par les enquêtés "diff." et "diff. partielles" regroupés, lors de l'enquête IVQ et les fréquences du lemme d'après *Manulex-infra* et la table *Lexique 3* (version 3.80) en nombre d'occurrence par million de mots (données de la table *Lexique 3* tirées de Jeantheau (2015) et adaptées à notre étude)

Au regard des indices de fréquence calculés dans la base de données *Manulex-infra* et la table *Lexique 3*, la dictée IVQ est composée de mots fréquents (*pays*, *fort*, *fromage*, *sel*) et de mots moins fréquents (*épicerie*, *solennel*, *fiancé*). Les données diffèrent un peu d'une base à l'autre (si l'on considère les rangs des mots) : *fiancé* semble plus fréquent dans les sous-titres de films et *solennel* dans les livres notamment.

Comme le note Jeantheau (2015), à première vue, il n'apparaît pas de corrélation nette entre fréquence du mot et réussite orthographique. Mais l'effet de fréquence est

¹²⁰ Pour le mot *sente*, ont été ajoutées les fréquences de *sente*, *sentés* et *sentent*.

particulièrement visible chez les enquêtés "non diff." lorsqu'il s'agit de mots rares : nous avons remarqué que les mots *anti-rhume* et *solennel* posent aussi des difficultés aux enquêtés "non diff." qui sont pourtant les plus à l'aise à l'écrit. À l'inverse, la fréquence d'apparition d'un mot a un effet important sur la réussite orthographique lorsque le mot n'est pas consistant. En effet, la réussite sur un mot comme *pays*, qui est le mot le plus fréquent dans les trois bases de données, mais qui fait partie des mots les plus inconsistants, témoigne de l'effet de la fréquence. Les enquêtés "diff." sont 65 % à être parvenus à orthographier correctement ce mot.

Les séances conduites avec les dix apprenants en situation d'illettrisme nous ont amenée à distinguer deux « types » de fréquence :

- la fréquence d'exposition par la lecture qui est celle à laquelle est fait référence dans la majorité des travaux et,
- la fréquence d'exposition par l'écriture, c'est-à-dire les situations où l'on écrit le mot.

Cette dernière est difficile à mesurer et nous ne pourrions que l'évoquer ici. L'habitude d'écrire certains mots fait que l'on connaît leur orthographe. Julie explique ainsi qu'elle ne sait pas écrire les mots *fiancé* et *solennel* parce qu'elle ne les écrit pas souvent. À l'inverse, Alicia connaît l'orthographe du mot *confiture* parce qu'elle l'écrit souvent :

JUL bah j'ai hésité pa`ce que: j` sais pas comment ça s'écrit déjà c'est pas un mot que j'écris souvent

JUL c'est pareil fiancé c'est pas un mot que j'écris souvent donc euh: .h

ALI ((rires)) non pa`ce que moi j` suis habituée à: à marquer confiture alors

De façon semblable, Alain nous raconte qu'il a appris les mots qu'il a à écrire régulièrement au travail mais qu'il ne sait pas écrire les mots qu'il n'écrit jamais.

ALA [pa`ce] que moi j'écris des: sortie toutes les tous les jours sortir les véhicules pa`ce que je sors les véhicules d- (.) là ma je: je ma femme elle a fait un modèle/ (.) bah maint'nant p`us besoin d' modèle maint'nant j` sais hein [...] voilà pa`ce que (j' l'ai; j' l'avais) mémorisé mais après (.) tous les mots que j` fais pas la s'maine

Bien que difficilement mesurable, cette distinction nous paraît importante. Notons par ailleurs que ces extraits montrent que ces apprenants *illettrés* ont recours à l'écrit. Nous y reviendrons en temps voulu (§3.4 chap.6).

Nous revenons donc à la fréquence d'exposition par la lecture, plus facilement mesurable et auxquelles les travaux font principalement référence. La passation d'entretiens métagraphiques avec les dix apprenants en situation d'illettrisme, a permis de confirmer l'hypothèse de Jeantheau (2010, 2015) quant à l'effet de la fréquence d'apparition des mots dans l'environnement quotidien de l'adulte (§5.2.2.1 chap.2). Les personnes interrogées évoquent en effet la fréquence du mot *pharmacie*, présent dans leur environnement visuel – sur les enseignes –, ou celle du mot *alcool* – souvent écrit dans les journaux pour des faits divers d'accidents au volant notamment –, ou encore celle des mots *fromage*, *sel*, *tomate*, *cerise* etc. – sur les pancartes des étals ou sur les emballages des produits, etc. – pour justifier le fait qu'ils ont su les écrire sans hésiter. En effet, les écrits

sont présents partout dans la ville et font partie du paysage urbain (enseignes de magasin, publicités, panneaux de signalisation, tags, etc.). Tout le monde peut les lire, les déchiffrer ou les regarder (Lucci, 1999) et il apparaît que les personnes en situation d'illettrisme se réfèrent à ces indices (directs ou indirects) pour parvenir à produire un mot à l'écrit (Jeantheau, 2015). Cela rejoint aussi l'analyse sur l'effet de la dimension sémiographique de l'écriture sur les choix graphiques des apprenants : la réussite en particulier sur l'attaque du mot *pharmacie* ('ph'), signalée par Jeantheau (2015), en témoigne. Nous présentons différents extraits de discours des apprenants en situation d'illettrisme, avec lesquels nous nous sommes entretenue, qui attestent de l'effet de la fréquence d'apparition d'un mot dans l'environnement quotidien sur la réussite orthographique :

- JIM bah euh: en fait moi quand j'écris je: j'écris comme je pense [ou: j'ai:] ou j' l'ai d'jà vu quelque part

- DAN c'est des mots que j' c- que: j' vois régulièr`ment donc euh: j' fais pas de: [...] mais non pharmacie pour moi c'était comme ça quoi

- CAR bah oui parce que: je suis allée à la pharmacie d` nombreuses fois voilà [...] donc après c'est: euh: (.) c'est flashé ça [...] c'est bien mémorisé dans la tête hein

- ZEI [...] des pharmacies y en a plein [...] tu sais l'orthographe à force

- JUL pharmacie nan pa`ce que: j' regarde souvent les pancartes [...] de pharmacie donc euh: ça m'aide: ça m'aide donc euh: j' me suis dit j'ai pas hésité

- ALA on en on en prend tous jours du sel [...] ((rires)) c'est marqué d`ssus [...] les: les lettres j'essaye de: quand même les: les r` connaître et pis: quand |on voit les produits

- JUL pa`ce que j' regarde sur la boîte et: (.) et j'ai j'ai vu que ça s'écrivait un peu comme ça

- YAN bah:: c'est écrit déjà sur le: pot d` sel

- ALA ((rires)) j'en j'en: j'en mange assez d` fromage alors:

- ALA on l` voit souvent sur euh sur l` journal ça\ c'est pour ça [...] bah oui quand y en a qui s` font arrêter à l'alcool

- MAR [...] quand j' prends l` sel dans l` placard j' vois qu` c'est écrit comme ça alors euh: [...] j' me doute bien qu` c'est écrit comme ça sur la boîte sur l` papier ça va être écrit comme ça `fin: [...] y a des mots qu'on voit tous les jours `fin euh: du sucre euh: je sais comment ça écrit l` sucre [...] le journal je sais comment ça s'écrit l` journal

- JUL c'est: (.) `fin: (.) pa`ce que/ quand j' fais mes courses disons que j' regarde toujours mes pancartes euh: [...] écrit tomate asperge euh carottes `fin j' regarde beaucoup et pis ça m'aide aussi [...] ça m'aide

- ALI pa`ce que quand: j' vais beaucoup à la: (.) sur l` marché j' regarde (.) les mots et pis euh: [...] sur les: (.) sur les p`tits tableaux là qui marquent dessus cerise tomate euh concombre=

En outre, les discours présentés ci-dessus montrent que les apprenants qui présentent des difficultés à l'écrit sont attentifs aux écrits qu'ils peuvent rencontrer dans leur vie

quotidienne et à la manière dont s'écrivent les mots. L'écrit ne leur est pas totalement insignifiant. Les discours viennent confirmer l'analyse de Jeantheau (2010), quant à la réussite pour les dictées IVQ de 2004 :

« [Les personnes ayant un faible niveau de compétence pour l'accès à l'écrit] ne vivent pas dans un univers totalement dépourvu d'écrits. [Elles] en rencontrent un peu partout dans leur vie quotidienne (enseignes, automates interactifs, menus, instructions de sécurité, factures, publicités, etc.) et [elles] arrivent souvent à utiliser de manière efficace ces informations écrites » (Jeantheau, 2010 : 232).

Néanmoins, la complexité de l'orthographe du mot lui-même reste une difficulté. La présence de correspondances phonèmes-graphèmes inconsistantes fait baisser le taux de réussite, y compris sur les mots fréquents : ainsi *tomate* est mieux réussi que *pharmacie*. Caroline explique aussi qu'elle a l'habitude de lire le mot *solennel* dans le cadre de sa profession (agent des services administratifs d'une mairie) mais qu'elle ne parvient pas à retrouver son orthographe au moment de la séance. Elle sait pourtant que ce mot comprend une particularité :

CAR alors là c'est là solennel et pourtant c'est un mot qu' j'emploie (.) pa'ce que euh: quand on fait des: (.) .t des s- des: (.) baptêmes civils quand on lit l'acte y a justement le mot solennel [...] et j'en lis régulièrement et là bah du coup j'ai buté

À l'inverse, la fréquence d'un mot dans la langue peut permettre d'en connaître l'orthographe malgré une particularité orthographique. Ainsi, tandis que l'orthographe du mot *solennel* est étrangère à l'ensemble des apprenants, le mot *femme* est mieux connu (Fayol & Jaffré, 2008). Il s'agit en effet d'un mot beaucoup plus fréquent dans la langue française que le mot *solennel* :

MAR ah bah ouï (.) femme F E voyez là vous m'auriez d'mandé d'écrire ça euh: j' vous l'aurez écrit [...] F E j'aurais pas mis A [...] j'aurais mis un E ça c'est sûr

YAN oui bah femme [ouais je savais je sais] comment ça s'écrit F E deux M E\

En résumé, quel que soit leur niveau de difficultés à l'écrit (*graves, fortes, sans difficultés*), et quel que soit le lieu de scolarisation (en France ou hors de France), on ne constate qu'une différence de degrés des difficultés entre les scripteurs mais pas une différence de nature des difficultés. Il se dégage une sorte de hiérarchie de ce qui pose et ne pose pas problème aux scripteurs, qui tient sans doute davantage au système graphique du français lui-même, au degré de consistance des mots et à leur fréquence (et donc à l'usage oral et écrit qu'il est en est fait dans l'environnement des scripteurs), plutôt qu'aux fonctionnements cognitifs des scripteurs, à leur parcours de socialisation, d'apprentissage du français écrit, à leurs pratiques littéraciques, etc. Autrement dit, il y a des mots compliqués pour tout le monde et des mots que la majorité des scripteurs parviennent à produire correctement. Cela rejoint les analyses présentées sur ce même corpus par Blondel, Brissaud, Conseil, Jeantheau, Mortamet (2016). Même les personnes les plus à

l'aise à l'écrit présentent des difficultés pour orthographier les mots les plus inconsistants (*anti-rhume, alcool, fiancé etc.*) ainsi que les mots les moins fréquents.

Ces deux effets se combinent mais montrent des difficultés différentes et par conséquent permettent d'identifier des populations quelque peu différentes face à l'écrit : des minorités qui ont des difficultés avec le système lui-même, mais qui parviennent à produire des mots à l'écrit parce qu'ils les voient souvent écrits *versus* des minorités qui sont aussi en difficulté pour produire les mots les plus fréquents. Ces dernières paraissent plus problématiques dans une perspective de remédiation car elles signalent, en plus de difficultés en orthographe, une faible fréquentation de l'écrit.

Maintenant que nous avons présenté nos analyses sur les mots, nous analysons la réussite phonographique sur les six pseudo-mots de la dictée : *micatol, sirape, dux, gobar, joc* et *pevanor*.

3.2 RÉUSSITE PHONOGRAPHIQUE SUR LES PSEUDO-MOTS

Nous avons montré que les pseudo-mots sont globalement moins réussis que les mots (§2.3). En effet, un scripteur ne peut pas recourir à la voie d'adressage pour transcrire un pseudo-mot dans son intégralité. En revanche, nous verrons lors de l'analyse des graphies produites sur les pseudo-mots que certains scripteurs font probablement appel à la voie d'adressage pour produire une syllabe ou une lettre muette finale. Nous avons par exemple des graphies telles que *gobard, pévanord*, et de manière plus anecdotique *paix va nord*. Elles confirment le recours des scripteurs à la voie d'adressage pour parvenir à transcrire une forme sonore inconnue à l'écrit et surtout le recours à certaines régularités du système graphique du français. Elles soulignent aussi l'importance de la part sémiographique de notre écriture.

Par ailleurs, le taux moyen de réussite sur les pseudo-mots est de 51 % parmi les enquêtés "diff.", de 89 % chez les enquêtés "diff. partielles" et de 94 % chez les enquêtés "non diff.". Ce sont donc les enquêtés les moins en difficulté au terme de l'enquête IVQ – enquêtés "non diff" et enquêtés "diff. partielles" – qui réussissent le mieux à transcrire les pseudo-mots. La capacité à encoder un item phonographiquement est donc liée à la compétence orthographique. Les enquêtés "diff." ont plus de difficultés à restituer à l'écrit une forme sonore inconnue. Serait-ce parce qu'ils ne connaissent pas le mot ou parce qu'ils ne peuvent pas recourir à la voie d'adressage ? Le mot *tomate* par exemple est mieux réussi que *sirape*, un pseudo-mot comparable au mot *tomate* (même nombre de syllabes, même structure syllabique). On constate alors un effet bénéfique de la connaissance de l'orthographe du mot pour la transcription phonographique, et donc de la part sémiographique de notre écriture. En revanche, la comparaison de la réussite phonographique du mot *solennel* avec *micatol*, son homologue au sein des pseudo-mots, invalide ce constat. En effet, on s'aperçoit que *micatol* est un peu mieux réussi que *solennel* sur le plan phonographique.

Par ailleurs, pour transcrire un pseudo-mot, il ne s'agit pas de retrouver un item existant mais de l'inventer, ce qui est une situation assez rare au quotidien (excepté pour l'écriture des noms, des adresses, des villes, *etc.* mais dans ce cas, on demande à ce que l'on nous épelle les mots). On voit ici que la transcription de pseudo-mot ne répond plus à la volonté d'IVQ d'être au plus près des situations de la vie quotidienne et des fonctions de l'écrit pour un adulte et que cela produit de la difficulté.

Nous présentons, dans le tableau 21 ci-après, la proportion de scripteurs, pour chaque catégorie, qui ont réussi à produire une graphie conforme au principe phonographique pour chacun des pseudo-mots.

Mots	Enquêtés "diff."			Enquêtés "diff. partielles" (796)	Enquêtés "non diff." (109)
	Enquêtés "diff. scol. Fr." (= "illettrés") (900)	Enquêtés "diff. scol. hors Fr." (317)	Enquêtés "diff. non scol." (24)		
Micatol	69 %	58 %	38 %	90 %	95 %
Sirape	74 %	59 %	42 %	90 %	96 %
Dux	63 %	58 %	29 %	91 %	97 %
Gobar	67 %	55 %	33 %	93 %	97 %
Joc	63 %	54 %	38 %	89 %	91 %
Pévanor	60 %	45 %	13 %	80 %	88 %
MOYENNE	66 %	55 %	32 %	89 %	94 %

Tableau 21 Taux de réussite phonographique (en %) sur chaque pseudo-mot de la dictée pour chaque catégorie d'enquêtés

Chez les enquêtés "non diff.", les taux de réussite phonographique sur les pseudo-mots sont compris entre 88 % et 97 % (94 % en moyenne) en Haute-Normandie¹²¹. Mais aucun pseudo-mot n'atteint les 100 % de réussite observés sur certains mots chez cette population (*pays, sel, fort*).

Le classement des pseudo-mots par ordre de réussite est relativement semblable selon les différentes catégories d'enquêtés, sauf pour *dux* et *gobar* qui sont globalement mieux restitués par les enquêtés "non diff." et les enquêtés "diff. partielles". Il est possible que les scripteurs les plus à l'aise à l'écrit soient plus familiers avec le graphème 'x', un phonogramme plutôt rare en français ainsi qu'avec le graphème 'g', inconsistant (Pérez, 2014). Les pseudo-mots *micatol* et *sirape* sont en moyenne les mieux réussis par les scripteurs. C'est l'item *pévanor* qui a posé le plus de difficultés à toutes les catégories d'enquêtés. Mais c'est aussi le dernier item de la dictée et on peut s'interroger sur une possible fatigue (voire une saturation) des scripteurs. Même chez les enquêtés "non diff.", on trouve les graphies *pévanneur, terranor, thevanor, pebannor* par exemple. Elles nous interrogent sur de possibles biais du protocole, notamment quant à la prononciation des enquêteurs sur cet item, et particulièrement sur la finale /œ/ qui interfère avec le /ɔ/

¹²¹ Ils sont relativement mieux réussis qu'en région Rhône-Alpes dans laquelle les enquêtés "non diff." présentent un taux de réussite moyen de 92 % (Blondel, Brissaud & Rinck, 2016).

ouvert, en particulier en Haute-Normandie. En effet, nous recueillons 40 occurrences de la transcription 'eu' pour le phonème /ɔ/ de *pévanor* (31 parmi les enquêtés "diff.", 6 parmi les enquêtés "diff. partielles" et 3 parmi les enquêtés "non diff."), et la moitié de ces graphies (20 graphies) ont été recueillies en Haute-Normandie¹²². Il y aurait donc ici un possible biais du protocole lié à la prononciation des enquêteurs haut-normands sur ce pseudo-mot, ou bien une difficulté liée à la prononciation des enquêtés qui notent ce qu'ils disent eux-mêmes. Cette particularité est observée, de manière anecdotique, aussi sur l'item *fort* transcrit *feur* par 3 scripteurs (dont un Haut-normand) qui ont substitué /ɔ/ par /œ/. La question de la prononciation a d'ailleurs été évoquée par Jeantheau (2015) (§5.2.2.2 chap.2).

Au regard des taux de réussite selon les pseudo-mots, il apparaît également que la longueur n'est pas un bon critère pour déterminer leur réussite. Par exemple, *dux* et *joc* sont moins réussis que *micatol* ou *sirape* par les enquêtés "diff.", alors qu'ils sont plus courts. La structure syllabique n'est pas non plus un bon critère de réussite puisque *sirape* et *micatol*, les deux pseudo-mots les mieux réussis, présentent une structure syllabique différente (respectivement CV-CVC et CV-CV-CVC) alors que *pévanor*, le pseudo-mot le moins bien réussi présente néanmoins une structure identique à celle de *micatol* (CV-CV-CVC). La différence de réussite sur les pseudo-mots proviendrait donc plutôt de leur composition phonémique, avec des correspondances phonographiques plus aisées à restituer que d'autres, peut-être parce qu'elles sont plus faciles à saisir à l'oral ou parce qu'elles relèvent de schémas plus consistants à l'écrit. Ce serait plutôt l'inconsistance de certains graphèmes et leur concurrence avec d'autres qui seraient un facteur de difficulté (comme pour les mots d'ailleurs). Ainsi, les monosyllabes constitués d'une syllabe fermée *dux* et *joc* sont parmi les moins réussis des pseudo-mots : ils impliquent des graphèmes inconsistants et contextuels (Pérez, 2014) du point de vue de la phonographie (/ks/, -x ou xe et /ʒ/, j ou g ainsi que /k/ final (que, c, k)). Peu de monosyllabes se terminent par ces phonèmes en français. Ainsi, 87 % des enquêtés "diff." ont correctement restitué la forme phonologique du début du mot /dy/ et les écarts portent principalement sur la transcription des phonèmes /ks/. Nous reviendrons sur la transcription de ces phonèmes dans le chapitre 5 (§2.1.3).

Ces différents constats nous interrogent sur la pertinence d'intégrer ces pseudo-mots dans une dictée pour repérer des difficultés d'ordre phonographique chez les scripteurs. Nous l'avons vu, les compétences phonographiques des enquêtés "diff." peuvent être saisies dans l'analyse des graphies non normées des mots de la dictée et nous ne pouvons pas être certains que les écarts phonographiquement incorrects des enquêtés "non diff." sur les pseudo-mots ne proviennent pas d'un biais du protocole (façon de dicter de l'enquêteur par exemple), tout comme pour les autres enquêtés. Par ailleurs, nous doutons de la pertinence de certains items tels que *joc* annoncé comme un prénom, assez

¹²² Les autres graphies ont été produites par un ou deux scripteurs dans d'autres régions : en île de France, Picardie, Nord-Pas de Calais, Lorraine, Franche-Comté, Pays de Loire, Bretagne, Poitou-Charentes, Rhône-Alpes et Provence-Alpes-Côte d'Azur.

peu probable en réalité. D'ailleurs, beaucoup d'enquêtés ont écrit *Jacques* ou *Jack* par un procédé de remotivation (voire *Georges*), aussi bien parmi les enquêtés "non diff." que les enquêtés "diff." ou "diff. partielles". On remarque aussi davantage de majuscules à l'initiale des pseudo-mots *Joc* et *Pevanor*, qui témoignent du fait que les scripteurs ont mis du sens à ce qu'ils écrivaient en ayant conscience qu'il s'agissait de l'auteur du livre. De façon plus anecdotique, *dux* a été écrit *lux* (par 5 enquêtés "diff.") et *sirape*, qui apparaît dans le rayon « pharmacie », a été écrit *sirap* (par 7 enquêtés "diff."), plus plausible dans ce contexte. L'intérêt des pseudo-mots réside selon nous plutôt dans la possibilité qu'ils offrent d'observer les comportements des scripteurs par rapport aux régularités du français, en particulier sur les lettres finales (le '-d' des graphies *gobard*, *pevanord*, par exemple) et quant à un possible effet de sens sur le choix des graphèmes (les graphèmes 'y' ou 'h' dans *mycathol* ou *cyrape* par exemple, qui apparaissent dans le rayon *pharmacie*). Nous reviendrons sur ces différents éléments dans notre chapitre 5 (§5.3.2).

Nous proposons maintenant de revenir sur les non-réponses que nous avons évoquées plus haut. Il nous semble qu'elles peuvent être un indicateur de la complexité de certains mots ou pseudo-mots, voire le reflet de la difficulté de certains scripteurs à produire de l'écrit : le fait de ne pas répondre traduit probablement une incompetence, mais aussi la volonté de ne pas se tromper (qui peut s'expliquer aussi par l'insécurité dans laquelle est le scripteur).

3.3 NON-RÉPONSES À LA DICTÉE

Un certain nombre de scripteurs n'a produit aucune graphie sur des mots et/ou pseudo-mots de la dictée. Le tableau 22 ci-après présente les taux de non-réponses (en %) recueillies pour chaque mot et pseudo-mots ainsi que pour chaque catégorie de scripteurs. Cette analyse permet de distinguer les cas où la réponse du scripteur a été comptabilisée comme une erreur parce qu'il n'a pas produit de réponse (ce que nous appelons les « non-réponses »), des cas où il a tenté de produire une graphie mais sans parvenir à donner une forme jugée correcte (il a écrit *farmase* pour *pharmacie* par exemple). Cela révèle des difficultés différentes selon nous puisque dans le second cas, l'enquêté a essayé de produire quelque chose.

Mots	Enquêtés "diff."			Enquêtés "diff. partielles" (796)	Enquêtés "non diff." (109)
	Enquêtés "diff. scol. Fr." (= "illettrés") (900)	Enquêtés "diff. scol. hors Fr." (317)	Enquêtés "diff. non scol." (24)		
sente	10 %	14 %	33 %	2 %	0 %
fort	9 %	12 %	33 %	2 %	0 %
librairie	8 %	11 %	30 %	2 %	2 %
solennel	8 %	14 %	33 %	1 %	0 %
fromage	6 %	9 %	33 %	1 %	0 %
épicerie	6 %	9 %	30 %	2 %	2 %
anti-rhume	6 %	9 %	33 %	1 %	0 %
cerise	4 %	10 %	33 %	1 %	0 %
pharmacie	6 %	4 %	23 %	1 %	2 %
pays	4 %	9 %	37 %	0 %	0 %
alcool	4 %	7 %	33 %	1 %	0 %
fiancé	5 %	11 %	33 %	0 %	0 %
sel	3 %	8 %	26 %	0 %	0 %
confiture	3 %	6 %	30 %	0 %	2 %
tomate	3 %	5 %	22 %	0 %	0 %
MICATOL	8 %	10 %	33 %	1 %	0 %
SIRAPE	10 %	12 %	37 %	2 %	2 %
DUX	9 %	12 %	37 %	1 %	0 %
GOBAR	5 %	11 %	33 %	0 %	0 %
JOC	8 %	14 %	33 %	0 %	0 %
PEVANOR	8 %	14 %	37 %	0 %	0 %
Moyenne	6 %	10 %	32 %	1 %	0 %

Tableau 22 Taux moyen de non-réponses pour chaque mot et chaque pseudo-mot selon la catégorie d'enquêtés

En moyenne, le taux de non-réponse est plus élevé chez les enquêtés "non scol." et, dans une moindre mesure, chez les enquêtés "diff. scol. hors Fr.". À l'inverse, l'absence de réponse est quasiment inexistante chez les enquêtés les plus à l'aise à l'écrit : les enquêtés "diff. partielles" et les enquêtés "non diff.". Cela pourrait être le signe d'une insécurité plus grande, chez les enquêtés "non scol." et les "diff. scol. hors Fr." qui préfèrent ne rien produire que de faire des écarts.

Les taux un peu plus élevés sur les mots *sente(nt)* ou *fort* pourraient indiquer que les enquêtés "diff." ont eu plus de difficultés à les transcrire ou bien que leur apparition dans la dictée est mal appréhendée. Rappelons en effet qu'ils apparaissent dans le groupe « trois fromages qui ne sentent pas fort ». Or, la présence d'un verbe conjugué dans le contexte d'une liste de courses et celle d'un adverbe pour qualifier le type de fromages à acheter est assez inhabituelle (pour autant que le fait d'écrire une liste de courses sous la dictée d'un enquêteur de l'INSEE soit habituel). D'ailleurs, certains scripteurs ont écrit

trois noms de fromages au lieu du groupe nominal attendu : par exemple, *camembert*, *chèvre*, *roquefort*.

Ce sont les mots les plus consistants et qui ont été les mieux réussis par les scripteurs (*sel*, *tomate* et *confiture*) qui ont les taux de non-réponse les plus bas. Cela va donc dans le sens d'un lien entre taux de réponse et facilité du mot à transcrire. Néanmoins, les taux de non-réponse peuvent ne pas être corrélés avec la difficulté d'un item puisque les items *sirape* et *dux* par exemple, qui ont les taux de non-réponse les plus élevés chez les enquêtés "diff.", ne sont pas pour autant ceux qui ont été les moins réussis d'un point de vue phonographique (§2.3). De la même façon, le mot *fiancé*, plutôt mal réussi d'un point de vue orthographique, ne présente pas un taux de non-réponse parmi les plus élevés. Ce sont les derniers items de la dictée qui sont les moins transcrits : *solennel* et *pévanor* notamment.

Plusieurs variables semblent donc avoir un effet sur le taux de non-réponse : le niveau de difficulté d'un scripteur (plus en difficulté et/ou plus en insécurité), la difficulté de l'item à transcrire (*tomate* est plus facile à transcrire que *solennel* et donc davantage produit par les scripteurs), la position dans la dictée (il semble qu'il y ait un effet de fatigue voire de saturation à la fin de la dictée) et le contexte d'apparition dans la dictée (les éléments du groupe « trois fromages qui ne sentent pas fort » et les noms des rayons n'ont pas toujours été compris comme étant à transcrire).

Pour terminer l'analyse quantitative des dictées, nous analysons la réussite grammaticale sur les mots *fromages* et *sentent* dans la dictée. Nous augmentons ces analyses en observant la production de la marque du pluriel sur les items *tomates* et *cerises*.

3.4 RÉUSSITE GRAMMATICALE ET PRODUCTION DE MARQUES DU PLURIEL

Rappelons que nous tenons compte, pour ces analyses, des items correctement orthographiés mais aussi des graphies non normées qui comportent une marque qui indique le pluriel ('s' ou 'nt'), par exemple *formages* ou *santent*.

3.4.1 RÉUSSITE GRAMMATICALE SUR LES MOTS FROMAGES ET SENTENT

Pour analyser la réussite grammaticale, nous observons la marque du pluriel sur le nom *fromages* et sur le verbe *sentent*. Rappelons qu'ils apparaissent, dans la dictée, dans le groupe suivant : « trois fromages qui ne sentent pas fort¹²³ ». La production des marques du pluriel est donc attendue d'un point de vue grammatical. Le tableau 23 ci-après présente le taux de réussite grammaticale sur les items *fromages* et *sentent* ainsi que le nombre de scripteurs qui ont produit la marque du pluriel (entre parenthèses), selon les catégories de scripteurs.

¹²³ Notons que nous relevons aussi une récurrence de l'accord pluriel sur l'item *fort*, produit avec un 's' (*forts*) pour l'accorder avec le groupe nominal pluriel « trois fromages ».

Mots	Enquêtés "diff." (1 241)			Enquêtés "diff. partielles" (796)	Enquêtés "non diff." (109)
	Enquêtés "diff. scol. Fr." (= "illettrés") (900)	Enquêtés "diff. scol. hors Fr." (317)	Enquêtés "diff. non scol." (24)		
Fromages	44 % (397)	25 % (79)	13 % (3)	82 % (653)	97 % (105)
Sentent	22 % (198)	20 % (63)	4 % (1)	65 % (517)	94 % (102)

Tableau 23 Taux de réussite grammaticale (et nombre de scripteurs) sur le nom *fromages* et le verbe *sentent* selon la catégorie d'enquêtés

En moyenne, la différence entre les enquêtés "diff." et les enquêtés "non diff." est très marquée lorsqu'on analyse la réussite grammaticale, notamment sur l'accord du verbe *sentent* avec 56 points d'écart, mais aussi sur l'accord du nom *fromages*, avec 41 points d'écart. Les enquêtés "non diff." réussissent nettement mieux que les enquêtés "diff.". Parmi ces derniers, ce sont les enquêtés "non scol." qui présentent le taux de réussite le plus bas, suivis des enquêtés "diff. scol. hors Fr.". La catégorie des enquêtés "illettrés" est la catégorie d'enquêtés "diff." qui réussit le mieux à produire les marques du pluriel, en particulier pour le nom *fromages*.

Cette analyse de la réussite grammaticale souligne le décalage entre l'orthographe d'usage – qui est globalement connue – et l'orthographe grammaticale qui, comme le montrent de nombreux travaux (Lucci & Millet, 1994 ; Fayol & Jaffré, 2008 ; Brissaud & Cogis, 2011), est plus complexe pour les scripteurs. En effet, alors que ces mots sont réussis d'un point de vue orthographique, la production des marques du pluriel, en particulier sur le verbe, et ce, même chez les scripteurs les plus à l'aise (enquêtés "non diff."), sont moins bien maîtrisées. Les études de Jeantheau (2010, 2015) et de Blondel, Brissaud, Conseil, Jeantheau et Mortamet (2016) relèvent aussi ces difficultés sur l'orthographe grammaticale. La réussite des accords pose des problèmes à l'ensemble des scripteurs en difficulté à l'écrit, et, dans une moindre mesure, aux scripteurs qui n'ont que peu de difficultés en dictée (§5.2.3 chap.2). Il apparaît donc que ces marques d'accord seraient un bon indicateur pour distinguer les personnes les plus à l'aise en orthographe. Nous ne pouvons toutefois faire aucune autre interprétation sur la base de ces quelques marques de pluriel qui, en outre, apparaissent dans un contexte un peu particulier : une phrase dans une liste de courses. Mais rappelons ici que Dister et Moreau (à paraître) discutent cette opposition et cette hiérarchisation entre orthographe grammaticale et orthographe lexicale. Elles expliquent qu'elle ne peut être résumée et analysée en considérant que les scripteurs produisent plus d'écarts en orthographe grammaticale qu'en orthographe lexicale (§5.2.2.1).

3.4.2 PRODUCTION DE MARQUES DU PLURIEL SUR LES MOTS *TOMATES* ET *CERISES*

Nous avons aussi remarqué la production récurrente de la marque du pluriel sur les items *tomates* et *cerises*¹²⁴. Dans le contexte de cette dictée, la production de cette marque n'est pas obligatoire sur ces mots, à l'inverse de l'item *fromage*. Les marques ne sont pas nécessairement attendues ici dans le contexte d'une liste de courses, et sont liées au sens plutôt qu'au contexte grammatical : aucun déterminant n'accompagne leur production lors de la dictée (l'enquêteur ne dicte pas, en théorie, « des tomates » ou « des cerises »). Néanmoins, un certain nombre de scripteurs ont produit une marque de nombre. Nous présentons alors dans le tableau 24, ci-dessous, la proportion de scripteurs (et le nombre) qui ont produit une marque du pluriel ('s' final) sur les items *tomates* et *cerises*.

Mots	Enquêtés "diff." (1 241)			Enquêtés "diff. partielles" (796)	Enquêtés "non diff." (109)
	Enquêtés "diff. scol. Fr." (= "illettrés") (900)	Enquêtés "diff. scol. hors Fr." (317)	Enquêtés "diff. non scol." (24)		
Tomates	19 % (168)	10 % (33)	0 % (0)	45 % (355)	99 % (108)
Cerises	23 % (208)	10 % (32)	4 % (1)	42 % (337)	98 % (107)

Tableau 24 Proportion (et nombre) de scripteurs qui ont produit la marque du pluriel sur les noms *tomates* et *cerises* selon la catégorie d'enquêtés

On observe que les marques attendues et obligatoires dans le contexte grammatical (*fromages* et *sentent*) ont été davantage produites que celles qui étaient facultatives dans cette dictée chez les enquêtés "diff.". Mais cela n'est pas le cas chez les enquêtés "non diff." qui ont presque tous produit la marque du pluriel sur les items *tomates* et *cerises* (seul un scripteur n'a pas produit de 's' à *tomates* et deux pour le mot *cerises*).

La production de la marque du pluriel sur ces items semble distinguer les scripteurs les plus à l'aise avec l'orthographe. Les chiffres indiqueraient aussi que les enquêtés "non diff." ont cherché à faire au mieux dans cette épreuve en produisant toutes les marques du pluriel possibles : ils ont compris que c'était une dictée et que l'on testait leur orthographe.

CONCLUSION INTERMÉDIAIRE : IDENTIFICATION DE FACTEURS DE RÉUSSITE

Pour conclure sur l'analyse quantitative des dictées, nous retiendrons que la réussite orthographique sur les mots de la dictée et la réussite phonographique sur les mots et les pseudo-mots sont liées à la scolarisation de l'enquêté et à la scolarisation en France (en particulier pour l'orthographe). Rappelons que nous ne distinguons pas, au sein des

¹²⁴ Nous avons aussi rencontré des marques de nombre sur les items *fiancé* (*fiancée*, *fiancés*) et *solennel* (*solennelle*) sur lesquelles nous reviendrons dans notre chapitre 5 (§5.3.1).

enquêtés "diff. scol. Fr.", ceux dont la langue maternelle est le français de ceux qui en ont une différente. Ce sont les enquêtés qui n'ont pas été scolarisés qui présentent le plus de difficultés aussi bien pour orthographier un mot que pour l'encoder phonographiquement. Ensuite, les enquêtés qui ont été scolarisés hors de France présentent globalement davantage de difficultés que les enquêtés "diff. scol. Fr." (= "illettrés").

Certes la compétence à l'écrit du scripteur influence la réussite sur les mots et les pseudo-mots, mais pas seulement. Sur la base de notre corpus, nous retenons différents facteurs de réussite sur les mots et les pseudo-mots, que nous rappelons tour à tour :

La longueur du mot. Plus un mot est long (*épicerie* par exemple), plus le scripteur a de phonèmes/syllabes à transcrire et plus il a de possibilités de faire un écart. Au contraire, plus un mot est court (et plus le nombre de graphèmes à produire est faible), moins il y a de possibilités (*sel*). Néanmoins, ce facteur n'est pas le seul à entrer en compte puisqu'on a montré que, sur un pseudo-mot par exemple, la longueur n'était pas toujours un critère permettant de prévoir sa réussite.

La consistance phonographémique du mot. Plus un mot est consistant, plus la correspondance des phonèmes et des graphèmes est fréquente et plus le scripteur a de chance de parvenir à l'orthographier (*tomate, sel*). À l'inverse, si l'item comprend un graphème ou une combinaison de graphèmes peu consistante, le scripteur a plus de risques de produire un écart (*fiancé, dux*).

La fréquence du mot. Plus un mot est fréquent, plus il aurait de chance d'avoir été vu, lu et donc mis en mémoire par le scripteur (*pharmacie* par exemple à l'inverse de *solennel*, plus rare). Nous avons noté que la fréquence d'un mot peut renvoyer à la fréquence textuelle dans les livres, journaux, magazines, etc. mais aussi dans l'environnement visuel quotidien d'une personne.

Les automatismes et les acquis scolaires. Un dernier facteur de réussite, que nous n'avons pas évoqué jusque-là mais qui a été avancé par les apprenants en situation d'illettrisme pour expliquer leur connaissance de certains mots, est celui des automatismes et des acquis scolaires. Les apprenants justifient parfois le fait qu'ils connaissent l'orthographe d'un mot en suggérant qu'ils l'ont automatisé ou qu'ils ont appris à écrire ce mot à l'école.

MAR bah pa`ce que j'ai appris comme ça `fin: (.) j'- j'ai pas été beaucoup à l'école mais bon (.) j'ai appris euh: comme euh: `fin comme vous `fin quand vous avez appris

ZEI pa`ce que j'ai appris à l'école ou: `fin je sais pas

DAN je l'écrirais automatiqu`ment

MAR bah: pa`ce que y a des mots que je sais quand même j'` suis pas non plus `fin: [...] vous vous écrivez ça euh: vous vous posez pas la question d' savoir si c'est un A ou un E (.) quand |on écrit [...] c'est: y a des choses qui sont automatiques

Les différents facteurs de réussite identifiés sur les mots de la dictée IVQ rejoignent donc ceux identifiés par les travaux en psycholinguistique notamment, auxquels nous avons fait référence dans notre chapitre 2. En résumé, nous retiendrons qu'il existe des mots qui posent des difficultés à l'ensemble des scripteurs et ce, quel que soit leur niveau de compétences en orthographe.

Les analyses précédemment présentées et le calcul d'un score phonographique nous ont permis de définir six profils de scripteurs distincts et d'affiner la classification établie par l'enquête IVQ. Nous présentons ces profils dans la section suivante.

4. PROFILS DE SCRIPTEURS HAUT-NORMANDS

Afin de mieux décrire les pratiques et les compétences en écriture des scripteurs, nous avons défini des profils distincts de scripteurs à partir des scores orthographiques et phonographiques que nous avons calculés pour chacun des enquêtés. Pour décrire plus finement la population haut-normande, nous avons constitué des profils de scripteurs au sein des Haut-normands en potentielle difficulté à l'écrit, à savoir 262 dictées : 161 dictées d'enquêtés "diff." et 101 dictées d'enquêtés "diff. partielles"¹²⁵. Nous proposons, d'abord, de décrire la démarche qui nous a permis d'établir les profils puis, dans un second temps, nous présentons les principaux résultats de nos analyses.

4.1 CONSTITUTION DE PROFILS DE SCRIPTEURS

Nous présentons ci-dessous les critères et les degrés de difficulté que nous avons définis pour établir les profils. Notons que nous avons conservé une démarche similaire à celle de l'enquête IVQ et des travaux de Besse *et al.* (2003, 2004) pour déterminer les degrés de difficultés des scripteurs, à savoir un échelonnage selon le pourcentage de réussite. Nous avons aussi conservé la terminologie de l'enquête IVQ pour une meilleure lisibilité des critères d'analyses. Toutefois, nous ne sommes pas convaincue de la pertinence des termes « difficultés préoccupantes » et « graves difficultés » en particulier, qui tendent à dramatiser la situation des personnes en difficulté à l'écrit. Selon nous, il n'y a rien de « grave » à ne pas parvenir à orthographier un mot ou même à l'encoder selon le principe phonographique de notre écriture.

4.1.1 CRITÈRES DE CONSTITUTION ET PRÉSENTATION DES PROFILS

Nous avons défini quatre degrés de difficultés en orthographe ainsi qu'en phonographie dont nous présentons le détail dans le tableau 25 ci-dessous :

¹²⁵ Parmi les "enquêtés diff.", on dénombre, au terme de l'enquête IVQ, 134 enquêtés "illettrés", 23 enquêtés "diff. scol. hors Fr." et 4 enquêtés "non scol.". Parmi les enquêtés "diff. partielles", on dénombre 15 enquêtés qui, au terme de l'enquête, n'ont pas présenté de difficultés dans les domaines fondamentaux de l'écrit mais qui font partie des enquêtés "diff. partielles" ici parce qu'ils ont présenté des difficultés au module d'orientation (voir définition des catégories en début de ce chapitre §1).

	Taux de réussite	Orthographe	Phonographie
Difficultés « graves »	moins de 40 % de réussite	score compris entre 0 et 5 (/15)	score compris entre 0 et 8 (/21)
Difficultés « fortes »	entre 40 % et 60 % de réussite	score compris entre 6 et 8 (/15)	score compris entre 9 et 12 (/21)
Difficultés « partielles »	entre 60 % et 80 % de réussite	score compris entre 9 et 11 (/15)	score compris entre 13 et 16 (/21)
« Pas de difficultés »	plus de 80 % de réussite	score compris entre 12 et 15 (/15)	score compris entre 17 et 21 (/21)

Tableau 25 Degré de difficultés définis selon le taux de réussite et les scores orthographique et phonographique correspondants

Nous présentons la répartition obtenue des scripteurs selon leurs scores orthographique et phonographique, dans la figure 7 ci-dessous :

		Score phonographique																													
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21								
Score orthographique	0	Profil 1 25 personnes																													
	1																														
	2																														
	3																														
	4																														
	5																														
	6																														
	7																														
	8																														
	9																														
	10																														
	11																														
	12																														
	13																														
	14																														
	15																														

Figure 7 Répartition des scripteurs Haut-normands selon leurs scores orthographe et phonographique à la dictée IVQ

Ces critères ont ainsi permis de définir six profils distincts de scripteurs :

PROFIL 1. Des difficultés orthographiques et phonographiques graves (25 personnes)

Les scripteurs de ce profil présentent des difficultés *graves* à la fois sur le plan orthographique et phonographique. Ils ne parviennent pas à produire un écrit intelligible pour le lecteur et sont les scripteurs les plus en difficultés à l'écrit.

PROFIL 2. Des difficultés orthographiques graves ou fortes mais des difficultés moins importantes sur le plan phonographique (24 personnes)

Les scripteurs de ce profil présentent des difficultés *graves* ou *fortes* en orthographe mais ont dans l'ensemble des résultats en orthographe un peu meilleurs que le groupe précédent et ont surtout des difficultés moins importantes en phonographie. Ils ne présentent que des difficultés *fortes* liées à la phonographie.

PROFIL 3. Des difficultés orthographiques *graves ou fortes* mais *partielles* sur le plan phonographique (22 personnes)

Les scripteurs de ce profil présentent des difficultés *graves ou fortes* sur le plan orthographique, équivalentes aux personnes du profil 2. En revanche, ils se distinguent des précédents scripteurs sur le plan phonographique, en parvenant à transcrire 60 à 80 % des items de la dictée. Leurs écrits sont donc plus intelligibles pour le lecteur.

PROFIL 4. Des difficultés orthographiques et phonographiques *partielles* (20 personnes)

Les scripteurs de ce profil sont les premiers à n'avoir que des difficultés *partielles* en orthographe. Le degré de difficultés liées à la phonographie est également *partiel*. Ainsi, ce groupe compte des personnes qui ne sont plus, selon les critères de l'INSEE, en situation préoccupante (*graves ou fortes*) en dictée.

PROFIL 5. Des difficultés orthographiques *partielles* et pas de difficultés phonographiques (61 personnes)

Les scripteurs de ce profil ne présentent plus que des difficultés liées à l'orthographe de notre écriture. Ils parviennent en effet à transcrire plus de 80 % de la dictée conformément au principe phonographique. L'effectif de ce groupe est près de trois fois supérieur au précédent.

PROFIL 6. Pas de difficultés orthographiques ni phonographiques (110 personnes)

Le dernier profil de scripteurs regroupe des scripteurs qui n'ont de difficultés ni en orthographe ni en phonographie. C'est le profil le plus important en termes d'effectifs puisqu'il regroupe 110 personnes. Il s'agit donc de scripteurs qui ont été définis en difficulté pour d'autres raisons que la dictée (compréhension d'écrit ou lecture).

4.1.2 ANALYSE DU CUMUL DES DIFFICULTÉS DANS LES DOMAINES FONDAMENTAUX DE L'ÉCRIT, AINSI QU'EN NUMÉRACIE ET EN COMPRÉHENSION ORALE

Afin de mieux caractériser les scripteurs des différents profils au-delà de leurs seuls scores orthographique et phonographique, nous avons ensuite croisé les résultats obtenus à la dictée avec ceux obtenus aux autres épreuves du module bas de l'enquête IVQ : la lecture et la compréhension d'écrit. Nous avons ajouté l'analyse des difficultés en numéracie et en compréhension orale. Nous présentons ici la démarche que nous avons adoptée pour l'analyse de chaque profil à l'aide d'un exemple pour le profil 1 uniquement. L'ensemble des analyses effectuées pour les autres profils est présenté en annexe (annexes 7 et 8). Nous proposerons ensuite une synthèse des résultats tirés de ces analyses (§4.2).

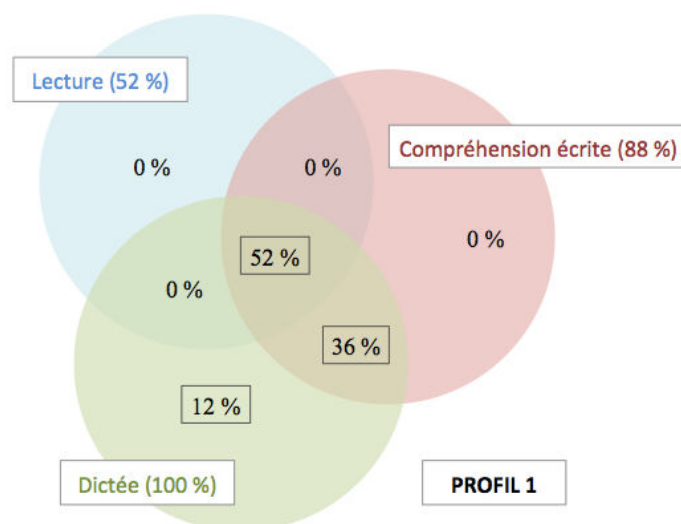


Figure 8 Cumul des difficultés *graves* ou *fortes* aux épreuves du module bas (en lecture, en compréhension écrite et en dictée) de l'enquête IVQ de 2011, chez les scripteurs Haut-normands du profil 1 (25 scripteurs)

Ainsi, pour le profil 1, on observe que 52 % des scripteurs cumulent des difficultés dans les trois domaines fondamentaux de l'écrit évalués par l'enquête IVQ : en lecture, en dictée et en compréhension d'écrit. Mais 36 % ne cumulent de difficultés qu'en compréhension d'écrit et en dictée (pas en lecture). Rappelons que l'épreuve de lecture consiste simplement à lire et à identifier des mots et des pseudo-mots. On observe que 12 % des enquêtés du profil 1 ne présentent de difficultés qu'à la dictée et pas dans les autres domaines. On remarque enfin qu'un peu plus de la moitié des scripteurs (52 %) ont des difficultés en lecture, une majorité (88 %) en compréhension d'écrit et tous ont des difficultés en dictée (100 %). Nous envisageons un peu plus loin les constats de ces analyses chiffrées.

Nous nous sommes aussi intéressée aux résultats obtenus aux épreuves communes de l'enquête IVQ qui ont évalué la numéracie et la compréhension orale. Nous avons analysé ceux qui ont présenté des difficultés *préoccupantes* (*graves* ou *fortes*) dans ces domaines lors de l'enquête IVQ. Il apparaît que presque tous les enquêtés de ce profil (sauf deux d'entre eux) sont en situation préoccupante en numéracie et les $\frac{3}{4}$ des enquêtés ont aussi des difficultés en compréhension orale.

4.1.3 ANALYSE DES VARIABLES SOCIALES

Enfin, nous avons analysé les variables sociales de l'ensemble des enquêtés haut-normands en difficulté à l'écrit (**Annexe 9**) et, en particulier, des *illettrés* haut-normands (annexe 10), à partir des données recueillies lors du module biographique de l'enquête IVQ. Nous avons tenu compte de l'âge et du sexe de l'enquêté, de son pays de naissance et de scolarisation, ainsi que de sa langue maternelle et de la langue d'apprentissage de la lecture (français ou autre). Nous avons analysé les parcours scolaires des enquêtés (âge de début et de fin de la scolarité, nombre de redoublement(s) et de changement(s) d'école, difficultés scolaires déclarées, niveau de diplôme), les parcours professionnels (situation professionnelle de l'enquêté au moment de l'enquête IVQ, qualification professionnelle,

éventuelles périodes de chômage, recours à la lecture et à l'écriture au travail), l'enfance (niveau de vie de la famille, événements survenus : problèmes de santé, décès d'un(e) frère/sœur, mauvaise entente des parents, chômage dans le foyer, alcoolisme, etc.) ainsi que les pratiques de l'écrit (pratiques de lecture dans l'enfance et au quotidien aujourd'hui). Nous avons aussi analysé leurs réponses au module « débrouille » qui mesure leurs difficultés dans la vie quotidienne (faire les courses, lire une carte, lire une facture, utiliser un distributeur automatique de billets, écrire une lettre).

Le profil 1, par exemple, est composé de presque autant de femmes (48 %) que d'hommes (52 %). Près de $\frac{3}{4}$ ont plus de 40 ans. Les enquêtés haut-normands non scolarisés se retrouvent tous dans ce groupe. C'est aussi le groupe qui comporte le plus d'enquêtés qui n'ont pas eu le français pour langue maternelle (36 %). En revanche, presque tous parlaient français à la maison vers l'âge de 5 ans. C'est le groupe dans lequel les enquêtés sont les plus nombreux à déclarer des difficultés scolaires. Pour les $\frac{2}{3}$, ils n'ont aucun diplôme. Ils sont plus nombreux à déclarer avoir vécu un événement particulier dans l'enfance (68 %). Ils sont plus de la moitié (56 %) à occuper un emploi au moment de l'enquête et sont principalement ouvriers (qualifiés ou non) ou travaillent dans le service direct à la personne. Pour la plupart ils n'ont pas besoin de recourir à l'écrit (ni la lecture, ni l'écriture) au travail. Au quotidien, ils sont près de la moitié (48 %) à déclarer des difficultés pour écrire une lettre. C'est le groupe dans lequel le plus de personnes déclarent avoir des difficultés pour faire les courses (36 %), utiliser un plan ou une carte (28 %) ou lire des factures (24 %). On observe que pour 40 %, la lecture est un loisir : ils lisent de façon privilégiée des magazines et des quotidiens.

L'intérêt à se pencher sur ces variables sociales n'est pas, pour nous, de décrire la population des personnes en difficulté à l'écrit, ni de décrire les personnes en situation d'illettrisme (et plus particulièrement les Haut-normands) (qui est *illettré* ? est-ce plutôt les hommes ? les jeunes ? etc.). Les données de l'enquête IVQ ont déjà été analysées et interprétées et nous avons présenté une synthèse des différents travaux sur la question dans notre premier chapitre¹²⁶. Ils font émerger l'extrême hétérogénéité des personnes en difficulté à l'écrit. L'intérêt de notre analyse réside dans la recherche d'éventuelles corrélations entre les difficultés orthographiques et/ou phonographiques et des variables sociales.

Maintenant que nous avons présenté notre façon de procéder en donnant l'exemple de l'analyse pour le profil 1, nous proposons une synthèse des résultats que nous fournit cette analyse.

¹²⁶ Nous faisons référence aux travaux de Guérin-Pace (2009), Filhon (2014), Jonas (2012) ainsi que Belmans *et al.* (2013) réalisé pour la région Haute-Normandie.

4.2 PRINCIPAUX CONSTATS

Dans un premier temps, nous avons cherché à constituer des profils-types. Cet exercice s'est cependant révélé impossible face à la forte hétérogénéité des variables sociales recueillies pour le public de Haut-normands en potentielle difficulté à l'écrit. En définitive, nos analyses vont dans le sens de profils sociaux multiformes chez les personnes en difficulté à l'écrit. Autrement dit, la capacité à orthographier un mot et/ou à l'encoder à l'écrit n'est pas systématiquement liée à des profils sociaux (passés ou actuels) stables. Cependant, nos analyses ont fait émerger certains contrastes qui permettent de différencier les personnes les plus éloignées de l'écrit de celles qui sont les plus à l'aise. Nous les présentons maintenant.

4.2.1 UNE FORTE CORRÉLATION ENTRE LES RÉSULTATS ORTHOGRAPHIQUES ET PHONOGRAPHIQUES ET LES COMPÉTENCES LITTÉRACIQUES

Le croisement des résultats obtenus aux différentes épreuves du module bas de l'enquête IVQ de 2011 montre une forte corrélation entre les résultats orthographiques et phonographiques et les difficultés en compréhension d'écrit. En effet, on remarque qu'à mesure que les difficultés orthographiques et/ou phonographiques diminuent, les résultats en compréhension d'écrit s'améliorent. On observe que 88 % des scripteurs du profil 1 ont des difficultés en compréhension de l'écrit, 71 % des scripteurs du profil 2, 64 % des scripteurs du profil 3, 60 % des scripteurs du profil 4, 46 % des scripteurs du profil 5 et plus que 28 % des scripteurs du profil 6. Ainsi, plus on est en difficulté en orthographe (profils 1 à 6 exposés précédemment), plus on a de risque d'être aussi en difficulté en compréhension d'écrit.

Notons aussi que seuls les scripteurs du profil 1 cumulent des difficultés *graves* ou *fortes* dans tous les domaines évalués par l'enquête IVQ (lecture, compréhension d'écrit, dictée, compréhension orale et numéracie). Ils se distinguent notamment par leurs difficultés en lecture : ils sont un peu plus de la moitié à présenter des difficultés *graves* ou *fortes* dans ce domaine. Dans les autres groupes, une à deux personnes seulement présentent de telles difficultés. En définitive, c'est plutôt du fait de leur score en dictée, ou en compréhension d'écrit, que les enquêtés des profils 2 à 6 ont été considérés en situation préoccupante dans les domaines fondamentaux de l'écrit au terme de l'enquête IVQ. Mais c'est exceptionnellement en raison de difficultés cumulées dans ces deux domaines.

Par ailleurs, alors que les scripteurs des premiers profils présentent des difficultés *préoccupantes* en compréhension orale et/ou en numéracie, celles-ci s'amoindrissent à mesure que les difficultés orthographiques/phonographiques diminuent. Cela confirme l'importance d'évaluer aussi des compétences, que J-M. Besse considère comme étant « annexes » à la mesure de l'illettrisme, pour mieux connaître les personnes en difficulté à l'écrit.

4.2.2 UNE AMÉLIORATION DE LA RÉUSSITE GRAMMATICALE POUR LES MEILLEURS PROFILS

Si l'on considère la réussite grammaticale sur le nom *fromages* et le verbe *sentent*, il apparaît que les premiers profils (1 et 2) ne les produisent presque pas sur le nom (seules 2 personnes, réparties dans le profil 1 et 2 ont produit un 's' sur l'item *fromages*). Aucun n'a produit de marque sur le verbe. Les compétences grammaticales s'améliorent pour les profils 3 (27 %), 4 (35 %) et 5 (30 %), en particulier sur le nom. La production de la marque plurielle sur le verbe reste peu effectuée (un scripteur dans le profil 3, deux dans le profil 4 et quatre dans le profil 5). C'est le profil 6 qui se différencie des autres : 85 % des scripteurs ont produit le 's' de *fromages* et 58 % le 'nt' sur *sentent*. On observe de nouveau que les compétences liées à la morphographie flexionnelle permettent de détacher les personnes les plus à l'aise en production d'écrit (au sein des personnes en potentielle difficulté à l'écrit).

4.2.3 L'INTÉRÊT DU SCORE PHONOGRAPHIQUE POUR DIFFÉRENCIER LES SCRIPTEURS

La constitution de profils de scripteurs permet de confirmer l'intérêt du calcul d'un score phonographique pour analyser les compétences de scripteurs en difficulté à l'écrit. En effet selon nous, le critère de l'orthographe ne suffit pas à déterminer finement les réelles compétences d'un scripteur. Le fait de rendre visibles des compétences phonographiques rend compte de la capacité d'un scripteur à communiquer par écrit et à se faire comprendre, ce que le score et le diagnostic IVQ ne permettent pas. Selon ce dernier, tous les scripteurs qui ont des difficultés en orthographe sont finalement considérés en situation préoccupante à l'écrit, indépendamment de leurs compétences variées. Ainsi, tous les scripteurs des profils 1, 2 et 3 ont des difficultés *préoccupantes* en orthographe et sont donc considérés en situation préoccupante par IVQ. Pourtant leur score phonographique permet de distinguer parmi eux les scripteurs qui parviennent à se faire comprendre par écrit des autres : les scripteurs du profil 1 ne parviennent pas du tout à se faire comprendre à l'écrit, les scripteurs du profil 2 y parviennent un peu mieux et les scripteurs du profil 3 parviennent à transcrire entre 60 et 80 % des items de la dictée correctement. Cela relève d'une réelle efficacité pour parvenir à se faire comprendre à l'écrit, malgré une production éloignée de la norme orthographique. On comprend donc ici l'intérêt du score phonographique qui nous permet de distinguer les trois premiers profils de scripteurs les uns des autres, ce que le score de l'enquête IVQ ne permettait pas de faire. Par ailleurs, les scripteurs des profils 3 et 4 présentent finalement des compétences phonographiques semblables (entre 60 et 80 % de réussite), et ce n'est qu'à partir de leurs compétences purement orthographiques qu'ils sont différenciés dans le diagnostic IVQ. Selon ce dernier, les scripteurs du profil 3 sont en *situation préoccupante* en dictée tandis que ceux du profil 4 n'ont que des difficultés *partielles*. Or, ils ont, d'un point de vue phonographique, les mêmes compétences.

De plus, au sein des profils qui n'ont que des difficultés *partielles* voire *pas de difficultés* en orthographe – les profils 4, 5 et 6 – les scripteurs n'ont pas tout à fait les mêmes compétences et se différencient par leur score phonographique. Les scripteurs du profil 4, qui ont pourtant un score orthographique similaire aux scripteurs du profil 5, ont davantage de difficultés à encoder un mot (ou un pseudo-mot) sur le plan phonographique lorsqu'ils n'en connaissent pas l'orthographe. Cela pourrait être révélateur de procédures ou de connaissances des systèmes différentes entre ces deux profils de scripteurs, qui pourraient s'avérer intéressantes d'un point de vue didactique. L'analyse des pseudo-mots n'apporte pas d'indications supplémentaires sur la capacité des scripteurs à encoder un item sur le plan phonographique. En effet, les compétences (ou les difficultés) observées sur les pseudo-mots sont les mêmes que sur l'encodage phonographique des mots : les scripteurs du profil 1 ne parviennent à encoder ni un mot ni un pseudo-mot et les scripteurs du profil 6 parviennent globalement à transcrire l'un ou l'autre. Par ailleurs, même si le score phonographique est commun aux pseudo-mots et aux mots, réussir les six pseudo-mots de la dictée ne permet pas de sortir de la catégorie des difficultés *préoccupantes* en phonographie puisque cela ne correspond qu'à 6 points sur 22 dans le score IVQ, soit 27 % de la dictée. L'analyse de la réussite phonographique des mots semble donc suffisante pour juger des compétences à l'écrit d'un scripteur en difficulté.

4.2.4 HÉTÉROGÉNÉITÉ DES COMPÉTENCES DES PERSONNES EN SITUATION D'ILLETTRISME

Les travaux menés sur la population *illettrée* montrent une très forte hétérogénéité des profils sociaux de ce public (chap.1). Cette hétérogénéité est également visible dans leurs compétences en dictée. En effet, l'analyse de la répartition des personnes en situation d'illettrisme au sein des profils, selon leur degré de difficultés orthographiques et/ou phonographiques (voir tableau 26 ci-dessous), rend compte du caractère multiforme des compétences en dictée des personnes en situation d'illettrisme. Pour en rendre compte, nous avons calculé la proportion d'*illettrés* au sein de chaque profil sur le nombre total d'*illettrés* (134 enquêtés).

	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4	Profil 5	Profil 6
Personnes en situation d'illettrisme	15 / 134 (11 %)	18 / 134 (13 %)	16 / 134 (12 %)	18 / 134 (13 %)	37 / 134 (28 %)	30 / 134 (23 %)

Tableau 26 Répartition des personnes en situation d'illettrisme haut-normandes au sein des différents profils de scripteurs

Si l'on observe la répartition des personnes définies en situation d'illettrisme au terme de l'enquête IVQ dans les différents profils, on remarque qu'ils sont présents dans tous les profils, et même, pour près d'un quart d'entre eux dans le profil 6. Cela montre donc que les personnes en situation d'illettrisme ont des compétences variées et qu'elles ne présentent pas toutes les mêmes difficultés, ni même un degré de difficultés unique. Ce n'est qu'à partir du profil 4 que des personnes qui ont été scolarisées en France ne présentent plus de difficultés orthographiques et/ou phonographiques préoccupantes.

Notons également que 10 % des personnes dites en situation d'illettrisme au terme de l'enquête IVQ parviennent à restituer intégralement la dictée de façon lisible et conforme au principe phonographique. De plus, on observe que 3 % des enquêtés "illettrés" ont 100 % de réussite orthographique (accords en nombre compris) à la dictée. Ces constats nous interrogent de différentes manières :

- le diagnostic d'illettrisme réalisé dans le cadre de l'enquête IVQ doit-il être remis en cause pour ces cas ?
- peut-on connaître l'orthographe du français et ne pas être autonome pour utiliser l'écrit au quotidien, en particulier pour la compréhension d'écrit.

Cela confirme par ailleurs la nécessité d'une analyse qualitative pour juger des compétences d'un scripteur pour produire un mot à l'écrit.

4.2.5 QUELLE CORRÉLATION ENTRE LA SCOLARISATION ET LES DIFFICULTÉS ?

Nous avons présenté ci-dessus la répartition des personnes en situation d'illettrisme, et par conséquent scolarisées en France dans les différents profils. Nous proposons celle des personnes scolarisées hors de France dans le tableau 27 ci-dessous :

Lieu de scolarisation	Profil 1 ¹²⁷	Profil 2	Profil 3	Profil 4	Profil 5	Profil 6
Personnes en situation d'illettrisme	15 / 25 (60 %)	18 / 24 (75 %)	16 / 22 (73 %)	18 / 20 (90 %)	37 / 61 (61 %)	30 / 110 (28 %)
Scolarisées hors de France	6 / 25 (24 %)	6 / 24 (25 %)	6 / 22 (27 %)	1 / 20 (5 %)	4 / 61 (7 %)	3 / 110 (3 %)

Tableau 27 Répartition dans les différents profils de scripteurs des enquêtés en situation préoccupante à l'écrit selon leur lieu de scolarisation : les personnes scolarisées en France (personnes en situation d'illettrisme), et les personnes scolarisées hors de France

La répartition des enquêtés dans les différents profils selon leur lieu de scolarisation montre que, sur un total de 26 personnes scolarisées hors de France, plus des 2/3 sont présentes dans les profils 1, 2 et 3. Notons néanmoins que ces personnes sont présentes dans chacun des profils et pas uniquement dans les profils des personnes les plus en difficulté pour communiquer à l'écrit : 8 personnes se trouvent dans les profils 4, 5 et 6. En proportion, davantage de personnes en situation d'illettrisme, scolarisées en France donc, parviennent à orthographier et/ou à encoder plus de 60 % de la dictée. Plus de 90 % des scripteurs des profils 4, 5 et 6, qui sont les moins en difficulté, ont été scolarisées en France (95 % des scripteurs du profil 4, 93 % des scripteurs du profil 5 et 97 % des scripteurs du profil 6). Cela réaffirme le fait que la scolarisation hors de France apparaît comme un facteur de difficultés plus importantes à l'écrit.

D'autre part, nous avons analysé la langue d'apprentissage de la lecture, fortement corrélée au degré de difficultés présentées par les scripteurs (tableau 28) :

¹²⁷ Rappelons que le profil 1 comprend aussi les quatre haut-normands qui n'ont jamais été scolarisés ("diff. non scol.").

Langue maternelle	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4	Profil 5	Profil 6
Français	22 / 25 (88 %)	18 / 24 (75 %)	17 / 22 (77 %)	19 / 20 (95 %)	58 / 61 (95 %)	108 / 110 (98 %)
Autre	3/25 (12 %)	6/24 (25 %)	5/22 (23 %)	1/20 (5 %)	3/61 (5 %)	2/110 (2 %)

Tableau 28 Répartition des scripteurs dans les profils selon la langue d'apprentissage de la lecture : français ou autre

Le tableau 28 recoupe évidemment le **Tableau 27** Répartition dans les différents profils de scripteurs des enquêtés en situation préoccupante à l'écrit selon leur lieu de scolarisation : les personnes scolarisées en France (personnes en situation d'illettrisme), et les personnes scolarisées hors de France. On retrouve dans les profils de scripteurs qui présentent le plus de difficultés en dictée (profils 1, 2 et 3), une proportion plus importante de personnes qui ont appris à lire dans une autre langue que le français. À l'inverse, la proportion de personnes qui a appris à lire en français est nettement plus importante dans les profils 4, 5 et 6 qui n'ont pas de difficultés orthographiques et/ou phonographiques *préoccupantes*. Cette question ne se pose pas en revanche pour la catégorie des personnes en situation d'illettrisme puisque nos analyses montrent que près de 100 % de ces personnes en situation d'illettrisme ont appris à lire en français¹²⁸.

Enfin, en ce qui concerne l'analyse des parcours scolaires des enquêtés, il apparaît que le niveau de diplôme, l'âge de la fin des études et le nombre de changement(s) d'école et/ou de redoublement(s) au cours de la scolarité sont corrélés aux degrés de difficultés à l'écrit. Ainsi, le nombre de changement(s) d'école(s) est, en proportion, plus important pour les profils 1 et 3. Plus de la moitié des scripteurs du profil 1 (56 %) déclarent avoir redoublé au moins une fois. De plus, les difficultés scolaires sont plus précoces chez les scripteurs des profils 1, 2 et 3 qui sont plus nombreux à avoir déclaré des difficultés scolaires dès le CP. Au sein des autres profils, elles apparaissent plus tardivement, en primaire ou au collège. La proportion de scripteurs ayant arrêté leurs études précocement, avant 15 ans, est aussi plus importante au sein des profils 1 (40 %) et 2 (42 %), et se réduit à mesure que les difficultés orthographiques/phonographiques diminuent : 36 % au sein du profil 3, 20 % au sein du profil 4, 26 % au sein du profil 5, 17 % au sein du profil 6. Les scripteurs du profil 6 sont plus nombreux (en proportion) à avoir arrêté leurs études plus tardivement. Enfin, le profil 1 se distingue des autres par son taux important de scripteurs sans diplôme (64 %) qui reste élevé dans les derniers profils (5 et 6) mais en proportion moins importante (49 % au sein du profil 5 et 40 % au sein du profil 6).

La scolarisation en France, l'apprentissage de la lecture en français, la stabilité du parcours scolaire, les difficultés scolaires ressenties, l'âge d'arrêt des études et le niveau de diplôme sont donc corrélés au degré de difficultés orthographiques/phonographiques présentées par les scripteurs haut-normands en potentielle difficulté à l'écrit. Par ailleurs, des difficultés d'ordre familial dans l'enfance apparaissent aussi comme un possible

¹²⁸ Seule une personne a appris à lire dans une autre langue que le français et elle se trouve dans le profil 6 qui réunit les scripteurs les plus à l'aise à l'écrit.

facteur de plus grandes difficultés. La proportion de scripteurs qui déclarent avoir vécu un événement particulier dans l'enfance – longue période de chômage d'un parent, alcoolisme dans le foyer, mauvaise entente des parents, divorce ou séparation, décès d'un frère ou d'une sœur, problèmes de santé graves qui ont conduit l'enquêté à être absent de l'école plus de deux mois consécutivement, etc. – est plus importante dans le profil 1 en particulier.

4.2.6 LES FEMMES, MEILLEURES EN DICTÉE QUE LES HOMMES

Alors que la proportion d'hommes et de femmes est équivalente dans la population haut-normande *en potentielle difficulté* à l'écrit enquêtée (132 hommes et 130 femmes), on remarque une proportion plus importante de femmes dans le profil 6. On observe par exemple que le profil 6 compte 57 % de femmes contre 43 % d'hommes. Dans les autres profils, la proportion d'hommes est toujours supérieure, en particulier dans les profils 2 et 3 (respectivement 63 et 68 % d'hommes). Chez les personnes en situation d'illettrisme, on trouve une tendance similaire, avec une proportion de femmes et d'hommes équivalente dans le profil 6, alors que les hommes sont plus nombreux en proportion dans tous les autres profils.

Cela corrobore les résultats des études fondées sur les données de l'enquête IVQ, sur l'ensemble des enquêtés qui indiquent que les femmes sont, de manière générale, moins en difficulté à l'écrit que les hommes, et en particulier en dictée (Blondel, Brissaud, Conseil, Jeantheau & Mortamet, 2016 ; Guérin-Pace, 2009 ; Jeantheau, 2010 ; Jonas, 2012).

4.2.7 LES COMPÉTENCES ORTHOGRAPHIQUES/PHONOGRAPHIQUES CORRÉLÉES À LA PROFESSION OU AU NIVEAU DE QUALIFICATION PROFESSIONNELLE

On observe une diversification des emplois occupés par les enquêtés et de leur qualification professionnelle à mesure que les compétences orthographiques et phonographiques augmentent. La proportion d'ouvriers (non qualifiés ou qualifiés) est particulièrement forte dans les profils 1 et 2 et on voit à partir du profil 3 des professions plus variées telles qu'employés de bureau¹²⁹, techniciens, dessinateurs, VRP, etc. On retrouve cette tendance aussi au sein de la population *illettrée* haut-normande. Il semble que l'on ne sortirait du monde ouvrier qu'à partir d'un certain degré de compétences pour écrire, correspondant aux profils 3 ou 4. Cela pourrait laisser penser que les difficultés à l'écrit sont la cause de la position sociale. Cependant, on peut aussi penser que le fait d'être ouvrier fait diminuer les compétences à l'écrit, du fait notamment d'une moins grande fréquentation de l'écrit. On ne peut pas déterminer si ce sont les compétences faibles au départ qui expliquent des perspectives moindres ou si ce sont ces positions « basses » qui entretiennent des compétences plus faibles. On peut quand même supposer que cela se cumule et ne s'exclut pas.

¹²⁹ Il existe aussi des employés de bureau dans les trois premiers profils mais dans des proportions moindres (une à trois personnes).

Cependant, nos analyses ne montrent pas de corrélation entre les compétences orthographiques et phonographiques et la situation professionnelle (en emploi ou non). Rappelons que, selon les derniers résultats de l'enquête IVQ, 51 % des personnes *illettrées* sont en emploi. Elles ne sont donc pas exclues de l'emploi.

4.2.8 DES PRATIQUES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE MOINS VARIÉES CHEZ LES SCRIPTEURS LES PLUS EN DIFFICULTÉ, MAIS PAS INEXISTANTES

La pratique de la lecture comme loisir n'apparaît pas comme un facteur distinctif entre les scripteurs selon leurs compétences orthographiques et phonographiques à la dictée. Néanmoins, les pratiques de lecture semblent un peu plus variées au sein du profil 6 (lecture de magazines, de quotidiens et de livres). De plus, la fréquence de lecture dans l'enfance (entre 8 et 12 ans) semble un peu plus importante au sein de la population du profil 6. Guérin-Pace (2009) a en effet montré l'effet de la lecture dans l'enfance sur les difficultés à l'écrit à l'âge adulte.

En ce qui concerne les pratiques d'écriture, nous disposons d'assez peu de données dans le module biographique pour pouvoir les analyser. Le questionnaire ne comporte en effet aucune question sur les pratiques d'écriture, hormis au travail. Les questions concernant le recours à l'écriture au travail (d'au moins une page ou d'au moins quelques lignes) et les difficultés rencontrées par les enquêtés pour écrire une lettre (module « débrouille » (§4.2 chap.1)), nous renseignent néanmoins sur leurs pratiques d'écriture. En proportion, le recours à l'écriture de documents d'au moins une page apparaît plus fréquent dans les profils les plus à l'aise à l'écrit (profils 5 et 6). Mais elle n'est pas inexistante dans les profils les plus en difficulté.

Ce que nous retiendrons toutefois, et qui a déjà été montré dans les travaux de Filhon (2014) notamment, c'est que les pratiques de lecture et d'écriture ne sont pas inexistantes, même chez les scripteurs les plus en difficulté à l'écrit. Notons ici que nous avons rencontré une personne catégorisée *illettrée* par les formateurs qui écrit régulièrement des poèmes d'amour.

4.2.9 DES DIFFICULTÉS NOTABLES AU QUOTIDIEN POUR LES PROFILS LES PLUS EN DIFFICULTÉ

L'analyse des données du module « débrouille » a permis de faire émerger des difficultés plus marquées au sein des profils de scripteurs en plus grande difficulté (selon leur score orthographique et phonographique). Par ailleurs, la plus ou moins grande mobilisation de l'écrit dans les tâches à accomplir intervient de manière importante dans les difficultés déclarées par les enquêtés (Guérin-Pace, 2009). Ainsi, la rédaction d'une lettre pose plus de difficultés que l'utilisation d'un distributeur de billets ou le fait de faire les courses. La rédaction d'une lettre est en effet l'activité quotidienne qui reste la plus difficile pour l'ensemble des enquêtés. Ce n'est qu'à partir du profil 6 qu'une part plus importante d'enquêtés déclare ne pas avoir de difficultés pour écrire une lettre (32 %). Plus d'un tiers des enquêtés du profil 1 déclarent quant à eux ne jamais écrire de lettres et ne jamais lire

de cartes ou de plan. Cette dernière activité reste d'ailleurs problématique dans tous les profils de scripteurs, mais dans une moindre mesure chez les scripteurs du profil 6 : ils sont 19 % à déclarer avoir des difficultés pour cette activité. Les $\frac{3}{4}$ des scripteurs du profil 1 déclarent aussi ne jamais lire de factures et $\frac{1}{4}$ ne jamais faire les courses. Cette activité reste difficile pour un tiers des enquêtés du profil 1 et 2 puis la proportion d'enquêtés qui déclarent avoir des difficultés diminue à mesure que les compétences orthographiques/phonographiques s'améliorent. C'est l'utilisation du distributeur automatique qui pose le moins de difficultés à l'ensemble des enquêtés. Le fait qu'il s'agisse d'une procédure automatisée simplifie certainement cette tâche pour les scripteurs en difficulté à l'écrit.

Globalement, on voit que les difficultés à faire les courses, lire un plan ou une carte, lire une facture et écrire une lettre, même si ces tâches du quotidien continuent de poser des difficultés, diminuent à mesure que les difficultés orthographiques et phonographiques sont réduites. Les profils 1 et 2 sont relativement similaires lorsqu'on analyse leurs difficultés au quotidien et se différencient notamment des autres profils par leur relatif éloignement de l'écrit pour des tâches du quotidien (lire une facture, écrire une lettre, lire un plan/une carte). On retrouve des résultats semblables si l'on ne retient que les personnes scolarisées en France et en situation d'illettrisme.

En somme, ces résultats corroborent ceux de Guérin-Pace (2009) sur les données de l'enquête IVQ de 2004. L'auteur explique que « *si la gêne ressentie au quotidien par les personnes en difficulté est reliée de manière très nette au niveau de compétence, les variations observées diffèrent fortement selon la nature des tâches quotidiennes* » (Guérin-Pace, 2009 : 52).

Pour terminer, nous proposons d'illustrer ces principaux résultats et l'hétérogénéité des compétences des scripteurs en présentant, dans la partie qui suit, un exemple de dictée pour chaque profil défini.

5. EXEMPLES DE DICTÉES

Nous proposons ci-dessous, pour chaque profil identifié, un cas de dictée recueillie. Nous accompagnons chaque dictée d'une courte présentation du scripteur qui l'a produite. Les dictées ont été sélectionnées selon le score orthographique et le score phonographique médians pour chaque profil. Notons qu'elles ne représentent pas une dictée-type de ce que pourraient être toutes celles d'un même profil. Une fois encore, nous sommes dans l'obligation de rappeler le caractère fortement hétérogène des dictées recueillies dans notre corpus, même au sein de profils de scripteurs qui pourraient paraître homogènes. Elles permettent toutefois de mettre en évidence certaines constantes au sein de chacun des profils et donnent un aperçu du type de dictées que l'on peut recueillir pour chaque profil de scripteurs.

PROFIL 1

FANSIE
 ENTI RUE
 INTACOLLE OU CITAPE
 a LCOLE 90% UT

TOMTACE EPcISE
 FONFIDU DE PINCE
 CESIE
 SEL COBA

3 FOMAGE qui NE SENTE FENTRE
 LIBETIE le FINSE SELA NENDE
 JOE PVABEN

score ortho : 2 / score phono : 3

L'auteure de cette dictée est une femme de 39 ans. Elle est née et a été scolarisée en France. Elle a commencé l'école à 4 ans et déclare avoir eu des difficultés à la fin du collège. Elle a quitté l'école à 16 ans après avoir obtenu un CAP/BEP. Aujourd'hui, elle n'a pas d'emploi. Elle a des difficultés *graves* en lecture, compréhension d'écrit et dictée et des difficultés *fortes* en numéracie et en compréhension orale. Elle a donc été considérée en situation d'illettrisme au terme de l'enquête IVQ.

PROFIL 2

pharmacie ^{en France} micatol ou aiazas
 Acool A 90 douce
 epicerie tomate de pays confiture cerises
 sel gautre 3 bonayo qui me sent
 pas fond
 lubrie le fiancer colamafe de poste pedan

score ortho : 5 / score phono : 10

L'auteur de cette dictée est un homme de 56 ans, né et scolarisé en France. Il est entré à l'école à 4 ans et l'a quittée à 14 ans sans diplôme. Il dit ne pas avoir eu de difficultés et il a redoublé 2 fois. Il travaille en tant qu'ouvrier non qualifié dans le milieu industriel et il n'a jamais recours à l'écrit. Il a des difficultés *graves* en dictée et numéracie, *fortes* en compréhension écrite et orale mais pas en lecture. Il a donc été considéré en situation d'illettrisme au terme de l'enquête IVQ.

PROFIL 3

pharmacie
 antirrhin
 Micaule cirape
 alcool 90° duce
 epicerie Tomate de pays confiture cerise
 sel gobar
 3 fromage qui ne sent pas fort
 a la liberie de fincer sonnelle
 que de joge pavanem

score ortho : 7 / score phono : 14

L'auteur de cette dictée est un homme de 52 ans, né et scolarisé en France. Il est entré à l'école à 5 ans et l'a quittée à 14 ans avec un diplôme type CAP/BEP. Il déclare avoir eu des difficultés à la fin du collège. Aujourd'hui, il travaille en tant qu'ouvrier non qualifié dans l'artisanat et il a rarement recours à l'écrit.

Il a des difficultés *graves* en dictée, numérisation et en compréhension orale, *partielles* en compréhension d'écrit et pas de difficultés en lecture. Il a donc été considéré en situation d'illettrisme au terme de l'enquête IVQ.

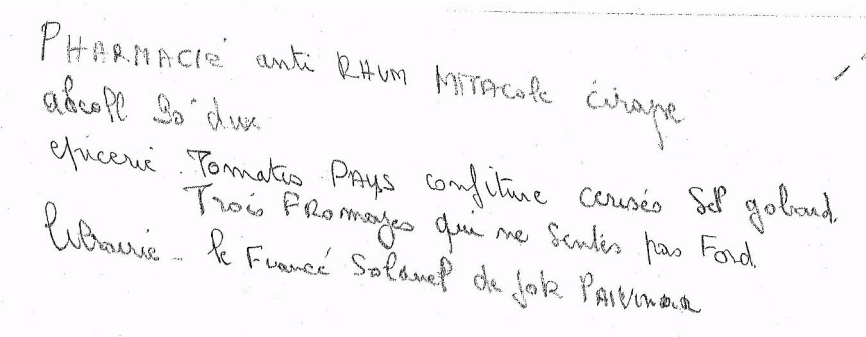
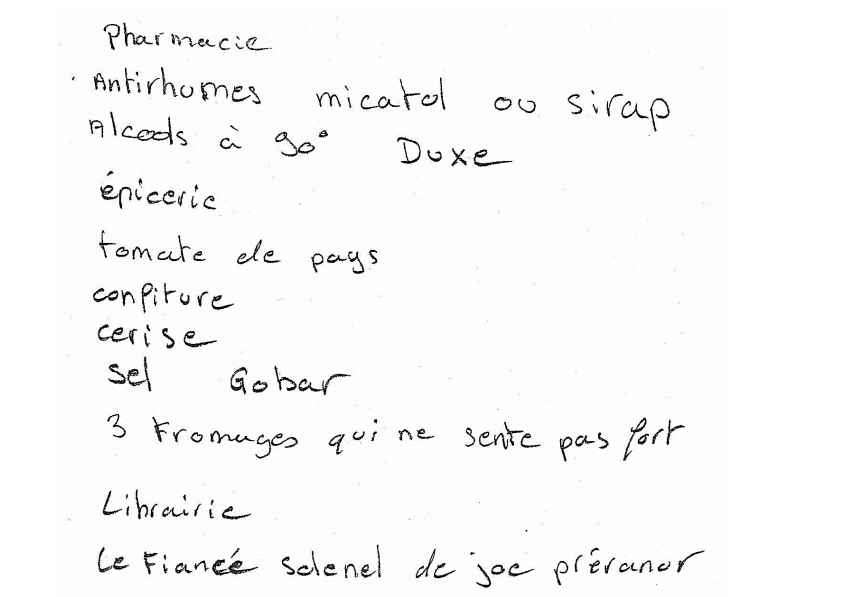
PROFIL 4

Pharmacie-
 crati Rhume Mi Katol ou Sisone
 alcool a 90° Dux
 Epicerie
 Tomate ole Pays
 confiture
 Cerise
 Sel gombard
 Trois Fromages qui ne sentent Pas fort
 la Broie
 le fincer se lonel ole poque pelanuel

score ortho : 10 / score phono : 15

L'auteur de cette dictée est un homme de 37 ans, né et scolarisé en France. Il a commencé l'école à 3 ans et a eu des difficultés au début du collège. Il a quitté l'école à 18 ans avec un diplôme type CAP/BEP. Il travaille en tant que chauffeur et a parfois recours à l'écrit.

Il a des difficultés *fortes* en compréhension orale et *partielles* en compréhension d'écrit, en dictée et en numérisation. Il n'a pas de difficultés en lecture. Il n'a donc pas été considéré en situation d'illettrisme au terme de l'enquête IVQ.

PROFIL 5	
 <p>PHARMACIE anti RHUM MIRACOLE sirape alcool 30° dux épicerie Tomates Pays confiture cerises Sel gobard Trois Fromages qui ne sentent pas Ford Librairie - le Fiancé Solanel de Joe Prévanon</p> <p>score ortho : 10 / score phono : 19</p>	<p>L'auteur de cette dictée est un homme retraité de 62 ans, né et scolarisé en France. Il est entré à l'école à 6 ans et déclare avoir eu des difficultés en primaire. Il a changé d'école 3 fois et a redoublé 2 fois. Il a quitté l'école à 14 ans sans diplôme. Auparavant, il était chauffeur. Il a des difficultés <i>fortes</i> en compréhension orale, <i>partielles</i> en dictée, en numéracie et en compréhension d'écrit mais pas de difficultés en lecture. Il n'a pas été considéré en situation d'illettrisme au terme de l'enquête IVQ.</p>
PROFIL 6	
 <p>Pharmacie Antirhumes micatol ou sirap Alcools à 30° Duxe épicerie tomate de pays confiture cerise sel Gobard 3 Fromages qui ne sentent pas fort Librairie Le Fiancé Solanel de Joe Prévanon</p> <p>score ortho : 14 / score phono : 20</p>	<p>L'auteur de cette dictée est un homme de 23 ans, né et scolarisé en France. Il est entré à l'école à 3 ans et l'a quittée à 19 ans avec un brevet professionnel. Il déclare avoir eu des difficultés au lycée. Aujourd'hui, il travaille en tant que technicien et il a souvent recours à l'écrit.</p> <p>Il n'a pas de difficultés en lecture et en dictée mais il a des difficultés <i>partielles</i> en numéracie et en compréhension orale et écrite. Il n'a pas été considéré en situation d'illettrisme au terme de l'enquête IVQ.</p>

La présentation des profils de chacun des six auteurs des dictées présentées ci-dessus fait apparaître les mêmes tendances que celles décrites précédemment. Le niveau de diplôme est aussi plus élevé pour l'auteur du profil 6 (un brevet professionnel). Les difficultés évaluées par IVQ dans les différents domaines se cumulent dans les premiers profils alors qu'elles diminuent dans les derniers.

Par ailleurs, l'examen de ces dictées soulève des questions d'ordre calligraphique et d'organisation spatiale de la production. Nous laissons pour le moment ces considérations de côté et les traiterons dans le chapitre 6 (§4.3).

Nous retiendrons que ...

En réalisant une analyse de la réussite orthographique sur les mots de la dictée IVQ, nous avons rappelé des facteurs de réussite : la consistance, la longueur, la fréquence d'usage d'un mot et l'environnement visuel du scripteur. Il apparaît qu'il existe des mots qui posent des difficultés, à des degrés divers, à tous les scripteurs et qui tiennent davantage au système lui-même.

La réalisation de profils de scripteurs pour les Haut-normands a permis de mieux connaître cette population et de montrer l'intérêt d'une analyse plus qualitative et notamment la prise en compte du critère phonographique sur les mots, pour mieux cerner les compétences et les difficultés des scripteurs *illettrés* pour produire un mot à l'écrit.

CHAPITRE 5 LES PRATIQUES ORTHOGRAPHIQUES DES PERSONNES EN DIFFICULTÉ À L'ÉCRIT

Dans ce chapitre, nous proposons la description et l'analyse qualitative de la variété des graphies produites sur les mots et les pseudo-mots (qu'elles soient phonographiquement correctes ou incorrectes) par les personnes en « potentielle difficulté à l'écrit » à l'issue du module d'orientation de l'enquête IVQ. Sans répondre à un objectif didactique immédiat, l'analyse s'effectue aussi dans un horizon didactique et, à ce titre, les conséquences didactiques de tel ou tel constat seront pointées au fil de la description avant d'être rassemblées dans notre conclusion générale.

Nous avons montré dans notre quatrième chapitre que l'analyse de la réussite orthographique et phonographique à la dictée permettait de mettre en évidence des degrés de compétences variés entre les scripteurs. Mais nous avons aussi montré que la réussite sur un mot tenait au système lui-même, certains mots posant davantage de difficultés que d'autres, et ce quel que soit le niveau de compétences des scripteurs. L'une des conséquences est la forte dispersion des graphies produites à la dictée IVQ.

Ainsi, nous commençons par présenter un « taux de variation » des graphies. Ensuite, nous proposons une description et une analyse qualitative des graphies phonographiquement correctes et des graphies phonographiquement incorrectes. Cette opposition nous conduit à opérer une nuance en décrivant des écarts que nous avons appelés « contextuels ». Les analyses ont aussi donné lieu à la constitution de catégories d'analyse diverses, que nous présenterons au fur et à mesure de ce chapitre. Nous terminerons ce chapitre en proposant une nouvelle analyse des réponses produites sur les pseudo-mots qui permet de mettre en lumière des comportements des scripteurs. Enfin, en guise de conclusion, nous reviendrons sur l'épreuve de dictée elle-même pour en définir les apports et les limites. Cela sera aussi l'occasion d'insister sur les compétences des personnes en difficulté à l'écrit que l'analyse qualitative de ce corpus de dictées aura permise de rendre visibles.

1. UNE GRANDE VARIÉTÉ DES GRAPHIES SUR LES MOTS ET LES PSEUDO-MOTS DE LA DICTÉE

1.1 CALCUL D'UN « TAUX DE VARIATION »

Comme il n'existe pas de forme normée pour les pseudo-mots, on pourrait s'attendre à ce que ce soit ces mêmes pseudo-mots qui produisent une plus grande variation. Mais le corpus de dictées montre que même les mots sont source d'une variation extrêmement importante et cela aussi, dans une moindre mesure, chez les enquêtés "non diff."¹³⁰. Pour mesurer la dispersion des graphies recueillies, nous avons alors calculé un « taux de variation » pour chacun des mots et des pseudo-mots. On appelle « taux de variation » d'une graphie, le rapport entre le nombre de graphies différentes produites et le nombre de scripteurs qui ont produit une graphie. Ainsi, par exemple, sur les 900 enquêtés "illettrés", 826 scripteurs ont produit une graphie pour le mot *solennel*; on recueille 206 graphies différentes (sans prendre en compte la forme attendue); le taux de variation est donc de 25 % pour le mot *solennel* chez les enquêtés "illettrés". Les tableaux 29 et 30 ci-après présentent le taux de variation pour chaque mot et chaque pseudo-mot selon la catégorie de scripteurs. Le nombre de graphies différentes recueillies, qui peut être plus parlant, est aussi indiqué entre parenthèses.

¹³⁰ Précisons que nous reprenons les catégories d'enquêtés définies pour le chapitre précédent (§1 chap. 4).

Mots	Enquêtés "diff."			Enquêtés "diff. partielles" (796)	Enquêtés "non diff." (109)
	Enquêtés "diff. scol. Fr." (= "illettrés") (900)	Enquêtés "diff. scol. hors Fr." (317)	Enquêtés "diff. non scol." (24)		
solennel	25 % (206)	52 % (142)	83 % (15)	12 % (92)	12 % (13)
anti-rhume	23 % (192)	48 % (136)	88 % (16)	8 % (63)	10 % (11)
épicerie	16 % (135)	47 % (135)	68 % (12)	4 % (28)	3 % (3)
fiancé	18 % (150)	38 % (105)	72 % (13)	6 % (46)	7 % (8)
librairie	15 % (127)	32 % (88)	74 % (14)	4 % (31)	2 % (2)
pharmacie	13 % (112)	29 % (87)	64 % (14)	3 % (24)	2 % (2)
cerise	9 % (75)	30 % (83)	44 % (7)	2 % (18)	4 % (4)
alcool	13 % (108)	23 % (67)	44 % (8)	4 % (31)	3 % (4)
confiture	6 % (51)	28 % (81)	63 % (12)	2 % (12)	1 % (2)
pays	9 % (80)	25 % (72)	59 % (10)	1 % (8)	0 % (0)
sente	8 % (60)	21 % (56)	78 % (13)	2 % (18)	5 % (4)
fromage	7 % (59)	17 % (48)	50 % (8)	2 % (17)	1 % (2)
tomate	6 % (51)	9 % (25)	38 % (7)	2 % (13)	2 % (2)
fort	6 % (50)	13 % (36)	50 % (8)	2 % (15)	1 % (1)
sel	3 % (26)	11 % (32)	35 % (7)	1 % (10)	0 % (0)
MOYENNE	12 %	28 %	57 %	4 %	4 %

Tableau 29 Taux de variation pour chaque mot de la dictée et pour chaque catégorie de scripteurs

Le tableau ci-dessus rend compte de la très forte hétérogénéité des graphies produites par les scripteurs et de leur grande créativité pour produire un mot à l'écrit lorsqu'ils n'en connaissent pas l'orthographe. Le système graphique du français offre en effet de multiples possibilités aux scripteurs. Notons toutefois que les graphies produites et prises en compte ici peuvent être phonographiquement incorrectes. Dès lors que l'on ne respecte plus les règles de correspondances phonographiques, les possibilités pour transcrire un mot ou un pseudo-mot sont infinies.

Il apparaît que les taux de variation varient d'un mot à l'autre (*solennel* vs *sel* par exemple) et d'une catégorie d'enquêtés à l'autre (enquêtés "scol. hors Fr." vs enquêtés "non diff." par exemple). Ce sont les enquêtés "diff." (toutes catégories confondues) qui ont produit le plus de variation par rapport aux enquêtés "non diff." et "diff. partielles". Cela n'a rien d'étonnant puisque ceux qui réussissent mieux la dictée sont plus nombreux à donner la bonne forme et, par conséquent, ils sont moins nombreux à donner des formes erronées. Il y a donc moins de possibilités de produire des graphies différentes. Il ne s'agit pas là d'un nouveau résultat mais d'une simple conséquence de notre enquête, comme nous l'avons indiqué dans notre introduction. Notons que la variation touche davantage les mots inconsistants, qui sont aussi ceux qui ont été les moins réussis même chez les enquêtés "non diff." : *solennel*, *fiancé* et *anti-rhume* notamment. À l'inverse, ce sont les mots

les plus consistants – qui sont les mots les mieux réussis sur le plan orthographique – qui sont ceux qui ont produit le moins de variation. Cette apparente corrélation entre les taux de réussite orthographique et la dispersion des graphies est cependant à nuancer si l'on regarde les mots *épicerie*, *fiancé*, *librairie* et *pharmacie* qui sont ceux sur lesquels on recueille un nombre important de graphies différentes. En effet, les mots *fiancé* et *librairie* font partie des mots les moins bien réussis sur le plan orthographique (avec un taux de réussite orthographique de 54 % et 59 % respectivement) tandis que *pharmacie* et *épicerie* sont plutôt bien réussis sur le plan orthographique (72 % et 70 %) mais présentent pourtant un nombre de graphies différentes important.

Si l'on observe maintenant les taux de variation sur les pseudo-mots de la dictée (tableau 30), il apparaît que les enquêtés produisent davantage de variation sur les pseudo-mots que sur les mots. En effet, il n'existe pas de forme normée pour ces items ce qui laisse aux scripteurs toutes les options possibles. Par ailleurs, cela provient aussi du fait que les pseudo-mots sont moins bien réussis que les mots (§2.3 chap.4). Il est donc normal que l'on trouve davantage de variation.

Mots	Enquêtés "diff."			Enquêtés "diff. partielles" (796)	Enquêtés "non diff." (109)
	Enquêtés "diff. scol. Fr." (= "illettrés") (900)	Enquêtés "diff. scol. hors Fr." (317)	Enquêtés "diff. non scol." (24)		
PEVANOR	31 % (259)	46 % (125)	94 % (16)	19 % (154)	22 % (24)
MICATOL	22 % (179)	34 % (97)	67 % (12)	11 % (86)	16 % (17)
JOC	20 % (163)	31 % (84)	72 % (13)	10 % (76)	13 % (15)
SIRAPE	17 % (135)	33 % (91)	59 % (10)	10 % (75)	12 % (13)
GOBAR	16 % (133)	29 % (82)	72 % (13)	7 % (52)	9 % (10)
DUX	14 % (117)	31 % (86)	53 % (9)	8 % (60)	10 % (11)
MOYENNE	20 %	34 %	70 %	11 %	14 %

Tableau 30 Taux de variation pour chaque pseudo-mot de la dictée et pour chaque catégorie de scripteurs

Ce sont les enquêtés "diff. non scol." qui produisent le plus de variation sur les pseudo-mots mais nous avons vu dans notre précédent chapitre qu'ils ne maîtrisaient pas les correspondances phonographiques. De fait, les possibilités de transcription sont illimitées. Nous retiendrons que, comme sur les mots, la dispersion entre les pseudo-mots est semblable chez les enquêtés "diff." et les enquêtés "non diff.". Autrement dit, ce sont les mêmes pseudo-mots qui ont produit le plus (*pevanor*) ou le moins de variation (*dux* et *gobar*).

En somme, alors que les trois catégories – enquêtés "diff", enquêtés "diff. partielles" et enquêtés "non diff." – apparaissaient assez différentes lorsque nous avons comparé les scores orthographiques et phonographiques, ce n'est plus le cas ici. Si le taux de réussite tient à la compétence des scripteurs, la dispersion des graphies s'explique quant à elle

surtout par l'inconsistance du système graphique lui-même. Les scripteurs les plus à l'aise à l'écrit ou les plus en difficulté sont tout aussi capables de créativité lorsqu'ils ne connaissent pas l'orthographe d'un mot. La dispersion des graphies rend compte des possibilités multiples sur lesquels les scripteurs s'appuient pour produire un mot à l'écrit. Elle montre qu'ils ont à leur disposition des ressources variées et qu'ils ne sont pas totalement dépourvus de compétences, même s'ils produisent des écarts à la norme orthographique et parfois des écarts phonographiquement incorrects. Il semble alors qu'une analyse descriptive de la variation soit nécessaire.

1.2 UNE NÉCESSAIRE ANALYSE QUALITATIVE DE LA VARIATION

Face à la grande variété des graphies produites pour chaque mot et chaque pseudo-mot, nous avons souhaité analyser les écarts produits dans une perspective plus qualitative. La variété des graphies non normées de notre corpus invite à regarder les graphies autrement qu'en terme de « faute » et à essayer de comprendre cette variation. Les graphies produites par les scripteurs (qu'elles soient phonographiquement correctes ou incorrectes) ne sont pas de pures créations *ex nihilo* et permettent de faire émerger les zones du système qui provoquent de la variation. Gadet (1997 : 3) explique en effet que « "variation" n'implique pas "aléatoire" : il y a de la régularité et du système dans la variation ». En nous attachant à comprendre la logique de l'écart, les représentations du scripteur et son rapport à l'orthographe, nous mettons en évidence des compétences, construites ou en cours de construction.

Nous proposons l'analyse de 741 graphies (570 graphies pour les mots, 171 pour les pseudo-mots), phonographiquement correctes ou non. Notons ici quelques points importants pour la suite de l'analyse :

- Nous avons pris en compte 12 mots de la dictée – *pharmacie, alcool, épicerie, tomate, confiture, cerise, sel, fromage, sente, librairie, fiancé, solennel* – ainsi que les items *anti* et *rhume* du mot *anti-rhume*. Pour plus de lisibilité face à la multitude des graphies recueillies pour le mot *anti-rhume*, nous analysons *anti* et *rhume* distinctement (jusque là nous avons analysé les deux items ensemble). Notons que nous n'avons pas tenu compte des graphies recueillies pour le mot *pays* (excepté pour la production du morphogramme lexical 's') dont les écarts sont très difficilement interprétables selon les catégories définies pour notre analyse.
- Nous avons également analysé les graphies produites sur cinq pseudo-mots – *micatol, sirape, gobar, joc, pévanor*. Pour le mot *dux*, les deux premiers phonèmes (/d/ et /u/) sont réussis par la majorité des scripteurs. Nous proposons donc une analyse des choix des scripteurs pour noter les derniers phonèmes (/ks/).
- Nous n'avons pas tenu compte des graphies produites par un seul scripteur qui paraissent trop anecdotiques et n'avons analysé que les graphies produites par

deux scripteurs au moins sur les mots et trois scripteurs au moins sur les pseudo-mots¹³¹.

- Certaines graphies ont été proposées par un plus grand nombre de scripteurs. Lorsqu'une graphie sera citée, nous indiquerons alors le nombre de scripteurs qui l'a produite : *farmacie* (78), *tommate* (2), par exemple. Notons que malgré la récurrence de certaines graphies, il n'apparaît pas de norme « statistique » qui s'imposerait face à la norme orthographique.
- Quel que soit le lieu de scolarisation des scripteurs (en France ou hors de France), ce sont les mêmes graphies qui sont les plus fréquentes. Autrement dit, les enquêtés "diff. scol. Fr" ("illettrés") et les enquêtés "diff. scol. hors Fr." produisent globalement le même type d'écarts sur les mots et les pseudo-mots. Ainsi, nous ne proposons pas une analyse comparée des productions des scripteurs "illettrés" vs "diff. scol. hors Fr.", qui n'est d'ailleurs pas l'objet de notre étude. C'est donc plutôt dans l'analyse fine des écarts produits et dans leur interprétation que réside l'intérêt de notre étude.

Au-delà de l'opposition phonographiquement correcte/incorrecte, notre analyse a consisté à classer les graphies selon les modalités d'écarts et/ou les éléments touchés par la variation dans notre corpus de productions d'adultes définis « en potentielle difficulté » à l'écrit à l'issue du module d'orientation de l'enquête IVQ. Pour ce faire, nous nous sommes notamment appuyée sur la description fonctionnelle de l'orthographe réalisée par Catach et son équipe (1978, 1980) ainsi que sur les grilles de Lucci et Millet (1994) et Gruaz (2006, 2009), mieux adaptée aux productions de personnes en difficulté à l'écrit¹³². Nous proposons en annexe (annexes 11, 12 et 13) une synthèse des graphies analysées et classées selon les catégories d'analyse définies. Nous précisons d'ailleurs qu'une même graphie peut renvoyer à plusieurs catégories. La graphie *farmaci* par exemple relève d'une substitution de graphème ('ph' est remplacé par 'f') et de l'omission du 'e' muet final. Les réponses à la dictée peuvent s'analyser en termes fonctionnels (ajout, omission, substitution, d'un graphème, d'un diacritique, etc.) mais elles peuvent aussi s'interpréter selon l'attitude du scripteur qui cherche à simplifier/complexifier ses productions, à en « faire plus », à « faire mieux », etc. Dans le prolongement des travaux de Mortamet (2003), nous tenterons de mettre en lumière les attitudes des scripteurs qui sont très liées aux représentations qu'ils ont de la langue, de l'orthographe en particulier et de leur positionnement face à la langue dans la situation en question. Notons dès maintenant que les différentes interprétations présentées dans ce chapitre ne sont que des possibilités, et non des évidences ou un verdict de ce que sont les logiques des personnes en difficulté à l'écrit pour produire un mot. Pour être certain des choix des scripteurs, il faudrait

¹³¹ On observe une variation plus importante sur les pseudo-mots que sur les mots. Nous avons donc réduit le corpus aux graphies produites par au moins trois scripteurs.

¹³² Pour une présentation de ces grilles, se référer au §2.5.1 de notre chapitre 2.

pouvoir mener avec chacun d'eux un entretien métagraphique à partir de leur propre dictée. Gruaz indique ainsi que :

« Lorsqu'on ne dispose que de productions écrites [...], il est souvent difficile de déterminer avec précision la nature de l'écart observé. Ainsi lorsque l'on rencontre le mot *tonate* pour *tomate*, on ne peut dire s'il s'agit d'une erreur graphique, c'est à dire de la confusion du n et du m, de l'absence de jambage du m, ou si cela est dû au fait que le scripteur ne fait pas à l'oral la distinction entre le /m/ et le /n/. En conséquence, on considèrera que les classifications retenues [...] traduisent les interprétations les plus probables. » (Gruaz, 2006 : 87)

De même, concernant les procédures employées par le scripteur, Besse *et al.* (2003) expliquent qu'il n'est pas possible de savoir assurément ce qu'il s'est passé dans la tête du scripteur au moment d'écrire. De fait, nous éclairerons certaines de nos interprétations par le discours recueilli auprès des dix apprenants en situation d'illettrisme avec lesquels nous avons mené un entretien métagraphique suite à cette même dictée de mots¹³³. Cependant, soulignons que leur discours ne peut être généralisé à l'ensemble des scripteurs : si un scripteur dit avoir écrit *thomate* avec un 'h' en pensant au prénom Thomas, rien ne dit que tous les scripteurs qui ont produit cette graphie ont procédé de la sorte. La référence aux discours des apprenants en situation d'illettrisme n'est donc qu'une illustration des possibles ressources et procédures qu'un scripteur peut utiliser pour parvenir à produire un mot à l'écrit.

Nous présentons maintenant les différentes catégories d'analyse que nous avons établies pour décrire les productions orthographiques des enquêtés « en potentielle difficulté » à l'écrit. Nous commençons par présenter l'analyse effectuée sur les graphies phonographiquement correctes, puis celle réalisée pour les graphies phonographiquement incorrectes. Nous proposons ensuite un niveau d'analyse intermédiaire : les écarts « contextuels ». Enfin, nous revenons sur un certain nombre d'effets de variation que nous avons pu identifier sur la base de notre corpus.

2. ANALYSE DES GRAPHIES PHONOGRAPHIQUEMENT CORRECTES

Face aux différentes possibilités qu'offre le système graphique du français aux scripteurs pour transcrire certains phonogrammes, les scripteurs ont fait des choix variés, majoritairement plausibles¹³⁴ dans le système graphique du français, conformes au principe phonographique mais provoquant un écart à la norme orthographique : *farmacie*

¹³³ Rappelons que nous n'avons pas dicté les pseudo-mots dans le cadre des séances menées avec les dix apprenants en situation d'illettrisme (§2.2.1.1 chap.3).

¹³⁴ Rappelons que certaines graphies relèvent de combinaisons de graphèmes non attestées mais que nous avons fait le choix de les considérer comme des graphies phonographiquement correctes pour des raisons variées que nous exposerons selon les cas.

pour *pharmacie* par exemple. Nous exposons dans cette partie les différentes catégories d'analyse constituées pour décrire et interpréter la production de variantes phonographiquement correctes. Nous avons distingué trois sous-catégories :

- la substitution d'un phonogramme (vocalique ou consonantique) ;
- l'ajout de lettres muettes ou de diacritiques ou d'auxiliaires d'écriture non distinctifs¹³⁵ ;
- l'omission de lettres muettes.

2.1 SUBSTITUTION D'UN PHONOGRAMME

La substitution d'un phonogramme par un autre, qui renvoie au même phonème, est la modalité d'écart la plus fréquente dans notre corpus. Gruaz (2009) fait aussi le constat de la suprématie de cette modalité d'écart sur les autres en étudiant les écarts produits par des apprenants en situation d'illettrisme. Lucci et Millet (1994) parlent de « substitution » et Gruaz (2009) parle lui de « confusion ». Rappelons qu'en ce qui nous concerne, nous employons le terme *substitution* pour analyser les écarts phonographiquement corrects (par exemple, *taumate*) et réservons le terme *confusion* pour analyser des écarts phonographiquement incorrects (par exemple, *tomade*).

Il apparaît que la variation relevant de la substitution d'un phonogramme porte principalement sur les phonogrammes vocaliques plutôt que sur les phonogrammes consonantiques. Ce sont aussi les phonogrammes les plus inconsistants selon la hiérarchisation des phonogrammes de base de Pérez (2014) (§2.3.1.3 chap.2) qui sont le plus touchés par la substitution. En effet, ce sont ceux pour lesquels il existe plusieurs façons de les transcrire ('ai', 'é', 'è', 'o', 'au', 's', 'c', 'ss'). On remarque aussi une variation plus importante sur les graphèmes contextuels puisque ce sont les lois de position et de distribution qui régissent leur emploi.

2.1.1 SUBSTITUTION D'UN PHONOGRAMME CONSONANTIQUE

Le phonème /s/ est particulièrement touché par la variation à l'initiale, à l'intérieur ou en finale de mot. On trouve les phonogrammes 's', 'c' et 'ss', et plus rarement 't'¹³⁶. Ainsi, on observe que le 'c' de *pharmacie* et *épicerie* est remplacé par 'ss' : *farmassie* (78), *épissérie* (21). Quelques scripteurs ont aussi produit la graphie *pharmatie* (4), qui est possible en français puisque le graphème 't' peut renvoyer au phonème /s/ dans quelques cas : *acrobatie*, *aristocratie*, *bureaucratie*, *minutie*, etc. À l'initiale du mot *cerise*, le 'c' est remplacé par un 's' : *serise* (68), *serisz(e)* (14) (notons aussi que le 's' final de *cerise* est remplacé par un 'z'). Le 'c' de *fiancé* est aussi remplacé par un 's' : *fiensé* (8), *fiansé* (5). Pour les mots *sel* et *sente(nt)*, c'est le 's' qui est remplacé par un 'c' : *cel(le)* (28), *cent(e)* (28).

¹³⁵ Rappelons que nous parlons de diacritiques ou d'auxiliaires d'écriture « non distinctifs » pour exprimer le fait que leur ajout n'a pas de conséquence sur la conformité de la graphie à la phonographie de notre écriture.

¹³⁶ Nous trouvons aussi le phonogramme 'ç' à la place du 'c' mais nous avons fait le choix de parler d'un ajout de diacritique plutôt que d'une substitution, en considérant que le scripteur ajoute quelque chose par rapport à la forme normée.

Ces cas de substitution sont liés à la distribution complémentaire de ces différents phonogrammes ('s', 'ss', 'ç') pour noter le phonème /s/. Il s'agit en effet de graphèmes contextuels inconsistants (Pérez, 2014) (§2.3.1.3 chap.2) ce qui rend leur transcription plus complexe que pour des graphèmes simples acontextuels consistants comme 'p', 'b', etc. Mais les choix des scripteurs – de mettre un 's' au début de *cerise*, 'ss' à *pharmacie* ou *épicerie* – montrent que ces derniers sont sensibles aux régularités graphotactiques du système (§4.2.3 chap.2) puisqu'ils optent pour les graphèmes les plus consistants. D'une part, le 's' est l'archigraphème de /s/ (Catach *et al.*, 1995) : les 's' et 'ss' ont une fréquence d'utilisation de 69 % tandis que le 'ç' (et le 'ç') ne sont employés que dans 26 % des cas pour transcrire le son /s/. D'autre part, d'après *Manulex-infra*¹³⁷, le 's' en début de mot a un indice de consistance¹³⁸ de 81,58 (contre 16,29 pour le 'ç'), plus élevé que 'ss' et 'ç' en milieu de mot, qui ont un indice plutôt proche, respectivement 28,56 et 25,29. Le 't' pour noter /s/ en finale de mot en revanche a un indice de consistance faible : 6,92. Aussi, la graphie *pharmatie* tendrait-elle plutôt à une forme d'hypercorrection : le scripteur choisit un graphème rare pour se rapprocher d'une orthographe prestigieuse, plus complexe. Notons que les discours de Daniel et Zeina, deux apprenants en situation d'illettrisme, montrent qu'ils ont conscience de la distribution complémentaire de ces graphèmes pour noter le son /s/, ce qui relève d'une certaine compétence :

- DAN .h euh: cerise avec deux S +*cerisse*+ (.) ça ferait ça aurait fait səris

- ZEI ouais\ pis y a aussi là avec un S +*episeri*+ bon après j` pense pas qu` y a des S\ pa`ce que sinon ça fait epizəxi

- ZEI ah oui avec un S (.) səri- oui pa`ce que y a z: et puis j` sais pas pourquoi j'ai mis səris\ +*cerisse*+ ça dépend comment ça s` prononce sərizø ou səris/
- ENQ c'est səxi- c'est səxizø
- ZEI ouais donc c'est un S alors

Ajoutons qu'on trouve aussi les graphies *fiensé* (8) et *fiansé* (5), dans lesquelles le 'ç' a été remplacé par un 's' mais dans une distribution dans laquelle cela ne pose pas de problème.

D'un point de vue didactique, il convient de s'assurer qu'un scripteur a connaissance de la possibilité d'utiliser différents phonogrammes pour noter le son /s/ en français et qu'ils ne disposent pas d'un seul et unique phonogramme. Un apprenant que nous avons observé en atelier transcrivait par exemple tous les /s/ par un 'ç' (*cerpent*, *cinge*, etc.) parce qu'il s'agissait pour lui de l'unique façon de transcrire le son /s/. En d'autres termes, il est nécessaire de comprendre si un scripteur a connaissance de la polyvalence graphique de notre système pour transcrire certains phonèmes du français (Gruaz, 2009). Cela relève déjà d'une certaine connaissance du système graphique du français, même si ce n'est pas suffisant pour savoir quel phonogramme sélectionner. Dans une perspective de

¹³⁷ Notons que, dès que nous donnerons un indice de consistance dans la suite de ce chapitre, il sera tiré de la base de données *Manulex-infra sublexical*. Nous ne le rappellerons pas à chaque fois.

¹³⁸ Rappelons que l'indice de consistance maximal est égal à 100.

remédiation, il conviendra de revenir ensuite sur les conditions de distribution de certains graphèmes.

Ensuite, on observe que le ‘ph’ de *pharmacie* est, de manière récurrente, remplacé par un ‘F’ (*farmacie* (78)). Ici, le scripteur opte pour le graphème le plus simple (composé d’une seule lettre) et le plus consistant (indice : 91,92 contre 8,08 pour ‘ph’ en position initiale). C’est aussi l’archigraphème du son /f/ (95 % d’utilisation) pour Catach *et al.* (1995). On remarque aussi le remplacement de ‘ph’ par ‘fh’ : *fharmacie* (11)¹³⁹. Cette graphie montre que les scripteurs qu’ils l’ont produite ne savent pas qu’il s’agit d’une combinaison de graphèmes non attestée. À l’inverse, Jimmy (un apprenant en situation d’illettrisme) sait que le ‘h’ ne fonctionne pas avec le ‘F’ et connaît le statut particulier du ‘h’ dans le système graphique :

JIM parce que un H (.) bon je sais qu'on n'entend pas les H mais pour moi ça: (.) y a pas de H à pharmacie [...] enfin avec le F et le H

La graphie *fharmacie* réaffirme le poids de la sémiographie de notre écriture et l’importance de l’environnement visuel des scripteurs dans leurs choix orthographiques. Souvent vu ou lu sur les enseignes, le mot *pharmacie* est connu par les scripteurs comme comportant un ‘p’ et/ou un ‘h’, mais ces deux informations ne sont pas toujours correctement traitées par les scripteurs en difficulté à l’écrit¹⁴⁰. Ainsi, Alain, une personne en situation d’illettrisme avec laquelle nous nous sommes entretenue, choisit la graphie *farmacie* dans la liste de graphies proposées¹⁴¹ mais hésite avec *pharmac*i et nous explique :

ALA pa'ce que sur les magasins j' vois des: des P d' temps en temps donc euh .t ((rires))
ENQ ((rires)) d'accord
ALA ((rires)) c'est une lettre qui me: (parle)

Alain voit fréquemment un ‘p’ sur les enseignes des pharmacies et, par conséquent, il a l’image du mot *pharmacie* avec un ‘p’. Le recours à la voie d’adressage le fait hésiter sur ce mot car dans sa représentation du système graphique du français, le son /f/ se transcrit à l’aide du ‘F’ et non d’un p (il est probable qu’Alain n’ait pas connaissance du phonogramme ‘ph’ pour encoder le son /f/). On remarque ici le conflit dans lequel se retrouve le scripteur – signalé par Fayol et Jaffré (2008) notamment (§4.3.3, chap.2) –, et la concurrence des voies d’assemblage et d’adressage : la procédure orthographique appelle ici le ‘ph’ tandis que la procédure phonographique appelle le ‘F’. Ce conflit se trouve résolu, dans les productions des scripteurs, tantôt par la phonographie, tantôt par la sémiographie.

¹³⁹ Nous avons fait le choix de considérer cette graphie comme phonographiquement correctes, eu égard à la présence du ‘ph’ dans *pharmacie*.

¹⁴⁰ On trouve aussi dans notre corpus la graphie *parmacie*, produite par 6 scripteurs et qui pourrait relever de cette interprétation.

¹⁴¹ Rappelons qu’à la suite de la dictée, nous avons proposé aux apprenants une liste de graphies dans laquelle ils devaient retrouver la bonne orthographe. Cette liste nous a par ailleurs servi de support pour faire parler les apprenants sur les graphies recueillies dans le corpus de dictées IVQ et faire émerger leurs représentations de l’orthographe notamment.

Signalons ici que nous avons noté à plusieurs reprises, lors des entretiens métagraphiques avec les dix apprenants en situation d'illettrisme, la prégnance de la relation phonographique pour eux. D'ailleurs, porter son attention sur cette relation pour orthographier un mot peut parfois conduire les apprenants à construire des argumentations étonnantes et plus ou moins acceptables d'un point de vue linguistique. En effet, nous avons été surpris de recueillir la même explication chez plusieurs apprenants pour la graphie *fromaje* (7), avec un 'j', pour *fromage*. Tandis que certains concèdent le fait que l'on puisse écrire *fromaje* pour dire /fʁomaʒ/ même si cela leur paraît étrange, d'autres, en accentuant le 'e' diacritique de *fromaje*, insistent sur le fait que *fromaje* avec un 'j' ne se prononce pas /fʁomaʒ/ mais /fʁomaʒø/, au point que la graphie *fromaje* devienne presque non conforme au principe phonographique pour eux. Trois apprenants – Gary, Jimmy et Alicia– nous ont donné cette explication :

- GAR ah ouais non ouais là c'est un peu choquant quoi pac'que J\ (.) c'est ʒø quoi `fin\ c'est fʁomaʒ fʁomaʒø là c'est ouais fʁomaʒ\ non ʒø ça fait fʁomaʒø là c'est fʁomaʒ
- ENQ hm ça vous choque/
- GAR bah c'est un peu choquant\ fʁomaʒø ça s' dit pas d' trop quoi

- JIM non (.) je li:s fʁomaj (.) fʁoma::zø (.) jø (.) fʁo ma jø

- ALI bah ça s' dit là euh: là on dit fromage là on dit fʁomaz fʁomaʒø pourquoi// fʁomaʒ

Cette insistance peut être due à l'analogie qui est faite avec le pronom personnel *je*, prononcé plus distinctement /ʒø/, à l'inverse des finales de mots en '-ge' tels que *orange*, *singe*, *garage*, etc., dans lesquelles la prononciation du 'e' diacritique final n'est pas appuyée. Cette fine distinction de prononciation, relevant d'une élision standard des 'e' diacritique en finale de mots, et inhérente à la langue orale, semble pourtant avoir une certaine importance pour les enquêtés. Si leurs arguments sont un peu étranges, il reste que leur étonnement est justifié et témoigne d'une forme de connaissance des régularités graphotactiques du français : ils connaissent les combinaisons de lettres fréquentes. En effet, aucun mot en français ne se termine par '-je' pour transcrire /ʒ/. D'ailleurs, cette graphie a été produite principalement par des personnes scolarisées hors de France et un seul enquêté "illettré".

2.1.2 SUBSTITUTION D'UN PHONOGRAMME VOCALIQUE

On remarque ensuite une proportion importante de substitutions de phonogrammes vocaliques dans notre corpus sur les mots *pharmacie*, *anti*, *tomate*, *confiture*, *sentent*, *fort*, *librairie*, *fiancé* et *solennel*.

Les voyelles nasales sont particulièrement touchées par la variation dans notre corpus. En effet, il s'agit, au sein des phonogrammes de base, de graphèmes complexes (puisqu'ils sont constitués de deux lettres), consistants ('on') ou non ('an', 'en') (Pérez, 2014). Ainsi, on rencontre les digrammes 'an', 'en' pour transcrire les voyelles nasales /ã/ des mots *anti*, *sentent* et *fiancé* (le phonème /ã/ étant très présent dans les items de la dictée IVQ). On recueille ainsi les graphies *enti(e)* (403), *sant(e)* (120), *fiencé* (17) et *fiensé* (12). Le

digramme ‘an’ a en effet un indice de consistance très faible en début de mot (4,42) tandis que ‘en’ a un indice beaucoup plus élevé (91,77). Le choix des scripteurs de produire la graphie *enti* par exemple ou *fiencé* témoignerait alors de leur sensibilité aux régularités graphotactiques. Notons brièvement que nous remarquons aussi des variantes distributionnelles sur des graphies dans lesquelles ‘an’ ou ‘en’ sont remplacés par ‘am’ ou ‘em’ (*emti* (6), *semte* (4), *amti* (2)) et ‘on’ par ‘om’ (*comfiture* (66)). Nous les évoquerons plus bas dans la catégorie des écarts « contextuels ». En effet, ces graphies font apparaître un type d’écarts liés aux règles de distribution des graphèmes.

Ensuite, le digramme ‘ai’ est remplacé par ‘ei’ dans le mot *librairie* : *libreiri(e)* (3). Le graphème ‘ei’ est pourtant peu consistant (0,9 à l’intérieur d’un mot). Le digramme ‘ai’ peut aussi être remplacé par le graphème ‘é’ ou ‘è’ et on trouve ainsi les variantes *librière* (9) ou *librière*¹⁴² (110). On peut y voir une forme de simplification puisque les scripteurs remplacent un graphème complexe par un graphème simple. Une nouvelle fois, ces scripteurs optent pour graphème le plus consistant pour noter le son /e/-/ε/ (‘é’ : 81,79 ; ‘è’ : 9,78 ; ‘ai’ : 23,81). C’est aussi l’archigraphème pour transcrire le son /e/ du fait de sa fréquence d’apparition (67,9 %) (Catach *et al.*, 1995). Cela témoigne d’une connaissance des régularités.

À l’inverse, on trouve aussi des cas dans lesquels un phonogramme simple, acontextuel et inconsistant est remplacé par un graphème complexe (un digramme), acontextuel et inconsistant. Ainsi, pour transcrire les sons /ɔ/ ouvert de *fort* ou /o/ fermé des mots *tomate*, *fromage* et *solennel*, on trouve les variantes *faur*, *taumate*, *fraumage* ou *saulanel* par exemple. De la même façon, le /e/ fermé de *fiancé* ou le /ε/ ouvert de *solennel* sont substitués par ‘ai’ voire ‘ei’ : *fiançais* (7), *fiancei* (2) et *solanail(e)* (8). Au-delà du fait que ces variantes s’écartent de la norme orthographique, elles sont la marque d’une entrée dans l’écrit « orné » et non purement phonographique. Elles révèlent la connaissance de la polyvalence graphique (il peut exister plusieurs graphèmes pour transcrire les phonèmes) et la connaissance des digrammes dans le système graphique du français (‘au’ pour /o/ par exemple). Autrement dit, les scripteurs ont conscience qu’il y a différentes façons d’écrire un même son (Gruaz, 2009). Notons que l’écart le plus fréquent sur le mot *fiancé* est le remplacement de sa finale par ‘er’ : *fiancer* (72). Il est possible que les scripteurs aient opté pour la finale verbale ‘er’ parce qu’elle est plus consistante pour noter le son /e/ en finale de mot (55,87 contre 32,95 pour ‘é’).

Sur le mot *solennel* enfin, l’écart le plus fréquent est la substitution du ‘e’ par un ‘a’ pour transcrire le phonème /a/ : *solanel(le)* (456), *solannel(le)* (380), *sollanel(le)* (20), *solanèle* (17), *solanaile* (3), etc. C’était tout à fait attendu : nous l’avons dit, la transcription du phonème /a/ par un ‘e’ est un phénomène très rare dans le système graphique du français (que l’on trouve dans le mot *femme* et dans les adverbes en –emment : *fréquemment* uniquement). Ici,

¹⁴² Rappelons que nous avons neutralisé la variable du degré d’ouverture des voyelles pour analyser les graphies recueillies et les choix graphiques des scripteurs. Ainsi, nous ne tenons pas compte de la distinction d’ouverture /e/-/ε/ pour différencier les graphies *librière* (/libɛɛɛi/) ou *librière* (/libɛɛɛi/) ou encore de la distinction ‘o’ ouvert (*fort* : /fɔɔ/) vs ‘o’ fermé (**faure* : /foɔ/).

on ne peut que souligner la capacité des scripteurs à encoder le mot *solennel* sur le plan phonographique lorsqu'ils n'en connaissent pas l'orthographe. Les scripteurs optent pour l'archigraphème (92 % de fréquence d'utilisation selon Catach *et al.*, 1995), un graphème simple acontextuel et consistant (Pérez, 2014). Par ailleurs, il est intéressant de constater que seuls les scripteurs qui ont produit le graphème 'a' (*solanel*) à la place du 'e' pour le son /a/ ont fait varier le son /ɛ/ final (ai, é, è) : *solanaile*, *solanèle*, *solanéle*. Les scripteurs qui ont bien produit le 'e' pour le son /a/ n'ont proposé que les variantes '-el' (*solanel*, *sollenel(e)*), '-ele' (*solen(n)ele*) ou '-elle' (*solenelle*, *sollennelle*) à la fin du mot. Les scripteurs qui avaient connaissance du 'e' pour transcrire le 'a' de *solennel* connaissaient donc aussi le reste du mot et c'est principalement les doubles consonnes 'nn' qui leur ont posé des difficultés. Elles ont été déplacées sur le premier 'l' ou sur la finale '-el', transcrite '-elle'. Il apparaît donc que, pour le mot *solennel*, soit une minorité des scripteurs a une connaissance quasi efficiente du mot (seules les doubles consonnes posent problème), soit l'orthographe du mot n'est pas du tout connue et donne lieu à davantage de variation.

2.1.3 NOTATION DE /KS/ À LA FIN DU PSEUDO-MOT DUX

Nous avons signalé que le début de ce pseudo-mot avait été réussi par la plupart des scripteurs¹⁴³. Nous faisons donc le choix de présenter ici les finales proposées pour noter les sons /ks/ à la fin du pseudo-mot *dux*. Il s'agit d'une analyse un peu à part des autres cas de substitution car *dux* n'a pas d'orthographe normée, et on ne peut donc parler de substitution que par rapport à la graphie de référence proposée par les concepteurs de cette dictée, « dux ». Le 'x' est en effet le graphème le plus consistant (indice : 100) pour noter le son /ks/ à la fin d'un mot. On considèrera donc ici les autres graphies proposées comme des substitutions du graphème 'x', très attendu.

On trouve une forte dispersion des graphèmes pour noter le son /ks/ à la fin du pseudo-mot *dux*. On observe que 90 % des enquêtés "non diff." (réinterrogés dans le cadre de la post-enquête de 2014) ont opté pour le 'x' en produisant les graphies *dux*, *duxe* ou *dbux*. Chez les "enquêtés diff.", ils sont 62 %. Il s'agit d'un des graphèmes de base les plus complexes selon Pérez (2014) qui le décrit comme un graphème contextuel inconsistant. Il est donc normal qu'il s'agisse d'un graphème sur lequel les personnes en difficulté à l'écrit ont rencontré des difficultés. Nous présentons, dans le tableau 31 ci-dessous, la diversité des graphies recueillies, acceptables selon nous du point de vue phonographique.

¹⁴³ On trouve principalement des cas de confusion du /d/ avec /t/.

Finales proposées pour /ks/	Graphies recueillies (nombre)
-cs(e)	ducs (81) ducse (38)
-ks(e)	duks (15) dukse (6)
-kce	dukce (3)
-kx	dukx (2)
-cks(e)	ducks (11) duckse (2)
-cx(e)	ducx (12) d(h)ucxe (8)
-css(e)	ducss (5) ducse (8)
-cce	ducce (7)

Finales proposées pour /ks/	Graphies recueillies (nombre)
-qs	duqs (2)
-xc(e)	duxc (1) duxce (3)
-xse	duxse (1)
-ççe	ducçe (1)
-qsse	duqsse (2)
-quce	duquce (2)
-qce	duqce

Tableau 31 Relevé des différentes marques pour noter le son /ks/ finale du pseudo-mot *dux*

Une partie des scripteurs a proposé d'autres graphies pour le 'x' pour noter le son /ks/. En effet, le 'x' n'est pas le candidat idéal dans le système pour noter le son /ks/ : le 'x' peut renvoyer, à l'intérieur des mots aux sons /ks/ (*excès*) ou /gz/ (*examen*) et en finale à /s/ (*six*, *dix*, *soixante*). Mais en finale de mot, il perdrait sa valeur phonographique, pour marquer notamment un pluriel : *cieux*, *dieux*, *deux*, etc. On trouve ainsi une multitude d'options différentes choisies par les scripteurs : -cs(e), -ks(e), -kce, -cce, -ççe, -qsse, etc. Elles consistent finalement à noter d'abord le phonème /k/ puis le /s/ en ajoutant éventuellement un 'e' diacritique. Cela signale une bonne analyse phonographique de la part des scripteurs qui ont produit des graphies puis des phonogrammes candidats pour les phonèmes perçus. On remarque aussi la multiplication des marques dans certains cas pour noter le son /ks/, comme pour assurer l'encodage de ces phonèmes. Cela renvoie à l'idée d'un « choix par sûreté » développée par Jaffré (2010). L'insécurité dans laquelle se trouve les scripteurs les conduirait à faire au plus sûr pour s'assurer de l'intelligibilité de leur graphie. Il existe aussi une autre régularité ici : pour chaque phonème de l'oral correspond un graphème. L'exception de 'x' est qu'à un seul graphème correspondent deux phonèmes. Les scripteurs optent donc pour une forme de régularité en produisant plusieurs marques pour /k/ et /s/ : chaque fois qu'ils entendent un son, ils notent un signe à l'écrit.

2.2 AJOUT DE LETTRES MUETTES OU DE DIACRITIQUES

Parmi les cas d'ajout de lettres muettes ou de diacritiques non distinctifs, on remarque, dans notre corpus, l'ajout de doubles consonnes, l'ajout d'un 'e' diacritique en fin de mot et d'un 'e' interne, l'ajout d'un 'h' et l'ajout d'accents (aigu, grave, circonflexe) ou de cédilles.

2.2.1 AJOUT DE DOUBLES CONSONNES

Les scripteurs ont ajouté des doubles consonnes de manière récurrente sur sept mots de la dictée : *tomate, confiture, cerise, sel, fromage, fiancé* et *solennel*.

On observe davantage de doublements de la consonne finale ‘t’ dans *tomate* (*tomatte* (14)) que sur le ‘m’ (*tommate* (4)). En effet, il est plus fréquent que la consonne finale d’un mot soit doublée, et la finale ‘-tte’ est fréquente : *trompette, cassette, natte, chatte*, etc. Pour justifier le fait de mettre deux ‘t’ à *tomate*, Alain se fie à ce qu’il entend :

ALA mais j` pense qu`i y a deux T
ENQ d`accord\ pourquoi à votre avis y a deux T/
ALA pa`ce que on les entend dans l` mot tomate
ENQ hm/
ALA A T

Cette justification révèle une nouvelle fois le poids de la relation phonie-graphie, mais d’une façon qui nous échappe ici.

Seuls deux scripteurs ont doublé les deux consonnes du mot en écrivant *tommatte* (2). Il est de fait peu fréquent de voir des mots avec deux consonnes doublées. Nous avons aussi relevé un cas où les scripteurs ont produit *rrume* (2)¹⁴⁴.

Pour le mot *sel*, des scripteurs ont choisi une finale en ‘-elle’, plutôt qu’en ‘-el’ (*selle*). Il est possible que la finale /el/ appelle plus la graphie ‘-elle’. Par ailleurs, la graphie *selle* peut être motivée par la selle d’un cheval. Nous évoquerons cette hypothèse dans les cas de remotivation (§5.1).

Les entretiens métagraphiques ont apporté un éclairage intéressant sur la question des doubles consonnes : elles apparaissent comme un phénomène totalement aléatoire pour les scripteurs avec lesquels nous nous sommes entretenus.

ZEI j` savais pas si fallait mett` deux R ou pas non un j` crois (main`nant) (à propos de *cerise* transcrit *cerrise*)

ZEI alors fromage j` sais pas si c`est deux M ou: (.) [un M]

YAN mais j`aurais p`tet` ce genre d`erreur\ (.) avec deux F [...] pa`ce que: on n`entend pas quand on prononce euh: si c`est: i` y en a qu`un ou i` y en a deux (à propos de *confiture* transcrit *confiture*)

Cela montre que les scripteurs ont bien compris le fait que le fonctionnement des doubles consonnes était en partie aléatoire et qu’elles n’avaient plus véritablement de rôle dans le système (Cogis, 2005), en particulier ici où il n’y a pas de ‘e’ qui précède comme dans *il appelle, il jette vs il gèle, il inquiète*. Mais il apparaît néanmoins que les scripteurs ont connaissance du doublement de consonnes dans certains mots du français et de leur fonctionnement général, dans le sens où ils savent pour la plupart que seules les consonnes peuvent être doublées et qu’elles le sont à l’intérieur ou à la fin d’un mot mais pas à l’initiale. En effet, nous n’avons relevé que très peu de cas où les scripteurs ont

¹⁴⁴ On relève un autre cas, sur le mot *cerise* écrit *sserise*, cas de figure impossible dans le système graphique du français, mais qui pourrait se justifier ici par la volonté du scripteur de produire le son /s/ (ce qui ne serait pas le cas pour *tomate*, le ‘t’ seul produisant déjà le son /t/).

doublé une voyelle. Seuls deux scripteurs ont produit *aalcool*, une erreur sans doute liée aux deux ‘o’ présents dans le mot et qui relève d’une combinaison de graphèmes non attestée en français. Les autres graphies relevées dans lesquelles on observe des doublements de voyelles sont anecdotiques et sont des graphies produites par des scripteurs particulièrement éloignés de l’écrit.

Dans une perspective de remédiation, Gruaz (2009) note que le doublement des consonnes, aujourd’hui hors-système, ne constitue pas une indication prioritaire de remédiation dans le sens où il ne gêne pas l’intelligibilité d’une graphie. De plus, il s’agit d’une zone de fragilité du système qui pose aussi des difficultés aux scripteurs « ordinaires » (Lucci & Millet, 1994). Cependant, ce qu’il est important de regarder dans une perspective de remédiation, c’est la position dans le mot du doublement (au début, au milieu, à la fin) et le fait que le scripteur ne double que des consonnes. Un scripteur qui écrirait **ttomate*, sera probablement moins sensible aux régularités de l’orthographe et plus éloigné de l’écrit que celui qui écrit *tommate*. La remédiation sera par conséquent différente.

2.2.2 AJOUT D’UN ‘E’ DIACRITIQUE OU D’UN ‘E’ MUET FINAL

Certains scripteurs ont ajouté ce que nous avons considéré comme un ‘e’ muet (*entie* (53), *antie* (31)) ou un ‘e’ diacritique (*alcole* (94), *alcoole* (18), *alkole* (2), *sele* (28)). Ces graphies attestent encore une fois de la connaissance des scripteurs en difficulté des régularités du système graphique du français : la présence fréquente de ‘e’ diacritiques en finale de mot (fréquence : 117 151,41¹⁴⁵ selon *Manulex-infra* d’une lettre finale, le ‘e’ muet (fréquence : 110 991,9)).

2.2.3 AJOUT D’UN ‘H’ MUET

Signalons ici très brièvement que nous avons relevé des cas d’ajout d’un ‘h’ muet : *thomate* (9), *enthi* (21), *anthi* (17), *hentie(e)* (12), *hanti(e)* (11), *alcohol* (9), *alchol* (6), *alchool* (3), *halcol* (2). Ces graphèmes peuvent être une réelle valeur ajoutée et dès lors relever d’une forme d’hypercorrection, traduisant une forme d’insécurité du scripteur qui cherche à se rapprocher d’une forme plus « prestigieuse » en ajoutant un ‘h’, en particulier pour le mot *alcool*. Nous proposons aussi d’autres interprétations de la production de ces graphies (§5).

2.2.4 AJOUT DE DIACRITIQUES OU D’AUXILIAIRES D’ÉCRITURE

On remarque aussi des cas d’ajout de diacritiques (cédille, accent aigu/grave, accent circonflexe) sur les mots *pharmacie*, *épicerie*, *cerise*, *fiancé*, *rhume*, *sel*, *fromage* et *solennel*. Les cas évoqués ici sont seulement ceux qui ne modifient pas la correspondance phonographique. Mais on trouve aussi des graphies dans lesquelles un diacritique est ajouté, produisant un écart phonographiquement incorrect (§3.4.1).

¹⁴⁵ Rappelons qu’il s’agit de la fréquence d’usage pour 1 million de mots.

On observe des cas d'ajout d'une cédille sur le graphème 'c' dans les graphies comme *pharmaçie* (32), *çerise* (4) et *fiançé* (48). Nous l'avons dit précédemment, l'orthographe du français comporte des distributions complémentaires régies par les positions pré-vocaliques dans lesquelles le /s/ par exemple peut s'écrire 'c' ou 'ç'. Ainsi, le 'ç' fait partie des graphèmes simples mais contextuels et inconsistants selon la hiérarchisation de Pérez (2014). L'ajout d'une cédille a été décrit notamment par Jaffré qui qualifie ce choix orthographique d'« option "par excès" qui applique la loi du "qui peut le plus peut le moins" » et souligne l'inconséquence de l'orthographe dans ce type d'exemples (Jaffré, 2010 : 318). Selon Jaffré, les scripteurs font le choix de la « sûreté » (Jaffré, 2010 : 318) probablement parce qu'ils ont connaissance que le 'c' peut renvoyer au son /s/ ou /k/ et qu'ils veulent s'assurer de bien transcrire le son /s/. Ainsi, Yanis nous explique qu'il serait possible de mettre un 'ç' à *pharmacie*, comme on le met pour *garçon* :

YAN on aurait pu mettre aussi un C cédille comme c'ui là +*pharmaçie*+
 ENQ vous vous auriez pu/
 YAN j'aurais pu aussi m' tromper avec c'ui là
 ENQ ouais\ pourquoi mettre un C cédille/
 YAN pa' ce que quand on: on r' garde garçon/ on met un C cédille
 ENQ oui
 YAN c'est pour ça

Il semble alors que cet apprenant ne connaisse pas la règle de distribution du 'ç' dans le système graphique du français. De la même façon, alors qu'Alicia hésite entre *fiancé* et *fiançé*, elle explique :

ALI bah c'est à peu près la même chose quoi sauf que
 ENQ ouil (.) ça vous parait à peu près pareil qu'on mette [la cédille ou pas]
 ALI [bah oui:] bah c'est écrit pareil alors pour moi
 c'est: [c'est bon]

Pour elle, la cédille n'est qu'accessoire, qu'« ornementale » pourrait-on dire, et ne change rien à la relation phonographique. Si nos entretiens avaient eu une visée pédagogique, ces séquences auraient été l'occasion de revenir sur les contraintes distributionnelles du 'c' dans le système graphique du français et sur le fonctionnement de la cédille. Notons toutefois que nous n'observons de cédilles que sur le graphème 'c', ce qui est déjà une connaissance, bien que partielle, de l'usage de la cédille.

Ensuite, on observe des cas d'ajout d'accents circonflexes sur les mots *rhume* (*rhûme* (6)) et *fromage* (*frômâge* (3)). Des scripteurs isolés ont aussi ajouté un accent circonflexe en produisant les graphies *tomâte*, *alcôl*, *âcol*. Notons que nous n'avons d'ajout d'accent circonflexe que dans des cas de figure plausibles en français, à savoir sur les graphèmes 'a', 'e', 'i', 'o' et 'u'. Par ailleurs, nous n'avons pas d'exemples de graphies sur lequel deux accents auraient été produits sur le même mot, tels que **tômâte* ou **frômâge*. Ces constats mettent en évidence le fait que les scripteurs ont intégré les conditions d'apparition des accents circonflexes.

Enfin, sur les mots *sel* et *solennel*, les scripteurs ont ajouté un accent aigu (ou grave) de manière récurrente : *sél* (7), *solanèl(e)* (15), *solanêl(e)* (7), *solanêlle* (3). Cela renvoie une

nouvelle fois à l'interprétation de Jaffré (2010) du « qui peut le plus peut le moins ». L'accent apparaît ici comme une véritable surcharge graphique et prend une valeur ajoutée, au sens de Lucci et Millet (1994).

En conclusion, on peut voir dans les différents phénomènes de substitution et d'ajout de lettres muettes et de diacritiques non distinctifs, une tendance des scripteurs à simplifier ou à complexifier leurs productions. Ainsi, écrire *farmacie* pour *pharmacie* peut relever d'une simplification, dans le sens où le scripteur a choisi le graphème le plus simple (un graphème unique) mais surtout le plus fréquent. Précisons alors que nous ne donnons pas à la « simplification » une connotation négative, puisqu'elle relève ici selon nous de la connaissance des régularités photactiques de notre écriture ('f' est plus fréquent et plus consistant que 'ph'). Autrement dit, simplifier peut aussi être régulariser (en appliquant une règle) dans certain cas. À l'inverse, écrire *taumate* ou *fraumage* peut être interprété comme une complexification puisque le scripteur transforme un graphème simple (composé d'un seul graphème) en un graphème complexe (un digramme ici) ou ajoute un graphème/diacritique. Mais il nous semble que cette seule interprétation en termes de « simplifier/complexifier » ne suffit pas à expliquer ces écarts. Aussi avons-nous signalé le rôle de la sémiographie de notre écriture notamment et l'importance des représentations que se fait un scripteur du système orthographique pour interpréter les écarts (cf. apprenant pour qui le 'c' transcrit toujours le son /s/). Certains graphèmes ('e' muet, 'e' diacritique', 'h' muet) ou diacritiques prennent une réelle valeur ajoutée, au sens de Lucci et Millet (1994). On peut y voir alors une forme d'hypercorrection, parce que ces graphies peuvent relever d'une volonté (consciente ou non) du scripteur de « faire plus » (Mortamet, 2003) pour se rapprocher d'une forme plus prestigieuse à leurs yeux et pallier une insécurité scripturale.

Ajoutons que ces phénomènes peuvent être accentués par le fait que nous sommes dans une situation d'évaluation normative au moyen d'une dictée, dans le cadre d'une enquête nationale de l'INSEE, même si les concepteurs ont tout fait pour qu'elle ne soit pas perçue comme telle. Le scripteur qui a l'habitude scolaire des dictées sait qu'elles sont la plupart du temps le lieu de « pièges » et d'« exceptions » multiples. De plus, dans le cas des adultes *illettrés*, la dictée peut éveiller des souvenirs douloureux, d'échec, de comparaison avec les autres élèves, etc. De fait, on peut considérer que les scripteurs ont peur d'utiliser des formes trop simples, d'oublier des lettres muettes, des accents, et en ajoutent pour indiquer qu'ils connaissent l'existence de ces particularités du système graphique français. Mais ils ont une connaissance partielle de leurs usages et cela relève de fait d'une certaine incompétence qui nécessiterait une remédiation : par exemple ils semblent ne pas savoir pourquoi on met une cédille au 'c' de *garçon* mais pas à celui de *pharmacie*. En d'autres termes, les scripteurs préfèrent en mettre trop que pas assez pour s'assurer de l'intelligibilité et de la correction de leur graphie (Jaffré, 2010).

2.3 OMISSION OU ABSENCE DE LETTRES MUETTES OU DE LETTRES HORS-SYSTÈME

À l'inverse des cas d'ajout de lettres muettes, on trouve des cas d'omission du 'e' muet final sur les mots *pharmacie*, *épicerie* et *librairie*, du 'h' muet dans le mot *rhume*, des morphogrammes lexicaux sur *pays* et *fort* et des doubles consonnes/voyelles sur les mots *solennel* et *alcool*.

2.3.1 OMISSION DU 'E' MUET FINAL

Une proportion équivalente de scripteurs a omis le 'e' muet final sur les mots *pharmacie* (66), *épicerie* (62) et *librairie* (66), mais ce ne sont pas toujours les mêmes scripteurs. On aurait pu imaginer en effet qu'un même scripteur puisse ne jamais produire les 'e' muets finaux, mais ce n'est pas le cas.

Il est manifeste que la lettre « muette » pose problème à tous les scripteurs mais sans doute particulièrement aux personnes en difficulté à l'écrit pour lesquelles nous avons montré la prégnance de la procédure phonographique pour parvenir à produire un mot à l'écrit. Alicia et Caroline expliquent ainsi :

ALI bah y a des moment **on n'entend pas tout l' temps le: E à la fin** (.) quand on quand on dit épic`rie/ on peut croire qu'i` y a que le l à la fin

CAR pa`ce que y a beaucoup d` gens qui euh: (.) après ça dépend des générations j'ai l'impression [...] pa`ce que euh: bah chez moi euh: (.) on n'était pas forts en orthographe/ (.) d'abord on croyait qu` c'était même héréditaire ((rires)) et du coup euh: **on: écrivait beaucoup par c- c` qu'on entendait notre oreille nous disait** [...] et donc tout c` qu'était les ɣ (.) et quand y avait deux R des choses comme **ça on les entendait pas** (.) les e aussi hein/ les e et tout c'est e pour nous y en a qu'un [...] du coup ben: beaucoup d` fautes quoi

Alicia apporte une autre explication de l'omission du 'e' muet final, la rapidité d'écriture et/ou le manque d'attention :

ALI p`tet` un oubli [...] pa`ce que là c'est bien écrit hein +*épicerie*+ mais i` manque le E [...] pa`ce que vous savez quand on écrit vite y a des moments on oublie des: `fin des: [...]
.h c'est pa`ce que i`: xx on écrive trop vite et pis euh: on cherche les lett` et: [...] voilà c'est en écrivant on va trop vite et on fait pas attention quand on écrit

Mais la présence du 'e' muet relève aussi de la sémiographie de notre écriture et son omission montre que les scripteurs n'ont probablement pas intégré cette régularité du système orthographique du français.

Daniel nous donne quant à lui une explication pour penser à produire le 'e' muet. Il hésite entre les graphies *pharmacie* et *pharmac*i et explique :

DAN ouais hm\ j'ai du mal entre le: masculin et l` féminin
ENQ d'accord
DAN souvent j` mets des E alors qu'i` n'en faut pas ou alors:
ENQ okay parce que pour vous le E c'est:/=
DAN =plus féminin
ENQ d'accord

DAN UNE pharmacie moi j- normal`ment j` mettrais un E
 ENQ ouais/
 DAN mais j'ai des doutes\
 [...]
 ENQ [...] et là/= +épiceri+
 DAN =et là y a pas le E là à la fin
 ENQ ouï et vous saviez qu` y avait un E à la fin/
 DAN <((en riant)) bah oui UNE épici`rie>

Pour Daniel, le graphème 'e' équivaut à la marque du féminin. Par conséquent, il se fie au genre des mots *pharmacie* (une pharmacie) et *épicerie* (une épicerie) pour faire le choix de produire un 'e' muet à la fin de ces mots. Cette représentation du 'e' dans le système graphique du français est d'abord une régularité pour l'œil. Mais elle semble être aussi liée à une trace de l'enseignement-apprentissage de la morphographie du français qui insiste sur le 'e' comme étant la marque du féminin : sur les participes passés, les noms et les adjectifs par exemple (*il est parti/elle est partie ; un ami/une amie ; il est joli/elle est jolie*, etc.). Le 'e' comme marque du féminin est largement intégré par les scripteurs bien que les descriptions linguistiques montrent qu'il est un mauvais indicateur de féminin (Honvault, 1995) parce que beaucoup de mots terminés en /e/ sont masculins. Notons néanmoins que pour une finale en /i/, le 'e' est assez fréquemment présent au féminin (on trouve néanmoins les mots *une fourmi, une souris*) mais il n'existe pas de mot masculin en '-ie'. L'explication de Daniel traduit donc une certaine connaissance de ces régularités mais peut l'amener aussi à produire des écarts sur des exemples tels que *un musée* ou *une fourmi*.

2.3.2 OMISSION DU 'H' MUET DANS LE MOT RHUME

Au sein des omissions de lettres muettes, on peut aussi noter l'omission récurrente de la lettre hors système 'h' dans l'item *rhume* : *rume* (274), *rum* (65), *rumme* (4), *rûme* (2). Le 'h' qui suit le 'r' ne s'explique que par l'influence des étymologistes qui a conduit à marquer l'origine grecque du mot (*rheuma* : écoulement, de *rhein* : couler) alors même qu'au XV^{ème} siècle c'est *rume* ou *reume* qu'on écrivait, conformément au latin non hellénisé *reuma*. Elle n'a donc plus de relation au système orthographique aujourd'hui (pas de rapport à l'oral ni à la morphographie). Aussi l'omission du 'h' dans le mot *rhume* apparaît-elle assez commune. Seul le recours à la voie d'adressage permet de retrouver l'orthographe de ce mot.

Zeina nous apporte un éclairage sur le statut du 'h' dans les représentations des scripteurs en difficulté à l'écrit. À propos du mot *anti-rhume*, elle explique :

ZEI ouais toujours le H (.) est ce que j` le mets (xx) `fin est ce que c'est vraiment bon quoi en fait

Son discours montre qu'elle a connaissance de l'existence du 'h' muet dans le système orthographique du français mais qu'elle ne sait pas quand il faut l'utiliser.

Alain nous explique quant à lui qu'il ne se représente pas du tout le mot *rhume* avec un 'h', ce qui renvoie à l'image qu'il a du mot et donc à la sémiographie de notre écriture et au recours à la voie d'adressage. Il est certain de la graphie qu'il a produite (et il a d'ailleurs

choisi la même dans la liste de graphies proposée) : *enti-rume*. Nous l'aménonons donc à réfléchir sur le fait que plusieurs personnes l'ont écrit avec un 'h' :

ENQ et: le fait qu'i` y ait plein de gens qui l'aient écrit avec un H/ par exemple/
ALA ((rires)) alors là (.) mystère
ENQ à votre avis y a pas de H dedans/
ALA pour moi non mais après
(2.7)

Face à son silence, nous lui donnons l'orthographe correcte du mot :

ENQ [...] anti rhume on va l'écrire comme ça
(2.8)
ALA ah ouais
ENQ hm\ (.) et y a un H\ (.) <((en riant)) i` ont mis un H>
ALA <((en riant)) ouais juste pour nous: (.) j` l'aurais vu sur le: anti rhume (.) j` l'aurais lu anti rhume mais:>
ENQ oui/
ALA pour l'écrire
(.)
ENQ hm\ ça vous semble bizarre qu'i` y ait un H/
ALA bah oui
ENQ hm
ALA bon après c'est: (.) <((en riant)) .h la langue française elle est dure quand même>

Son explication rejoint la priorité accordée par les personnes en difficulté à l'écrit à la phonographie. De plus, ne pouvant expliquer la présence du 'h' dans le mot, il finit par « accuser » le système lui-même d'être trop complexe (ce qu'on peut d'ailleurs lui accorder).

2.3.3 LES MARQUES MORPHOGRAPHIQUES : OMISSION OU SUBSTITUTION

Une partie des scripteurs a omis les morphogrammes lexicaux 's' ou 't' dans les mots *pays*¹⁴⁶ (*pay*) et *fort* (*for*). Nous avons rappelé dans notre deuxième chapitre la particularité de la morphographie du français, souvent muette (Fayol & Jaffré, 2008).

L'omission de ces morphogrammes lexicaux montre, en particulier pour le mot *pays*, que les scripteurs ont malgré tout en mémoire l'image du mot, mais qu'ils n'ont pas connaissance de la régularité, dans le système graphique du français, qui consiste à produire une lettre muette en finale de mot et qui peut avoir une fonction lexicale en marquant l'appartenance du mot à une famille de dérivés.

Zeina et Julie ont bien produit un 't', sans être capables d'expliquer pourquoi et Zeina explique qu'elle aurait aussi pu mettre un 'd' :

ZEI bah un D non pa`ce que j'aurais pu aussi mett` le D [...] pa`ce qu'on sait pas des fois si faut mett` un D ou un T

JUL euh: je sais que fort ça finit par un T mais: je sais pas pourquoi i`^z^ont mis un T à la fin

¹⁴⁶ Nous incluons l'analyse des graphies recueillies sur le mot *pays* qui apparait sans trop d'ambivalence ici.

Il apparaît que les scribes ont parfois connaissance d'une régularité du système (la présence d'un 't' ou d'un 'd' en finale de mot) mais qu'ils ne parviennent pas, comme ici, à recourir au principe d'analogie morphologique (§4.3.3 chap.2), pour déterminer le choix du 't' à la fin de *fort*. Cependant, ce procédé de dérivation n'est pas inconnu de tous les scribes puisque Yanis par exemple procède par dérivation en produisant un mot de la même famille que *fort* (*fortement*), pour « entendre » le morphogramme lexical final et expliquer la présence du 't' à la fin du mot *fort* :

YAN bah on peut dire fortement [...] on entend on entend avec le T

Notons que nous recueillons d'ailleurs aussi quelques rares cas de substitution de la lettre muette finale : *épiserit* (2) et *librai/eris* (5) ; et de façon plus récurrente sur le morphogramme lexical 't' de *fort*, remplacé par un 'd' (*ford* (54)), un 'e' (*fore* (31)), un 's' (*fors* (11)) voire par 'ds' (*fords* (2)). Ces cas de substitution mettent en évidence que ces scribes ne sont pas parvenus ou bien n'ont pas connaissance de la possibilité de procéder par dérivation pour retrouver la lettre muette finale de ces mots. La production de lettres muettes finales erronées sur ces mots ('t', 's', 'd' ou 'e') montre néanmoins que les scribes ont intégré une dominante du système : la fréquente présence d'une lettre muette finale. D'ailleurs, ils n'ont produit que des lettres finales possibles en français : le 't' comme *petit*, le 's' comme *pays*, le 'd' comme *grand* et le 'e' diacritique comme dans *confiture* (dans le cas de *fore*). Mais cela a conduit certains scribes à produire une graphie telle que *paye*, difficile à classer en terme de modalité et de type d'écart ainsi qu'à interpréter. Il faudrait demander au scribe de cette graphie d'explicitier la procédure qu'il a employée et qui l'a conduit à faire ces choix graphiques. Mais on peut y voir une volonté du scribe de produire une lettre muette finale (le 'e') pour répondre à une régularité de notre orthographe.

2.3.4 OMISSION DE DOUBLES CONSONNES OU DE DOUBLES VOYELLES

Parmi les mots dictés, seul le mot *solennel* demande de produire des doubles consonnes. Si l'on se concentre sur les graphies les plus proches de la norme orthographique (dans le sens où l'écart ne porte que sur les doubles consonnes), on recueille les graphies suivantes, dans lesquelles les scribes ont omis les doubles consonnes : *solenel* (75), *solenelle* (31), *sollenel* (7), *solenele* (2). Rappelons que nous avons considéré ces graphies comme phonographiquement correctes, bien que l'omission des deux 'n' modifie la valeur phonographique du 'e' qui les précède. Si l'on s'intéresse maintenant à l'ensemble des graphies dans lesquels le 'n' n'a pas été doublé, les graphies sont beaucoup plus variées : *solanel(le)* (688), *solanele* (26), *sollanelle* (13), *solanèle* (12) pour ne citer que les plus fréquentes.

Sur le mot *alcool*, on trouve aussi plusieurs cas d'omission des doubles voyelles : *alcol(s)* (210), *alcole* (94), *alkol(e)* (11), *alchol* (6), *halcol* (2). C'est d'ailleurs l'écart orthographique le plus fréquent sur ce mot. Les scribes ont opté pour le graphème le plus simple et le plus consistant, le doublement de voyelles étant tout à fait exceptionnel en français.

Les cas d'omission sur des graphèmes muets viennent donc principalement du fait qu'on ne les entend pas et qu'ils n'ont, pour certains, plus aucune relation avec le système actuel (doubles consonnes en particulier). Or, nous l'avons dit, il apparaît que les apprenants en situation d'illettrisme s'appuient beaucoup sur ce qu'ils entendent pour écrire. Il est donc normal que l'on trouve des cas d'omission sur les graphèmes muets. Ce type d'écarts n'est d'ailleurs pas réservé aux personnes en difficulté et est relevé aussi par Lucci et Millet (1994) chez de scripteurs ordinaires. On pourrait considérer aussi que les cas d'omission de lettres muettes relèvent du fait que les scripteurs ne font pas l'« effort » de les produire. C'est le cas par exemple dans les pratiques d'écriture électronique (SMS, blogs, forum, etc.) où les scripteurs font le choix de ne pas produire certains graphèmes, muets ou non. Mais cette interprétation nous semble peu probable dans le cadre de la dictée IVQ pour laquelle l'enquêté sait qu'il va être évalué. Il est donc plus vraisemblable qu'il essaie de faire « au mieux ». D'un point de vue didactique, il conviendrait, dans un premier temps, de vérifier qu'un apprenant a connaissance de l'existence de ces lettres muettes dans le système (est ce qu'il lui arrive d'en produire dans ses écrits ?).

Nous présentons maintenant l'analyse des graphies phonographiquement incorrectes. Nous organisons notre analyse selon les sous-principes phonographiques établis par Montésinos-Gelet et Morin (2006) (§4.2.2 chap.2), que nous mettons en relation avec l'approche fonctionnelle de l'orthographe du français. Cela nous permet de déterminer, sur la base de notre corpus, les obstacles rencontrés par les scripteurs pour encoder phonographiquement les mots de la dictée.

3. ANALYSE DES ÉCARTS PHONOGRAPHIQUEMENT INCORRECTS : DES OBSTACLES À UN ENCODAGE PHONOGRAPHIQUE CORRECT

Cette troisième partie vise à décrire les principaux obstacles que peuvent rencontrer les personnes en difficulté à l'écrit et qui les conduisent à produire une graphie phonographiquement incorrecte. Nous garderons à l'esprit tout au long de cette analyse qu'en ne disposant que des productions écrites des scripteurs, nous ne sommes pas en mesure de déterminer si les écarts sont « phonétiques » (Gruaz, 2006, 2009) – ils proviennent d'une mauvaise prononciation du mot à l'oral –, ou « phonogrammiques » – ils proviennent d'un problème d'encodage à proprement parler, au moment du passage de l'oral à l'écrit.

3.1 CONFUSION D'UN PHONÈME/GRAPHÈME : UN PROBLÈME D'EXTRACTION PHONÉMIQUE ET/OU DE CONVENTIONALITÉ

Les graphies recueillies révèlent que les scripteurs confondent certains phonèmes/graphèmes et principalement les phonèmes/graphèmes vocaliques. Rappelons que nous aurions pu utiliser le terme de « substitution » pour caractériser ce type d'écarts. Mais nous préférons utiliser le terme de « confusion », employé par Gruaz

dans sa recherche-action « *Orthographe et Illettrisme* », pour marquer le fait que les scripteurs n'ont pas opté pour un phonogramme qui transcrit le phonème entendu (à l'inverse des cas de substitution où le scripteur a sélectionné un phonogramme plausible). À première vue, on pourrait croire que les écarts phonographiquement incorrects sont réservés aux personnes scolarisées hors de France (sur les voyelles nasales notamment qui sont souvent signalées par les formateurs comme une difficulté pour ce public). Mais nous avons montré, dans notre quatrième chapitre, que ce n'était pas le cas. Les graphies présentées dans cette partie ont été, pour la plupart, aussi bien produites par les enquêtés "diff. scol. Fr." que "diff. scol. hors Fr.", "non scol." ou "diff. partielles".

3.1.1 CONFUSION SUR UN PHONÈME/GRAPHÈME VOCALIQUE

On recueille un nombre important de graphies relevant d'une confusion sur un phonème/graphème vocalique. D'abord, on remarque un nombre important d'écarts dans le zone /o/, /ɔ/, /ø/, /œ/, /a/, /u/, /y/ comme en témoignent les exemples de graphies suivants : *tamate* (4), *tomote* (8), *toumate* (4), *alcoul* (3), *olcol* (3), *confitour* (3), *four* (12), *feur* (2), *soulanel* (21), *solonel* (75), *sononel* (3), *selan(n)el* (13), *sourise* (9), *sourice* (3), *suris(e)* (5), *suris(e)* (8), *corise* (2), *roum(e)* (19), *rom(e)* (16), *rem(e)* (8), *sal(l)(e)* (16), *seul* (2), *sol* (2), *froumage* (2), etc. On constate aussi plusieurs confusions entre /y/ et /i/ sur le mot *rhume* : *rim(e)* (20), *ryme* (4), *rhim(e)*, (5) *ryhme* (3), *rhyme* (2). De même, sur les pseudo-mots, /ɔ/ est confondu avec /u/ dans *micatoul* (4), *jouque* (4), *jouk(e)* (9), *jouc* (4) ou avec /œ/ dans *micateul* (3), *pé/evaneur* (24). Le phonème/graphème /o/ est confondu avec /a/ dans *sirope* (4), *micotol* (9), *micatal* (5), *mikatal* (5), *gabar(d)* (8) ou avec /u/ dans *goubar(e)* (32). On observe aussi la confusion entre /i/ et /y/ dans *surape* (4), *mucatole* (3).

Ensuite, on remarque des confusions sur les phonèmes /e/, /i/, /ø/ sur les mots *pharmacie*, *anti*, *épicerie*, *cerise*, *confiture*, et *librairie* : *pharmacé* (2), *an/ente* (10), *enté* (2), *cerese* (3), *confetur(e)* (14), *conféture* (3), *confeteur* (2), *epiciri(e)* (12), *episiri* (2), *ipicerie* (10), *ipis(e)ri* (6), *épecerie* (5), *lebrairie* (3), *lebrerie* (3), etc. Cependant, pour les mots *épicerie* et *cerise*, il est possible que cette confusion soit liée à la forme orale elle-même de ces mots qui contiennent deux ou trois phonèmes proches. La proximité vocalique des sons /e/, /i/, /ø/ créerait davantage de variation. On remarque d'ailleurs des cas similaires sur les pseudo-mots : *serap(e)* (10), *cérape* (4), *cerap(e)* (13), *mecatol(e)* (24), *mekatol* (6), *mecatol(e)* (7), *pivanor(e)* (25), *pivanord* (7)

Enfin, la voyelle nasale /ã/ est souvent confondue avec la voyelle nasale /õ/ ou /ẽ/ dans les mots *anti*, *sente(nt)* et *fiancé* : *inti* (22), *onti* (8), *unti* (3), *sonte* (19), *fionce/é* (12), *fionse/é* (5), *fioncer* (3), *fyonse* (3). En revanche, on ne remarque pas de confusion de /õ/ par /ã/ sur le mot *confiture*. Aussi, /õ/ semble-t-il moins confondu que le phonème /ã/.

L'encodage des phonèmes vocaliques est donc une difficulté réelle pour les personnes en difficulté à l'écrit. En effet, le français compte un nombre important de phonèmes vocaliques, par rapport aux phonèmes consonantiques : 13 et 16 phonèmes vocaliques (selon que l'on considère ou non les oppositions en voie de neutralisation), un nombre

plus important par rapport aux autres langues : l'anglais en compte douze (hors diphtongues et triphthongues), l'espagnol cinq, l'arabe classique quatre par exemple.

3.1.2 CONFUSION SUR UN PHONÈME/GRAPHÈME CONSONANTIQUE

Nous remarquons aussi un certain nombre de confusions sur des phonèmes consonantiques, mais qui ont donné lieu à moins de confusions que les phonèmes vocaliques sur les mots. À l'inverse, sur les pseudo-mots, on remarque davantage de confusions sur les phonèmes consonantiques que sur les phonèmes vocaliques. Nous recueillons principalement :

- des confusions entre les phonèmes /m/ et /n/ :
pharnacie (2), *phanacie* (2), *rune* (9), *rhune* (6), *tonate(s)* (10), *fronages* (2), *solamel(le)* (17), *solamaile* (2), *solemel(le)* (5) ; *nicatol(e)* (34).
- des confusions entre /t/ et /d/ :
endi (2), *tomade* (14) ; *micadol(e)* (12), *mikadol* (3)
- des confusions entre /p/ et /t/ (sur *sirape*) :
sirat(e) (15), *cirate* (4)
- des confusions entre /g/ et /k/ (sur *micatol* et *gobar*) :
migatol(e) (9), *cobar(e)* (91), *cobart/d* (31), *copar(e)* (2), *cobarre* (7), *caubar(e)* (7), *coubare* (3), *kobar* (3), *quobar* (3)
- des confusions entre /v/ et /f/ (sur *pevanor*) :
péfanor (5), *pefanore* (4)
- des confusions entre /ʒ/ et /ʃ/ :
fromache (3) ; *choc* (13), *choque* (4)
- des confusions entre /p/ et /b/ :
lipré/erie (5), *liperi* (3), *liprairie* (2) ; *copar* (8), *copare* (4), *sirab(e)* (8), *cirabe* (5), *bevanor* (3), *gopar* (3)
- des confusions entre /z/ et /s/ :
cerice(s) (91), *serice(s)* (40), *sorice* (3), *sourice* (3), *cerrice* (2) ;
- des confusions entre /r/ et /l/ (sur *micatol* et *pevanor*) :
micator (3), *pevanol* (12), *pévanol(e)* (8)
- et quelques confusions /ʒ/-/s/-/z/ :
fromace (2), *cerige* (2), *cherige* (2)¹⁴⁷

En ne disposant que des productions écrites des scripteurs, il nous est impossible de déterminer si le scripteur confond les phonèmes, ce qui relève d'un problème d'extraction

¹⁴⁷ On remarque aussi d'autres confusions, mais plus rares et plus anecdotiques et surtout difficilement interprétables (en particulier pour les pseudo-mots) sans la prononciation de l'apprenant ni l'explicitation de l'apprenant sur ses choix orthographiques : *sef* (1) pour *sel*, *cerire* (1) pour *cerise*, *soranel* (1) et *soranelle* (1), pour *solennel*, *ciraf* (3), *ciraque* (5), *sirac* (5) pour *sirape*, *micatome* (10) pour *micatol*, *gomar(d)* (6), *jobard* (3) pour *gobar*, *jox* (19) pour *joc*, *pelanor* (8), *pévalor* (3), *pivanol* (3) pour *pevanor*.

phonémique, lié à la conscience phonologique (§4.2.2 chap.2), ou s'il s'agit d'une confusion portant uniquement sur la sélection du graphème, autrement dit, un problème de conventionnalité. Nous l'avons dit, dans notre corpus, les cas de confusion de phonèmes/graphèmes sont relevés aussi bien chez les scripteurs dont la langue première est le français que chez les autres. Mais d'un point de vue didactique, il est important de distinguer les scripteurs en difficulté selon que leur langue première est ou non le français : en effet ce qui est à attribuer à un défaut de conscience phonologique chez l'un est à relier à sa langue maternelle pour l'autre.

Selon Montésinos-Gelet (2001), les motifs principaux qui conduisent les jeunes enfants à introduire des phonogrammes non conventionnels sont : la proximité phonologique, la proximité graphique, la procédure épellative (qui consiste à utiliser le nom des lettres pour transcrire une syllabe (Jaffré, 1992)) et les multigrammes (digrammes, trigrammes). Bien qu'il faille avancer prudemment en s'appuyant sur des résultats issus de productions de jeunes enfants pour décrire les productions d'adultes, on peut imaginer que ces motifs sont les mêmes dans les productions d'adultes en difficulté à l'écrit. Dans notre corpus, ce sont en effet les paires de phonèmes qui sont proches dans le système phonologique du français et qui ont en commun plusieurs traits distinctifs qui sont principalement confondus : /b/-/p/, /t/-/d/, /s/-/z/, /k/-/g/, /f/-/v/, /ʃ/-/ʒ/, /m/-/n/. C'est le même trait distinctif – sourd/sonore ou le lieu d'articulation pour /m/-/n/ – qui distingue ces phonèmes les uns des autres. Ces confusions viendraient donc du système de la langue lui-même et surtout de la conscience phonologique des locuteurs en français. Notons par ailleurs que, pour le mot *librairie*, la confusion entre le /b/ et le /v/ est aussi très certainement liée au mot *livre*. Dans le mot *cerise*, une proportion importante de scripteurs a opté pour le graphème 'c' pour transcrire le son /z/ de la dernière syllabe. Or, le graphème 'c' ne peut renvoyer au son /z/ dans le système graphique du français. Mais il est possible que les scripteurs aient connaissance de la distribution complémentaire des graphèmes /s/ et /c/ dans le système graphique du français, mais qu'ils ne l'associent pas uniquement au son /s/ et l'étendent au son /z/. Une autre interprétation tient compte de la dimension sémiographique de notre écriture. Les scripteurs ont en mémoire le 'c' à l'initiale du mot *cerise* mais l'ont déplacé en le transcrivant à la fin du mot. D'ailleurs plusieurs graphies relèvent de la permutation des graphèmes 's' et 'c' : *serice, sorice, sourice*. Nous y reviendrons (§3.3).

Ensuite, il est possible que la proximité graphique de certains graphèmes soit aussi un des motifs d'écart dans notre corpus : omission de jambages, lettre en miroir, décalage de trait, etc. Ces difficultés d'ordre calligraphiques ont d'ailleurs été soulignées chez l'adulte en situation d'illettrisme par Gruaz (2009). Il intègre en effet à sa grille d'analyse des écarts une catégorie portant sur le dessin de la lettre (§2.5.1.1 chap.2). La question se pose en particulier lors des confusions m/n, t/l, a/o, e/i qui sont des lettres proches d'un point de vue calligraphique en écriture manuscrite. Dans les deux cas, on peut penser que les personnes témoignent d'une faible fréquentation de l'écrit, et que le geste même de l'écriture n'est pas totalement maîtrisé ou du moins automatisé. Mais il convient de

distinguer ce qui est de l'ordre de la variation « calligraphique » (on pense par exemple à l'écriture des médecins) de ce qui relève vraiment de difficultés et de la confusion de graphèmes proches d'un point de vue graphique. Il est possible aussi qu'aujourd'hui, au quotidien, les personnes écrivent moins de façon manuscrite. Mais ce propos serait à vérifier quand on prend connaissance des travaux sur les écritures extra-scolaires par exemple qui montrent que les adolescents écrivent finalement plus qu'on ne le pense, aussi bien à l'ordinateur qu'à la main (David, 2002 ; Penloup, 1999, 2003 ; Reuter & Penloup (*dirs.*), 2001). Notons par ailleurs que les remédiations ne seront pas nécessairement les mêmes : les personnes pour qui il s'agit d'un problème purement calligraphique auront probablement moins de difficultés pour écrire avec un clavier par exemple. Ces questions nous semblent déterminantes, dans le sens où on n'envisage pas, la plupart du temps, qu'un adulte puisse ne pas avoir automatisé le geste de l'écriture et où on considère cet apprentissage acquis à l'école élémentaire. Nous reviendrons plus longuement sur ces questions à la fin de notre chapitre 6 (§4.3).

3.2 OMISSION D'UN PHONÈME/GRAPHÈME : UN PROBLÈME D'EXHAUSTIVITÉ PHONOGRAPHIQUE

Dans notre corpus, les scripteurs ont parfois omis un phonème/graphème, ce qui provoque un problème d'exhaustivité phonographique. Notons qu'ils omettent davantage les phonogrammes consonantiques que les phonogrammes vocaliques.

3.2.1 OMISSION D'UN PHONOGRAMME CONSONANTIQUE

Nous remarquons que lorsqu'une personne en difficulté omet un phonogramme dans un mot, il s'agit souvent du même pour tous les scripteurs : ainsi, les scripteurs omettent le phonogramme /r/ interne de *pharmacie*, *fromage* et *librairie* et le 'l' interne de *alcool*. On trouve les graphies : *phamaci(e)* (72), *famaci(e)* (13), *ph/famasi* (6), *pharmacy* (2), *phanacie*¹⁴⁸ (2) ; *acool(e)* (42), *acol(e)* (48), *accol(e)* (41), *acoll(e)* (10), *accool* (6), *hacole* (2) ; *fomage(s)* (14) ; *liberi(e)* (24), *libérie* (9), *libairie* (3), *liperi*¹⁴⁹ (3).

Dans les mots *fromage* et *librairie*, les scripteurs omettent le /r/ dans la syllabe CCV : 'fro' et 'brai'. Ce n'est pas le /r/ de la syllabe 'rie' (CV) dans *librairie* qui est omis. Il apparaît donc que la structure syllabique de type CCV pose davantage de difficultés aux scripteurs qu'une syllabe de type CV, comme l'ont montré les travaux de Pasa *et al.* (2006) (§4.2.2 chap.2). De même dans les mots *pharmacie* et *alcool*, c'est le /r/ de la syllabe 'phar' qui est omis et qui est dans la structure CVC-CV, et le premier 'l' de *alcool* qui est omis de façon récurrente et qui est dans la structure syllabique VC-CVC. La succession de deux phonèmes consonantiques, d'une syllabe à l'autre, semble donc aussi poser problème. On le remarque aussi dans les quelques graphies dans lesquelles c'est le /k/ interne de *alcool* qui est omis : *alool* (3), *allol* (2), *alole* (2).

¹⁴⁸ Notons que ce scripteur a aussi confondu /m/ et /n/.

¹⁴⁹ Notons que ce scripteur a aussi confondu les phonèmes /b/ et /p/.

De façon plus rare, il arrive aussi que ce soit un phonème/graphème de la fin du mot qui soit omis. Ainsi, quelques scripteurs ont omis le /s/ final de *pharmacie* ou *fiancé* (*pharmaie* (2), *fiané* (2)), le /t/ final de *anti* (*ani* (4)), de *tomate* (*toma* (4)), et *sente(nt)* (*san(s)* (33), *sen(s)* (32), *cen* (2), *sem* (2)), le /z/ final de *cerise* (*cerie* (7), *serie* (7)) ou le /l/ final de *alcool* (*alco* (3), *alcoo* (2), *aloco* (2)), ou *solennel* (*solane* (2), *solané* (2), *solame* (2), *solone* (2)). Sur l'item *sentent*, il est possible que l'omission du /t/ final provienne de la forme du verbe au singulier /san/ (*un fromage qui sent*) dans lequel on n'entend pas le 't' final. On trouve des cas similaires sur les pseudo-mots *micatol*, *sirap* et *gobar* : *micato* (4), *mikato* (3), *sira* (6), *cira* (4), *goba* (14), et *coba* (6). Notons que, parmi les scripteurs qui n'ont omis qu'un phonogramme, très peu ont omis le premier, excepté sur le mot *rhum*, qui a été produit *hum* par 10 scripteurs et sur le pseudo-mot *pevanor* (*evanor* (9)). De manière générale, c'est le début du mot qui est souvent mieux réussi que la fin, et ce que la graphie soit phonographiquement correcte ou incorrecte et que le scripteur ait été scolarisé ou non, en France ou hors de France.

3.2.2 OMISSION D'UN PHONOGRAMME VOCALIQUE

Nous avons aussi recueilli quelques cas d'omission d'un phonogramme vocalique. C'est sur le mot *fromage* que cet écart est le plus récurrent : 29 scripteurs ont omis le phonogramme 'a' (*fromge(s)*). On retrouve des cas similaires d'omission du phonème /a/ sur les mots *pharmacie* (*pharmacie* (5)) et *tomate* (*tomte* (3), *tomt* (2)). On trouve aussi la graphie *srap* (3), dans laquelle le /i/ est omis, au sein des pseudo-mots.

L'omission d'un phonogramme vocalique se situe au début comme à la fin du mot. Sur les mots *fiancé* et *rhume*, quelques scripteurs ont omis la semi-voyelle /j/ (*fance* (3), *fone* (2)) ou le phonème /y/ (*rhme* (3) *rm(e)* (4)). Mais on trouve aussi plusieurs cas d'omission du /i/ final dans *pharmacie* (*farmase* (3), *pharmace* (3)), *anti* (*ant* (5), *ent* (2), *enth* (2), *ont*¹⁵⁰ (2)), *épicerie* (*epicire* (2)) et *librairie* (*librere* (2)). Il est difficile de savoir si ces cas d'omission sont liés à une prononciation erronée de l'item attendu, à un problème d'encodage, ou à la calligraphie (problème de jambage entre le u et le m dans le mot *rhume* par exemple).

3.2.3 OMISSION DE PLUSIEURS PHONÈMES/GRAPHÈMES

Des scripteurs ont omis plusieurs phonèmes/graphèmes rendant la graphie inintelligible. Lorsque le scripteur ne parvient pas à transcrire l'intégralité d'un mot, ce sont plutôt les derniers phonèmes qu'il omet en ne transcrivant que les premiers graphèmes ou la première syllabe (*ph* (2), *an/en* (5), *al* (2), *li* (3), *f* (2), *fi* (5),) voire quelques phonèmes supplémentaires (*pharm* (2), *alc* (2), *from* (3)). Il apparaît donc une nouvelle fois que le début d'un mot est plus facile à transcrire que la fin du mot. Il est possible qu'un effet de surcharge cognitive apparaisse, plus probable encore chez les personnes en difficulté à l'écrit, pour transcrire un mot. Leclercq (1999) note par exemple que les difficultés des personnes en situation d'illettrisme peuvent être liées à des déficits dans les habiletés cognitives telle que la surcharge au niveau de la mémoire. Aussi peut-on imaginer que pour certains, la mémorisation du mot en entier est difficile. La longueur du mot a

¹⁵⁰ Notons que ce scripteur a aussi confondu les nasales /ã/ et /õ/.

d'ailleurs été identifiée comme un facteur de difficultés dans la production orthographique, comme nous l'avons rappelé dans notre chapitre 2 et montré à notre tour dans le chapitre 4. Par ailleurs, notons que lorsqu'on produit une abréviation pour un mot, on transcrit généralement le début du mot et on supprime la fin du mot. On remarque par exemple deux fois la graphie *phie* (pour *pharmacie*) qui a été produite paradoxalement par des scripteurs qui ont plutôt bien réussi le reste de la dictée (aussi bien sur le plan orthographique que phonographique). Il est possible que ces scripteurs aient employé une abréviation, qui ne soit pas courante, pour le mot *pharmacie*. Cela pourrait indiquer que ces enquêtés ont bien accepté le format de la liste de courses proposée par l'enquête IVQ mais qu'ils ont moins intégré le caractère évaluatif de la dictée.

Enfin, on remarque, sur le mot *librairie* que les scripteurs ont principalement omis la syllabe du milieu du mot 'brai' : *librie* (5), *librri* (3). Cela rejoint notre analyse selon laquelle cette syllabe de type CCV est particulièrement difficile à transcrire pour les personnes en difficulté. En effet, c'est aussi celle sur laquelle est omis le /r/ dans la configuration CCV (§3.2.1). Elle comprend en plus un digramme, plus complexe qu'un graphème simple.

3.2.4 OMISSION D'UN GRAPHÈME POUR FORMER UN DIGRAMME

Nous avons distingué aussi les cas dans lesquels le scripteur a omis un graphème qui entre dans la composition d'un digramme sur les mots *pharmacie*, *anti*, *confiture*, *sente*, *librairie* et *fiancé*. Les digrammes sont des graphèmes complexes puisqu'ils sont composés de deux lettres (Pérez, 2014).

Nous remarquons, d'une part, des difficultés pour la transcription des voyelles nasales. Fabre-Cols (2000) souligne que les omissions de lettres participant aux phonogrammes renvoyant à des voyelles nasales (voire la transcription tout entière de la voyelle nasale) sont fréquentes dans les productions d'enfants. On retrouve des exemples de cela dans notre corpus pour des graphies telles que *ati* (9), *oti*¹⁵¹ (2), *cofiture* (12), *coficuture* (2), *cofitre*¹⁵² (3), *sate* (2), *fiace/é* (5). Fabre-Cols explique que cela pourrait être en rapport avec leur apparition tardive dans l'oral. Mais peut-on faire cette interprétation aussi pour des adultes qui maîtrisent probablement mieux le langage oral qu'un enfant ? Nous faisons aussi l'hypothèse que des locuteurs allophones (arabes, espagnols, etc.), qui n'ont pas de voyelles nasales dans leur langue, peuvent avoir plus de difficultés à les saisir et/ou à les transcrire.

D'autre part, les digrammes 'ai' et 'ph' posent aussi des difficultés aux scripteurs. La production du digramme 'ai' du mot *librairie* est ce qui a posé le plus de difficultés aux scripteurs qui ne sont pas parvenus à donner une forme phonographique pour le mot *librairie* : ils ont omis le 'a' ou le 'i' du digramme 'ai' (*librarie* (29), *libririe* (14)). Des scripteurs ont omis le 'h' de *pharmacie* et produit *parmacie* (6). Cette analyse confirme une nouvelle fois l'importance de la sémiographie de notre écriture et le conflit dans lequel

¹⁵¹ Notons ici que le scripteur confond probablement aussi les voyelles nasales /ã/ et /õ/.

¹⁵² Notons que ces deux graphies posent aussi d'autres difficultés (omission, ajout de phonèmes, etc.)

peuvent se trouver les scripteurs. Les scripteurs ont en mémoire la présence d'un 'a' ou d'un 'i' dans le mot *librairie*, celle d'un 'p' au début du mot *pharmacie*, d'un 'o' dans le mot *confiture* mais ne l'associent pas au phonème /ε/, /f/ ou /ʃ/.

En somme, il apparaît que les cas d'omission de phonème(s)/graphème(s) tiennent surtout à la structure syllabique d'un mot, à la présence de digrammes qui sont des graphèmes plus complexes et/ou à la longueur du mot (charge cognitive plus importante).

3.3 PERMUTATION OU DÉPLACEMENT D'UN PHONÈME/GRAPHÈME : UN PROBLÈME DE SÉQUENTIALITÉ

Sur certaines graphies, on remarque qu'un phonème/graphème a pu être permuté avec un autre ou déplacé dans le mot, ce qui relève d'un problème de séquentialité : les phonèmes/graphèmes ne sont pas produits dans l'ordre. Cette catégorie trouve son homologue au sein des variantes phonographiquement correctes pour lesquelles nous verrons que nous avons constaté des cas de déplacement du graphème 'h' dans le mot *rhume* (§4.6.3). Ici toutefois, la permutation ou le déplacement de phonème(s)/graphème(s) change la valeur phonographique du mot. Nous reprenons le terme de « permutation » aux travaux de Fabre-Cols (2000) : il correspond au phénomène d'« inversion » signalé par Lucci et Millet (1994). On parle de permutation pour les cas où deux phonèmes/graphèmes ont été permutés l'un avec l'autre (*aclool*). Nous empruntons le terme « déplacement » aux travaux de Gruaz (2006, 2009) pour désigner les cas où un ou plusieurs phonèmes/graphèmes ont été déplacés dans le mot (sans qu'il y ait permutation). Ces écarts provoquent un problème de séquentialité décrit par Montésinos-Gelet et Morin (2006). Notons que Gruaz (2009) explique que ce type d'écarts peut être le signe d'une dyslexie, une observation dont il convient de tenir compte dans une perspective de remédiation. Un apprenant diagnostiqué ou pressenti dyslexique demandera une remédiation adaptée¹⁵³. Or, nos échanges avec les formateurs montrent qu'ils ne sont pas formés à la question de la dyslexie et des troubles du langage oral et écrit en général. Il s'agit d'ailleurs d'une demande de leur part.

On observe, d'une part, des cas de permutation de phonèmes/graphèmes dans le mot *fromage* en particulier mais aussi sur les mots *pharmacie*, *fort* et *alcool*. On trouve aussi des cas de permutation sur le pseudo-mot *pevanor* dans lequel le 'v' et le 'n' ont été permutés (*penavor(e)* (9), *pénavor* (3)) et sur *gobar* (*gobra* (3)). Sur les mots, les scripteurs ont permuté les graphèmes 'o' et 'r' (*formage* (45), *formaje* (3), *frot* (4)) ; 'a' et 'r' (*framacie* (8), *phramacie* (7)) ;

¹⁵³ Notons que des travaux se sont intéressés au lien entre illettrisme et dyslexie. Certains voient dans l'illettrisme un cas particulier de dyslexie développementale phonologique qui n'aurait pas été prise en charge durant l'enfance (Delahaie *et al.*, 2000 ; Eme, Nantes, Delliaux, 2011)

ʔ et ‘c’ (*alool* (4)), ‘c’ et le ‘o’ (*alocl* (2)) ou ‘a’ et ʔ (*lacol*¹⁵⁴ (2)). Nous avons souligné précédemment la difficulté que pouvait poser une syllabe de type CCV aux scribes (§3.2.1). La graphie *pharmacie* montre ici l’inverse puisque les scribes ont remplacé une syllabe de type CVC par une syllabe CCV. L’analyse du mot *solennel* rend aussi compte de plusieurs cas de permutation des phonèmes /l/ et /n/ : *sonalel(l)(e)* (4), *sonalène* (2), *sonaler* (2), *solnale* (2). La finale /-el/ est aussi transcrite ‘-le’, peut être par un phénomène de permutation des deux graphèmes : *solamle* (2). Il est probable que la structure même du mot *solennel*, par ailleurs, mot peu connu des scribes et dont la forme lexicale n’est probablement pas stabilisée, provoque ce type d’écarts. On observe enfin la permutation du ‘i’ et du ‘a’ sur la graphie *faince* (3).

Pour le mot *cerise*, on recueille des cas récurrents de permutation des phonèmes/graphèmes ‘s’ et ‘c’ : *serice(s)* (40), *sorice* (3), *sourice* (3). On observe aussi que les phonèmes vocaliques /ə/ et /i/ du mot *épicerie* ou /e/ et /i/ de *librairie* ont été permutés : *epecerie* (5), *ipecerie* (2) *libriré* (5). Il est possible que ces différents exemples de permutation soient dus à la proximité phonétique des phonèmes qui composent les mots : /s/ et /z/ pour *cerise* et /i/, /ə/, /e/, pour *libraire* et *épicerie*. Cela rejoint notre analyse sur les écarts liés à une confusion sur des phonèmes vocaliques ou consonantiques. De plus, il est possible que la longueur du mot, sept phonèmes et trois syllabes pour *solennel* et *pharmacie* ou quatre syllabes pour *épicerie*, ait complexifié davantage la transcription de ces mots pour les scribes.

Il arrive aussi, d’autre part, qu’un phonème/graphème soit déplacé dans le mot, comme dans les graphies *pharmacie* (9) ou *lacol* (2).

Par ailleurs, on remarque un cas de déplacement du diacritique dans la graphie *épicerie*. Il est possible que l’accent attendu sur le premier graphème ait été déplacé sur le deuxième ‘e’. Mais cela peut ne pas être une erreur d’encodage phonographique mais plutôt un écart produit par le geste d’écriture manuscrite lui-même, qui fait que l’accent n’apparaît pas à l’endroit initialement voulu par le scribe. Au sujet de la graphie, *epecerie*, Zeina justifie par exemple le fait qu’elle soit erronée en expliquant le fait qu’il y a obligatoirement un accent :

ZEI épice`rie (.) bah déjà dans épice`rie tu dois au moins mettre un accent dans quelque chose là y a pas d’accent
+epecerie+

Son discours montre que la place de l’accent dans le mot n’est pas certaine pour elle, ce qui pourrait confirmer notre hypothèse de l’accent déplacé dans *épicerie*.

En conclusion, ces différentes analyses sur les cas de confusion, d’omission ou de permutation/déplacement de phonèmes/graphèmes font apparaître le fait que la structure de la syllabe (en particulier de type CCV), la longueur phonémique et/ou syllabique du mot, la complexité graphémique et la proximité de certains phonèmes dans

¹⁵⁴ On peut imaginer aussi pour cette graphie (*lacol*) que l’enquêteur a dicté le groupe « de l’alcool à 90° » et que le scribe n’est pas parvenu à segmenter correctement le mot, omettant ainsi la césure (apostrophe) et soudant l’article ʔ avec le mot *alcool* et omettant ensuite le /l/ (*acol*).

un mot (e/, /ə/ et /i/ dans le mot *épicerie*) rendent plus difficile son encodage. Mais il est probable que ce type d'écarts demande une remédiation de type orthophonique en parallèle de la remédiation « classique », comme le souligne Gruaz (2009).

On peut aussi s'interroger sur la stabilité de la forme sonore des mots pour le scripteur. Au sujet des erreurs liées à la phonographie, Cappeau (2000) s'interroge en effet sur la réelle nature des difficultés du scripteur : orthographiques ou lexicales. Il explique que certaines erreurs, dans les productions d'enfants, dépassent le cadre de la trace graphique du mot et portent sur l'unité lexicale elle-même. Il envisage deux hypothèses : soit on identifie un écart orthographique qui tient à la difficulté de codage des phonogrammes, telle que la succession de deux consonnes comme nous l'avons constaté sur *librairie*, *fromage* ou *pharmacie*, soit on envisage un problème de méconnaissance lexicale : le scripteur n'aurait qu'une connaissance approximative du mot, ce qui rend encore plus difficile son encodage. Il conviendrait alors, d'un point de vue didactique, de vérifier l'expression et la compréhension orale de ces mots (c'est d'ailleurs ce que nous avons fait lors des séances menées avec les dix apprenants en situation d'illettrisme, en particulier pour le mot *solennel*). Cappeau (2000) explique qu'on cantonne souvent les erreurs de prononciation à des exemples particuliers (il cite les exemples *infarctus* ou *aérodrome*). Il est commun de faire des erreurs de prononciation sur ces mots dans le discours. Or, l'auteur souligne qu'une écoute vigilante montre que certains termes peuvent être prononcés avec un changement de phonème qui altère plus ou moins le résultat, sans que cela provoque toujours une réaction des interlocuteurs : il donne les exemples suivants, *répondant*, prononcé /repãdã/ ou en *flagrant délit* prononcé /fragã/. Il existerait en quelque sorte une « marge de variation » inhérente à l'échange qui sont des traces d'approximations à l'oral. On trouve d'ailleurs certaines erreurs de ce type dans notre corpus d'entretien métagraphique :

ZEI euh: (.) la **prononssation** en fait p'tet` (t` sais ; c'est) d` prononcer les: (.) quelques trucs quoi [...] `fin quelques mots quoi

DAN y a y a qu` le dessin l` coloriage j'ai fait des plans d` maisons j'ai fait (.) tout c` qu'était géométrie les vues en **sperpectives** euh: c` qu'on voyait pas c` qu'on voyait (.) tout ça c'était euh: (.) une facilité quoi

Mais certaines erreurs de prononciation permettent aussi d'envisager un problème de méconnaissance lexicale. On peut donner l'exemple de Marc-Antoine qui, en atelier, devait produire le verbe « rendre » qu'il a transcrit *rende* parce qu'il le prononçait ainsi. Les dix apprenants justifient eux-mêmes les erreurs des autres scripteurs de cette façon :

YAN `fin i` ont pas: p`tet` mal entendu aussi/ c'est p`tet` aussi ça/ compréhension/ +*famacie*+

YAN pis j` sais pas pourquoi i`^z^ont fait ipi +*ipicerie*+ i`^z^ont dû mal comprendre aussi

CAR bah après j` vais vous dire que: tout dépend des gens (.) tout dépend des gens d` la façon que: qu'ils l'entendent [...] je pense que c'est un problème d'écoute

Ainsi, il nous semble que dans notre corpus, on peut envisager que la difficulté de certains scripteurs à produire le mot *solennel* en particulier, tiennent davantage au fait de

difficultés liées à l'unité lexicale elle-même. On peut supposer que, pour ce référent, le scripteur dispose non pas d'un terme lexical bien déterminé (avec une forme sonore et écrite unique), mais de plusieurs éléments approximatifs, d'une série instable, qui le conduisent à produire des écarts non conformes au principe phonographique. Les entretiens métagraphiques menés avec les dix apprenants en situation d'illettrisme viennent d'ailleurs confirmer cette hypothèse. La séquence au cours de laquelle Alicia doit transcrire le mot *solelnel* pendant la dictée traduit sa méconnaissance du mot et la difficulté qu'elle a (comme beaucoup d'autres scripteurs) à stabiliser la forme orale du mot pour transcrire les graphèmes et syllabes les uns après les autres :

ENQ *solelnel*
 ALI *so/*
 ENQ *so la nɛl*
 ALI *bon bah j' vais p'tet' faire une faute hein so: na: (.) ah je sais p'us so/ na/*
 ENQ *so la nɛl*
 ALI *sonalɛl (.) oh voilà j' suis perdue*
 ENQ *so la nɛl*
 ALI *so na (.) lɛl/ nɛl/*
 ENQ *so la nɛl*
 ALI *°so na x° (.) ah bah voilà j' suis gourée*
 ((rires))
 ALI *so na/*
 ENQ *so la nɛl*
 ALI *so la nɛl*
 ENQ *so la nɛl*
 ALI *ah bah voilà moi j' dis sona*
 ((rires))
 ALI *so (.) [la]*
 ENQ *[la]*
 ALI *[nɛl]*
 ENQ *[nɛl]*
 ALI *voilà x voilà: j' me suis trompée hein*

Zeina et Gary ont aussi des difficultés à retrouver la forme sonore du mot *solelnel* lorsqu'ils y font référence au cours de l'entretien :

ZEI *mais salonɛl euh sa: c' qu'on a vu d' t' à l'heure là*
 ENQ *so=*
 ZEI *=ouais=*
 ENQ *=SOlennel oui*

GAR *hm hm: (.) sonalɛl solanɛl oh en plus j'arrive pas à l' dire bordel*

En somme, les discours de ces trois apprenants traduisent bien leurs difficultés à prononcer et à stabiliser la forme orale du mot *solelnel* pour parvenir notamment à le transcrire à l'écrit. Ils éclairent ainsi les différents écarts que l'on peut recueillir pour la graphie de *solelnel* et en particulier les cas de permutation et de déplacement sur les phonèmes/graphèmes 'l' et 'n'.

3.4 AJOUT DE DIACRITIQUES OU DE PHONÈME-GRAPHÈME : UN PROBLÈME D'EXCLUSIVITÉ GRAPHÉMIQUE

3.4.1 AJOUT DE DIACRITIQUES

Nous avons présenté dans ce chapitre (§2.2.4) des exemples d'ajout de diacritiques non distinctifs, qui n'avaient pas d'effet sur la valeur phonographique des graphèmes : *pharmacie*, *tômate*, *sél* par exemple. À l'inverse, nous avons défini une catégorie d'écarts, plutôt rares, qui sont liés à l'ajout d'un diacritique mais qui, cette fois, change la valeur phonographique du mot ou du pseudo-mot. Nous relevons *cérise* (13), *céris* (3), *solénel* (6) et *sirapé* (3). On relève d'autres écarts qui pourraient relever de l'ajout d'un diacritique, mais que nous avons attribués à un phénomène de contamination, que nous décrivons plus bas (§5.2).

Il est possible que l'ajout de l'accent dans les graphies *cérise*, *céris* et *solénel* relève d'une confusion entre les phonèmes vocaliques /ø/-/e/ et /a/-/e/, déjà signalée précédemment. Mais les phénomènes d'ajout, et en particulier d'ajout de diacritiques, peuvent aussi provenir d'une possible hypercorrection et d'une volonté du scripteur d'orner son écrit, de « faire plus » ou de faire mieux, comme nous l'avons déjà signalé, sans que le scripteur ne mesure la valeur phonographique des diacritiques qu'il ajoute.

3.4.2 AJOUT DE PHONÈME(S)/GRAPHÈME(S) OU DE SYLLABE(S)

Nous recueillons un certain nombre de cas d'ajout de phonème(s)/graphème(s), voire de syllabe(s), qui sont difficiles à interpréter sans la verbalisation de l'apprenant. On peut citer les exemples suivants : *conficture* (3), *coficture* (2), *ruthme* (2), *epicierier* (2), *cerisie* (2), *ceriseri* (2). Ils relèvent probablement d'un problème d'exclusivité graphémique, évoqué par Montésinos-Gelet et Morin (2006), les graphèmes produits par le scripteur ne renvoyant pas tous à une fonction linguistique.

On remarque toutefois des cas d'ajout qui pourraient être expliqués par la structure syllabique des mots, qui peut poser des difficultés comme nous l'avons déjà souligné. Rappelons que le traitement de la syllabe diffère selon sa structure et que la syllabe de type CCV est plus difficile à traiter (elle réclame un traitement unitaire) qu'une syllabe de type CVC (traitement phonémique) (Pasa *et al.*, 2006). Nous avons déjà évoqué des cas d'omission rapportés à ces questions de structure syllabique et à la succession de consonnes en particulier (§3.2.1). Nous remarquons à l'inverse ici, des cas de transformation de la structure syllabique CVC-CV (pour *pharmacie*) ou CV-CCV-CV (pour *librairie*) (dans lesquels la succession de deux consonnes pose aussi problème) en CVCV : *faramacie* (2), *pharamacie* (2), *libereri* (2). De la même façon, la structure VC-CVC du mot *alcool* est transformée en V-CV : *alacool* (2), *aloco* (2), *alocol* (2). On retrouve donc les mêmes contextes que dans les cas d'omission évoqués (*alcool* et *pharmacie*), c'est-à-dire chaque fois la succession de deux consonnes. Il est possible que le scripteur ajoute une voyelle pour « régulariser » la structure syllabique qui lui pose problème et faciliter son encodage.

En ce qui concerne les pseudo-mots, on remarque aussi des cas d'ajout de phonème-graphème mais qu'il nous paraît difficile d'interpréter sans vérifier la façon du scripteur de prononcer le pseudo-mot : *micatorle* (3), *sirapt* (3), *sirable* (3), *cirable* (3), *sirapa* (4), *ciraple* (5), *gorque* (4), *jorque* (3).

En conclusion, la typologie des écarts phonographiquement incorrects permet d'identifier, sur la base du corpus étudié, un certain nombre d'obstacles à l'encodage phonographique.

Notons d'abord que l'omission d'un phonème-graphème ou sa confusion avec un autre peut provenir du fait que le scripteur ne sait pas produire le graphème : il isole bien le phonème mais ne connaît pas sa correspondance graphique, voire ne sait pas tracer la lettre. Hannouz (2013) indique en effet que certains enfants ne savent pas former une lettre, donc ils ne la produisent pas, même s'ils l'entendent. Les entretiens menés avec les apprenants en situation d'illettrisme attestent aussi de la méconnaissance de la graphie de certaines lettres, notamment les majuscules. Par ailleurs, parmi les graphies qui sont difficilement interprétables, en dehors de toute explication du scripteur lui-même, il est possible que les graphèmes inexplicables soient des lettres « joker », pour reprendre une expression de Hannouz (2013), qui sont utilisées pour remplacer un phonème perçu mais que le scripteur ne sait pas encoder.

Ensuite, les difficultés du scripteur peuvent être liées à des particularités phonologiques. La proximité phonologique de certains phonèmes – particulièrement dans la zone /o/, /ɔ/, /œ/, /ø/, /a/, /u/ et entre le /e/ et /i/ –, les voyelles nasales (composées de deux lettres) et l'opposition sourde-sonore sur les phonèmes consonantiques, semblent particulièrement poser problème. Ajoutons qu'il est possible qu'un scripteur ne « déforme » pas la forme orale du mot et prononce correctement le mot, mais que des confusions apparaissent à l'écrit, au moment du passage de l'oral à l'écrit. La structure syllabique ensuite peut aussi poser des difficultés (Pasa *et al.*, 2006). Les cas d'inversion (*formage*) ou de déplacement (*parmaphie*) de phonèmes/graphèmes font état d'une procédure sémiographique dans laquelle le scripteur a mémorisé les traits saillants d'un mot. Il pourrait s'agir d'un problème de spatialisation des graphèmes ou d'un désordre séquentiel pour reprendre les termes de Montésinos-Gelet et Besse (2003), en particulier sur des structures syllabiques de type CCV. Les productions dans lesquelles la séquentialité n'est pas respectée peuvent correspondre aussi à une répétition d'une partie du mot ou du mot en entier. Ainsi, les scripteurs convertissent des syllabes de type CCV en syllabe de type CVCV. Rappelons que Gruaz (2009) signale que ce type d'écarts en particulier peuvent relever d'une dyslexie.

Enfin, pour conclure dans une perspective didactique, Gruaz (2009) note que le scripteur peut avoir un sentiment de non maîtrise de la transcription des sons qui peut contribuer à une appréhension dans son rapport à l'écrit. Autrement dit, le scripteur en difficulté à l'écrit peut se trouver dans une situation d'insécurité renforcée. Gruaz insiste alors sur l'intérêt de faire constater à l'apprenant, lors de la remédiation, sa maîtrise globale de la

transcription des sons et de lui montrer que les confusions ne relèvent que de difficultés ponctuelles. De plus, l'auteur explique que « *si du point de vue du système de la langue, il pourrait sembler pertinent de prendre comme point de départ du travail de remédiation les écarts relevés dans ce registre du rapport du graphème à l'oral [...], cette priorité ne va pas de soi. Dans la mesure où les difficultés cernées ne font pas obstacles à l'expression écrite, commencer le travail de remédiation par celles-ci pourrait avoir un effet négatif sur la perception que l'apprenant a de ses compétences et entamer la dynamique de son apprentissage* » (Gruaz, 2009 : 59).

La perspective didactique de notre travail et la typologie des graphies recueillies selon les modalités d'écarts et les éléments touchés par la variation nous ont conduite à une réflexion sur la conformité même d'une graphie à la phonographie. En portant notre attention sur les représentations des scripteurs, sur leur rapport à l'orthographe, et en tentant de saisir la logique de l'écart produit par le scripteur, il apparaît que certaines graphies sont difficilement classables en termes « phonographiquement correcte » ou « phonographiquement incorrecte ». Dès lors, nous avons fait le choix, pour notre analyse qualitative, de constituer une nouvelle catégorie d'écarts que nous qualifions de « contextuels ». Cette catégorie permet d'ouvrir de nouvelles réflexions pour « lire autrement » les écarts orthographiques de personnes en difficulté à l'écrit. Nous allons définir maintenant cette catégorie d'écarts « contextuels » et développer les différents cas de figure rencontrés.

4. UNE NOUVELLE CATÉGORIE : LES ÉCARTS « CONTEXTUELS »

L'interprétation de certaines graphies demande de dépasser la simple opposition phonographiquement correct *vs* incorrect. En effet, certains écarts sont, à première vue, phonographiquement incorrects mais semblent reposer sur des logiques que l'on pourrait considérer comme phonographiquement correctes, que l'on parvient à dégager dès lors qu'on cherche la cohérence de l'écart. Nous avons choisi d'appeler « contextuels » ces écarts. Nous tirons le terme « contextuel » d'un article de Sprenger-Charolles (1992 : 52) qui parle de graphèmes « contextuels » pour désigner « *des graphèmes dont la prononciation est fonction de l'environnement ('c', 'g', etc.)* ». Nous parlons ainsi d'écarts « contextuels » pour désigner les écarts liés à l'usage d'un graphème (composé d'une ou plusieurs lettres) dont la correspondance phonographique est erronée du fait de son environnement proche. Cela revient à un problème de combinatoire. La graphie *pharmasio* par exemple est phonographiquement incorrecte du fait de l'environnement du graphème 's' (entre deux voyelles, il renvoie à /z/), mais le graphème 's' peut transcrire le phonème /s/ dans d'autres contextes. Ainsi, le scripteur n'a peut-être pas connaissance des conditions de distribution du graphème 's' et l'a produit ici pour transcrire le son /s/. C'est dans ce sens que nous parlons d'écarts « contextuels ».

Ce sont finalement les règles de position et de distribution des graphèmes et la vraisemblance des combinaisons de graphèmes, attestées ou non dans le système

graphique, qui sont en jeu dans cette catégorie d'écarts. Nous l'avons rappelé dans notre chapitre 2 (§2.5.1.1), Catach (1988 : 113) considère comme écarts phonogrammiques ceux qui relèvent d'« *une mauvaise connaissance des graphèmes de base et des lois simples qui les régissent [...] Ces écarts peuvent entraîner une modification phonique ou constituer de simples variantes graphiques* ». Mais le travail sur les pratiques orthographiques de scripteurs en difficulté à l'écrit conduit à revoir cette considération et à voir le respect des règles de position et de distribution des graphèmes comme une compétence distincte de celle de la seule connaissance des correspondances des phonèmes avec les graphèmes. Lorsque l'on s'interroge sur les pratiques orthographiques de personnes en difficulté, il convient en effet de distinguer les écrits qui s'écartent de la norme du fait du contexte dans lequel apparaît le graphème (problème de position ou de distribution d'un graphème) et les écrits qui sont véritablement non conformes au principe phonographique (choix d'un graphème qui ne transcrit pas le phonème attendu). Les écarts présentés ici ont tantôt été considérés comme phonographiquement corrects, tantôt incorrects pour notre analyse quantitative présentée dans le chapitre 4.

Nous revenons maintenant sur les principaux cas de figure qui relèvent de ce type d'écarts dans notre corpus. Les écarts « contextuels » peuvent être dus à la substitution, l'ajout ou l'omission de graphème(s) qui créent finalement des problèmes de combinatoire, liés aux lois de position et de distribution des graphèmes ou de combinaisons non attestées, dans la nouvelle forme produite par le scripteur.

4.1 SUBSTITUTION DE GRAPHÈMES EN DISTRIBUTION COMPLÉMENTAIRE : AN-EN/AM-EM ; C/S/T ; S/C ;

Comme nous l'avons signalé plus haut, on recueille des variantes distributionnelles sur les items *anti*, *fiancé*, *sente* et *confiture* dans lesquelles les digrammes 'an', 'en' et 'on' ont été remplacés par 'am', 'em' ou 'om' : *emti* (6), *semte* (4), *amti* (2) et *confiture* (66). Nous avons considéré ces graphies comme phonographiquement correctes pour notre analyse quantitative, en considérant que ces cas de substitution n'empêchaient pas la lecture et la reconnaissance de ces mots. Mais ces écarts sont liés aux règles de distribution des graphèmes et relèvent d'une configuration de graphèmes non attestée dans le système graphique du français : le 'm' ne figure jamais devant un 'f' ou un 't' mais uniquement devant les lettres 'm', 'p' et 'b'. D'ailleurs Yanis¹⁵⁵, Marc-Antoine et Caroline ont connaissance de cette règle et l'énoncent partiellement pour justifier de leurs choix orthographiques :

YAN bah le M ouais pa`ce que: le M c'est toujours devant le B et le/ (.) et le P j` crois [...] oui j` la j` connaissais la règle

MAR °bah oui oui non mais° pa`ce qu'on met pas un M devant un euh: un F +*confiture*+ [...] c'est un P ou un T

¹⁵⁵ De manière générale, Yanis a tendance à associer tout fonctionnement graphique à une règle. Cela reflète le poids obsédant de la connaissance des règles dans les représentations de l'apprentissage de l'orthographe du français.

CAR bah après si on met un M devant un P ou B après c'est ça la: la règle (.) hein/

Et à propos de *conphiture*, Marc-Antoine relève aussi qu'il faudrait un 'm' devant le 'p' :

MAR et là d'ailleurs i' faudrait mett' un M/ pa`ce que c'est un P

Ensuite, sur les mots *pharmacie* et *épicerie*, plusieurs scripteurs ont remplacé le 'c' par un 's' : *pharmasi(e)* (11), *farmasi(e)* (9), *épiseri(e)* (57), *épiserit* (2). Ce type d'écarts est bien connu et correspond à des paires de phonèmes ayant en commun plusieurs traits distinctifs. Cette substitution pose un problème de distribution : les scripteurs qui ont utilisé le phonogramme 's', le plus consistant pour noter le son /s/, n'ont pas tenu compte des lois de distribution qui régissent son emploi. Dans des graphies telles que *pharmasie* ou *épiserie*, on peut imaginer que, dans la logique du scripteur, le graphème 's' correspond à la transcription phonétique du phonème /s/, même si dans ces exemples la distribution du graphème 's' – entouré de deux voyelles – lui donne la valeur phonologique /z/¹⁵⁶. Ainsi, sans tenir compte des règles de distribution, il est possible de considérer ces graphies comme possibles et acceptables du point de vue phonographique (c'est d'ailleurs le choix que nous avons fait lors de notre analyse quantitative). Selon nous, la connaissance des règles de position relève déjà d'une compétence autre que la connaissance des correspondances phonographiques¹⁵⁷. De plus, il existe quelques cas dans le système orthographique du français dans lesquels le 's', entouré de deux voyelles, renvoie au son /z/ : *asocial*, *parasol*, etc. Il n'en reste pas moins que ces graphies rendent compte de la méconnaissance, chez les scripteurs, des règles de position et de distribution dans le système graphique. Un tel constat devra amener une remédiation adaptée.

Dans un cas voisin, des graphies telles que *colanel(l)e* (2) ou *caulanelle* (1) ont été produites par de rares scripteurs. Cette fois, nous ne les avons pas considérées comme phonographiquement correctes dans notre analyse quantitative en considérant notamment qu'il était difficile de reconnaître le mot dicté. Le graphème 'c' peut en effet renvoyer aux phonèmes /s/ ou /k/ selon sa position. Notre enquête de terrain en situation d'observation participante nous a amenée à nous interroger plus longuement sur les graphies *colanel* ou *caulanelle*. Rappelons l'exemple, déjà cité (§2.1.1), de l'apprenant pour qui le graphème 'c' transcrit toujours le phonème 's' et qui écrit ainsi *cinge* ou *serpent* et le 's' le phonème /z/. On peut envisager que les écarts du type *colanel* relèvent de la même logique. Les écarts viennent ici du manque de transparence du système phonographique du français. Il est clair que, confrontée à une orthographe plus transparente, nous ne rencontrerions pas ce type d'écarts.

Fabre Cols (2000) parle d'une « généralisation » de certaines correspondances phonographiques, qui ne tiennent pas compte des restrictions ou des règles de position. À l'inverse de l'emploi généralisé chez notre apprenant du 'c' pour /s/, l'auteure relève,

¹⁵⁶ Il est possible aussi que les scripteurs aient entendu /z/, ce que nous ne pouvons déterminer en l'absence de la verbalisation du scripteur lui-même.

¹⁵⁷ Précisons que nous ne voulons pas dire par là que l'acquisition de l'orthographe se ferait par l'acquisition successive de compétences : d'abord les correspondances phonographiques puis les règles de position et de distribution.

dans son corpus de productions de jeunes enfants, la généralisation de la lettre ‘c’ pour /k/ devant ‘e’ comme ‘i’ – *ce* (que), *marce* (marque), *ecipe* (équipe) – et celle de la lettre ‘g’ pour /ʒ/ devant ‘a’ et ‘ou’ comme devant ‘e’ – *gai* (j’ai), *gouet* (jouer). On retrouve d’ailleurs dans notre corpus des cas similaires pour la transcription du pseudo-mot *joc*, pour lequel on relève plusieurs fois la graphie *goque* (28), *goc* (26), *gocke* (5), *gokee* (4), *gauque* (3) ou *gocque* (3) par exemple. À l’inverse, on recueille aussi les graphies *joqu* (4) ou *joce* (4) dans lesquelles le ‘j’ est employé pour transcrire /ʒ/. Notons que la confusion sur les graphèmes ‘g’ et ‘j’ peut provenir aussi de similitude du nom des lettres. Nous avons rappelé (§4.2.2 chap.2), l’effet du nom des lettres dans les productions de jeunes enfants. On peut imaginer qu’il en soit de même chez les scripteurs les plus en difficulté à l’écrit. L’analyse des procédures d’écriture d’Alain met aussi en lumière cette possible « généralisation » ou « univocité » de la correspondance phonème-graphème dans les représentations des scripteurs. Il apparaît en effet que, pour Alain, chaque phonème ne peut renvoyer qu’à un graphème unique. Nous donnons l’exemple de sa réflexion pour le phonème /e/ (sans distinction /e/ fermé et /ɛ/ ouvert) dans les mots *épicerie* et *librairie* ainsi que pour le digramme ‘an’ dans les mots *anti-rhume* et *fiancé*. Lorsqu’on discute de l’orthographe du mot *épicerie*, Alain nous dit qu’il n’hésite pas sur l’orthographe du début du mot et nous explique « /e/ /e/ donc ça va être un E c’est obligé devant ». Il est vrai que le graphème ‘é’ pour /e/ en début de mot (indice de consistance : 35,39) est plus consistant que ‘ai’ (indice de consistance : 6,54). Mais on peut citer les mots *aimer*, *aimable*, *aisé* etc. De même pour le mot *librairie*, quand il cherche son orthographe dans la liste de graphies proposées, il entoure la graphie *librerie*, répète le début du mot /libʁe/ et ajoute « donc c’est pas un A », puisqu’il entend le son /e/. Alain semble associer de manière univoque le son /e/ au graphème ‘é’. En ce qui concerne le phonème /ã/ et les digrammes ‘an’/’en’, Alain nous dit à propos du mot *fiancé* : « bah ça moi j’entends le E [la lettre E] moi dedans donc /fi ã/ ». Cette explication conduit à nous interroger sur la possibilité que le phonème /ã/ ne puisse être transcrit, pour lui, que par le digramme ‘en’ et non ‘an’. Dans une perspective de remédiation, il faudrait vérifier cette hypothèse en confrontant par exemple Alain à des graphies dans lesquelles plusieurs graphèmes transcrivent le même phonème (*épicerie*/ *aimer* ; *librairie*/ *télévision* ; *fiancé*/ *sentir*/ *enfant* par exemple) pour l’amener à observer la polyvalence graphique de certains phonèmes. Mais ajoutons ici, qu’à l’inverse, on peut voir dans la graphie *caulanel*, par exemple, la capacité du scripteur à explorer la polyvalence graphique (employer ‘s’ ou ‘c’) sans respecter toutefois la fréquence distributionnelle (Hannouz, 2013) et la conventionnalité des graphèmes. En effet, dans le même temps, le scripteur choisit le graphème complexe ‘au’ pour /o/. Ce type d’exemple est intéressant parce qu’il interroge sur l’idée de recherche de simplicité/complexité.

4.2 CAS PARTICULIER DE LA SUBSTITUTION DU GRAPHÈME ‘S’ DE *CERISE* REMPLACÉ PAR ‘SS’

Nous avons recueilli des graphies telles que *cerisse*, *serisse*, *cerrisse*, dans lesquelles le /s/ final du mot *cerise* est transcrit à l’aide de ‘ss’, et produites par 47 scripteurs en difficulté à l’écrit. Elles peuvent relever de la substitution de paires de phonèmes qui ont en commun plusieurs traits distinctifs, exceptée l’opposition sourde/sonore pour les phonèmes /s/ et /z/. Ces graphies sont alors analysées comme non conformes au principe phonographique. Mais les discours de Jimmy et Julie, à propos de la graphie *cerisse*, témoignent d’une logique différente et nous conduisent vers une autre piste pour interpréter ces graphies. Précisons que la graphie *cerisse* est bien lue /seriz/ par Jimmy et Julie. Tandis que Julie ne parvient pas à nous expliquer pourquoi, le discours de Jimmy fait apparaître le fait que les deux ‘s’ fonctionnent finalement, pour lui, comme les autres doubles consonnes (‘tt’, ‘ll’, ‘mm’, etc.). Ainsi, après nous avoir expliqué qu’il hésitait sur les deux ‘m’ dans *tomate* ou les deux ‘P’ dans *confiture*, Jimmy nous explique que « c’est pareil », il hésite sur deux ‘s’ dans *cerisse* :

ENQ okay (.) cerise/ alors\ toi tu l'as écrit comme ça\ +*cerise*+ sans S
 JIM hm
 ENQ mais par contre dans la liste t` as choisi celui ci +*cerisse*+
 JIM deux S
 ENQ alors/ (.) pourquoi/
 JIM ((rires)) bah c'est pareil deux S ou: [je sais pas]
 ENQ [((rires)) toujours pareil/]
 JIM voilà
 ENQ celui là tu le lis comment quand tu l` vois/ +*cerisse*+
 JIM sɛʁiz

Cette démonstration montre que les deux ‘s’ ont finalement le même statut que les autres doubles consonnes dans la représentation que Jimmy se fait du système graphique. Cet éclairage confirme le besoin de lire autrement les choix orthographiques des personnes en difficulté à l’écrit et de ne pas se limiter à une analyse orthographe correcte *vs* incorrecte, voire phonographiquement correct *vs* incorrecte, et de s’intéresser aux représentations que le scripteur se fait du système, pour mieux comprendre l’écart produit. La remédiation ne sera pas la même avec un scripteur comme Jimmy qui écrit *cerisse*, parce qu’il pense pouvoir mettre des doubles consonnes, au même titre qu’il peut les mettre sur *tomate* (*tomatte* par exemple), qu’avec un scripteur qui confond les phonèmes /s/ et /z/ par exemple.

4.3 OMISSION DU ‘E’ MUET INTERNE DANS LES MOTS *ÉPICERIE* ET *CERISE*

Nous avons aussi recueilli des graphies telles que *épisri(e)* (11), *épicri(e)* (10), *épiecrie* (2), *crise(s)* (6), *criz* (2). Il est possible que l’omission à l’écrit du schwa soit liée à la prononciation de l’enquêteur : ce dernier a pu dicter /episri/ et /sɛʁiz/ ou /episəri/ et

/səʁiz/¹⁵⁸. La non réalisation du ‘e’ muet est très liée au contexte et à l’accent et fait partie des réalisations possibles et normées.

Dans l’exemple *épisri(e)*, il s’agit d’une configuration non attestée dans le système graphique du français (excepté pour les noms propres tels que *Israël*, *Sri Lanka*, par exemple) mais le mot *épicerie* nous semble malgré tout rester reconnaissable pour un lecteur. Nous avons donc considéré cet écart comme phonographiquement correct pour notre analyse quantitative. L’écart nous paraît un peu différent sur les exemples *épici(e)*, ou *crise/criz* puisque tout lecteur-scripteur expert serait tenté de lire /epikʁi/ (pour *épicerie* transcrit *épici*) ou /kʁiz/ (pour *cerises* transcrit *crise*¹⁵⁹). Nous ne les avons pas acceptées du point de vue phonographique. En revanche, le scripteur qui a produit cette forme graphique, pour la forme orale /sʁiz/ a probablement eu recours à la voie d’assemblage, en produisant les graphèmes les uns après les autres : d’abord le graphème ‘c’ pour le son /s/ puis le graphème ‘r’ pour le son /ʁ/, sans procéder ensuite à une lecture combinatoire des graphèmes, conduisant le graphème ‘c’ à produire le son /k/ dans cette position (en précédant le graphème ‘r’). Cela ne veut pas dire pour autant que la personne ayant produit cette graphie lira aussi la séquence de graphèmes c-r-i-s-e /sʁiz/. Il est d’ailleurs probable que le lecteur lise cette séquence /kʁiz/ bien qu’il ait voulu écrire /səʁiz/. Les procédures de lecture et d’écriture sont très différentes, comme nous l’avons rappelé dans notre deuxième chapitre (§4).

4.4 OMISSION DU ‘E’ DIACRITIQUE À LA FIN D’UN MOT

Sur les mots *rhume*, *tomate*, *cerise*, *fromage* et *sente*, on recueille plusieurs graphies dans lesquelles le ‘e’ diacritique final a été omis : *rhum* (277), *tomat* (49), *tomats* (4), *s/ceris* (11), *fromag* (9), *sent* (133), *sant* (14), *cent* (9), *s/ceriz*¹⁶⁰ (7). Pour l’analyse quantitative du corpus, nous avons considéré comme phonographiquement correctes ces graphies, dans lesquelles le ‘e’ diacritique final a été omis en considérant que l’absence de ‘e’ n’empêchait pas la lecture de ces graphies selon la forme orale attendue. Il existe en effet des mots en français qui se terminent par une consonne sans ‘e’ diacritique : *transat*, *but*, *mur*, *dur*, *vis*, *bus*, *maximum*, *album*, etc. Mais cette omission est liée à une méconnaissance des règles de combinaison et de position des lettres pour constituer les graphèmes. La règle en l’occurrence est que si le phonème consonantique est en position finale de mot, le graphème consonantique est accompagné d’un ‘e’ diacritique qui le marque en tant que phonogramme.

Un lecteur-scripteur expert lira *rhum* /rɔm/, par exemple, par analogie à cet alcool, d’autant que le ‘u’ dans cette position devant un –m final se prononce généralement /ɔ/ (comme dans *maximum*) ; mais en serait-il de même pour un lecteur non expert ? La récurrence de la graphie *rhum* ou *tomat* notamment et d’autres graphies relevant du même

¹⁵⁸ À l’inverse, nous avons recueilli quelques exemples de graphies telles que *épiceuri* ou *ceurise*. Il se peut que l’enquêteur ait distinctement prononcé tous les phonèmes du mot pour aider le scripteur.

¹⁵⁹ *Crise* sera sans équivoque lu /kʁiz/, et ce d’autant plus qu’il s’agit d’un mot existant.

¹⁶⁰ La graphie *seriz* ou *ceriz* relève de la substitution du graphème ‘s’ par ‘z’ et de l’omission du ‘e’ diacritique.

type d'écarts est à noter parmi les pratiques orthographiques des scripteurs les plus en difficulté à l'écrit. Il semble que le fonctionnement du 'e' muet et du 'e' diacritique soit acquis indépendamment l'un de l'autre : le 'e' muet pose beaucoup moins de problème (comme en témoigne l'analyse des mots *cerise* et *épicerie*) que le 'e' diacritique, signe d'ailleurs qu'il est bien diacritique et qu'il n'a pas de correspondant oral.

Par ailleurs, pour l'item *rhum*, il est possible que les scripteurs aient en mémoire l'image du mot *rhum* – l'alcool –, qui leur est plus familière que celle du mot *anti-rhume*. Notons que pour décrire cet écart, Gruaz parle de l'omission du lexogramme¹⁶¹ 'e', qui « assure la distinction entre mots homophones » (2006 : 92).

4.5 OMISSION DE DIACRITIQUES OU D'AUXILIAIRES D'ÉCRITURE

C'est le mot *fiancé* en particulier qui nous permet de mettre en évidence cette modalité d'écart sur les diacritiques, récurrente sur le phonème /e/ final de *fiancé*. En effet, dans le corpus, aucun autre item ne demande de produire un accent sur le 'e' pour faire le son /e/. Sur le mot *fiancé*, on relève un nombre conséquent d'omissions du diacritique (accent aigu) sur le graphème 'e' à la fin du mot : *fianc/ç/se* (197), *fienc/se* (32), *fionc/se* (13), *fïyan/onse* (8), *fïyonse* (3), *fillance* (2). Ces graphies n'ont été considérées comme phonographiquement correctes dans notre analyse quantitative. Elles mettent en évidence le fait que les scripteurs en difficulté à l'écrit ont tendance à ne pas prendre la mesure de la valeur phonographique d'un accent notamment (ou d'un diacritique plus généralement) dans le système graphique du français. On pourrait penser que cela tient au changement de comportement des scripteurs par rapport aux diacritiques, qui tendent à être de moins en moins transcrits, comme l'ont noté Lucci et Millet (1994). Cette hypothèse est peut-être moins vraie pour la fin des mots, dans lesquels le diacritique est moins omis. Mais on ne constate qu'une seule omission de ce type parmi les graphies recueillies sur le mot *fiancé* chez les enquêtés "non diff.". Ils ont probablement saisi l'enjeu évaluatif de la dictée et ont produit les accents (même s'ils ne le feraient peut-être pas dans des écrits ordinaires). Il apparaît donc que cet écart est plutôt spécifique aux scripteurs en difficulté à l'écrit.

Sur les mots *librairie* et *fiancé*, les scripteurs ont aussi substitué un phonogramme par un autre et ont omis un diacritique qui aurait permis d'ôter l'ambiguïté quant à la conformité de la graphie au principe phonographique par rapport à la graphie qu'ils ont produite. On recueille les graphies *libreri(e)* (211) et *fiancai(s/e)* (14).

Pour *librairie*, un grand nombre de scripteurs ont ainsi remplacé le digramme 'ai' par 'e' mais sans produire d'accent. Mais Daniel nous apporte une explication pour l'omission de l'accent sur le 'e' dans la graphie *librerie* :

ENQ vous avez même écrit celui là +librerie+
 DAN li bʁø ʁi ouais
 ENQ sans accent=

¹⁶¹ Dans la zone lexicale, C. Gruaz distingue les lexogrammes (le 'c' de *seau* par rapport à *seau*) et les logogrammes, qui sont « des homophones saisis dans leur globalité (*vin, vingt, vain, vainc, etc.*) » (Gruaz, 2006 : 92).

DAN =ouais
 ENQ hm: et tout à l'heure sur épicerie vous m'avez dit qu' c'était important l'accent
 DAN hm
 ENQ mais par contre là sur librairie i' vous semble [moins]
 DAN [ouais] pa'ce qu'en fait j' pensais qu' le R faisait: li bʁe bʁe
 ENQ d'accord\ avec le R après/ ça faisait l' son e
 DAN hm

Ainsi, la position du 'e' devant le 'r' agit sur sa valeur phonographique bien qu'il le lise une première fois /libʁɛʁi/. Cette explication montre par ailleurs que Daniel a conscience de l'effet de la position du graphème sur sa valeur phonographique. Effectivement, l'accent sera probablement plus facilement omis dans ce contexte que sur le mot *fiancé*, même chez des scripteurs experts¹⁶².

Sur le mot *fiancé* enfin, les scripteurs ont remplacé la finale 'é' par 'ai', 'ais' ou 'aie' mais sans produire de cédille sur le 'c'. Ces écarts, comme d'autres cités précédemment, mettent en évidence la connaissance partielle du fonctionnement de la cédille.

Avec ces scripteurs, il sera donc important de revenir sur la fonction des diacritiques dans le système graphique du français et sur leur rôle phonographique selon leur position notamment.

4.6 AJOUT OU DÉPLACEMENT DE LETTRES MUETTES : LE CAS DU 'E' ET DU 'H' MUETS

4.6.1 AJOUT D'UN 'E' MUET OU DIACRITIQUE

Nous avons recueilli quelques cas d'ajout d'un 'e'. Ils sont peu fréquents mais apparaissent dans une position qui nous interroge sur le statut du 'e' dans les représentations du système graphique de certains scripteurs. Nous avons distingué deux cas de figure différents :

- l'ajout d'un 'e' qui prend une valeur phonographique, dans le sens où il pourrait permettre de faire sonner la consonne qui précède : *faremaci*, *alecol*¹⁶³, *libreairi*, *soleanel*, *conféiture*, *pharmacei*, *reume*, *confiteure*, *foret*
- l'ajout d'un 'e' muet : *aenti*, *alcoel*, *épicierie*, *toemate*, *ceriese*, *libraierie*, *ruem(e)*.

Dans le premier cas, Cappeau (2000) donne un exemple similaire : *aveoire*, produit par un enfant de CE1. L'auteur l'explique par l'analogie avec un mot comme « nageoire ». C'est une possibilité mais nous proposons une autre interprétation. Il se peut que ce type de graphies soit plutôt le produit d'une procédure de sur-syllabation mise en place par le scripteur. Une fois encore, nous faisons référence aux travaux de Pasa *et al.* (2006) qui ont porté sur la syllabe (§4.2.2 chap.2). Ils vont dans le sens de cette interprétation pour des graphies telles que *faremaci* ou *alecol*, dans lesquelles les scripteurs ont finalement ajouté

¹⁶² Notre corpus de dictées produites par des enquêtés "non diff." ne nous permet pas toutefois de vérifier cette hypothèse puisque, sur les 109 dictées produites par des enquêtés "non diff.", on ne trouve que deux graphies *librerie*, sans accent, et une graphie *librerie*, avec accent. Tous les autres scripteurs ont bien produit *librairie*.

¹⁶³ Seules ces deux graphies ont été acceptées sur le plan phonographique pour notre analyse quantitative.

une syllabe. Une syllabe de type CCV étant plus difficile à transcrire qu'une syllabe de type CVC, les auteurs remarquent des cas de transformation de la syllabe CCV en CVCV pour faciliter l'extraction phonémique et la transcription du mot. Aussi, pourrions-nous interpréter les cas d'ajout d'un 'e' à l'intérieur du mot comme un moyen, pour le scripteur, de faciliter l'extraction phonémique et l'encodage syllabique des mots *pharmacie* (CVC-CV-CV) et *alcool* (VC-CVC) notamment, dans lesquelles des phonèmes consonantiques se succèdent. Une autre interprétation consiste à considérer que l'ajout d'un 'e' serait lié à la façon de prononcer un phonème isolé à l'oral en ajoutant un /œ/ : /fœ/ pour /f/ ou /sœ/ pour /s/, etc. Ainsi, on recueille des graphies telles que *confeiture* ou *pharmaceie*. Par ailleurs, Hannouz (2013) s'interroge sur le fait que cette stratégie puisse être élaborée par le jeune enfant ou induite par une pédagogie. En citant Brissaud (2006), elle explique : « *le pédagogue qui ne sait pas que les consonnes ne sonnent pas, risque des désillusions. Ainsi, certains pédagogues essaient d'expliquer que le "B-A > BA" aux jeunes enfants en ajoutant après le B un petit son /e/, aussi bref que possible, pour tenter de faire comprendre à l'enfant qu'en disant : "Be-A" > BA* ».

Dans le deuxième cas, la participation aux ateliers de formations en situation d'observation participante avec des apprenants en difficulté à l'écrit a montré que ces scripteurs avaient connaissance du 'e' muet en français, mais que, n'en connaissant pas réellement la fonction ni le fonctionnement dans le système graphique du français, ils avaient tendance à l'écrire de manière aléatoire, sans toujours s'apercevoir que son ajout pouvait modifier la forme sonore du mot. Par peur aussi parfois de l'oublier, ils pouvaient avoir tendance, par une forme d'hypercorrection, à l'ajouter de manière aléatoire. Citons un apprenant, Ahmed, qui lors de la correction d'un exercice en atelier a dit :

« Oh ce 'e' muet, il serait peut-être temps qu'il se mette à parler qu'on sache quand le mettre ! ».

En somme, on peut considérer que ces écarts sont dus à une zone d'instabilité et de variation forte en français.

4.6.2 AJOUT D'UN 'H'

On remarque des cas d'ajout d'un 'h' sur les mots *pharmacie*, *épicerie*, *cerise* et *sente* qui posent des problèmes d'ordre phonographique, à l'inverse des cas précédemment évoqués et qui sont conformes au principe phonographique : *banti*, *thomate*, *halcol* (§2.2.3). Nous faisons ainsi l'hypothèse que l'ajout d'un 'h', comme celui d'un 'e' chez certains scripteurs, n'a pas d'enjeu phonographique. Les graphèmes 'e' et 'h' véhiculent en effet cette représentation de lettre muette. Lorsqu'un scripteur produit une graphie telle que *pharmachie* (2), *éphisserie* (1) ou *épicherie* (1), *cherise* (1) ou *chante* (3), il convient en effet de vérifier les représentations du graphème 'h' pour le scripteur. Zeina nous explique par exemple à propos du mot *tomate* qu'elle ne sait pas s'il faut un 'h' ou pas parce que « des fois ils mettent des h comme ça » :

ZEI ouais peut être c'est celle là parce que comme y a un H un H j' me suis dit p'tet' y a: [...] euh: des fois i' mettent des H comme ça alors je sais pas

Dans l'exemple ci-dessus, il ne s'agit pas du même cas de figure que pour *épicerie* par exemple, mais il montre le statut particulier du 'h' dans les représentations que s'en font les scripteurs au sein du système graphique du français. Le discours de Zeina rend probable le fait qu'elle n'ait pas connaissance qu'un 'h' peut parfois changer la valeur phonographique d'un graphème (après un 'c' ou un 'p'). Cela serait en tout cas à vérifier dans une démarche de remédiation.

4.6.3 DÉPLACEMENT D'UN 'H' PRÉSENT DANS LE MOT

Parmi les modalités d'écarts, nous remarquons aussi des cas de déplacement de graphème(s), présent(s) dans la forme normée du mot mais déplacé(s) par le scripteur dans le mot. C'est le cas sur les mots *pharmacie* ou *rhume* dans notre corpus dans lesquels le 'h' est déplacé¹⁶⁴.

On recueille ainsi les graphies *farmachie* (2), *parmachie* (2). Le 'h' de *pharmacie* est déplacé à la fin du mot. Il est probable que le scripteur ait eu recours à la voie d'adressage, en se remémorant le mot *pharmacie* avec un 'h', mais sans se rappeler sa place et sans mesurer la valeur du 'h' associé au 'p' au début du mot. La graphie *parmachie* plus particulièrement témoigne de cela.

Nous avons remarqué aussi d'autres exemples – *brume* (5), *rbrume* (2), *rubume* (8), *rubm(e)* (100) ou *rumb(e)* (7) dans lesquels le 'h' a été déplacé, sans toujours qu'il y ait un impact phonographique mais qui pose des problèmes de combinaisons de graphèmes non attestées.

Ce phénomène confirme la place importante de la sémiographie dans notre écriture. Les scripteurs en difficulté ont une image du mot en mémoire et il est possible que le recours à la voie d'adressage les conduise à déplacer le 'h' à un autre emplacement dans le mot ou que la voie d'assemblage soit quelque peu contrariée par un vague souvenir sur lequel il s'appuie cette fois par adressage. Cela renvoie au conflit des ces deux voies, déjà évoquées.

D'ailleurs ce que disent Zeina et Julie à propos du mot *anti-rhume* confirme la difficulté de certains scripteurs à se souvenir de la place de certains graphèmes :

ZEI ouais toujours le H (.) est ce que j' le mets par là `fin est ce que c'est vraiment bon quoi en fait

ZEI ouais c'est ça le H en fait je sais qu' y a un H en fait dans quelque chose alors [...] c'était euh: où fallait l' placer

JUL je sais qu'i' y a un: H qu'on: au milieu donc euh mais [j'ai:] hésité je je sais pas je sais pas comment ça s'écrit

¹⁶⁴ Certaines des graphies présentées ici auraient pu l'être au sein des écarts phonographiquement corrects. Mais nous faisons le choix de les regrouper ici avec l'ensemble des cas de déplacement.

Ce que nous retiendrons de ces graphies, c'est que le 'h' est un signe de la langue écrite et qu'il comprend des valeurs distinctives d'entrée dans l'écrit : son emploi traduit un certain niveau de connaissance du système chez le scripteur, l'existence de ce graphème particulier. Le 'h' peut modifier la valeur phonique d'un graphème, d'un mot et parfois il a une valeur d'ornement (comme dans *thomate*). Dans une perspective didactique, il faudrait alors veiller à ce que les apprenants aient une représentation complète du fonctionnement du graphème 'h', en vérifiant par exemple qu'ils savent que le 'h' précédé d'un 'c' transcrit le phonème /ʃ/ dans la plupart des cas (*chemise, chou, mouchoir*, etc.) voire, plus rarement, le phonème /k/ (*chaos, chorale, orchestre, technologie*, etc.) et qu'après un 'p' il transcrit le son /f/, etc.

4.7 ÉCARTS LIÉS À LA SEGMENTATION

On trouve plusieurs exemples de graphies qui relèvent d'un problème de segmentation. Les scripteurs ont parfois omis la césure entre deux mots (*pafor(t) (9), lepicerie (2)*), l'ont déplacée (*en ti (7), en tirume (2)*) ou, au contraire, ont ajouté une césure non attendue avec ou sans auxiliaire d'écriture (*l'ibrairie (3), so la nel (2), s'entent (3)*). Notons toutefois que ces écarts restent plutôt rares, même dans les dictées de scripteurs en difficulté à l'écrit, et que le recueil de tels écarts dans une dictée sembler isoler des scripteurs particulièrement éloignés de l'écriture du français. On peut aussi citer les trois exemples suivants : *quinecente, quinesante, quinessente* pour le groupe « trois fromages *qui ne sentent pas fort* ». Ils traduisent probablement le fait que les scripteurs n'ont pas reconnus les différents mots de la chaîne sonore mais interrogent aussi sur la pertinence de ce groupe nominal dans la dictée IVQ. Ajoutons que ces graphies n'ont été produites que par des personnes en *graves* ou *fortes* difficultés dans les domaines fondamentaux de l'écrit et en dictée en particulier, scolarisées hors de France. Cela pourrait ainsi être le signe d'une moins grande familiarité avec l'écrit et de plus grandes difficultés à l'écrit.

Les graphies telles que *lanti (3), lenti (2) lepicerie (2)* (probablement dicté : « de l'anti-rhume » et « à l'épicerie »), sont à mettre en lien avec un constat de Gruaz (2006, 2009) qui indique la possibilité d'un conflit entre ce qu'une personne en difficulté entend et sa connaissance de l'orthographe du mot. Une apprenante, Gisèle, connaît par exemple l'orthographe du mot *amie*, mais lorsqu'il apparaît dans le contexte *l'amie*, le mot cesse d'être identifié et correctement segmenté. La présence de l'article *l'* avant le nom perturbe la reconnaissance du mot (et par là même son orthographe) chez le scripteur en difficulté à l'écrit. L'usage du *l'* exige en effet un niveau de compétence dans le domaine de la segmentation qui implique l'appropriation de la notion de mot graphique (une connaissance métalinguistique). Ainsi, si l'enquêteur a prononcé les items *anti-rhume* ou *épicerie* en dictant « de l'anti-rhume » et « à l'épicerie », il est possible que cela ait engendré des difficultés supplémentaires de segmentation chez les scripteurs. On trouve aussi la graphie *selgobar (6)*. Cette fois, le fait que l'item *sel* soit dicté avec le pseudo-mot *gobar* a pu empêcher certains scripteurs de le reconnaître comme un mot à part entière, bien qu'ils le connaissent très probablement puisqu'il s'agit d'un mot courant (§3.1.2).

En conclusion, les différentes graphies présentées dans le cadre de la catégorie des « écarts contextuels » nous ont conduite à nous interroger sur les phénomènes d'horizontalité et de verticalité de notre écriture, pour reprendre les propos tenus par Yvonne Cazal¹⁶⁵ lors d'une réunion de travail dans le cadre du projet PEON.

Dans notre position de lecteur-scripteur expert, nous procédons à une lecture – et à une écriture – horizontale des phonèmes et des graphèmes, en prenant en compte l'environnement des graphèmes et en les combinant entre eux pour définir leurs valeurs phonographiques. En d'autres termes, nous tenons compte des règles de position et de distribution des graphèmes pour déterminer la valeur phonographique d'un graphème. Mais un non-expert peut ne pas avoir connaissance – ou ne pas réussir à tenir compte – de l'horizontalité de notre écriture, autrement dit des règles d'assemblage des graphèmes. Il procède alors à une écriture que nous dirons « verticale », en transcrivant successivement les graphèmes, sans les associer les uns aux autres sur un plan horizontal. En somme, ils croient toujours voir une solution locale, sans voir l'accident phonographique que cela provoque.

De plus, ce paradigme d'horizontalité et de verticalité de notre écriture est aussi utile pour interpréter les graphies qui relèvent de la combinaison de graphèmes non attestée en français. On trouve dans notre corpus des graphies telles que *epiceriis*, *epissrie*, *sserise*, *conffiture*, *forr*, etc., qui, pour certaines restent anecdotiques (et que nous n'avons donc pas toutes évoquées ici) ou que nous avons classées dans d'autres catégories (ajout de doubles consonnes (*conffiture*), substitution (*semte*), etc.) mais il serait intéressant de les interpréter aussi au regard de ce paradigme d'horizontalité et de verticalité de notre écriture.

Notons que cette écriture verticale n'exclut pas pour autant la sémiographie de notre écriture (il ne s'agit pas d'écriture purement phonographique comme elle pourrait le laisser croire). Ce peut être les images d'un mot que le scripteur a en mémoire qui entrent en conflit avec le principe phonographique et créent des écarts contextuels. La graphie *farmachie* par exemple traduit probablement l'image que le scripteur se fait du mot *pharmacie* avec un 'h', mais sans parvenir à le replacer dans le mot. Finalement, le scripteur n'aurait pas d'image visuelle du graphème en contexte et pourrait ainsi produire des combinaisons de graphèmes non attestées en français.

Aussi est-il indispensable de tenir compte de la sémiographie de notre écriture et de son principe d'horizontalité pour mieux comprendre les écarts produits par les scripteurs en difficulté à l'écrit. L'analyse en termes de phonographiquement correct *vs* incorrect n'est pas suffisante selon nous. Ces différentes considérations et cette démarche d'analyse nous paraissent indispensables dans le cadre d'un travail sur les pratiques orthographiques de personnes en difficulté à l'écrit, d'autant plus dans une perspective de remédiation pour laquelle il convient de comprendre la logique des scripteurs et leurs conceptions orthographiques.

¹⁶⁵ Maître de conférences à l'Université de Caen, laboratoire Crisco (Centre de Recherche Inter-langue sur la Signification en COntexte), EA 4255.

Nous avons également établi d'autres catégories d'analyse qui peuvent caractériser à la fois des écarts phonographiquement corrects et incorrects. Il s'agit de l'interprétation des possibles effets qui peuvent provoquer de la variation. Nous avons identifié des cas de remotivation des items dictés, un effet du contexte, un effet de contamination et un effet de plurilittéracie voire de plurilinguisme.

5. IDENTIFICATION DE POSSIBLES EFFETS DE VARIATION

Les graphies présentées ici auraient pu l'être aussi dans la description fonctionnelle des écarts exposée précédemment. Mais nous les regroupons ici parce que leur analyse nous a permis d'identifier de possibles effets expliquant la variation.

5.1 DES CAS DE « REMOTIVATION »

Qu'il s'agisse de graphies phonographiquement correctes ou incorrectes, on remarque des cas de remotivation de l'item attendu. On appelle « remotivation » la production d'une graphie qui remplace l'item attendu par un autre en lui donnant un sens nouveau et différent du mot dicté. Nous avons identifié différents cas de figure pouvant conduire les scripteurs à remotiver l'orthographe d'un mot.

D'abord, il est possible que le scripteur ne comprenne pas le mot, l'entende mal, ne le reconnaisse pas ou ne le connaisse pas. Il nous semble que cela a été le cas pour les mots *fiancé* et *solennel*. N'ayant pas reconnu le mot à transcrire, les scripteurs ont cherché à rapprocher la forme entendue d'un mot connu (*fiancé* (4) pour *fiancé*) ou tenté de lui donner un sens en utilisant notamment les prépositions *sur*, *sous* ou *selon* pour *solennel* : *sur la nelle* (3), *sous la nelle* (3), *sur nel* (2), *sur l'anel* (1), *selon elle* (2).

Le scripteur peut aussi ne pas avoir saisi le sens de l'exercice (la dictée) et il a produit un mot semblable mais pas identique : par exemple, *fiançailles* pour *fiancé*, *pharmacien* (2), *épicier* (3) ou *libraire* (10) à la place des noms des rayons (*pharmacie*, *épicerie*, *librairie*). Il peut aussi penser devoir produire un mot en référence au mot donné. Ainsi pour *pays*, des scripteurs ont écrit *France* et *Séoul* ; pour *pharmacie*, un scripteur a écrit *sparadrap*. Certains scripteurs ont écrit *bon* (9) pour *fort* ou ont remotivé le groupe « qui ne sentent pas fort » par « qui pue » (2). D'autres ont indiqué une liste de fromages qui sentent fort au lieu d'écrire le groupe de mots « trois fromages qui ne sentent pas fort » et ont par exemple proposé *camembert*, *chèvre*, *roquefort*. Cela indique d'ailleurs qu'ils ont très bien accepté l'idée de la liste de courses et qu'ils ne voient pas l'épreuve comme une dictée. Les concepteurs ont donc plutôt atteint leur but, en tout cas avec ces scripteurs. De telles graphies semblent toutefois indiquer que le scripteur ne présente pas de difficultés en orthographe ou en phonographie puisque les mots sont correctement encodés et orthographiés. Or, dans le score IVQ, la production des items « camembert, chèvre et roquefort » à la place du groupe « trois fromages qui ne sentent pas fort » pénalise ces scripteurs puisqu'ils ne produisent pas les marques morphographiques attendues sur *fromages* et *sentent*. Ils perdent donc 4 points sur 22 (même si rien ne nous dit qu'ils auraient bien produit ces

marques). De notre point de vue, qui est celui de l'évaluation de l'orthographe et non de la compréhension des consignes, il est important de regarder ces formes comme des formes correctes sur le plan orthographique (ce qui n'est d'ailleurs pas le cas de toutes les remotivations). Il ne s'agit pas ici d'écarts orthographiques mais du comportement du scripteur qui remotive un mot dicté, soit parce qu'il n'a pas compris l'exercice de la dictée soit parce qu'il est trop entré dans la consigne : produire une liste de courses (et non réaliser une dictée).

Enfin, l'analyse des pseudo-mots rend aussi compte de ce phénomène de remotivation. Le pseudo-mot *joc* a été, de façon récurrente, remotivé sous forme de prénoms : *jacques* (29), *jack*¹⁶⁶ (18). On trouve aussi *choc* (13) ou encore *gorge* (3). On recueille aussi les graphies *1000 catole* (pour *micatol*) ; *six rappes* ou *sirap* (pour *sirape* qui, rappelons-le, apparaît dans le contexte du rayon pharmacie) ; *deux* (10), *dix* (6) et *lux* (5) pour *dux*. Les scripteurs ont ainsi réinterprété les pseudo-mots (ou une partie) pour leur donner du sens. Cappeau (2000) identifie aussi des cas de remotivation dans les productions de jeunes enfants qui réutilisent, dans un mauvais contexte, une graphie qu'ils connaissent pour produire une graphie nouvelle.

Pour terminer, l'homonymie entre le sel et la selle du cheval a par exemple produit de la variation sur cet item. Ainsi, 14 scripteurs ont produit la graphie *selle*. Mais rien ne nous dit qu'ils ont nécessairement pensé à la selle du cheval pour l'orthographier ainsi. Les scripteurs pourraient avoir fait comme pour *solennel*, la finale en /el/ appelant peut-être davantage la graphie '-elle', peut-être plus fréquente que '-el'. Les discours de Daniel et Caroline montrent que les personnes en difficulté à l'écrit peuvent avoir accès au principe d'hétérographie pour des mots homophones. Leurs démonstrations à propos des graphies *sel* et *selle* en témoignent :

DAN sel euh: sel c'est: oui j` pense qu` y aurait des gens qu` auraient pu l'écriture avec deux L E [...] pa'ce que selle de ch`val le sel

CAR °sel° bah sel ça dépend si: de quel sel vous parlez hein si c'est la selle de ch`val (.) le sel euh: oui c'est une liste de courses oui pardon

Le discours de Caroline montre par ailleurs qu'elle met en contexte le mot à écrire (une liste de courses) pour déterminer son orthographe. Ainsi, l'hypothèse de la remotivation de cet item apparaît peu probable, exceptée pour des scripteurs qui n'auraient pas conscience de l'hétérographie de ces deux mots en français. La verbalisation du scripteur apparaît donc essentielle ici pour interpréter la variante *selle*.

5.2 UN PHÉNOMÈNE DE « CONTAMINATION »

Un certain nombre de graphies laissent penser à un phénomène de « contamination », lié à la forme orale voire écrite du mot ou à son contexte d'apparition. On remarque ainsi des cas d'ajout de phonème(s)/graphème(s), de diacritique(s) voire de syllabe(s) qui

¹⁶⁶ On trouve aussi les graphies *jac* (6), *jak* (4), *jaque* (9) et *jacque* (19) qui pourraient correspondre au prénom Jacques, mal « orthographié » (si tant est qu'il existe une orthographe pour les prénoms).

semblent provenir d'un effet de contamination des phonèmes/graphèmes présents dans le mot, voire des mots présents avant ou après l'item à transcrire. Nous identifions ainsi deux cas de contamination.

D'une part, la présence d'un phonème/graphème présent dans la forme orale ou écrite du mot semble contaminer le reste du mot. Ainsi, le phonème/graphème est réutilisé par le scripteur à la place d'un autre phonème attendu dans le mot ou bien ajouté. On recueille par exemple les graphies suivantes : *pharmaphie* (4), *pharmacie* (3), *rhurme* (2), *alcolol* (2) *alocol* (2), *con/mfuture* (34), *confitire* (3), *cerese* (3), *cerire* (2), *cirise* (2), *solon(n)el(le)* (75), *salanel(le)* (4), *solone* (2), *sonanelle* (2). Les confusions peuvent porter sur plusieurs phonèmes/graphèmes sur le mot *solennel*, dont la forme orale est particulièrement instable (comme nous l'avons montré) : *sonnel* (3). Nous ne sommes pas loin ici des cas d'assimilation en phonétique. Six scripteurs ont aussi produit la graphie *antu* ou *entu*. La production du 'u' peut être appelée par le mot *rhume* qui suit l'item *anti*. Enfin, dans les exemples *pharmaicie* (2) et *alcolcool* (2), c'est peut-être la présence de certains phonèmes/graphèmes dans le mot (le 'i' de *pharmacie* et les 'l' de *alcool*) qui contamine le reste de la graphie. Sur le mot *épicerie*, la présence des phonèmes /e/ et le /i/ ou des graphèmes 'e' et 'i' contamine souvent l'encodage phonographique du mot : *epiciri(e)* (12), *ipiciri(e)* (10), *épecerie* (5), *ipisri* (4), *ipiseri* (2), et *epeceri* (3). Notons une nouvelle fois que ces écarts peuvent aussi relever d'écarts purement calligraphiques, en particulier sur les lettres a/o et e/i. Sur le mot *fiancé* ensuite, l'ajout de la semi-voyelle /j/ ou du graphème 'i', sur la dernière syllabe (*fiancié*, *fiancie*) est probablement aussi lié à un effet de contamination du premier 'i', présent dans la première syllabe du mot. Cet ajout peut aussi être lié à la prononciation du scripteur, lorsqu'il répète le mot pour l'encoder et qu'il ajoute un phonème, soit à un ajout purement « graphique », par contamination de la présence du 'i' en début de mot. On recueille ainsi les graphies *fiancié/er* (42), *fian/encie* (23), et *fiencier* (2). On trouve des phénomènes semblables sur les pseudo-mots : *micaltol* (3), *micatal* (5), *mikatal* (5), *macatol* (4), *bobar* (4), *pavanor(e)* (11), *péranor* (7), *pe/évanar* (7). L'un des principaux écarts relevés est l'ajout d'un /r/ dans *pevanor*, du fait peut-être de la présence du dernier phonème /r/ : *prévanor(e)* (19), *prevanor(e)* (3), *prevanord* (4). Ici, on ne pas évoquer l'instabilité de la forme lexicale puisqu'il s'agit de mots inventés. Il est possible que le scripteur ait mal entendu le pseudo-mot, qu'il le répète mal ou bien qu'il confonde réellement des phonèmes/graphèmes.

D'autre part, la présence de doubles consonnes ou de diacritiques dans la forme graphique du mot semble influencer les choix orthographiques des scripteurs. Ainsi, pour le mot *alcool*, certains scripteurs ont ajouté des doubles consonnes sur les graphèmes 'c' (*alccool* (5)) ou 'l' (*allcool* (3)). Les deux 'o' déjà présents dans le mot provoquent chez le scripteur le choix de doubler aussi des consonnes du mot. Cet écart serait directement lié à la connaissance approximative de la forme orthographique du mot elle-même, stockée en mémoire et réactivée par la voie d'adressage, mais déformée par le scripteur en ajoutant des doubles consonnes. On remarque aussi quelques cas d'ajouts de diacritiques,

en particulier sur le mot *épicerie* pour lequel il est possible que la présence du premier accent appelle un deuxième accent, par contamination : *épicerie* (5), *épicerie* (4).

En somme, il semble que les cas que nous avons identifiés comme liés à un phénomène de contamination peuvent être liés à la forme orale du mot ou à celle des mots qui l'entourent et/ou à l'orthographe même du mot (stockée partiellement en mémoire et « déformée » au moment de la production).

5.3 UN EFFET DE SENS ET/OU DE CONTEXTE D'APPARITION DU MOT

Les discours des apprenants en situation d'illettrisme indiquent qu'ils peuvent avoir besoin de contextualiser le mot pour retrouver son orthographe. Daniel, par exemple, n'a pas saisi le mot « pays » dans le contexte dans lequel il est présenté dans la dictée IVQ (« tomate de pays ») :

DAN pa`ce que j'ai pas pensé euh: (.) quand j` dis MON pays/ j` l'écris avec un^S
ENQ hm [hm]
DAN [mais] là j'ai pensé à: à un fromage une aut` façon d'écrire
ENQ d'accord
DAN hm
ENQ t- quand j` vous ai dit tomate de pays/=
DAN =hm
ENQ le fait qu` ce soit avec tomate/=
DAN =voilà j'ai pas réalisé qu` c'était bah le le: la la tomate de mon pays (.) donc pis je sais qu` pays c'est avec un S

De la même façon, pour retrouver l'orthographe du mot *fort*, Yanis a eu besoin de penser à « très fort » :

YAN j'ai pensé] j'ai pensé à TRES fort (quand je mets) très fort bah j'ai écrit comme ça

Il apparaît donc que le contexte dans lequel apparaît le mot dans la dictée lui confère un certain sens et conduit le scripteur à se rappeler son orthographe. Il semble aussi que le sens donné à un mot puisse avoir un effet sur la façon dont le scripteur se représente son orthographe. Nous présentons ci-dessous plusieurs cas de figure qui pourraient illustrer cette hypothèse.

5.3.1 UNE « FÉMINISATION » DES MOTS *FIANCÉ* ET *SOLENNEL*

Dans notre corpus, nous remarquons la récurrence d'une forme de « féminisation » de deux mots de la dictée : *fiancé* et *solennel*. En effet, nombreux sont les scripteurs qui ont produit les finales '–ée' pour *fiancé* (*fiancée*) et '–elle' pour *solennel* (*solennelle*)¹⁶⁷, bien que ces deux items soient précédés de l'article « le » dans la dictée : « le fiancé solennel ». Les facteurs qui pourraient expliquer la « féminisation » de ces deux items nous semblent un peu différents.

¹⁶⁷ Notons que les scripteurs n'ont pas toujours fait l'accord entre les deux items. On trouve les productions : *fiancée solennelle* aussi bien que *fiancée solennel* ou *fiancé solennelle*.

Pour le mot *fiancé*, les discours des apprenants en situation d'illettrisme semblent indiquer que les scripteurs se représentent davantage une femme lorsque l'on parle de quelqu'un de fiancé, plutôt qu'un homme. Un effet de sens et de fréquence d'usage du mot pousserait alors le scripteur à produire un féminin. De plus, la féminisation de l'item *fiancé* a peut-être été motivé par le fait qu'il a pu être validé par la présence du pseudo-mot *joc* qui renvoie à un prénom masculin. Il y aurait en effet deux façons de lire « le fiancé solennel de joc pévanor » : « Joc Pévanor est l'auteur du livre *Le fiancé solennel* », ou bien, « Joc Pévanor a une fiancée ». Ainsi *fiancé* serait transcrit au féminin (avec modification ou non du déterminant qui précède). Par ailleurs, Yvonne Cazal nous a signalé lors d'une conversation dans le cadre du projet PEON¹⁶⁸ qu'il peut aussi y avoir une réticence à noter un 'é' seul pour un /e/ tonique final (*un lycée, un lacet, avancer, etc.*). Aussi trouve-t-on les graphies *fiancée* ou *fiancer* (comme nous l'avons noté précédemment).

Pour *solennel*, notre interprétation est un peu différente. D'abord, il est possible que les scripteurs aient cherché à accorder le mot *solennel* avec *fiancé* (au féminin), même si, au regard des faibles taux de réussite d'accord sur le mot *fromage* notamment, on peut douter de cette interprétation. Malgré tout, un effet de sens, lié au contexte d'apparition du mot *solennel* après le mot *fiancé* (perçu comme féminin), semble intervenir dans le choix des scripteurs. Ainsi, Daniel et Yanis expliquent que *solennel* est pour eux un mot féminin, tout comme *fiancé* :

- ENQ alors solennel (.) solennel vous l'avez écrit comme ça aussi +solanelle+
 DAN ouais deux L E
 ENQ deux L E
 DAN hm j` pense que c'est un mot féminin donc euh:
 ENQ oui/
 DAN pour moi ça finirait par deux L E
 ENQ pourtant j` vous ai dit LE fiancé solennel
 DAN hm (.) mais le mot solennel pour moi c'est euh: plus féminin
 ENQ d'accord\
 DAN hm
 ENQ pourquoi/
 DAN j` sais pas (.) pa`ce que c'est p`tet euh: aussi euh: quand on d`mande en mariage c'est solennel donc pour moi c'est euh:
 (.)
 ENQ c'est plus féminin/
 [...]
 DAN <((en riant)) ah bah pour moi c'est féminin> (...) <((en riant)) c'est c'est c'est marrant hein>

En somme, c'est l'occurrence du mot *solennel* avec le mot *fiancé* qui conduit Daniel à nous dire que le mot *solennel* est pour lui féminin. On retrouve donc bien un effet de sens et de contexte dans la production de marques du féminin. Pour Yanis, la justification de la graphie *solannelle* est semblable à celle de Daniel :

- YAN pa`ce que j` voulais l'écrire comme ça (.) au départ +solanel+

¹⁶⁸ Rappelons que cette thèse s'inscrit dans le cadre plus général du projet PEON – Pratiques et enseignement de l'orthographe en Normandie –, dirigé par Clara Mortamet et dont faisait partie Yvonne Cazal.

[...]
 ENQ okay\ et pourquoi du coup vous l'avez écrit comme ça/ +solannelle+
 YAN ça j` sais pas ça (.) pa`ce que: j` me dit c'est féminin solennel
 ENQ ouais/ [...] et pourtant j` vous ai dit LE fiancé solennel
 YAN oui
 ENQ mais vous vous êtes dit `fin vous aviez l'impression qu` c'était plutôt féminin/
 YAN féminin ouais le fiancé d`jà c'est féminin
 ENQ le fiancé c'est féminin=
 YAN =ouais=
 ENQ =pour vous/
 YAN pour moi c'est féminin après j` sais pas
 ENQ LE fiancé c'est masculin=
 YAN =ouais=
 ENQ =mais on va pouvoir dire LA fiancée
 YAN ah oui [d'accord]
 ENQ [en fait] pour vous fiancé c'est forcément [féminin c'est ça/
 YAN [féminin oui]
 ENQ d'accord\ alors on peut dire en fait le fiancé aussi
 YAN oh ça s` dit pas trop [...] ouais ça s` dit moins que: la fiancée ouais\

Enfin, Caroline évoque une autre difficulté, celle des finales des mots en ‘-el’ et du doublement de la consonne :

CAR bah j'hésite entre solennel celui là +solannelle+
 ENQ hm
 CAR et solennel celui là +solannel/+
 ENQ d'accord
 CAR est ce qu' y a deux N/ deux L/ voilà
 [...]
 CAR <((en riant)) ouais c'est: (.) dès que ça commence à s` compliquer comme ça>
 ((rires))
 CAR les n^{el} les: quand y a: .h quand en fait y a souvent deux: deux lettres
 ENQ hm/
 CAR je vais avoir euh: une hésitation
 ENQ vous avez un doute dès qu'il [y a deux lettres/]
 CAR [oui oui oui]
 ENQ et même parfois quand y en a qu'une [vous hésit-/
 CAR [pour quel]
 ENQ ouais/
 CAR quand vous écrivez quel euh: Q U E L ou Q U E deux L E (.) là j'ai des hésitations

Les explications de Caroline mettent en évidence une confusion de représentations des rôles des deux ‘n’ (*solannel*) et des deux ‘l’ à la fin du mot (*solannelle*). Dans une perspective pédagogique, il conviendrait donc de revenir avec cette apprenante sur les différents cas de doublement de consonnes : les doubles consonnes hors système ou celles qui sont la marque finale d’un féminin.

5.3.2 UNE « COMPLEXIFICATION » LIÉE AU SENS

Sur l'item *anti*, on remarque plusieurs cas d'ajout d'un 'h' : à l'initiale, *benti(e)* (12), *banti(e)* (11), ou après le 't', *enthi* (21), *anthi* (17). Il est possible que la production d'un 'h' soit motivée par la présence du 'h' dans le mot *rhume*. Ainsi, le fait de penser à un 'h' pour *rhume* aurait induit la production d'un 'h' sur *anti*. Il s'agirait alors d'une sorte de « contamination » du graphème 'h' d'un item à l'autre en raison de leur proximité d'apparition au sein d'un même mot. Une autre interprétation est possible : les scripteurs n'ont peut-être pas reconnu le préfixe « anti », ni le mot *rhume*. De plus, ce mot apparaissant dans le rayon « pharmacie », comme médicament, les scripteurs ont voulu « faire plus ». L'orthographe des noms de médicaments comporte souvent des graphèmes rares tels que le 'y', le 'h', 'x' et/ou des combinaisons de graphèmes complexes (*rhinofluimicil*, *kardegic*, *ferveex*, *toplexil*, *lysaxia*, etc.). Il est possible alors que le sens et le contexte dans lequel apparaît le mot aient conduit certains scripteurs à « orner » son orthographe de graphèmes plus rares en se référant à la fréquence des graphèmes des médicaments notamment.

D'ailleurs, les graphies produites pour les pseudo-mots *micatol* et *sirape*, dictés comme des marques d'anti-rhume et figurant dans le rayon « pharmacie », comportent elles aussi davantage les graphèmes 'y' (*mycatol(e)*, *syrap*, *cyrappe*), 'h' (*mykathol*, *micatol*, *mycathol*) et/ou 'k' (*mickatole*, *mykathol*). Notons qu'on ne retrouve le graphème 'k' que dans les pseudo-mots *micatol* et *joc* ainsi que sur le mot *alcool* (mais dans une moindre mesure). Ainsi, l'emploi du 'k' ne serait autorisé que dans certains contextes chez un scripteur, notamment pour noter un nom propre (les marques).

La substitution de certains graphèmes nous amène aussi à envisager un effet de sens dans les choix orthographiques réalisés par les scripteurs. Deux scripteurs ont par exemple substitué le 'f' de *fiancé* par 'ph'. Il est possible qu'il y ait un effet de sens ici sur le choix du phonogramme : *fiancé* étant ressenti comme un mot complexe, il se transcrirait donc avec une combinaison de graphèmes plus compliqués et plus rares. Cette interprétation est confortée par l'analyse des graphies produites pour les pseudo-mots *micatol* et *sirape*.

En somme, on peut une nouvelle fois interpréter les choix orthographiques des scripteurs comme des formes d'hypercorrection, qui se traduisent par une complexification des graphies pour tenter de se rapprocher d'une forme prestigieuse ou d'une orthographe plus adéquate dans le contexte dans lequel apparaissent les items.

5.4 ÉCRITURE DES HIATUS DANS *PAYS* (/PE-I/) ET *FLANCÉ* (/FI-ÂSE/)

L'analyse du mot *pays* est sans doute la plus complexe parce qu'il s'agit d'un mot particulièrement irrégulier du point de vue phonographique. Cela renvoie à l'écriture des hiatus qui sont le plus souvent transcrits avec un 'h' (*bohème*, *ébahi*) ou avec un tréma (*mais*). Ce n'est pas tout à fait la même chose avec le mot *pays*, qu'on ne prononce pas /pa-i/ mais /pe-i/ : le 'y' sert à la fois pour le /i/ et le /e/. Aussi relève-t-on un certain nombre de graphies qu'il est difficile d'analyser d'un point de vue phonographique, telles

que *pei(e/s)* (21), *pey* (11), *péi(e)* (12), *paiy* (5). Certains scripteurs ont ajouté une sorte de diphtongue en produisant des graphies qui pourraient se lire /peji/ : *payi* (16), *payie/s* (14) *peyi* (6) *péyi* (2). Il est possible aussi que l'enquêteur l'ait dicté ainsi. On trouve d'ailleurs un phénomène semblable sur le mot *fiancé*, qui a pu être prononcé par l'enquêteur /fjãse/ ou /fijãse/, par un phénomène de diphtongue. On recueille ainsi des graphies telles que *fillancé/er* (24) ou *fillencé* (2) comme pour trouver une solution au hiatus de /fiãse/. Toutefois, la présence du 'y', dans les graphies recueillies pour le mot *pays*, peut aussi être liée à l'image du mot *pays*, mis en mémoire avec un 'y' par les scripteurs. Elle réaffirme une nouvelle fois le rôle de la sémiographie de notre écriture et le recours à la procédure orthographique, y compris chez les scripteurs en difficulté à l'écrit. Mais ces différentes graphies renvoient aussi au conflit, évoqué par Jaffré et Fayol (2008), entre la procédure sémiographique, qui demande de produire un 'y', et la procédure phonographique, qui demande produire la forme /pei/, dérangée par la présence du 'y'.

5.5 PLURILITTÉRACIE ET LE PLURILINGUISME

Quelques graphies renvoient à un possible effet de la plurilittéracie ou du plurilinguisme. Pour le mot *alcool*, on remarque des cas de substitution dans lesquels le 'c' est remplacé par 'ch' ou 'k' : *alcohol* (6), *alchool* (3) ou *alkol(e)* (11). On peut ainsi y voir un effet de la plurilittéracie, le son /k/ étant transcrit par 'ch', comme en anglais (*alcool* s'écrivant *alcohol*). D'ailleurs, ce mot a été produit *alcohol* par 9 scripteurs, dont 8 scripteurs qui ont été scolarisés hors de France. Cette graphie tient alors d'un effet de plurilinguisme, comme les graphies *tomato(s)* (5) (*tomate* en espagnol notamment) ou *cherries* (2) (*cerise* en anglais).

Parmi les cas de substitution d'un phonogramme vocalique, on constate aussi la substitution de la finale en /i/ par le graphème 'y' dans les graphies *pharmacy* (3) et *anty* (5). On peut imaginer une influence du système graphique anglais dans lequel bon nombre de mots se terminent par un 'y' : *agency*, *actuality*, etc.

Avant de proposer une synthèse de ce que ces analyses nous disent des compétences des personnes en difficulté à l'écrit et de revenir sur les limites et les apports de la dictée de l'enquête IVQ, nous consacrons une dernière partie à une nouvelle analyse des pseudo-mots, quelque peu différente de celle réalisée jusqu'ici. En effet, nous avons décelé dans l'analyse des pseudo-mots la possibilité d'analyser les comportements des scripteurs face à certaines régularités du système. Nous présentons maintenant les principaux constats de l'analyse des comportements des scripteurs sur les pseudo-mots.

6. ANALYSE DES COMPORTEMENTS DES SCRIPTEURS SUR LES PSEUDO-MOTS

Pour nous, l'intérêt des pseudo-mots réside plutôt dans la possibilité qu'ils offrent d'observer les comportements des scripteurs, que dans l'évaluation de leurs compétences

phonographiques (qui, comme nous l'avons montré, est possible en analysant l'encodage phonographique des mots)¹⁶⁹. Ils permettent notamment d'observer la production de lettres finales muettes. Nous avons montré dans le chapitre 4 que les scripteurs ont globalement bien restitué les finales muettes sur les mots *pharmacie*, *épicerie*, *librairie* et *fort*. Les 'e' diacritiques sur *tomate*, *cerise*, *fromage* et *confiture* sont également bien restitués¹⁷⁰. On remarque aussi un certain nombre d'ajouts d'un 'e' diacritique sur les mots *sel* ou *alcool* : *sele* et *alcoole* par exemple. Dès lors, nous pouvons considérer que les scripteurs ont globalement connaissance des lettres finales muettes en français, même si leur maîtrise peut n'être que partielle.

Nous proposons ainsi l'analyse de la production de lettres muettes à la fin des pseudo-mots *micatol*, *sirap*, *gobar* et *pévanor*, complémentaire à ce qui précède, dans le sens où elle permet de décrire les graphèmes que les scripteurs possèdent pour marquer les finales muettes et d'affiner l'analyse de leurs connaissances des régularités du système graphique du français. Nous remarquons aussi l'usage de syllabogrammes qui semblent réservés aux pseudo-mots et témoignent de comportements spécifiques des scripteurs sur ces pseudo-mots. Notons que nous comparons les comportements des scripteurs selon leur catégorie et reprenons ainsi celles définies au début du chapitre 4 (§1).

6.1 PRODUCTION D'UN 'E' DIACRITIQUE SUR LES PSEUDO-MOTS *MICATOL* ET *SIRAP*

Pour cette analyse, nous avons retenu les graphies phonographiquement correctes ainsi que les graphies phonographiquement incorrectes dans lesquelles la dernière syllabe des graphies proposées respecte la structure CVC et dans lesquelles le dernier phonème /l/ (pour *micatol*) ou /p/ (pour *sirape*) est correctement encodé.

	Micatol		Sirape	
	-ol / -oll	-ole / -olle	-p	-pe / -ppe
Enquêtés "diff. scol. Fr."	57 %	43 %	34 %	66 %
Enquêtés "diff. scol. hors Fr."	63 %	37 %	39 %	61%
Enquêtés "diff. non scol."	64 %	36 %	40%	60%
Enquêtés "diff. partielles"	74 %	26 %	71 %	29 %
Enquêtés "non diff."	89 %	11 %	81 %	19 %

Tableau 32 Production d'une lettre muette à la fin des pseudo-mots *micatol* et *sirape* selon la catégorie de scripteurs

Pour le pseudo-mot *micatol*, la plupart des enquêtés, quel que soit leur degré de difficultés, n'ont pas produit de 'e' diacritique à la fin du mot. En revanche, le comportement des scripteurs "non diff." et "diff. partielles" apparaît différent de celui des enquêtés "diff" sur le pseudo-mot *sirape*. Alors que plus de la moitié des enquêtés "diff." (toutes catégories

¹⁶⁹ Cette démarche d'analyse est issue de réflexions collaboratives menées avec Carole Blondel, doctorante du laboratoire *Lidilem* de Grenoble qui, rappelons-le, réalise une thèse à partir de ce même corpus de dictées de l'enquête IVQ de 2011.

¹⁷⁰ Notons toutefois que l'on relève un peu plus de graphies sans 'e' diacritique sur le mot *cerise* : *ceris* ou *seris* ou *ceriz*, notamment.

confondues) produisent un ‘e’ diacritique final, 71 % et 81 % des enquêtés "diff. partielles" et "non diff." n’en produisent pas. Il apparaît donc que la finale d’un pseudo mot en ‘-ol’ appellerait moins de lettres finales qu’un mot en ‘-ap’. Le /l/ final, comme le /r/ n’impose pas de ‘e’ diacritique, alors que le /p/ final en appelle davantage (comme le /t/, le /d/, etc.)

Le comportement des enquêtés "non diff." et "diff. partielles" sur le pseudo-mot *sirape* peut donc surprendre mais on peut envisager que la graphie *sirap* est appelée par *sirap*, et ce d’autant plus dans le rayon « pharmacie ».

6.2 PRODUCTION DE FINALES MUETTES SUR LES PSEUDO-MOTS GOBAR ET PEVANOR

Pour cette analyse, comme pour la précédente, nous avons retenu les graphies phonographiquement correctes ainsi que les graphies phonographiquement incorrectes dans lesquelles la dernière syllabe des graphies proposées respecte la structure CVC et dans lesquelles le dernier phonème /r/ est correctement encodé.

	Gobar				Pévanor			
	-r	-rt	-rd	-re -rre	-r	-rt	-rd	-re
Enquêtés "diff. scol. Fr."	40 %	14 %	26 %	20 %	55 %	5 %	16 %	25 %
Enquêtés "diff. scol. hors Fr."	61 %	4 %	10 %	25 %	57 %	3 %	14 %	26 %
Enquêtés "diff. non scol."	50%	21 %	14 %	14 %	30 %	10 %	20 %	40 %
Enquêtés "diff. partielles"	37 %	20 %	36 %	7 %	57 %	6 %	21 %	16 %
Enquêtés "non diff."	23 %	28 %	46 %	3 %	79 %	3 %	14 %	4 %

Tableau 33 Production d'une lettre finale muette sur les pseudo-mots *gobar* et *pévanor* selon la catégorie de scripteurs

L’usage récurrent de finales différentes sur les pseudo-mots *gobar* et *pévanor* nous paraît surtout être le signe d’une compétence des scripteurs. Très peu de mots se finissent en ‘-ar’ en français. On peut citer par exemple : *car*, *bar*, *nénuphar*, etc. Mais la plupart des mots se terminent en ‘-ard’ (*brouillard*, *canard*, *tard*, etc.), ‘-art’ (*art*, *plupart*, *rempart*, etc.), ou ‘-are’ (*rare*, *phare*, *mare*, etc. et notamment des verbes conjugués : *prépare*, *sépare*, etc.). Produire les finales ‘-ar’ ou ‘-or’ apparaît alors comme une possibilité graphique peu probable dans le système. Le scripteur a connaissance de cette régularité graphotactique et « régularise » la graphie *gobar* en y ajoutant une lettre finale muette.

La proportion de scripteurs "diff." qui n’a pas produit de lettre finale sur les pseudo-mots *gobar* est supérieure à celle des enquêtés "non diff.". Mais pour *pévanor*, les proportions sont semblables. On peut imaginer que du fait qu’il apparaisse dans le contexte où il est perçu comme un nom de famille (Joc Pévanor), sa transcription n’appelle pas de lettres finales pour les enquêtés "non diff.".

Concernant donc les finales de pseudo-mots, on ne remarque plus d’effet de scolarisation/non scolarisation (ou de pays de scolarisation). Toutes les catégories d’enquêtés "diff." ont globalement le même comportement et ont plutôt tendance à ne

pas produire de lettres finales, excepté pour l’item *sirape*. Alors que les lettres finales muettes peuvent être expliquées par les scripteurs eux-mêmes par leur rôle ornemental – « je vais mettre un ‘d’ à *gobard* parce que c’est plus joli » -, elles sont en définitive le reflet de l’assimilation chez les scripteurs de régularités du système orthographique français, excepté sur le pseudo-mots *gobar* qui semble lié à des niveaux de difficultés.

6.3 USAGE DE SYLLABOGRAMMES POUR LES PSEUDO-MOTS

L’homophonie entre une syllabe et le nom d’une lettre peut provoquer l’omission d’un graphème. Il s’agit de graphèmes qui fonctionnent finalement comme des syllabogrammes dans des graphies telles que *sl*, *fianc* ou *pvanor*, qui renvoient aux écritures défectives, dans lesquelles on ne note pas les voyelles. On peut aussi envisager que les scripteurs ont utilisé le nom des lettres L, C et P pour transcrire les phonèmes ou syllabes /*ɛl*/, /*se*/ et /*pe*/ (même si les lettres ne sont pas toujours notées en majuscule comme cela pourrait être le cas pour un réel syllabogramme). Ces écarts ont été décrits dans les travaux de Treiman (1993) et plus récemment par Hannouz (2008). Pour cette dernière, il ne s’agirait pas d’un problème linguistique (si le scripteur est capable d’encoder d’autres syllabes conformément au principe phonographique) mais plutôt d’un problème métalinguistique. Cela renvoie à la procédure épellative, décrite par Jaffré (1992), dans laquelle un jeune enfant produit une lettre pour coder une syllabe. Hannouz souligne qu’elle disparaît très vite chez les jeunes scripteurs. Elle est aussi très rare sur les mots dans notre corpus mais apparaît davantage sur les pseudo-mots. Il n’existe en effet pas de norme pour eux et il semble que les scripteurs s’autorisent plus de créativité graphique, en recourant notamment à un procédé de l’écriture électronique (Liénard, 2007). Ce que nous appelons « syllabogrammes » renvoie à ce que Liénard appelle les « notations sémio-phonologiques » et qui recouvre la chose suivante :

Notations sémio-phonologique	Écriture créative faite de contractions, néologismes et phonèmes
monosyllabique (NSPM)	<i>résO – manG – vil1</i> (réseau – manger – vilain)
bisyllabique (NSPB)	<i>2manD – VriT</i> –(demander – vérité)
totale (NSPT)	<i>6T – oT – kytR</i> (cité – ôter – quitterez)

Tableau 34 Exemples de phénomènes de notations sémio-phonologiques selon Liénard (2007)

Aussi trouve-t-on des graphies telles *p-vanor*, *p. vanor*, *P. va Nord*, *6rap*, et *6-rapes*, *1000catol*, etc. Il serait intéressant de voir quelle est l’écriture des scripteurs en difficulté à l’écrit dans les SMS, sur internet, etc. : quelles sont les formes précises qu’ils utilisent quand ils écrivent ?

En somme, nous l’avons évoqué à quelques reprises mais tenons à le confirmer ici, il existerait une sorte de sous-système pour les pseudo-mots qui autoriserait des choix graphiques différents que pour la transcription des mots. On observe en effet la présence accrue des graphèmes ‘y’, ‘h’ et ‘k’ sur les pseudo-mots. Ils seraient une sorte d’alternative, de solutions trouvées par les scripteurs pour transcrire les pseudo-mots en

les rattachant au fonctionnement du système des noms propres en particulier. Les scripteurs ont conscience de la force ajoutée de ces graphèmes à même valeur phonique. Par ailleurs, ils s'autorisent à utiliser des syllabogrammes pour noter des syllabes. L'analyse des pseudo-mots nous permet donc d'analyser des comportements particuliers des scripteurs, mais rend aussi compte du fait que les scripteurs ont intégré des régularités du système, telles que la présence de lettres finales.

Avant de passer à la suite, précisons que nous avons laissé certaines graphies sans interprétations ici, en particulier pour les graphies phonographiquement incorrectes de *pays* (*payes, peye, peyé, peyer, pie, pyer, pa, pair, payée, payér, pelle, piye*, etc.) mais aussi pour d'autres graphies comme *ruthme, alcorle, fonce, sef, cerire, sovanel, ciraf*, etc. Certaines d'entre elles ont pu avoir été évoquées mais sans que nous ne proposons d'interprétations. Les différentes catégories et interprétations que nous avons distinguées dans ce chapitre n'épuisent pas la diversité des graphies recueillies et d'autres corpus appelleraient probablement de nouvelles catégories et de nouvelles interprétations.

Pour terminer, nous proposons de revenir sur les apports et les limites de l'épreuve de dictée de l'enquête IVQ et insistons sur les compétences des scripteurs qu'une analyse qualitative de ce corpus de dictées permet de mettre en lumière.

7. DES APPORTS ET LIMITES DE L'ÉPREUVE DE DICTÉE DE L'ENQUÊTE IVQ À LA MISE EN LUMIÈRE DE COMPÉTENCES

Nous avons formulé au cours de notre analyse un certain nombre d'éléments qui mettent en cause la pertinence de l'exercice de dictée dans l'enquête IVQ pour mesurer les compétences à l'écrit des enquêtés et faire le diagnostic de l'illettrisme. Nous proposons ici une synthèse des limites de la dictée IVQ puis revenons sur les compétences que notre analyse du corpus de dictée a permis de mettre en lumière.

7.1 LIMITES ET APPORTS DE L'ÉPREUVE DE DICTÉE DANS L'ENQUÊTE IVQ

Tout d'abord, et comme le souligne d'ailleurs Jeantheau (2015), la dictée de l'enquête IVQ ne peut pas véritablement être considérée comme un dispositif expérimental entrant dans le cadre de la recherche scientifique. En effet, il ne permet pas d'établir de conclusions quant aux procédures utilisées par les scripteurs, comme ce peut être le cas des études en psychologie cognitive ou en psycholinguistique qui mettent en œuvre des situations expérimentales pour mesurer, par exemple, le recours au procédé d'analogie chez l'enfant (nous sommes revenue sur quelques-unes de ces études dans notre chapitre 2 (§4.3.3)). Néanmoins, l'épreuve de dictée permet de disposer d'échantillons de grande ampleur, représentatifs, qui sont rarement à la portée des chercheurs et qui permettent une analyse descriptive des pratiques.

Ensuite, notre présentation des résultats aux autres épreuves de l'enquête IVQ (lecture et compréhension d'écrit) montre que c'est, en définitive, le manque de maîtrise de l'orthographe qui est vraiment discriminant dans le diagnostic de l'enquête IVQ et ce, dès le profil 3 (§4.2 chap.4). En effet, dans ce dernier, un tiers des personnes ne sont en difficulté qu'en dictée, et sont par conséquent considérées par l'enquête IVQ comme étant « en situation préoccupante » à l'écrit du fait de leurs seules difficultés en dictée et en orthographe. Mais notre calcul du score phonographique indique que leurs difficultés ne sont liées qu'à l'orthographe et pas à l'encodage phonographique (entre 60 et 80 % de réussite sur le plan phonographique). Ils ont donc finalement de réelles compétences à l'écrit – puisqu'ils parviennent à se faire comprendre en proposant des graphies conformes au principe phonographique – mais qui ne sont pas reconnues dans le score IVQ. En somme, le problème de la dictée IVQ tient selon nous au fait qu'elle ne mesure pas tellement des fonctionnements à l'écrit (que permet la phonographie), mais en grande partie le respect de la norme académique.

Concernant le protocole de l'enquête, nous avons montré que la volonté des concepteurs de l'enquête IVQ d'être au plus prêt des pratiques quotidiennes de l'écrit pour un adulte est ébranlée dans l'évaluation des pseudo-mots. Ces pseudo-mots posent en effet aussi des difficultés aux scripteurs les plus à l'aise à l'écrit. Par ailleurs, notre analyse a montré que la transcription des pseudo-mots pouvait conduire les scripteurs à effectuer des choix spécifiques et notamment à l'usage de syllabogrammes. Or, une graphie telle que *Pvanor*, n'a pas été considérée comme correcte dans le calcul du score réalisé par l'INSEE. Par ailleurs, Jeantheau a indiqué que l'une des stratégies de contournement de l'adulte en difficulté à l'écrit est de s'appuyer sur les indices directs ou indirects repérés dans leur environnement visuel du quotidien notamment, pour parvenir à produire un mot à l'écrit. Mais les scripteurs ne peuvent pas s'appuyer sur une forme de leur environnement pour parvenir à transcrire un pseudo-mot dans son intégralité. De plus, nous avons montré qu'une analyse de la transcription phonographique des mots suffit à déterminer la capacité d'un scripteur à encoder des items conformément au principe phonographique. Nous nous interrogeons alors sur la pertinence de la présence des pseudo-mots dans une dictée pour évaluer les compétences en écriture des scripteurs, qui s'écartent des éléments réellement rencontrés par l'adulte dans la vie quotidienne.

Par ailleurs, le format de la liste de courses peut ne pas être vraiment perçu comme tel par les enquêtés. En effet, le rayon *pharmacie* et la présence du titre d'un roman et du nom de son auteur en particulier s'écartent de la réalité. Gary explique ainsi :

GAR [...] mais vot` liste de courses est un peu bizarre
 ENQ alors pourquoi elle vous semble bizarre/
 GAR bah j` sais pas une liste de courses\ pharmacie/
 ENQ c'est pas comme ça une liste de courses normalement/ on peut aller faire des courses à la pharmacie non/
 GAR ah ouais mais si vous allez acheter d` la pharmacie euh:\ ah ouais okay en fait vous allez d'abord A LA pharmacie après à l'épic`rie en fait\ [...] [à la phar]macie i` vous faut anti rhume a- ouais mais d` l'alcool// pour s` désinfecter\ [...] à l'épic`rie/ okay\ en fait c'est c'est une liste de courses mais (.) <((en soulignant les mots pharmacie et épicerie)) en deux> voilà

- GAR <((en riant)) ah bah oui mais c'est pas une liste de courses (.) sauf si v- vous cherchez un fiancé mais bon>
ENQ oui c'est c'était le nom d'un livre en fait à ach`ter à la librairie
GAR ah oui exact y a librairie juste là [...] non non bah non mais c'est moi qui: qui est fautif y a la librairie j'aurais dû penser à un livre quoi

L'incompréhension dont nous fait part Gary est intéressante à prendre en compte dans la réussite à la dictée. Les personnes les plus faibles à l'écrit ont en effet peut-être rencontré des problèmes pour comprendre ou mettre en contexte ce qui leur a été dicté. Cela est peut-être dû au fait aussi que la dictée soit une dictée de mots, et non de phrases. Bien que le sens de la dictée (une liste de courses) ait été expliqué avant par l'enquêteur INSEE, il est possible que certains des scripteurs aient rencontré des difficultés pour comprendre la présence de certains items dans la dictée. Par ailleurs, l'épreuve étant une dictée, on ne peut pas parler de « communication écrite », telle qu'elle se joue dans la dimension sociale et culturelle (Besse *et al*, 2003).

Enfin, il semble que l'analyse de la réussite sur les mots fasse apparaître le fait qu'il y a des mots de la dictée qui sont compliqués pour tout le monde (*solennel* entre autres), qui sont de bons indicateurs pour discerner les scripteurs les plus à l'aise à l'écrit et, à l'inverse, des mots que la majorité des scripteurs parviennent à écrire correctement et qui sont de bons indicateurs pour discerner les personnes les moins familières avec l'écrit. De fait ce ne sont, à chaque fois, que les minorités extrêmes qui sont dégagées, ce qui n'était sans doute pas le projet de l'enquête IVQ. Nous devons néanmoins reconnaître que le choix des items selon leur caractère régulier ou irrégulier s'avère pertinent. Ce sont en effet les mots réguliers qui sont les mieux réussis sur le plan orthographique et les mots irréguliers qui posent le plus de difficulté aux scripteurs. De plus, les difficultés repérées sur les mots réguliers semblent permettre d'isoler une minorité plus en difficulté, qui ne maîtrise ni l'orthographe ni les règles de correspondance phonographique de l'écriture du français. Le but est donc atteint dans une analyse statistique, mais l'épreuve ne donne pas une analyse qualitative : quelles sont leurs difficultés ?, qu'est-ce qu'ils ne parviennent vraiment pas à faire ?, etc.

7.2 DE RÉELLES COMPÉTENCES DES PERSONNES EN DIFFICULTÉ À L'ÉCRIT

Nous l'avons dit, la dictée proposée par l'enquête IVQ présente l'intérêt de fournir un corpus de pratiques orthographiques d'adultes en potentielle difficulté à l'écrit. L'analyse qualitative que nous avons proposée dans ce chapitre sur la base de ce corpus a permis de mettre en évidence des compétences chez les personnes en difficulté à l'écrit, que nous avons souhaité regrouper ici.

Les personnes en difficulté à l'écrit n'écrivent pas de façon aléatoire et produisent de l'écrit de façon réfléchi. Malgré le constat d'écarts à la norme orthographique, on remarque une assimilation des scripteurs des régularités du système graphique du français. Autrement dit, la variation porte souvent sur des régularités du système orthographique français. Par ailleurs, les explications métagraphiques que donnent les dix apprenants en situation d'illettrisme sont à rapprocher du fonctionnement du système

orthographiques pour être utilisées à des fins didactiques (Gruaz, 2009). Les cas d'ajout des graphèmes 't' ou 's' à la fin d'un mot par exemple, peuvent être expliquée par un scripteur comme une «ornementation» de l'écrit (pour faire joli) sont aussi un fait significatif puisque, dans le système, elles ont une fréquence forte à la terminaison des mots.

D'abord, on peut considérer que l'emploi de formes variées pour un même graphème atteste de la connaissance de la polyvalence graphique. L'emploi de géminées montre une volonté de noter des particularités du système, dont le scripteur a bien connaissance, même si, parfois, elles ne correspondent pas à la norme prescrite. De même, la présence du 'e' muet final sur les mots *pharmacie*, *épicerie* et *librairie* ou des 'e' diacritique sur les mots *tomate*, *cerise*, *fromage*, et *sente* met en évidence une conscience qui va au-delà de la dimension phonologique dans la transcription de l'oral (Hannouz, 2013). Autrement dit, les personnes en difficulté à l'écrit gèrent les différentes dimensions de l'écrit : la dimension phonographique mais aussi sémiographique. Nos analyses montrent que la logique d'un codage littéral de l'énoncé ne prime pas chez les personnes en difficulté à l'écrit : les productions d'adultes ont un caractère sémiographique avéré. D'une part, il n'y a jamais de phonographie pure, ou d'assemblage pur des graphèmes, même si le recours à la procédure phonographique peut être privilégiée chez certains scripteurs pour parvenir à produire un mot à l'écrit et, d'autre part, on n'écrit pas que des graphèmes qui servent à quelque chose. Il y a dans l'écriture autre chose que de la rationalité fonctionnelle.

De plus, on trouve des logiques différentes dans les productions d'adultes en difficulté à l'écrit. Les discours des apprenants en situation d'illettrisme avec lesquels nous nous sommes entretenue montrent par exemple que ces scripteurs ont recours au principe d'analogie, un principe qui apparaît aussi très tôt dans les productions de jeunes scripteurs. Ce public n'est pas exclu de ce procédé. Marc-Antoine nous explique par exemple que le mot *alcool* ne peut pas s'écrire selon lui avec deux 'o' parce que cela ferait /alkul/, par analogie avec le mot anglais *cool* :

MAR [non] pa'ce que c'ui là et c'ui là +alcool+ non y a deux O ça fait alkul `fin après:
 ENQ d'accord\ pour vous les deux O ça fait u/
 MAR bah oui
 ENQ d'accord
 MAR ((rires)) cool enfin: j` pense c'est ça/
 ENQ par rapport à quoi vous pensez que ça fait u/
 MAR bah euh: cool quelqu'un d` cool `fin c'est:

On constate d'ailleurs de nouveau l'effet de la plurilittéracie évoqué plus haut¹⁷¹.

Pour le mot *tomate*, Daniel explique qu'il l'a écrit avec un 'h' (*thomate*) par analogie avec le prénom de son fils, Thomas :

¹⁷¹ En effet, il existe beaucoup d'autres mots en anglais, fréquents dans l'environnement visuel et/ou sonore des français dans la société actuelle (médias, internet, etc.), dans lesquels les deux 'o' se prononcent /u/ (*football*, *cartoon*, *scoop*, *groove*, etc.). Il est donc possible que les scripteurs, s'appuyant sur la relation phonographique, omettent les deux 'o' dans le mot *alcool*. Notons néanmoins la présence du mot *zoo* en français.

DAN ouais pis j' l'ai mal écrit +*thomate*+
 ENQ hm [vous l'avez écrit avec un H]
 DAN [pa`ce que j'ai pensé à tho- à] thomas
 ENQ thomas d'accord au prénom thomas
 DAN ouais\ pa`ce que j'ai mon: mon: (.) mon fils
 ENQ hm
 DAN i` s'appelle thomas et à chaque fois quand j'é- même quand j'écris des fois: vite comme ça j` mets toujours to: thomas T H
 ENQ d'accord
 DAN alors que je sais que tomate c'est sans le H

Toujours au sujet de la graphie *thomate*, Marc-Antoine nous explique qu'il n'aurait jamais fait cet écart en la mettant en contraste avec l'orthographe du mot *thon* :

ENQ et par exemple tomate avec un H +*thomate*+/ (.) c'est une erreur que vous auriez pu faire aussi/
 MAR non pa`ce que si on met un H ça fait tō/ (.) °non° (.) `fin non non j'aurais pas: non non non non j'aurais pas mis de H (.) ça c'est sûr
 [...]

 MAR bah oui si on enlève ça ça fait un thon
 ENQ ah oui d'accord\ si on enlève toute la fin du mot
 MAR oui [...] j' pense pas qu'on est] qu' y a pas d' mots qui s'écrivent euh: avec un H et qui fassent euh to/ (.) `fin j'sais pas\ non/

On observe ici une tentative intéressante de Marc-Antoine pour penser la régularité du système de la langue mais sa justification, qui se termine par « `fin j` sais pas » marque quand même le doute qui persiste chez lui. Dans un cas voisin, Daniel nous explique que le mot *alcool* ne peut pas s'écrire *halcol*, par contraste avec le mot *hache* :

DAN non c'est pas qu' ça m' choque mais j' sais pas c'est euh: (0.4) pa`ce que j' pense à H H une hache hache c'est avec un H A (.) euh: donc euh: xx j' sais pas al al moi j' pense que c'est plus A L

Daniel cherche ainsi à établir une règle. Pour lui, la syllabe /al/ ne peut pas s'écrire avec un 'h', parce qu'il pense au mot *hache* lorsqu'il voit un 'h' en début de mot.

Ensuite, alors qu'il hésitait sur l'orthographe du mot *cerise*, Daniel a mis en rapport le mot *cerise* avec l'orthographe du démonstratif *ce*. Il en a donc déduit que le /sə/ de *cerise* s'écrivait de la même façon que le démonstratif :

DAN [mais après] j'ai pensé à ce euh: CE jour ce: CE matin donc C E

À propos de graphies erronées d'un point de vue orthographique, Yanis et Caroline font appel à des mots dont ils connaissent l'orthographe pour juger de leur caractère phonographique ou non. Caroline explique que la graphie *l'hibrérie* lui rappelle l'orthographe du mot *hiver* :

CAR [...] non ça fait: ça m' fait penser à à: celui là ça m' fait penser à démarrage de l'hiver

Il apparaît donc que les scripteurs en difficulté à l'écrit utilisent souvent un procédé d'analogie pour expliquer leurs choix graphiques, mais à partir de mots mémorisés et selon une économie qui nous échappe en partie. Cette caractéristique est d'ailleurs signalée par David et Plane (1996) dans les explicitations de jeunes enfants, à propos d'un enfant qui doit écrire le mot *date*. L'enfant explique qu'il est parvenu à l'écrire

correctement *date* en s'appuyant d'abord sur le mot *dame*. Mais en entendant le /t/, il a ensuite pensé à *dit* et il a « combiner » les formes orthographiques des deux mots pour parvenir à produire *date* : le 'd', le 'a' et le 'e' diacritique par analogie à *dame* et le 't' par analogie à l'orthographe de *dit*. Signalons cependant que, pour le 'h', le recours à la voie d'adressage est la seule à disposition puisque ce graphème est arbitraire en diachronie. C'est d'ailleurs ainsi que nous fonctionnons tous. En résumé, ces apprenants en situation d'illettrisme emploient des patrons graphiques pour parvenir à produire un mot dont ils ne connaissent pas l'orthographe. Comme le note David (2003 : 146) « *il semble que cette capacité à changer de procédure dans l'écriture témoigne d'une capacité plus large à envisager les différentes options cognitives* ».

Les discours des apprenants en situation d'illettrisme montrent également qu'ils ont recours à la fois à la procédure phonographique et à la procédure orthographique. Ils s'appuient sur l'image du mot qu'ils ont mise en mémoire pour retrouver son orthographe, une procédure de traitement sur laquelle s'appuie l'analogie :

DAN pa`ce que c- j'ai l'impression qu` c'est plus c`ui là à l'orthographe [...] j` sais pas j'ai: **dans ma mémoire** j'ai l'impression qu`i` y a: euh: le A l (à propos de *librairie*)

DAN **visuell`ment** par cont` j` mettrais pas fort avec deux R +*forre*+

GAR ouais c'est p`tet` mal ma foi c` que j` pense mais bon: pays moi j` **le vois** plus avec un^S à la fin quoi

ZEI [ouais] librairie j` **vois** plus comme ça

JUL bah écout- non pa`ce que: .t c'est ceux là c'est ces deux là **qui m'ont l` plus euh: parlé** [...] dans: dans les mots qui qui étaient là euh: c'est ces deux là **qui m'ont l` plus parlé** en fait

GAR bah c'est celui là qui se rapproche quoi

CAR bah non pa`ce que j` savais qu` y avait un: j` **savais qu` y avait quelque chose** [...] mais vous dire oui (.) c'est: là là par contre j'ai carrément euh c'était flou pour moi [...] <(en riant) ouais c'est: (.) dès que ça commence à s` compliquer comme ça>

Ajoutons qu'on trouve aussi dans leurs productions une volonté de saisir les spécificités de la morphographie. Nous avons montré que sur les items *pays* et *fort* par exemple, on trouve les morphogrammes 's' et 't', ou des morphogrammes erronés (*épicerit*, *paye*, *ford*, etc.) qui ont probablement du sens pour le scripteur et qui n'ont pas été produits de façon aléatoire. De même, on trouve, même au sein de graphies phonographiquement incorrectes, des marques morphographiques pour marquer le pluriel sur les mots *fromages* et *sentent* (voire sur *fiancé* et *solennel*) : *fromges*, *fomages*, *formages*, *sents*, etc. Ainsi, « *cette sensibilité aux flexions grammaticales et lexicales, la capacité à repérer des phénomènes et des marques propres à un système d'écriture, la possibilité de calculs cognitifs relevant d'une logique autre que la phonographie, tout cela témoigne de démarches métalinguistiques déjà très affirmées* » (David, 2003 : 150).

Enfin, les discours des apprenants en situation d'illettrisme attestent de ce qu'ils savent faire et de leurs pratiques (*j'ai lu, j'ai vu, etc.*), de leur bagage métalinguistique ainsi que de leur connaissance de la grammaire scolaire (cf. le recours aux règles), etc.

En somme, on doit pouvoir constater, au sein de chaque dictée et par une analyse transversale, la présence de « micro-systèmes » individuels. Des pans de la connaissance des conventions écrites ne sont pas acquis, mais pas l'ensemble du système. Chaque scripteur a sa propre représentation qui n'est pas nécessairement erronée et qu'il convient de comprendre. Chaque dictée est le miroir de la façon dont le scripteur appréhende le système, dans sa complexité. Autrement dit, la transcription individuelle est une négociation entre la (re)connaissance phonographique et la connaissance des conventions graphophonétiques et sémiotiques du système, et son acquisition est faite d'enrichissements et de restructurations permanentes.

Nous retiendrons que ...

Notre analyse permet de montrer la diversité des connaissances du système orthographique des personnes en difficulté à l'écrit. Notre avons rappelé des zones de difficultés dans le système orthographique du français (doubles consonnes, lettres muettes, distribution complémentaire de certains graphèmes, diacritiques, etc.) et identifié des obstacles que peuvent rencontrer les scripteurs (succession de consonnes, proximité phonétique de certaines phonèmes, proximité graphique de certaines lettres (m/n, a/o, etc.), complexité graphémique, inconsistance graphémique, etc.). Il convient de tenir compte de ces éléments à des fins didactiques. Les compétences mises en lumière dans ce chapitre permettent ainsi de modifier les représentations très uniformisantes des compétences en orthographe des adultes en situation d'illettrisme.

CHAPITRE 6 EXPÉRIENCES COMMUNES ET HÉTÉROGÉNÉITÉ DES DIX APPRENANTS EN SITUATION D'ILLETTRISME

Nous proposons, dans ce chapitre, une analyse des parcours personnel, scolaire et professionnel ainsi que des pratiques littéraciques des dix apprenants en situation d'illettrisme avec lesquels nous nous sommes entretenue (§2.2 chap.3). Rappelons que le fait de nous intéresser à ces trois dimensions relève du fait qu'elles correspondent à la façon de penser l'illettrisme aujourd'hui : une conception à la fois déficitaire, compréhensive et managériale (§2.1 chap.1). Les dix apprenants avec lesquels nous nous sommes entretenue nous ont été présentés comme étant en « situation d'illettrisme » par les formateurs de l'organisme *Média Formation*. C'est pour cela qu'elles ont été choisies pour mener les séances de travail. Notons que, dans la réalité du terrain, il n'existe pas de diagnostic de l'illettrisme. Ce sont les prescripteurs de Pôle emploi par exemple et/ou les formateurs qui, à partir de diagnostics de compétences variés ou de tests de positionnements, déterminent qu'une personne est en difficulté à l'écrit. Si elle a été scolarisée en France, on peut la considérer « en situation d'illettrisme » mais c'est une désignation qui est assez peu utilisée finalement dans le monde de la formation. En ce sens, le diagnostic de l'illettrisme posé par IVQ est artificiel. On peut considérer que les apprenants avec lesquels nous nous sommes entretenue rejoignent la catégorie d'enquêtés « en potentielle difficulté », scolarisés en France, de l'enquête IVQ. Mais la question n'est pas de savoir s'ils auraient été considérés en situation d'illettrisme par l'enquête IVQ : ils sont en situation d'illettrisme aux yeux des formateurs et des personnes qui les ont orientées en formation. De fait, ils sont représentatifs des personnes en situation d'illettrisme sur la réalité du terrain.

Dans une première partie, nous présentons les portraits des dix apprenants, pour que cette recherche soit aussi le reflet d'une histoire humaine et que leurs trajectoires de vie soient accessibles au lecteur de cette étude. Nous avons construit une véritable relation de confiance et de partage avec les apprenants que nous avons côtoyés durant les mois d'observation au sein de l'organisme de formation *Média Formation*. Nous proposons aussi une synthèse de leurs compétences à la dictée (réussite orthographique et phonographique).

Dans une deuxième partie, nous décrivons les expériences communes que l'analyse des entretiens biographiques menés avec ces apprenants a permis de rendre visibles.

Nous consacrons une troisième partie au rapport des dix apprenants en situation d'illettrisme à l'orthographe.

Enfin, dans une quatrième partie, nous nous interrogeons sur le plaisir d'écrire des dix apprenants en situation d'illettrisme. Nous verrons que cette question nous amènera à aborder la question de la maîtrise du geste d'écriture.

1. PORTRAITS ET PROFILS DE SCRIPTEURS DES DIX APPRENANTS

Dans cette première partie, nous présentons les portraits des dix apprenants en situation d'illettrisme avec lesquels nous nous sommes entretenue. Ces portraits consistent, dans un premier temps, à présenter les dix apprenants selon les données biographiques que nous avons recueillies et dans un second temps, à présenter leurs compétences orthographiques et phonographiques à la dictée.

1.1 PORTRAITS DES DIX APPRENANTS

Notre corpus comprend les entretiens menés avec six hommes et quatre femmes âgés de 20 à 53 ans, exerçant des professions variées. Le tableau 35 présente les apprenants avec lesquels nous nous sommes entretenue : leurs prénoms (fictifs¹⁷²), leur sexe, leur âge et leur situation professionnelle. Les apprenants sont présentés du plus jeune au plus âgé. Le tableau est suivi, pour chacune des personnes rencontrées, de la présentation en quelques lignes, de leur parcours personnel, scolaire et professionnel et de leurs pratiques littéraires (lorsque les données le permettent) (§2.2.1.2 chap.3). Précisons que ces présentations peuvent soulever des questions que nous traiterons dans la suite de l'analyse.

Apprenants	Genre	Âge	Profession
Yanis	H	20 ans	agent de restauration : aide de cuisine (contrat d'avenir)
Jimmy	H	22 ans	agent technique plomberie/serrurerie (contrat d'avenir)
Zeina	F	24 ans	agent d'entretien (contrat d'avenir)
Gary	H	27 ans	agent territorial des établissements d'enseignement
Julie	F	30 ans	agent territorial - lingère
Alicia	F	32 ans	sans profession
Alain	H	43 ans	agent technique en maçonnerie
Marc-Antoine	H	43 ans	agent à la direction des routes
Daniel	H	46 ans	agent territorial des établissements d'enseignement
Caroline	F	53 ans	agent technique au service des états civils

Tableau 35 Profil biographique des dix personnes interrogées dans le cadre des séances individuelles menées avec des apprenants *en situation d'illettrisme* inscrits en formation, présentées de la plus jeune à la plus âgée

¹⁷² Les prénoms présentés sont des prénoms fictifs, inventés tout en conservant la consonance des prénoms réels, pour anonymiser les personnes interrogées.

1.1.1 YANIS

Yanis a 20 ans. Il adore le sport et « ne rêve » que de football. Il a été scolarisé dès la maternelle et a quitté l'école en troisième, à 16 ans, motivé par l'idée de travailler et d'être autonome financièrement. Il raconte qu'il n'aimait pas vraiment l'école et pense que cela est peut-être la raison pour laquelle il est en formation aujourd'hui. Il évoque des difficultés liées au comportement, plutôt qu'aux apprentissages, au cours de sa scolarité secondaire tout particulièrement. Il est actuellement en contrat d'avenir en tant qu'agent de restauration après avoir effectué un apprentissage d'un an dans ce domaine. Au cours de sa scolarité et dans l'exercice de sa profession, il dit avoir rencontré des difficultés en mathématiques plus particulièrement mais ressent peu de difficultés en français. Il n'aime pas particulièrement écrire mais il lui arrive d'envoyer des cartes postales de vacances. Il préfère écrire à l'ordinateur, ce qui lui permet d'écrire plus rapidement et plus lisiblement. Nous confiant avoir progressé depuis son entrée en formation, il a toutefois quitté la formation générale en cours pour intégrer une formation professionnelle. Son objectif premier était en effet d'intégrer une formation qualifiante lui permettant d'accéder à un emploi permanent à la sortie de sa formation.

1.1.2 JIMMY

Jimmy a 22 ans. Il aime les jeux vidéo et le sport (vélo, course à pied, tir à l'arc). À aucun moment il n'évoque sa vie familiale et sociale. Il est entré en maternelle à 3 ans, est allé à l'école primaire et a intégré une SEGPA dans le secondaire. Sa scolarité s'est « très très bien » passée. Il n'a pas ressenti de difficultés en primaire ni dans le secondaire. En revanche, il évoque des difficultés, particulièrement en français, à partir de son entrée au CFA, où « le rythme s'est accéléré ». Jimmy a quitté l'école vers 19-20 ans après avoir eu l'opportunité de signer un contrat dans l'entreprise dans laquelle il était en stage au cours de son CFA. Il a actuellement un contrat d'avenir au service technique d'une mairie, en serrurerie. Il a besoin de recourir à l'écrit pour remplir des bons de commande notamment, ce qui lui pose des difficultés mais il trouve de l'aide dans un fascicule de l'entreprise et n'hésite pas à demander à ses collègues. Dans la vie quotidienne, Jimmy confie ne pas aimer lire ni écrire. Il préfère écrire sur l'ordinateur parce que « les fautes d'orthographe sont moins graves ». Écrire à la main est pour lui une véritable difficulté aussi bien au niveau des connaissances que cela requiert que de l'effort physique. Il ne l'évoquera pas pendant l'entretien mais nous révélera lors d'une discussion au cours d'un atelier de français être passionné par l'histoire. Il adore lire des livres d'histoire, en particulier sur la seconde guerre mondiale.

1.1.3 ZEINA

Zeina est une jeune femme de 24 ans. Elle aime sortir avec ses amies. Elle est la seule apprenante qui a eu une éducation bilingue : ses parents sont d'origine mauritanienne. Depuis l'enfance, elle parle soninké avec sa mère au quotidien et français avec ses sœurs et son père (qui a grandi en France). Zeina a été scolarisée en France dès 3 ans et jusqu'à

18 ans. Quelque peu « faignante » selon elle, elle n'évoque pas de difficultés particulières en français au cours de sa scolarité mais parle de difficultés en mathématiques. Zeina a obtenu un CAP en maintenance hygiène des locaux et travaille actuellement auprès d'enfants dans une école (un poste qui équivaut à celui d'ATSEM). Elle a rarement recours à l'écrit dans sa vie professionnelle, excepté pour des documents liés à l'organisation, pour lesquels il est important de « ne pas faire de fautes » (feuilles d'heures notamment). Elle perçoit en effet différemment les documents qu'elle seule lira de ceux qui seront lus par des tiers : elle s'autorise à ne pas se conformer à l'orthographe lorsqu'elle écrit pour elle alors qu'elle y porte attention lorsqu'elle sait qu'elle sera lue. Dans sa vie quotidienne, elle a quelques difficultés à remplir les documents administratifs mais peut compter sur l'aide de son père. Elle écrit souvent sur les réseaux sociaux ou sur son téléphone portable, mais très peu « sur une feuille » depuis qu'elle a quitté l'école. La personne qui est en charge de son contrat d'avenir lui a proposé d'intégrer la formation qu'elle suivait lorsque nous l'avons rencontrée, pour préparer le concours d'ATSEM. Depuis son entrée en formation, elle a le sentiment de mieux comprendre et que « des choses (qu'elle avait oubliées) reviennent ».

1.1.4 GARY

Gary est un homme de 27 ans, marié et père de deux jeunes enfants. Il aime jouer aux jeux vidéo, regarder le sport et lire des mangas avec l'un de ses fils. Il nous confie qu'il aurait aimé apprendre, pour le plaisir, le russe et le polonais, langues qu'il apprécie particulièrement. Il a été scolarisé à l'âge de 6 ans. Gary dit être un jeune homme nerveux, qui n'a aucune confiance en lui, et il est très difficile pour lui de rester concentré en atelier. Il a aussi des problèmes de vue très importants. Il nous relate un parcours scolaire complexe dès ses premières années de scolarisation : plusieurs redoublements de la classe préparatoire (deux ou trois selon ses explications, qui ne nous permettent pas de décrire précisément son parcours scolaire) et des changements de classe et d'école à la suite du divorce de ses parents. Il a été scolarisé dans une CLIS dès le CE1 et nous explique n'avoir réellement appris à lire-écrire-compter qu'à partir du CM1. Dans le secondaire, il a intégré une SEGPA. Son entrée en lycée professionnel a fait resurgir des difficultés à l'écrit, mais il a obtenu un CAP d'agent polyvalent en restauration et un CAP boulangerie. L'école lui a paru « très longue ». Aujourd'hui, il est agent polyvalent et travaille dans la restauration, la maintenance et l'entretien d'un établissement scolaire. Il n'écrit presque jamais dans la vie quotidienne, comme dans la vie professionnelle, et préfère « éviter » d'écrire étant donné les nombreuses erreurs qu'il fait. Il peut compter sur le soutien de sa femme qui l'encourage et lui apporte son aide. Son entrée en formation lui a permis de prendre conscience qu'il connaissait des choses.

1.1.5 JULIA

Julie a 30 ans. Elle aime écouter de la musique et sortir avec des collègues et ses frères. Elle a été scolarisée en maternelle à 3 ans. Elle a ensuite intégré une CLIS, puis une

SEGPA. « En échec tout le temps » nous dit-elle, elle est entrée dans une UPI qui lui a permis de « rattraper son retard » et de reprendre confiance en elle. À sa sortie du système scolaire, elle a intégré un centre pour adultes handicapés, dans lequel elle nous dit avoir davantage appris à gérer son foyer qu'à faire du français et des maths. À 21 ans, elle a quitté le centre et travaille maintenant depuis 10 ans en tant que lingère. Elle a parfois besoin de recourir à l'écrit au travail pour passer des commandes par mail auprès de ses responsables. Elle essaie de se débrouiller seule mais demande souvent de l'aide à ses collègues. Dans la vie quotidienne, elle reçoit l'aide de sa mère pour tout ce qui concerne les documents administratifs mais « écrit à sa façon » lorsqu'il s'agit de documents qu'elle seule lit. Se décrivant comme quelqu'un de particulièrement anxieuse et soucieuse du regard des autres face à ses difficultés, elle nous explique que son entrée en formation a été une épreuve mais que cela lui permet aujourd'hui de reprendre confiance en elle.

1.1.6 ALICIA

Alicia a 32 ans. Elle est mariée et s'occupe du fils de son mari, qu'elle prend plaisir à aider pour ses devoirs. Alicia nous explique qu'elle était une personne particulièrement timide mais qu'un « relooking » (effectué peu de temps avant son entrée en formation) l'a « débloquée » et a provoqué un véritable changement dans sa vie personnelle en lui permettant de reprendre confiance en elle. À l'école, Alicia était une élève sans problème selon elle mais elle n'osait pas demander d'aide. Son parcours scolaire a été ponctué, très tôt, de changements de classes et d'écoles. Elle nous explique avoir suivi une scolarité en milieu spécialisé dès la classe préparatoire, mais sans réussir à la nommer. Elle a obtenu le Certificat de formation générale (CFG) en troisième puis a fait un CAP restauration collective en trois ans (après avoir obtenu une dérogation de la directrice de l'établissement). Elle a travaillé une dizaine d'années dans la restauration collective mais un accident du travail l'a obligée à se réorienter. Un test de niveau réussi dans un organisme de formation rouennais lui aurait permis d'intégrer directement une formation professionnelle mais elle a pris l'initiative de commencer par une remise à niveau pour reprendre confiance en elle, en ses capacités et se réhabituer à apprendre au sein d'un groupe. Elle souhaite maintenant préparer un BEP ASSP (Accompagnement soins et service à la personne) et travailler auprès d'un public d'enfants. Elle n'a pas eu à recourir à l'écrit dans sa vie professionnelle et ne passait jamais à l'écrit auparavant par manque de confiance. Depuis son entrée en formation, elle commence à essayer de se débrouiller seule. Dans la vie quotidienne, il lui arrive maintenant de communiquer par écrit avec son mari (sms, post-it) qu'elle a d'ailleurs aidé pour la rédaction d'un rapport de stage. Elle aime aussi faire des mots croisés. De manière générale, Alicia a du mal, au cours de l'entretien, à se concentrer sur la question de l'écrit, qui n'est peut être pas si problématique que ça pour elle, et tend toujours à revenir sur sa timidité, son manque de confiance en elle et sa difficulté à prendre la parole et à s'exprimer devant les autres.

1.1.7 ALAIN

Alain a 43 ans. Il est marié et a une fille de 20 ans. Il aime faire de l'ULM et aller à la pêche avec son frère. Il a été scolarisé dès la maternelle. À l'âge de 12 ans, il est entré dans une école qui lui a permis d'apprendre la menuiserie¹⁷³. Il nous a expliqué que les matinées étaient consacrées à l'enseignement du français et des mathématiques et le reste du temps était consacré à la menuiserie. Pour lui, l'école a été difficile dès le début, surtout en français, malgré une scolarité régulière. Alain a quitté l'école à 16 ans et a travaillé en tant qu'agent d'entretien dans le collège dans lequel il était scolarisé auparavant. À 18 ans, il a été victime d'un grave accident qui a provoqué un important traumatisme crânien. Il raconte que ses difficultés viennent peut-être de cet accident ; les médecins l'avaient prévenu des éventuelles séquelles. Cet accident a été suivi d'une courte période de chômage. Alain a ensuite trouvé l'emploi qu'il occupe aujourd'hui depuis 23 ans ; il est agent d'entretien au service technique d'une commune de l'agglomération rouennaise. Son champ d'intervention est très vaste et il a acquis de nombreuses compétences professionnelles. Alain n'est pas amené à écrire souvent dans sa vie professionnelle. Pour parvenir à remplir les quelques documents indispensables pour son métier, il a reçu le soutien de sa femme qui lui a appris, en lui faisant des modèles, à écrire les mots qu'il a besoin d'écrire régulièrement (« sortie de véhicules » par exemple). Il lui arrive aussi de demander de l'aide à ses collègues. Au quotidien, il dit ne jamais écrire, sa femme se chargeant des documents administratifs. Même en formation, il nous explique qu'il est assez peu amené à écrire et qu'il remplit le plus souvent des fiches d'exercices. Alain a dû attendre 5 ans avant d'être admis en formation, ce qui met en évidence le combat auquel sont souvent confrontés les apprenants pour entrer en formation.

1.1.8 MARC-ANTOINE

Marc-Antoine a 43 ans. Il est marié et père d'un enfant. Il aime faire de la marche à pied et du VTT. Il a été scolarisé un an seulement en maternelle (par manque de place, selon lui) et a quitté l'école à 16 ans pour des raisons financières et familiales. Il relate une scolarité difficile en raison d'une situation familiale complexe durant l'enfance. Marc-Antoine regrette de ne pas avoir reçu le soutien nécessaire pour traverser cette situation difficile, de ne pas avoir pu faire d'études et réussir à l'école. À 16 ans, Marc-Antoine a commencé à travailler en tant que salarié agricole dans une ferme. Il est ensuite parti à l'armée, ce qui lui a permis de passer le permis poids-lourds. Pendant plusieurs années, il a été chauffeur-routier, une profession au cours de laquelle il a eu à lire des cartes routières et des feuilles de route, sans que cela lui pose de difficultés. Actuellement, il est agent à la direction des routes au conseil général. Cet emploi a été l'occasion de suivre de nombreuses formations professionnelles en interne et de diversifier ses compétences professionnelles. Au travail, il lui arrive souvent de demander de l'aide à ses collègues pour écrire mais, au quotidien, il s'est toujours arrangé pour qu'un tiers écrive pour lui.

¹⁷³ Ses explications n'ont pas permis de déterminer le type d'« école » dont il s'agissait.

Marc-Antoine s'occupe toutefois des factures d'une association agricole dont il est salarié le week-end. Pour lui, écrire, c'est écrire en permanence, régulièrement, et ce n'est pas son cas. Le fait d'écrire n'est pas une contrainte en soi mais il aimerait « bien écrire » et être plus autonome. Il vit son entrée en formation comme une véritable opportunité de progresser professionnellement et de « revoir » ce qu'il a oublié de l'école.

1.1.9 DANIEL

Daniel a 46 ans. Il aime le judo, le foot, le jardinage et la plongée sous-marine qu'il pratique depuis 4 ans. Il dit avoir eu une scolarité normale mais avoir « décroché » en sixième. Vers 12-13 ans, il est entré en pré-apprentissage dans le bâtiment (qu'il compare aux SEGPA actuelles). De 16 à 18 ans, il a passé un CAP puis est parti à l'armée. Il explique avoir aimé « une partie » de l'école (dessin, technologie, géométrie, mathématiques) mais avoir trouvé « ennuyeuse l'autre partie ». Le français, et l'orthographe tout particulièrement, étaient une véritable « prise de tête » pour lui. Après l'armée, il a connu une année de chômage et a repris une formation à l'Association de formation professionnelle des adultes (AFPA) en plomberie-sanitaire pour se réinsérer professionnellement. Ce retour en formation a été difficile pour lui : il nous raconte son « ras le bol de tout recommencer ». Aujourd'hui, et ce depuis 18 ans, Daniel est agent d'entretien et d'accueil dans un collège. Il souligne les exigences grandissantes face à l'écrit dans l'exercice de sa profession et dans la société en général. Il a de plus en plus souvent besoin de recourir à l'écrit. Il raconte qu'avant de débiter la formation, il n'écrivait plus du tout depuis 2 ans (à la suite de son divorce). Aujourd'hui, il revient peu à peu à l'écrit, notamment dans le cadre de son travail, mais s'arrange pour n'avoir à écrire que les mots qu'il connaît, s'il a à écrire un courrier par exemple. Au quotidien, il a souvent reçu l'aide de sa mère et de sa femme pour les documents administratifs. Daniel souligne qu'il vient en formation le mercredi, sur son jour de congé, et qu'il est déterminé à progresser.

1.1.10 CATHERINE

Catherine a 53 ans. Elle est mariée et a quatre enfants. Passionnée de lecture, elle a appris à lire seule à 21 ans (bien qu'elle ait été scolarisée jusqu'à 16 ans), lorsqu'elle était enceinte de sa première fille, en « dévorant » les romans d'Agatha Christie. Catherine a été scolarisée de 3 ans à 16 ans. Résidant en région parisienne au début de sa scolarité, elle a déménagé en sixième suite à la mutation de ses parents en Normandie. À 16 ans, elle a été orientée contre son gré vers un apprentissage d'esthéticienne et elle n'a jamais exercé cette profession qui ne lui plaisait pas. Catherine a travaillé dans des domaines variés : elle a fait des foires internationales, a ouvert un hôtel, un bar-tabac, un restaurant. Elle a ensuite travaillé en tant qu'agent d'entretien dans une commune jusqu'à ce qu'on lui propose un poste au service du Centre communal d'action sociale (CCAS) auprès des personnes âgées. Elle nous confie s'être débrouillée seule pour la gestion des documents administratifs en « cachant intelligemment » ses difficultés. Pour des raisons physiques,

on lui a ensuite proposé de gérer l'accueil d'une mairie ce qui lui a permis d'accéder au poste qu'elle occupe actuellement au service d'état civil, ce qui est « un comble pour quelqu'un nulle en orthographe » selon elle. Elle nous confie une histoire familiale et personnelle très difficile et une enfance « marquante » bien qu'heureuse. Cette histoire personnelle l'a poussée à apprendre la langue arabe.

Yanis, Jimmy et Zeina sont les trois apprenants les plus jeunes de notre enquête. Ils sont sortis du système scolaire depuis seulement quelques années (2 à 5 ans) et sont en contrat d'avenir depuis peu. Le contrat d'avenir est un contrat d'aide à l'insertion destiné aux jeunes particulièrement éloignés de l'emploi, en raison de leur défaut de formation ou de leur origine géographique. Il comporte des engagements réciproques, tels que la formation, entre le jeune, l'employeur et les pouvoirs publics, susceptibles de permettre une insertion durable du jeune dans la vie professionnelle. Seule Alicia est sans emploi au moment de l'enquête mais elle travaillait auparavant dans la restauration collective. Tous les autres sont des agents peu qualifiés, titulaires de la fonction publique territoriale. Il s'agit donc d'une population d'étude particulière pour qui l'accès à l'emploi n'est pas un problème à l'heure de la formation. Il s'agit toutefois pour eux, soit de s'insérer plus durablement dans l'emploi (en particulier pour les jeunes en contrat d'avenir), soit de renforcer leurs compétences pour progresser dans l'emploi. Leurs discours traduisent certaines constantes et des différences qu'il s'agira de décrire dans nos analyses.

1.2 PROFILS DE SCRIPTEURS DES DIX APPRENANTS

Pour terminer les portraits des dix apprenants en situation d'illettrisme, nous présentons leurs résultats à la dictée. Nous présentons en annexe (annexe 14) les graphies produites par chacun des apprenants pour chaque mot dicté dans le cadre de l'enquête de terrain¹⁷⁴. Dans la figure 9 ci-dessous, nous présentons pour chacun des apprenants le score orthographique obtenu à la dictée ainsi que le nombre de graphies phonographiquement correctes et incorrectes (parmi les mots mal orthographiés). Le score phonographique est obtenu en ajoutant le nombre de graphies phonographiquement correctes au score orthographique (Alain par exemple a un score phonographique de 2/14 : il a orthographié un mot correctement et un autre mot est phonographiquement correct). Rappelons que nous ne cherchions à évaluer que l'orthographe lexicale et avons donc supprimé de la dictée l'item *sentent* et les pseudo-mots.

¹⁷⁴ Rappelons que nous avons dicté les 14 mots suivants : *pharmacie, anti-rhume, alcool, épicerie, tomates de pays, confiture, cerises, sel, fromage fort, librairie, fiancé, solennel*.

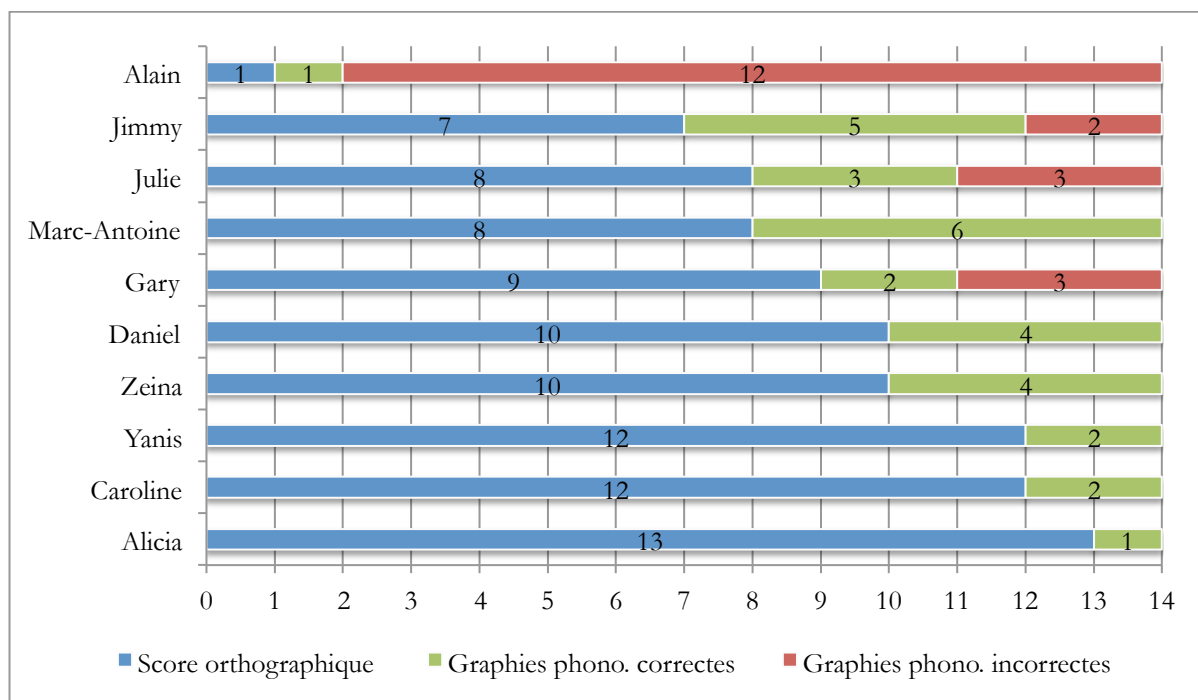


Figure 9 Score orthographique, nombre de graphies phonographiquement correctes et de graphies phonographiquement incorrectes parmi les mots mal orthographiés, pour chacun des scripteurs, classés par ordre décroissant en fonction du score orthographique

Alicia est l'apprenante qui présente le moins de difficultés. Elle n'a, dans le cadre de cet exercice, aucune difficulté d'ordre phonographique et n'a produit qu'un seul écart orthographique, sur le mot le plus complexe, *solennel*, qu'elle a orthographié *solanelle*. Caroline, Yanis, Zeina et Daniel sont ensuite ceux qui présentent le moins de difficultés d'ordre orthographique et, pour les mots dont ils ne connaissaient pas l'orthographe, ils ont réussi à produire des graphies conformes au principe phonographique. En ne considérant que la production de 14 mots de la dictée, ces cinq apprenants ne seraient pas considérés « en difficulté » à l'épreuve de dictée de l'enquête IVQ¹⁷⁵. En effet, ils réussissent à produire plus de 60 % des mots dictés correctement sur le plan orthographique.

Marc-Antoine, lui, présente davantage de difficultés orthographiques mais a un score phonographique de 100 %. Il ne paraît pas donc avoir de difficultés d'ordre phonographique.

Jimmy, Julie et Gary, quant à eux, ont réussi à orthographier 7 à 9 mots mais ne réussissent pas à produire une graphie conforme au principe phonographique lorsqu'ils ne connaissent pas l'orthographe d'un mot.

Enfin, Alain est de loin celui qui présente le plus de difficultés, aussi bien sur le plan phonographique qu'orthographique : il ne réussit à orthographier qu'un seul mot (*sel*) et à produire qu'une graphie phonographiquement correcte (*pei* pour *pays*). Les graphies produites pour les 12 autres mots ne sont pas conformes au principe phonographique.

¹⁷⁵ S'ils avaient été évalués dans le cadre de l'enquête IVQ, ils auraient peut-être été « en difficulté » à l'épreuve de lecture et/ou à celle de compréhension d'écrit.

On peut alors s'interroger sur sa capacité à communiquer par écrit : en ne réussissant pas à produire une graphie conforme au principe phonographique, il ne permet pas au lecteur de retrouver le mot transcrit. Ajoutons aussi qu'il a été le plus lent pour écrire cette liste de mots. En ne tenant compte encore une fois que des 14 mots évalués ici, ces cinq autres scripteurs seraient considérés *en difficulté* (*grave* ou *forte*) à la dictée dans le cadre d'IVQ.

Notons par ailleurs que la plupart des graphies produites par ces apprenants ont aussi été recueillies dans le corpus des dictées IVQ, exceptées les graphies produites par Alain qui témoignent de difficultés singulières mais qui rappellent des graphies rencontrées dans le corpus IVQ et qui ne sont généralement produites que par un scripteur isolé. L'intérêt de ces séances de travail avec les apprenants réside surtout dans les explications métagraphiques qu'elles ont permis de recueillir et que nous avons exploitées dans le chapitre précédent.

Maintenant que nous avons présenté les portraits des dix apprenants avec lesquels nous nous sommes entretenue – leurs portraits sociaux mais aussi leurs profils de scripteurs –, nous proposons une analyse de leurs parcours individuels (parcours personnels, scolaires et professionnels recueillis dans le cadre d'un entretien biographique) pour déterminer les expériences communes de ces apprenants ainsi que leurs différences.

2. LES EXPÉRIENCES COMMUNES DES APPRENANTS

L'analyse des parcours personnels, scolaires et professionnels des personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenue fait apparaître des similarités dans la description et dans la perception qu'ils ont de leurs parcours. À ce sujet, Manesse explique :

« Dans leur singularité à laquelle l'entretien individuel donne une expression, les stagiaires ont bien des choses en commun. » (Manesse, 2013 : 146)

Nous tentons ainsi dans cette section, d'éclairer le parcours de ces dix apprenants considérés en situation d'illettrisme. Il ne s'agit pas d'expliquer les difficultés ou d'établir des causes mais de cerner les expériences communes des apprenants que nous avons rencontrés. Nous citerons au fil du texte des extraits d'entretiens pour illustrer nos propos. Il s'agira parfois aussi de présenter des contre-exemples, qui mettent en évidence l'hétérogénéité des parcours des personnes rencontrées. Par ailleurs, tous n'ont pas toujours apporté les informations que nous attendions, soit parce qu'ils ne souhaitent pas répondre, soit parce qu'ils étaient peu prolixes. Nous citons entre crochets les apprenants qui ont apporté des éléments de réponses selon les points abordés dans cette section.

Précisons ici que nous ne ferons qu'évoquer quelques dimensions « psychologiques » du parcours de l'apprenant, qui restent à la « frontière de la didactique » comme l'indique Manesse :

« Les progrès dans le domaine intellectuel ne sont qu'une facette de ce qui les transforme : la confiance en soi reconquise par l'écoute, le partage, l'épanouissement personnel, l'aptitude à s'adapter au monde professionnel, à construire des solidarités avec les autres. Mais tout ceci est une autre histoire qui sort des frontières de la didactique. » (Manesse, 2010 : 155)

Nous ne nous attarderons pas sur ces points qui dépassent parfois le cadre de notre étude, mais il nous paraît difficile de les éviter lorsque l'on traite de la question de l'illettrisme. Nous sommes convaincue que ces dimensions doivent entrer en compte dans la prise en charge des personnes *illettrées* et d'ailleurs, leur évocation par les apprenants traduit leur importance. Elles sont en effet des données fondamentales dans la compréhension de la construction identitaire, de l'entrée dans l'écrit et du rapport à l'écrit des apprenants en situation d'illettrisme.

Nous présentons maintenant les expériences communes relevées dans les discours des dix apprenants en situation d'illettrisme avec lesquels nous nous sommes entretenue.

2.1 LE PARCOURS SCOLAIRE ET FAMILIAL

L'illettrisme étant désigné comme la situation de personnes qui présentent des difficultés à l'écrit bien qu'ayant été scolarisées, il nous paraît pertinent de nous pencher sur le discours que tiennent les *illettrés* sur leur parcours scolaire, souvent vécu comme difficile, dans un contexte familial parfois complexe. Nous verrons qu'à l'inverse, la vie professionnelle est un lieu de revalorisation de soi et de ses compétences, une sorte de revanche sur la vie. De plus, l'école et la famille étant les deux instances de socialisation dans l'enfance¹⁷⁶, nous nous sommes de fait intéressée aux parcours scolaire et familial des dix apprenants en situation d'illettrisme.

2.1.1 UN PARCOURS SCOLAIRE COMPLEXE : REDOUBLEMENTS, CHANGEMENTS D'ÉCOLE ET DIFFICULTÉS PRÉCOCES

Tous les apprenants interrogés dans le cadre de notre enquête relatent des parcours scolaires complexes, mais pour des raisons diverses. Cette complexité se traduit par des difficultés scolaires (difficultés précoces, redoublements parfois multiples, changements d'école, difficultés de comportements), auxquelles peuvent s'ajouter des difficultés d'ordre familial.

¹⁷⁶ On peut ajouter la socialisation « entre pairs » mais qui a longtemps lieu dans la famille (fratries, voisinage, famille étendue) ou à l'école (camarades de classe) et/ou dans les centres d'accueil tels que les centres de loisirs, les colonies de vacances, les lieux d'activités sportives ou culturelles le cas échéant.

2.1.1.1 DES REDOUBLEMENTS, DES CHANGEMENTS D'ÉCOLE OU UN ABSENTÉISME LIÉS À UNE SITUATION FAMILIALE COMPLEXE [MARC-ANTOINE, GARY, CAROLINE]

Les difficultés rencontrées tout au long de leur parcours scolaire sont parfois liées à une histoire personnelle et familiale compliquée dans l'enfance. C'est le cas de Marc-Antoine et de Gary. Le premier relate une scolarité irrégulière et des périodes d'absence répétées liées à des événements familiaux compliqués qui l'ont empêché de se « concentrer » et qui l'ont conduit à avoir des difficultés précoces qu'il n'a pas pu rattraper ensuite. Le second évoque quant à lui un divorce, des changements d'école, de classes et des redoublements, qu'il nous est difficile de situer précisément dans le temps mais qui reflètent une scolarité instable.

MAR bah j'ai pas toujours été (1.8) .h comment expliquer/ (2.6) sans rentrer trop dans les détails quand même [...] (avec des mots ; y a eu des moments) (2.0) euh: après y a la situation familiale qui a fait que: y a/ bon\ [...] c'est pas fac- y a eu des moments difficiles et: [...] bon ça a pas toujours été simp` et: .h y a eu l'école mais avec des problèmes et:: mais des bon\ [...] pas moi personnellement `fin [...] mais:: y a eu des problèmes euh: oh comment expliquer ça [...] y a eu quelques problèmes familiaux [...] et: forcément euh: ont fait que: bon\ (.) y a eu quelques années qu` ont été ratées et après forcément euh: c'est: (.) j` veux dire c'est au moins jusqu'en troisième `fin (.) jusqu'en troisième où i` faut apprendre bien quoi [...] êt` concentré mais bon quand vous pouvez pas êt` concentré et:: après y a les difficultés

GAR quand on a déménagé quand ma mère a divorcé d` mon père [...] j` suis arrivé en CP à villemont sauf que j`étais dans ma troisième année i` z'ont dit à ma mère madame vot` fils n'a pas l` niveau pour être en cp il est : un peu trop évolué au CP faut l` refaire euh i` m'ont fait sauter deux classes sauf que arrivé dans la classe euh le ce1 sauf que j`étais euh : bah en train d` nager quoi

Caroline évoquera aussi au cours d'échanges informels, à la suite de notre rencontre, des difficultés familiales dans l'enfance qui l'ont conduite à changer d'école.

2.1.1.2 DES DIFFICULTÉS PRÉCOCES FACE À L'ÉCRIT [GARY, ALAIN, CAROLINE]

Les difficultés rencontrées souvent précocement, dès le CP, font apparaître une entrée « ratée » dans l'écrit (Manesse, 2013). L'analyse des dictées des apprenants laisse aussi entrevoir des traces anciennes de cette entrée manquée dans l'écrit et des apprentissages initiaux mal maîtrisés que nous avons abordés lors de l'analyse des graphies. Gary et Alain expliquent par exemple avoir eu des difficultés très tôt :

GAR [ah] ouais **dès l` début** ouais

ALA l'école/ j'ai commencé bah euh comme tout l` monde à: (.) j'ai été à la maternelle [...] et après hop aussitôt euh: [...] mais après j'ai été dans [une école euh: (.) comment ça s'appelle/ euh pour apprend` à lire et à écrire aussi [...] **j`étais déjà parti là d` dans** [...] bah moi j'allais tous les jours à l'école mais c'est l` problème <((en riant)) c'était dur déjà donc euh:>

L'ensemble du discours de Caroline lors de l'entretien souligne l'importance des apprentissages initiaux. Les apprentissages ratés « poursuivent » l'apprenant au-delà de sa scolarité :

CAR c'est pour ça que la: l'apprentissage du départ est très important [...] et si la personne n'a pas compris au démarrage ça va l' **poursuivre toute sa vie**

Caroline est l'apprenante qui a le plus insisté sur les conséquences que peuvent avoir des difficultés précoces à l'écrit à l'âge adulte. Ce type de discours peut être rapproché de ceux recueillis par Penloup et présentés dans son ouvrage *La tentation du littéraire* (2000). On citera le discours de Viviane qui nous semble être le plus marquant :

« **On est blessé par l'écriture** et on n'écrit plus. » (tiré de Penloup, 2000 : 26)

Nous avons rappelé que l'étude de Guérin-Pace (2009) a permis de montrer le fait que les difficultés ressenties dès le début de la scolarité étaient un indicateur important des difficultés à l'écrit à l'âge adulte. Rivière (2001) explique que « *les élèves n'ayant pas acquis dans les temps les rudiments vont sans cesse buter contre les premiers obstacles tout en ayant à affronter des acquis nouveaux. Cette situation les maintiendra dans une capacité partielle, faisant quelquefois illusion auprès des enseignants comme des parents. Illusion qui s'achève au collège* ». D'ailleurs, les données IVQ font apparaître le fait que 11 % des personnes en difficulté (13 % des personnes en situation d'illettrisme) déclarent des difficultés uniquement à partir du collège (Belmans *et al.*, 2013). Le collège est aussi souvent le moment de la fin de la scolarité pour cette population en difficulté.

Caroline insiste aussi sur l'importance de la maîtrise du français dans notre société et des méthodes utilisées pour que les enfants « accrochent » à l'orthographe. :

CAR [oui] pa'ce que tout l' reste les mathématiques c'est important dans la vie/ c'est sûr qu' c'est important quand on dit qu' les deux matières générales sont le français et les maths (.) j' suis d'accord mais quand même plus le français qu' les maths pa'ce que maint'nant le: les mathématiques et tout ça on peut on peut quand même arriver à faire des choses avec euh des: des xx des calculatrices que l'orthographe\ même si vous avez des correcteurs d'orthographe y a quand même toutes ces ces règles de conjugaison et tout ça qui sont des fondamentaux et ça malheureus`ment euh: j' pense que: que bah on n'a pas encore inventé d'outil euh

[...]

pa'ce que j' leur dis à mes enfants que ben: c'est con pour les maths mais j' leur dis foncez sur le: les français quoi\ les maths euh: ok faut: faut qu'i' soient bon MAIS (.) le: l'indispensable est les lectures (.) la lecture (.) [pa'ce que moi j'étais pas bonne] en lecture et c- en fait pour moi ça m'a pourri la vie comme ça\

On peut faire référence ici aux récents travaux de Reuter et son équipe (2016) sur le « vécu disciplinaire ». Ce concept vise à comprendre le décrochage (pris dans ses différentes définitions : décrochage cognitif, absentéisme, sortie sans qualification, etc.) en prenant en compte les sentiments ou les émotions que les élèves associent aux disciplines (dégoût, stress, etc.). Ils montrent que le français est beaucoup plus mal vécu à l'école primaire que les mathématiques, en raison des évaluations. On peut envisager que les modes d'enseignement du français et la place accordée à l'évaluation renforcent l'insécurité dans laquelle se trouvent les apprenants. De plus, il nous semble qu'il y a aussi, dans ce rapport à la discipline « français », le fait que la langue est d'ordre intime et identitaire : être mauvais dans sa langue est une plus grande atteinte identitaire qu'être mauvais en mathématiques car c'est notre relation aux autres qui est discréditée. Les

enseignants devaient alors tenir compte de la différence d'effet sur les personnes que produisent des difficultés en mathématiques et en français. Ce ne sont pas deux disciplines scolaires équivalentes de ce point de vue. « Orthographe et grammaire française » et « langue française » sont souvent assimilées et on comprend les dégâts que cela peut provoquer dans l'estime et la confiance des personnes en difficultés dans ces apprentissages scolaires. D'autant que personne n'a jamais rassuré les personnes en difficulté sur le fait qu'ils sont bien locuteurs pleinement légitimes du français.

2.1.2 UN RAPPORT À L'ÉCOLE DÉTERMINÉ PAR LES ÉCHANGES AFFECTIFS [JIMMY, JULIE, GARY, MARC-ANTOINE, ALICIA, GARY, CAROLINE]

Il apparaît que les difficultés rencontrées tout au long du parcours scolaire par les apprenants paraissent très souvent liées à la relation affective établie avec l'adulte, et plus particulièrement avec l'enseignant. Cette relation « manquée » avec l'adulte (Manesse, 2013) est souvent le point d'émergence d'un sentiment d'abandon et de mise à l'écart voire d'exclusion, amenant l'apprenant à se distancier de l'école. Manesse écrit d'ailleurs à ce propos :

« L'école est aussi, et peut être d'abord [...] un lieu que structurent des échanges affectifs ; l'échec a donc en partie liée avec la relation manquée avec les adultes. Quasiment tous font état d'un sentiment d'abandon précoce par leurs maîtres, du fait de n'avoir rencontré aucun adulte qui les ait « aidés », et de la solitude qui accompagne l'enfant en échec à l'école. » (Manesse, 2013 : 147)

2.1.2.1 UNE RELATION RÉUSSIE [JIMMY]

Ainsi pour Jimmy, c'est sur la base de ses relations avec les professeurs qu'il « évalue » son parcours scolaire et nous parle d'une scolarité « très bien » :

JIM [très très bien] oui les profs i' m'aimaient bien alors j'avais aucun problème avec personne

Il est le seul de notre corpus à décrire avec précision son parcours scolaire. Ses difficultés scolaires ne lui ont pas renvoyé le sentiment d'un parcours scolaire difficile et sa relation avec les enseignants prime sur ses résultats scolaires. À l'inverse, les autres apprenants décrivent des relations difficiles voire pénibles avec les enseignants ou les autres élèves pour caractériser leur parcours scolaire.

2.1.2.2 LA MISE EN CAUSE DE L'ENSEIGNANT [JULIE, GARY]

Julie nous confie que l'attention des personnes qui l'entourent est déterminante et revient sur des souvenirs scolaires douloureux liés à une relation difficile avec l'une de ses enseignantes qui l'a « bloquée » dans ses apprentissages :

JUL et j'ai eu une maîtresse qu' était: très: (.) très: méchante [...] e' nous tapait d'ssus `fin les pires choses qu'on peut faire [...] ((rires)) donc euh: ça m'a pas: ça a pas arrangé du tout les: les choses [...] j' voulais m'en aller mais bon\ j' pouvais pas .h [...] ((rires)) et mais: j' pense que: e' m'a fait plus de mal qu'aut` chose [...] ça m'a beaucoup bloquée

JUL oui c'est important pour moi d'et' euh: que les gens euh: soient gentils avec moi en fait ((rires)) qu'i' m' crient pas d'ssus qu'i' m'expliquent bien euh:

Il est remarquable que Julie parle au présent ici. Alors qu'elle parle juste avant de sa scolarité, il semble qu'elle fasse le lien ici entre son entrée en formation et sa scolarité passée.

Gary raconte quant à lui sa rentrée à l'école primaire, en évoquant sa première rencontre avec son enseignante, qu'il a mordue parce qu'elle a voulu le « séparer de sa mère » :

GAR c'est l' jour où j'ai mordu ma maitresse d'école à sang [...] <((en riant)) j' l'appréciais bien c'est pour ça> (.) à la rentrée quoi elle a voulu j' sais pas elle a voulu m' séparer d' ma mère j' l'ai mordue à sang [...] bon elle m' la fait: comprendre après qu' j'aurais pas dû pa'ce qu'e' m'a fait r' doubler trois fois mon CP quoi

Cette première rencontre « ratée » avec son enseignante sonne pour Gary comme l'élément déclencheur de ses multiples redoublements de la classe préparatoire, l'enseignante ayant voulu se venger.

Caroline nous confiera, au cours de l'un des ateliers de français que nous avons observés, qu'à l'époque où sa génération a été scolarisée, on leur a « mal appris ». Selon elle, les enseignants n'étaient pas attentifs à leurs difficultés et ne cherchaient pas à les pallier. Elle parle même de maltraitance lorsqu'ils faisaient des erreurs ou qu'ils ne comprenaient pas. D'autres apprenants présents confirmeront ses propos.

Ces récits de relations douloureuses avec les enseignants, dont nous n'évaluerons pas la véracité¹⁷⁷ car seule nous importe ici l'appréciation subjective, soulignent l'importance de la relation construite avec l'adulte et le sentiment d'« insécurité relationnelle » (Villechaise et Zaffran, 2004) dans laquelle se trouvaient les apprenants lorsqu'ils étaient élèves.

2.1.2.3 UN SENTIMENT D'ABANDON [MARC-ANTOINE, ALICIA, GARY, CAROLINE, JULIE]

L'insécurité relationnelle dans laquelle se trouvaient les apprenants au cours de leur scolarité, les effectifs chargés, le rythme soutenu des enseignements et le manque d'attention de l'enseignant font apparaître un fort sentiment de mise à l'écart, d'abandon voire d'exclusion dans les discours des apprenants :

MAR et puis: .h (.) quand |on a des difficultés on est un (.) peu mis d' côté `fin: [...] voilà c'est ça\ après si y a avait eu des gens à côté qui: (.) bon euh: (.) à l'époque ça s' faisait p`tet' pas mais:
[...]
ça euh: j' reconnais mais (.) .h j' pense que si j'avais eu des bonnes personnes des bons moments les: voilà bon: [...] c'aurait été différent

ALI non non mais je parle mais c'est vrai que j'étais euh toute petite j' suis restée d' côté alors [...] pour moi c'est comme si j' comptais pas TCHOU ((rires)) hé non mais viens t'inquiète pas même si tu dis une bêtise allez viens oh bah oui bah tu parles alors là
[...]

¹⁷⁷ Lorsque Gary nous explique, par exemple, que ses redoublements sont dus à une volonté de vengeance de l'enseignant, il ne s'agit pas pour nous de prendre parti. Nous n'avons à notre disposition que le regard des apprenants, que nous ne pouvons confronter aux discours des enseignants.

ah bah oui pa`ce que la maitresse elle m'a laissée d` côté [...] au fond d` la classe [...] bah elle entend rien bah e` veut rien faire alors j` la laisse au fond de la classe

Abandonné, livré à lui-même, Gary évoque même l'ennui ressenti à l'école :

GAR j'étais perdu et [...] bah la maitresse a pas pu s'occuper d` moi qu'oï pa`ce qu'e` s'occupait déjà des aut` et moi j'étais l` dernier d` la classe et bah **pour m'occuper j` rampais par terre ou j` faisais des combats d` ciseaux quoi** [...] <(en riant)> et j'entailais les autres quoi (.) j` **m'occupais du mieux que j` pouvais** [...] sauf qu'en CE1 la maitresse arrivait pas à gérer et euh: e` **m'a laissé dans mon coin** quoi [...] e` **s'est pas occupé d` moi** et après bon on a vu qu` ça allait pas et on m'a fait passé en CLIS quoi

Ce sentiment d'exclusion est aussi souvent lié aux regards que portent les autres sur l'enfant qui présente des difficultés, aux réactions des autres élèves face à ces difficultés. Les travaux sur le décrochage scolaire soulignent d'ailleurs l'impact de ces dimensions sur le parcours scolaire d'un individu et dans le processus de décrochage (Balas, 2012 ; Benase *et al.*, 2010 ; Blaya, 2010 ; Feyfant, 2012). Caroline fait ainsi état des moqueries qu'elle a subies à cause de ses difficultés en lecture et qui ont provoqué chez elle un repli sur elle-même et abandon :

CAR [pa`ce que moi j'étais pas bonne] en lecture et c- en fait pour moi **ça m'a pourri la vie** comme ça\ (.) c'est que: en démarrage euh: le cp ce1/[...] la lecture/ ça allait à peu près [...] donc j'ai suivi comme tous les élèves [...] mais cm1 ya eu ce: un: (.) .t un fossé qui fait que comme je: j'avais des problèmes d'orthographe [...] je: j'avais des problèmes de lecture [...] et en fait je butais sur des mots [...] et les autres rigolaient [...] et du coup par ce: ce côté de: de rican`ments de rires (.) **qui m` blessaient**/ (.) et bah j` **me suis enfermée** dans: dans bah si la prof e` pouvait éviter de me: (.) de me d`mander de de lire à haute voix [...] j'occultais tout à fait la lecture [...] pis de toute façon j'aimais pas la lecture hein [...] ah non non non non non non\ c'était vraiment pour moi anh:: quand je savais qu` y avait lecture j` faisais des comédies pour pas aller à l'école hein/

Là encore, ces moqueries sont plus humiliantes parce qu'il s'agit du français et de la lecture. Il n'en aurait certainement pas été de même s'il avait été question de difficultés en mathématiques. Notons par ailleurs que cette légitimité accordée au regard des autres traverse les années et persiste d'ailleurs chez les adultes *illettrés* (Villechaise & Zaffran, 2004), provoquant un manque de confiance en eux important à l'âge adulte.

2.1.2.4 UNE MANQUE DE CONFIANCE EN SOI À L'ÂGE ADULTE [JULIE, GARY, CAROLINE]

Julie nous confie par exemple qu'elle craignait l'entrée en formation, qu'elle avait peur d'être « en échec » et d'être plus mauvaise que les autres :

JUL j'ai été très anxieuse aussi de l` faire euh: pa`ce que j'aime pas me r`trouver avec plein d` monde\ [...] j` suis une fille qui stresse un peu donc euh: me r`trouver avec tous ces gens là\ pis savoir que eux i` vont y arriver pis moi j` vais êt` complèt` ment en échec ((rires)) j` me suis dit\ pourvu que j` m'en aille <(en riant)> j'ai envie d` me sauver>
[...]
maint`nant ça va mieux pa`ce que:: là j- j'ai l'impression d` rattraper un p`tit peu euh: c` que j'ai pas pu f- c` que j'ai pas compris et pis euh: [...] c'est vrai que: c'est bien

Gary et Caroline expliquent que la distance qui s'établit avec les autres élèves et les difficultés rencontrées sur les bancs de l'école conduisent à un sentiment d'infériorité, à

une dégradation de l'estime de soi et à un manque de confiance en soi. Ces derniers mènent plus largement à une dépréciation de ses compétences :

GAR ouais non mais j'ai pas confiance en moi (.) je suis quelqu'un qui se dénigre sans arrêt quoi
[...]
j'ai du mal à bah c'est l'problème c'est que: (.) comme j' me donne pas de:\ pas de:\ comme j'ai pas cou-\ j'
suis pas\ j' suis pas:\ comment j' pourrais dire ça/ .h hm (.) j'ai j'suis pas coura- moi\ mince comment j'
pourrais vous dire ça/ j'ai\ on m'a toujours rabaissé en fait [...] euh: depuis que j' suis jeune j'ai toujours été
rabaissé\ on m'a jamais dit ouais c'est bien c` que tu fais on m'a toujours [rabaissé] j'ai tendance à m`
rabaïsser quoi\

CAR [...] j'ai encore mes: mes dictées ma mère m'a donné mes cahiers (.) et en fait sur tous mes cahiers y avait
toujours marqué euh: (.) bah qu' j'étais pas sotté pa`ce que: mes rédactions et tout étaient toujours
marquées enfant euh: qui a une euh imagination débordante [...] et euh: mais par contre l'orthographe je: je
j'avais une faute par ph- par lettre par euh: par phrase [...] j'adorais écrire j'étais inspirée quand on m`
demandait (.) mais euh bah forcément après quand j' voyais que tous les toutes les tout était mis en rouge
bon bah: [...] on assume pas l' coup hein on s` dit merde [on est nul on est nul] [...] puis ça vous poursuit
toute votre vie (.) voilà hein

Alain, qui est plus lent que les autres en atelier et qui travaille toujours sur le présent tandis que les autres travaillent sur le passé-composé ou le futur¹⁷⁸, va même jusqu'à remettre en doute les corrections de son formateur, qui laisserait passer des fautes, pour ne pas trop ralentir son avancement par rapport aux autres :

ALA là j' suis toujours au premier là moi
ENQ ah oui/
ALA ah ouais ouais j'arrive à la finir mais à mon avis euh il a pas tout il a pas tout corrigé hein
ENQ vous travaillez sur quoi là en c` moment/ °je sais même plus°
ALA toujours la première au présent là
ENQ le présent/
ALA ouais (.) j' suis pas encore au futur

Cette dépréciation générale de soi et de ses compétences est soulevée par Villechaise et Zaffran dans leurs recherches réalisées auprès de personnes en situation d'illettrisme :

« le jugement péjoratif d'autrui a acquis aux yeux de l'illettré une telle légitimité que ce dernier en arrive à se définir de façon très négative en référence à cette seule dépréciation : la stigmatisation acceptée vient coloniser l'expérience et gauchir le regard intime porté sur soi au point de dégrader profondément l'estime personnelle. » (Villechaise et Zaffran, 2004 : 33)

L'un des points forts de notre étude est ainsi la lecture en positif que nous faisons de l'illettrisme et de l'*illetteré*. C'est d'ailleurs probablement cette posture (§2.3 chap.3) qui nous a permis d'obtenir la confiance des apprenants avec lesquels nous avons passé plusieurs mois et avec lesquels nous sommes entretenue, et de recueillir toute la richesse de leurs discours.

¹⁷⁸ On notera ici l'évolution déterminée par le formateur : le présent, le passé composé puis le futur.

Notons toutefois que les apprenants exercent un certain contrôle sur l'image qu'ils veulent transmettre d'eux-mêmes aux autres en formation. Ainsi, Villechaise & Zaffran (2004) ont montré que les adultes en difficulté à l'écrit peuvent chercher à dissimuler l'ampleur de leurs difficultés par une lenteur de travail par exemple, pour échapper aux regards des autres. On pense ici à la notion de « face » développée par Goffman (1973). Il considère que chaque participant expose aux autres une certaine image de lui dans l'interaction. Il s'agit, pour Goffman, d'un travail de « figuration » (*face work*), dans lequel chacun des participants essaie de préserver sa face et celle de l'autre en recourant à des stratégies diverses dans l'interaction. À titre d'exemple, Alain range ses fiches d'exercices sans les faire corriger et sans les avoir terminées et passe aux exercices suivants, pour ne pas prendre trop de retard par rapport aux autres. C'est d'ailleurs une attitude que nous avons relevée chez d'autres apprenants que nous avons pu observer.

Le regard porté par les autres sur les difficultés participe donc à la perception qu'ont les *illettrés* d'eux-mêmes et de leur situation à l'écrit.

2.1.2.5 LA SCOLARISATION SPÉCIALISÉE, UN SOULAGEMENT POUR L'APPRENANT [GARY, JIMMY, JULIE, DANIEL]

L'entrée dans un parcours de scolarisation spécialisée apparaît, dans le discours de certains apprenants, comme un soulagement. Qu'il s'agisse de la relation établie avec l'adulte, du sentiment d'abandon ou d'infériorité, du manque de confiance en soi, du rythme des enseignements, etc., la scolarisation dans une classe spécialisée, telles que les CLIS ou les SEGPA, est souvent synonyme de soulagement pour les apprenants avec lesquels nous nous sommes entretenue. Julie, Jimmy et Gary nous expliquent ainsi que le rythme, moins soutenu, des enseignements, l'attention et la disponibilité des enseignants ainsi que leur adaptabilité, leur a permis de reprendre confiance, de se sentir accompagnés et de ressentir moins de difficultés.

JUL du coup euh: ça m'a: beaucoup aidée j'ai rattrapé tout mon retard avec la maîtresse pa`ce que e` m'a donné toute sa confiance [...] oui c'est important pour moi d'et` euh: que les gens euh: soient gentils avec moi en fait ((rires)) [...] qu'i` m` crient pas d`ssus qu'i` m'expliquent bien euh [...] disons que: en conjugaison euh ma maîtresse elle était désespérée parce que: je n'arrivais pas à la conjugaison et pis euh: du coup elle a fait une aut` méthode et puis euh: ça m'a: j'étais plus euh: en confiance que:

JIM euh: quand j'étais au collège j'étais en segpa (.) donc ça allait moins vite on était moins alors les profs i` s'occupaient plus de nous [...] après quand j` suis arrivé au cfa j'ai eu un peu plus de mal [...] ((rires)) pa`ce que les profs i` vont vite et pis moi je suis pas

GAR après j'arrivais à suivre quand j` suis arrivé au collège et euh: .h après ça va pa`ce qu'au collège comme j'étais en segpa on: les professeurs avaient plus d'attention envers nous

GAR bah français ça va pa`ce que bah comme on était dans [une classe de plusieurs élèves en difficulté le niveau était qu'on arrivait: (.) j'avais de bonnes bases\

Le discours de Gary introduit l'idée que l'identification aux pairs amoindrit le sentiment d'infériorité, souligné à l'inverse précédemment par la distance ressentie avec les autres élèves de classes dites ordinaires.

Daniel, orienté dès l'âge de 13 ans dans une filière technique, souligne aussi le fait que les professeurs ont su s'adapter à leurs attentes et à leurs besoins selon leurs orientations professionnelles.

DAN j` dirais en règle générale moi à mon époque euh: (.) les profs i` étaient assez sympa i` étaient pas euh: (.) en fait i`: (.) i` cherchaient pas i` voyaient qu'on arrivait pas en: en (.) en français qu'on faisait d- des quantités d` fautes bah en fait i` nous tra- on travaillait (.) sachant qu'on allait avoir une for- une une suite à être plutôt dans l` bâtiment euh: à travailler euh: manuellement (.) [qu'i` nous a-] qu'i` nous faisaient faire plus de: de maths plus de: de [dessin] i` adaptaient [et ils vous faisaient faire plus de choses]

2.1.3 UNE DIFFICULTÉ POUR L'APPRENANT À TRADUIRE SON PARCOURS SCOLAIRE

Pour nous, la difficulté à appréhender les parcours scolaires, souvent complexes, des apprenants avec lesquels nous nous sommes entretenue est renforcée par leur difficulté à décrire et à traduire en mots leur parcours scolaire. Un constat de Manesse, concernant des stagiaires accueillis dans les « écoles de la deuxième chance » (E2C), est particulièrement à propos pour traduire cette idée :

« Leur histoire d'école que, souvent, ils ne peuvent même pas décrire précisément, leur est comme étrangère ; ils s'embrouillent sur les classes qu'ils ont doublées ; ils ne savent parfois pas nommer les classes d'accueil les institutions de soutien diverses dans lesquelles ils ont trainé, ils ne parviennent pas à faire le décompte des années. » (Manesse, 2013 : 146)

Ainsi, Gary et Alicia parviennent difficilement à nous expliquer leurs redoublements de la classe préparatoire et leurs changements d'école. Alain, Alicia et Daniel ne réussissent pas à nommer les classes spécialisées dans lesquelles ils ont été scolarisés dans l'enseignement primaire et/ou secondaire.

ALA mais après j'ai été dans |une école euh: (.) comment ça s'appelle/ euh pour apprendre` à lire et à écrire aussi

ALI et vu qu'i` z'ont vu que j'avais du mal i` m'ont fait le cp norm- le cp pa`ce que si vous voulez y avait cp près d- euh: comment vous expliquer cp normal et cp où c'est qu' y a moins d'enfants

DAN euh:: bah j- j'- j'ai suivi une scolarité normale j` dirais jusqu'en sixième/ j'ai décroché en sixième (.) euh: douze treize ans [...] donc j` me suis plutôt orienté vers une SEGPA donc euh: à l'époque c'était c` qu'on a app`lait du pré apprentissage [...] euh moi à mon époque à moi c'était on n'app`lait pas ça une segpa hein [...] ça s'app`lait pas comme ça c'était x c` qu'on app`lait avant une école spécialisée euh: euh pour les enfants en: en difficulté euh:: bien précis sur des choses quoi en fait

De manière générale, et c'est en soi un indice, les entretiens biographiques ne nous permettent pas de retracer avec précision le parcours scolaire de chacun des apprenants. Ces difficultés à nommer les classes qu'ils ont occupées, à décrire leur parcours scolaire

dans son ensemble, fait apparaître le fait que leur propre histoire leur est « étrangère » (Manesse, 2013) et qu'ils n'ont pas réussi à comprendre les rouages de l'école et du système éducatif en général. L'étrangeté du monde scolaire à leurs yeux d'enfant transparait aussi bien dans leur façon de relater leur parcours scolaire, d'organiser leur discours que dans les difficultés concrètes qu'ils évoquent.

Pour conclure, notons que tous les apprenants sont marqués par une histoire personnelle, familiale et par leur relation avec les enseignants. Mais, au-delà du diagnostic d'illettrisme qu'il n'est pas simple de poser pour ces apprenants, ce qui les réunit reste les difficultés précoces, un ressentiment contre l'école, voire contre un enseignant, et un sentiment d'abandon. Cela les mène à un manque de confiance en eux à l'âge adulte et à une insécurité scripturale renforcée. Notons d'ailleurs que la question de la relation à l'enseignant n'était pas présente dans notre grille d'entretien et qu'elle a été introduite par les apprenants eux-mêmes. Cela confirme son importance dans leur parcours. Au-delà des difficultés ressenties, l'environnement familial et l'environnement scolaire constituent donc des éléments déterminants qui rentrent en compte dans la relation que l'enfant, et plus tard l'adulte, a avec l'écrit. Le sentiment d'exclusion exprimé par les apprenants, qui transparait surtout dans le cadre de l'évocation de la scolarité, ne doit pas pour autant être relié directement ou à tout le moins exclusivement aux difficultés à l'écrit. Le lien entre difficultés à l'écrit et sentiment d'exclusion n'est pas systématique. Pour autant, il ne faut pas nier que d'importantes difficultés à l'écrit compliquent singulièrement la vie et peuvent provoquer un « sentiment d'exclusion », forgé dès l'enfance par l'échec scolaire mais aussi dans la vie de tous les jours parce que l'on est contraint à de multiples « ruses » pour pallier les difficultés.

2.2 LE PARCOURS PROFESSIONNEL : UNE REVANCHE

Avant d'aborder la question du parcours professionnel des apprenants avec lesquels nous nous sommes entretenue, nous faisons un détour par la question de l'orientation professionnelle.

2.2.1 UNE ORIENTATION SUBIE [MARC-ANTOINE, CAROLINE]

Deux des dix apprenants rencontrés – Marc-Antoine et Caroline – font état d'une orientation précoce, inadaptée, parfois subie et particulièrement mal vécue. Ils nous expliquent qu'ils n'ont pas vraiment eu le choix de leur orientation professionnelle. Tandis que Marc-Antoine a dû quitter l'école pour des raisons financières et familiales (qu'il n'a pas voulu évoquer plus en détails avec nous), il souligne une certaine forme de déterminisme :

MAR bon: à mon époque euh: voilà si t' apprenais pas à l'école bah voilà t' étais mis d' côté tu s'ras euh: maçon carr' leur [...] euh: `fin: moi je voyais ça comme ça quoi [...] [c'étaient] c'étaient les meilleurs qui: qui faisaient les grandes études tu vois mais: bon\ voilà\

Les propos de Marc-Antoine ne nous permettent pas de savoir s'il parle ici de l'école, de la famille ou de la société en général.

Caroline, plus vindicative, exprime quant à elle ses regrets et même sa colère face à l'orientation qu'elle a subie à 16 ans, en n'ayant pas été écoutée. Puisqu'elle n'avait pas de très bons résultats scolaires, on ne lui a pas laissé d'autres choix que de suivre une filière technique :

CAR bon j'avais toujours euh des moyennes on va dire de douze [...] hein c'étaient pas des: des grosses moyennes quoi en fait (.) j'étais comme euh: élève faible et euh: bah quand il a fallu s'orienter bon bah tout d' suite euh: la voie d'orientation c'est tout d' suite bah vous vous êtes fait pour euh: le technique hein [...] donc euh hé bah ça voilà (.) ça moi euh: (.) .h là je: j' me suis dit bon bah **on nous écoute pas** en fait on est: (.) **on a l'impression on veut nous faire croire qu'on est écouté mais on l'est pas** [...] du coup moi j'ai arrêté l'école à seize ans [...] et j'ai fait un apprentissage d'esthéticienne

Cela est à rassembler avec l'idée précédente : l'école leur reste étrangère parce qu'elle n'a sans doute pas assez pris le temps de leur expliquer les orientations proposées (orientations scolaires ou professionnelles). Ce constat s'ajoute aux évaluations très dures des enseignants décrites plus haut. C'est finalement l'ensemble de l'institution qui maltraite les élèves en difficulté : en pensant bien faire, elle les oriente vers des filières qui lui semblent adaptées, mais elle ne les implique pas dans les choix d'orientation, et ne leur permet donc pas, à l'issue du parcours, de leur laisser le sentiment d'avoir construit quelque chose.

Par ailleurs, ce sentiment de « ne pas être écoutée » et ce « ras le bol » contre l'école décrit par Caroline a d'ailleurs persisté puisqu'elle exprime sa colère face au système scolaire non plus en tant qu'élève mais en tant que parent d'élève aujourd'hui.

CAR l'école ras l' bol pa'ce qu'en fait euh qu'on soie élève ou parent je trouve que: le corps enseignant/ alors j' mets pas tout l' monde dans l' même sac hein [...] on est peu considéré donc euh même irrespectueux (.) pour certains (.) quelquefois ben: j'ai pas eu envie de: (.) d'aller m'expliquer de: voilà [...] je trouve que les profs actuellement sont plus centrés dans la vie privée des des gens que euh sur le travail de leur élève et ça moi je: j' suis désolée je: (.) `fin c' qui m'est arrivé à moi [maint`nant j' vous dis] j' généralise pas hein

Ses propos s'étendent, on le voit, à la relation parents-école et marquent une défiance envers le système scolaire.

Les propos de Marc-Antoine et Caroline font écho aux travaux de Bourdieu et Passeron (1971), repris par Lahire (2010) notamment, qui reflètent cette idée selon laquelle les attentes scolaires voire professionnelles de chaque individu se règlent sur ce qui est « raisonnablement permis d'espérer » (Bourdieu & Passeron, 1971 : 262). L'enfant intègre les espérances subjectives de sa famille et/ou de l'école, et comprend ce qui est de l'ordre du possible pour son avenir scolaire et professionnel et se convainc même de ne pas espérer autre chose, au point que les inégalités se perpétuent. Aussi, Lahire écrit-il :

« Ce qui n'est pas objectivement accessible ne devient plus subjectivement désirable et l'on finit par n'aimer que ce que la situation objective nous autorise à aimer, c'est

à dire prendre non pas ses désirs pour la réalité, mais la réalité des possibles pour ses désirs les plus personnels » (Lahire, 2010 : 204).

Cette citation de Lahire montre un acquiescement du sujet à ce qu'on lui propose, une sorte de renoncement. Or, chez Caroline en particulier, c'est de la colère qui est évoquée, et ce dès sa jeunesse avec le sentiment de ne pas avoir été « écoutée ». Marc-Antoine lui n'évoque pas de colère et semble plutôt s'être résigné mais il évoque quand même cette orientation subie. Les éléments évoqués ici valent pour tout le monde, mais ce qui est remarquable ici c'est que l'école entretient cette réduction des ambitions et des espérances. Les difficultés scolaires de Marc-Antoine et Caroline ne les ont pas « autorisés » à imaginer une orientation professionnelle autre que celle qui leur a été proposée. Seules certaines orientations leur étaient permises par l'école, une orientation subie qu'ils réussissent aujourd'hui à évoquer.

2.2.2 L'EXERCICE PROFESSIONNEL : LE LIEU DE VALORISATION DE SOI ET DE SES COMPÉTENCES

Alors que le rappel du parcours scolaire est le moment de dévalorisation personnelle et de récits douloureux, l'évocation du parcours professionnel est quant à elle l'occasion pour l'apprenant de valoriser le chemin parcouru et les compétences acquises. La vie professionnelle reflète en effet dans les discours une certaine estime de soi, notamment dues au soutien qu'ils reçoivent, aussi bien dans le cadre familial que professionnel.

2.2.2.1 VALORISATION DE SOI ET DE SES COMPÉTENCES [DANIEL, JULIE, ALAIN]

Daniel, Julie et Alain expriment leur satisfaction face à leur situation professionnelle. Daniel revendique par exemple ses réelles compétences professionnelles et manuelles, qu'il n'a plus à prouver. Julie estime quant à elle avoir plutôt « pas mal réussi » dans sa vie professionnelle :

DAN donc le fait que j'ai d' mandé ce con- 'fin qu'on m'a dit qu'i' fallait qu' je l' passe/ (.) pa`ce que j'avais les capacités manuelles
[...]
j'ai toujours travaillé dans l' bâtiment donc euh: au niveau carrière euh: manuelle j'ai rien |à prouver

JUL et ça s` passait bien et pis euh: y a eu: des entretiens pour que j` sois embauchée et du coup j'ai: j'ai fait tout pour qu' j` sois embauchée pa`ce que j` voulais: aller vraiment dans cet (.) univ- un- enfin découvrir un peu le monde du travail euh ordinaire on va dire [...] du coup j'ai donné tous mes: tout mon: poss- des efforts pour euh: pour avancer pis j` crois j'ai pas mal réussi ((rires)) [...] oui j'ai pas mal réussi dans ma vie ouais <((en riant)) même si j'ai eu des galères>

La relation entretenue avec les collègues participe aussi à la valorisation du parcours professionnel. Julie explique par exemple qu'elle entretient de très bonnes relations avec ses collègues :

JUL dix ans que j` suis à la ling`rie et que: j` me sens très bien\ mes collègues sont super sympa\ euh: j` m'entends bien avec mes collègues
[...]

JUL on fait des p'tites sorties ensemble

Le discours d'Alain traduit une grande satisfaction et une certaine estime de soi face à sa situation professionnelle et à ce que lui renvoient ses supérieurs :

ALA j' devrais partir à la métropole\ mais ma chef e- vu qu' j' suis un bon [élément elle a elle a voulu que j' reste [...]] pa'ce que e' m'a fait passer mon permis poids lourds aussi [...] donc le permis poids lourds je l'ai eu du premier coup/

Cette dernière phrase « je l'ai eu du premier coup » renvoie à une certaine forme de revanche sur le parcours scolaire et les précédents examens ratés. Cet emploi lui a aussi permis de développer ses compétences, déjà nombreuses, en passant des Certificats d'aptitude à la conduite en sécurité d'engins de chantier (CACES) :

ALA i' nous ont fait passé des: les caces c'est pareil j'ai des caces\ (.) pour écrire i' faut écrire un peu et tout ça j' l'ai eu quand même [...] à lire des questions\ à remplir les questions et j'ai tout eu

Alors que l'école ne lui a pas permis d'obtenir de diplômes, Alain exprime le fait que la vie professionnelle, à l'inverse, lui a permis d'obtenir des diplômes, et ce même en ayant dû recourir à l'écrit pour les obtenir.

2.2.2.2 SOUTIEN FAMILIAL ET PROFESSIONNEL [ALAIN, GARY, JULIE, CAROLINE]

À l'inverse du discours tenu sur l'école, celui sur leur parcours professionnel fait davantage état de l'intérêt et du soutien qu'ils ont reçus, qui apparaissent comme des éléments déterminants pour leur insertion sociale et professionnelle.

Alain et Gary évoquent le soutien qu'ils ont reçu de la part de leur femme. Alain a par exemple pu compter sur sa femme pour qu'elle lui fasse des modèles pour apprendre à écrire les mots dont il avait besoin au travail :

ALA [pa'ce] que moi j'écris des: sortie toutes les tous les jours sortir les véhicules pa'ce que je sors les véhicules d- (.) là ma je: je ma femme elle a fait un modèle/ (.) bah maint'nant p'us besoin d' modèle maint'nant j' sais

Gary lui aussi explique qu'il peut compter sur sa femme pour l'encourager quotidiennement et lui faire reprendre confiance en lui :

GAR h. alors euh le problème c'est qu' ma femme m'encourage e' sait qu' j'ai l' niveau\ mais comme moi j' me rabaisse en fin d' compte j' me dis qu' j'suis pas capable de l' faire

Julie quant à elle souligne l'investissement de sa mère dans son insertion sociale et professionnelle :

JUL donc après c'est ma maman qui m'a trouvée euh: cet stage au conseil général [...] ouais grâce à m- à mes parents j'ai avancé ouais

Le soutien reçu dans le cadre professionnel, qu'il s'agisse des collègues ou des supérieurs hiérarchiques, constitue aussi une part déterminante dans l'estime que les personnes ont d'elles-mêmes et dans leur perception de leurs compétences à l'écrit. C'est souvent d'ailleurs la motivation première de l'entrée en formation.

Caroline évoque avec humour sa situation professionnelle :

CAR et que maint'nant j' travaille quand même à la ville et dans [un bureau d'état civil [...]] donc euh: c'est quand même vach'ment euh: [...] [<(en riant)] voilà] pour quelqu'un qu' est nulle en orthographe travailler à l'état civil c'est quand même curieux [...] voilà j'y suis depuis bientôt six ans c'est ma sixième année et puis euh bah voilà ça s' passe bien [...] pa'ce que je sais m' relire pa'ce que j'essaye de: j' mets toutes le chances de mon côté

Alors que, pour elle, ses difficultés à l'écrit ne lui permettraient pas d'exercer un emploi qui demande de recourir à l'écrit et de travailler à l'état civil en particulier, Caroline est fière de nous expliquer qu'elle a toujours tout fait pour réussir à y parvenir et qu'elle est aujourd'hui épanouie dans l'exercice de sa profession. Elle explique qu'elle a pu compter sur le soutien de sa responsable, très présente et à l'écoute, pour l'inciter à passer les concours nécessaires et l'accompagner lorsqu'elle rencontre des difficultés :

CAR et là ma responsable bah on a joué carte sur table j' lui ai dit mes lacunes et tout bon j' lui ai dit qu- (.) mon rêve mon rêve à moi c'est d'aller à l'état civil ça c'était mon truc quoi là c'est si t' y es là c'est yes t' as gagné quoi [...] et du coup ben: fur à mesure elle m'a fait confiance elle m'a dit que: elle même elle corrigeait des: .t des examens au niveau du centre de: gestion donc elle était euh: elle allait pour les examens pour faire passer des examens et tout elle m'a dit caroline t' as tout à fait le potentiel e' m'a dit (.) y a que toi qui peux: .t et du coup ça m'a donné confiance quoi j' me suis dit bah: voilà [...] elle a tout à fait capté c' que j'étais capable [...] et là j' me suis dit ben vas y fonce (.) et du coup bah elle a vu que: quand je suis pas sûre de moi j' vais vers elle [...] j' ui dit isabelle est ce que tu peux m'aider est ce que tu peux faire quelque chose/ (.) donc elle me dit ouais bah non pourquoi t' hésites/ là t' as bon là t'as bon

En somme, comme dans la scolarité, la relation construite avec l'autre (le responsable, le collègue) et sa bienveillance apparaissent déterminantes dans l'estime qu'ils ont d'eux mêmes et de leurs compétences. C'est avec le soutien de l'autre qu'ils parviennent à s'autoriser des évolutions professionnelles et à reconstruire une certaine estime d'eux-mêmes. Pour résumer : c'est avec des « autres » qu'ils ont perdu leur estime, et avec d'« autres autres » qu'ils la reconstruisent. Au-delà de la réalité de ce qu'ils savent faire ou non, la chose qui détermine le plus leur estime, c'est bien leurs relations aux autres. Notons aussi que les parcours professionnels des apprenants présentés ici montrent que « marginalisation sociale » ne va pas de pair avec « illettrisme » et qu'une telle corrélation serait plus que périlleuse et loin d'être objective¹⁷⁹.

2.2.3 L'ENTRÉE EN FORMATION

L'entrée en formation constitue une étape dans le retour à l'emploi ou dans l'évolution professionnelle. Nous choisissons donc de l'aborder au sein de notre analyse du parcours professionnel.

2.2.3.1 UN ENJEU IDENTITAIRE

L'entrée en formation constitue aussi un tournant important dans l'épanouissement personnel des enquêtés, dans la (re)conquête de leur confiance en eux et dans la valorisation de leurs compétences. Cette nouvelle expérience est souvent le levier de

¹⁷⁹ Rappelons que l'enquête IVQ (2011) rapporte que plus de la moitié des personnes en situation d'illettrisme ont un emploi (Belmans *et al.*, 2013 ; Jonas, 2012) : 52 % des métropolitains et 54 % des Haut-normands.

nombreux possibles, qu'ils soient professionnels ou affectifs. Il existe un lien réel entre la dynamique motivationnelle de l'apprenant, la formation, la construction identitaire et la trajectoire personnelle de l'apprenant (Leclercq, 2005). Alicia par exemple souligne l'impact qu'a eu pour elle l'entrée en formation qui l'a encouragée à faire un relooking :

ALI ah oui: bah au début c'était un peu plus dur pa`ce que: bah j` suis tellement euh: j` suis très timide j'arrive pas aller vers les gens et depuis que j'ai fait le relooking photo tout ça alors là c'est:

Il nous semble que c'est le signe surtout de sa volonté d'agir et de ne plus subir (cf. les orientations subies dans la scolarité, le sentiment d'être resté passif). Ici, Alicia reprend en quelque sorte son destin en main.

Ainsi Villechaise et Zaffran notent que :

« il n'est pas anodin de constater à quel point les personnes en formation insistent pour certaines d'entres elles, avec force (et un bonheur visible) sur la manière dont cette remise à niveau a pu leur redonner confiance et les faire s'ouvrir aux autres", ce bien souvent au-delà des progrès proprement scolaires effectués, et parfois même en dépit de la faiblesse de ces progrès. » (Villechaise et Zaffran, 2004 : 36-37)

Cette dimension identitaire apparaît fondamentale pour nous dans le processus de retour à l'écrit de l'apprenant en situation d'illettrisme. Nous n'irons pas plus avant sur ce point mais nous tenions à rappeler l'importance de cette dimension.

2.2.3.2 ADOPTER UNE ATTITUDE RÉFLEXIVE SUR LA LANGUE

L'accès à la formation a aussi un impact important sur les pratiques de l'écrit. Alicia, en formation depuis dix mois au moment de l'entretien, raconte qu'elle fait désormais des mots croisés pour découvrir de nouveaux mots et pense désormais à aller utiliser le dictionnaire lorsqu'elle ne connaît pas un mot :

ALI pa`ce:: bon j` vais vous l` dire à des moments j` fais des mots croisés que c'est des mots que je sais pas je s- après je: j'essaye de: recopier sur une feuille pour euh: me rappeler [...] pa`ce y a des mots: (.) c'est quoi c` mot là/ [...] après si je sais pas j` peux r`garder dans l` dictionnaire [...] avant non je l'aurais pas fait ça

Daniel quant à lui explique qu'il prend maintenant plaisir à réfléchir sur la langue et à se poser des questions quant à l'orthographe des mots. La formation a développé chez lui une attitude réflexive face à la langue et à l'orthographe :

DAN moi j` vois euh: maint`nant depuis qu` j'ai r`pris les cours là (.) avec euh: matteo¹⁸⁰ euh: je m- j'arrive à m` corriger euh: avec le portable [...] oui pa`ce que j` mettais des mots euh: en fait moi quand j` lui disais euh: euh: je sais je sais ou: je je vais partir ou: je j- j- je sais sais c'était A I S euh: c'était euh: je pars c'était euh: P A R p- pis terminé quoi (.) j'abrège- en fait j'abrégeais tout quoi [...] que en fait on: (.) là maint`nant c'est euh: (.) ah ouais mais non j` peux pas mett` ce mot là pa`ce que en fait c'est un verbe (.) c'est: ça va pas avec c`ui là x (.) et là en fait c- ça arrive p`tit à p`tit

¹⁸⁰ Mattéo est le nom du formateur de Daniel.

Il nous explique qu'il n'a jamais aidé à proprement parler quelqu'un en orthographe mais qu'il lui arrive de discuter de la langue et de réfléchir à l'orthographe d'un mot, avec sa compagne notamment, une attitude qu'il n'aurait pas eue auparavant :

DAN [pas aider mais] essayer d'en: d'en discuter\ (.) dire ah moi j' l'aurais pas écrit comme ça [...] même avec ma compagne en c' moment euh: des fois pa`ce que on r`garde beaucoup aussi les émissions euh: j'` dirais euh où i` faut répondre à des questions [pis] quelle orthographe pis j'` dis ah bah non moi j'aurais pas écrit comme ça

Mais cette attitude réflexive sur la langue a pu être acquise à l'école aussi, comme l'explique Julie :

JUL euh (.) oui ça m'arrive mais euh: à l'école `fin: j'essayais (.) j'essayais de: de réfléchir et de dire est ce que ça s'écrit comme ça/ est ce que ça se pas écrit pas comme ça/ j'` me posais des questions en fait

Le rapport à l'erreur évolue aussi après l'entrée en formation. Alicia et Julie nous expliquent qu'elles s'autorisent désormais à « faire seule », à être autonomes face à l'écrit, et qu'elles osent demander de l'aide aux formateurs ou aux autres membres de l'atelier, pour se faire corriger.

JUL oui maint`nant ça va mieux pa`ce que:: là j- j'ai l'impression d'` rattraper un p`tit peu euh: c'` que j'ai pas pu f- c'` que j'ai pas compris et pis euh: [...] c'est vrai que: c'est bien

JUL <((en riant)) des fois j'essaie de m'` débrouiller un peu toute seule>

ALI je l'` fais quand même si j'` fais des fautes c'est grave mais au moins je: fais

Les raisonnements élaborés par les apprenants tout au long de l'entretien métagraphique, et présentés tout au long du chapitre 5, sont aussi des indices de l'élaboration progressive d'un rapport réflexif à l'orthographe en particulier et à l'écrit de manière plus générale.

2.3 DES DIFFÉRENCES DE PERCEPTIONS ET DE VÉCU FACE À LEURS DIFFICULTÉS : ENTRE CULPABILITÉ, FATALITÉ ET HANDICAP

Invités à commenter des graphies erronées produites par d'autres scripteurs, nos témoins sont nombreux à les expliquer par un « problème d'écoute ». Le scripteur qui produit une erreur est un scripteur qui a mal entendu ce qu'on lui a demandé d'écrire. Ainsi, l'irrecevabilité des graphies phonographiquement incorrectes est souvent expliquée par un problème de compréhension pour le scripteur, qui a mal entendu ce qu'on lui a demandé d'écrire :

YAN `fin i` ont pas: p`tet` mal entendu aussi/ c'est p`tet` aussi ça/ compréhension/ +*famacie*+

YAN pis j'` sais pas pourquoi i`^z^ont fait ipi +*ipicerie*+ i`^z^ont dû mal comprendre aussi

CAR bah après j'` vais vous dire que: tout dépend des gens (.) tout dépend des gens d'` la façon que: qu'ils l'entendent [...] je pense que c'est un problème d'écoute

Le discours de Marc-Antoine témoigne aussi de cette culpabilité. Il explique :

MAR on m'a dit que j' lisais pas (.) même pas assez faudrait qu' j' lise beaucoup plus pour pouvoir visualiser les mots et: et: (.) `fin: (.) voilà (.) c'est pour ça que j' fais des fautes aussi mais bon: même en lisant beaucoup j' f'rais des fautes

Apparaît aussi la représentation d'une forme de fatalité : « *mais bon: même en lisant beaucoup j' f'rais des fautes* ». Le discours des apprenants laisse en effet parfois transparaître une certaine fatalité par rapport à leurs difficultés face à l'écrit. Alain, par exemple, nous confie qu'il a eu des difficultés dès le début de sa scolarité, mais n'exprime pas de regrets particuliers :

ALA c'est mon problème depuis la naissance [...] <((en riant)) c'est l' destin hein/>

De même, le discours de Caroline met en avant le « don » de certains enfants à « capter » d'emblée la langue française :

CAR [...] vous avez des enfants qui euh .h après c- tout dépend de l'âge de l'enfant hein/ [vous avez] des enfants qui euh: d'entrée euh captent bien la langue française (.) donc [i'] sont très bons tout d'suite pa`ce que euh justement i' z'ont eu la bonne méthode (.) et qu'i' z'ont accroché

Son discours introduit aussi l'idée qu'il y aurait une « bonne méthode » pour apprendre l'orthographe. Cela rejoint les propos précédemment évoqués au sujet de la mise en cause de l'enseignement dans les difficultés à l'écrit.

Caroline évoque aussi le poids de ses difficultés à l'écrit. Elle les décrit comme un véritable « fardeau », voire un « handicap » en raison des importants « préjugés » que cette situation face l'écrit lui a fait subir.

CAR si j' suis avec vous aujourd'hui [c'est] bien que j'en suis consciente et puis que: **ça m` pèse** [...] j' l'identifie à un **handicap** hein [...] donc voyez vous tellement que ça m'a: apporté des **préjudices** [...]

CAR pa`ce qu'en fait tout ce tout ce toute cette chose que j'ai euh: ce **fardeau** que j'ai sur moi fait que j'ai un manque de confiance mais: (.) total [...] et du coup bah ce manque de confiance fait que ben: on hésite [...]

CAR [pa`ce que moi j'étais pas bonne en lecture et c- en fait pour moi **ça m'a pourri la vie** comme ça]

Alain emploie lui aussi le terme de « handicap » mais en précisant ensuite que ce n'est pas la manière dont il perçoit ses difficultés à l'écrit. Il apparaît ici que ce n'est pas Alain, lui-même, qui perçoit sa situation face à l'écrit comme un « handicap » mais plutôt ce que lui renvoient les personnes qui l'entourent, ses supérieurs notamment qui lui proposent de passer des tests :

ALA hm et i' savent là bas au boulot i' savent que: mon (.) mon^handicap (enfin:)

ENQ d'accord\ (.) vous vous l' vivez comme un handicap/

ALA non\ PAS du tout

ENQ c'est: pourquoi vous employez [c` terme là/]

ALA [((rires)) voilà]

ENQ c'est eux qui l'emploient ce terme de là de handicap/

ALA même même pas c'est pa`ce que: c'est moi et pis c'est c'est ma chef principale e` m'a dit bah euh: on va essayer d' vous faire passer des: des examens comme ça/

Il apparaît donc, dans le cas d'Alain et de Caroline, que ce sont plus souvent les situations vécues et le regard porté par autrui sur les difficultés qui les conduisent à nous parler de « handicap ». Ainsi, Villechaise et Zaffran expliquent que :

« Dans une société où la possession des codes scripturaux va de soi, l'illettré sait en effet qu'il risque le discrédit s'il doit faire connaître ses lacunes à l'écrit, à moins qu'il ne se heurte à un étonnement ou une attitude compatissante en eux-mêmes largement disqualifiants. » (Villechaise & Zaffran, 2004 : 31-32)

En somme, dans l'illettrisme, c'est l'association de la maîtrise du code écrit à celle plus générale de la maîtrise de la langue, de la maîtrise de la norme, qui conduit à le considérer comme un « handicap linguistique » et l'*illettré* comme un « handicapé » face à l'écrit. Guérin explique que :

« c'est la prédominance de la norme légitime telle qu'elle s'impose dans les représentations sur la norme effective, celle qui règle les usages réels, qui est à l'origine de la notion de « handicap linguistique ». Parce qu'on se représente qu'il existe un « bon usage » exclusif et omnivalent, alors, en dépit des pratiques langagières, seule sa maîtrise garantit un usage normal de la langue [...] » (Guérin, 2013 : 95)

Autrement dit, c'est le poids social de la maîtrise de l'écrit qui fait de l'illettrisme un handicap. Nous avons rappelé dans notre premier chapitre que la perception de l'illettrisme est diverse. Villechaise et Zaffran (2001) décrivent cela en termes de résistance et de soumission dans la manière dont les personnes en situation d'illettrisme perçoivent le stigmate. Ils soulignent d'ailleurs le fait qu'une même personne se situe rarement de façon univoque dans l'une ou l'autre des manières de vivre leur situation.

De plus, l'accès à la culture « savante » n'est pas toujours désiré par la personne dite en situation d'illettrisme. C'est un aspect souvent oublié des « lettrés » pour qui cela est inenvisageable. Nous pensons ici au discours porté par Cécile Ladjali, auteure en 2016 du roman *L'illettré* qui décrit un portait des plus sombres d'un *illettré*, proche de l'analphabétisme, reflet malheureux de la pensée d'un « lettré littéraire » défendant l'« élitisme pour tous » et n'envisageant même pas la possibilité qu'on puisse être heureux sans passer par les mots à l'écrit. Cela est lié à un ethnocentrisme des « lettrés » : ces derniers n'envisagent pas que le monde puisse avoir d'autres façons de fonctionner (Bornand & Leguy, 2013). Or, les travaux de Lahire (1993, 1995) notamment ont montré les effets du rapport socialement différencié au monde scriptural scolaire d'utilisation du langage. L'école et ses pratiques langagières instaurent et légitiment les rapports de domination, expliquant ainsi que les enfants de milieux populaires soient considérés en « échec scolaire ».

3. LA RELATION DES APPRENANTS À L'ÉCRIT ET À L'ORTHOGRAPHE

Un certain nombre de thèmes abordés au cours des séances permettent de rendre compte du rapport des apprenants à l'orthographe.

3.1 UNE INSÉCURITÉ SCRIPTURALE RENFORCÉE

Nous l'avons dit dans notre chapitre 2, Dabène (1987) décrit une insécurité scripturale généralisée, ressentie par l'ensemble des scripteurs, quel que soit leur niveau de compétences. Elle apparaît néanmoins renforcée chez les personnes en difficulté à l'écrit. L'insécurité dans laquelle se trouvent les apprenants interrogés est accessible, au cours des séances, par la déclaration explicite de leurs difficultés à l'écrit et le pointage de points précis de difficultés ainsi que par leurs hésitations. Nous n'évoquerons pas ici les difficultés et les hésitations dont font état les apprenants concernant l'écrit en général et l'orthographe en particulier. Elles ont été pointées tout au long du chapitre 5. Nous concentrons notre propos ici sur la peur de la faute dont témoignent les discours des apprenants, leur sentiment de manque de légitimité et celui d'un « désapprentissage ».

3.1.1 LA PEUR DE LA FAUTE

Leur insécurité se manifeste principalement par la peur de la faute. Pour certains, ils nous ont prévenue, avant même de faire la dictée, qu'ils allaient inévitablement faire des « fautes » (Gary, Zeina, Alicia). Pour d'autres, c'est au terme de la dictée qu'ils évoquent les erreurs qu'ils ont dû produire (Alain, Daniel, Marc-Antoine) :

- GAR et y aura plein d' fautes hein

- ZEI [euh: j'ai peur] de faire des fautes

- ALI bah j' vais p'tet' peut êt' faire des fautes

- ALA non bah non t' façon .h comme moi j'ai écrit si ça s' tombe j'ai faux hein c'est sûr et certain

- DAN ohlàlà j'ai dû faire des méchantes conneries

- MAR y a des fautes c'est sûr

- ALA moi c'est les c'est les: t- c'est les des fautes d'é- de: d'étourderies à mon avis

Caroline, quant à elle, nous demande à la fin de la dictée de lui indiquer si elle a fait des « fautes » :

- CAR dites moi quand même si j'ai des fautes

Daniel évoque explicitement cette peur de la faute :

- DAN dans l' français c'est c' qui me fait peur moi (.) c'est qu'en fait des fois j'écris on me l' dit mais tu l'avais bien écrit pourquoi t' as r' corrigé pour faire mal

Notons qu'au moment de ces discussions, nous allons, sommes en train, ou venons de les faire écrire. Ils ont ainsi le sentiment qu'on évalue leurs écrits bien que nous les ayons prévenus que ce n'était pas l'objectif de la séance. Par ailleurs, l'exercice de la dictée (bien qu'on ne l'ait pas présentée comme telle) les plonge dans leurs souvenirs scolaires, ce qui peut expliquer le fait qu'on recueille autant de données sur leur parcours scolaire au cours de l'entretien métagraphique. En somme, ces différentes interventions témoignent du poids obsédant de l'orthographe et de la peur de la « faute ». Il s'agit là d'un discours récurrent dont on trouvait déjà la trace dans Penloup (2000 : 25-26). Cette auteure a recueilli des propos extrêmement forts qui marquent cette insécurité et qui font écho à ceux que nous avons recueillis. Nous en donnons quelques exemples :

« J'avais peur des mots et du regard du prof (sur ces mots), j'avais peur du rire et j'avais peur de l'admiration. [...] entendre mes mots, mes phrases dévoilés devant tous [...] je me sentais blessée [...] je n'avais pas le droit d'écrire pour le plaisir [...] En dehors du cadre scolaire je n'écrivais pas non plus. Je n'osais pas. Je me rappelle que mes copines écrivaient des journaux, des "cahiers intimes". Jamais je n'aurais pu, j'aurais eu trop peur. » (Catherine, 26 ans)

« C'est bloqué au niveau de l'écriture. La première lettre elle vient tout le temps, après, la peur de faire des fautes d'orthographe, ça casse. Peut-être dans moi-même je voudrais que ce soit parfait. » (Zina)

« C'est pour cela que je me renferme dans le silence, je ne fais pas de faute de mot dans moi-même. » (Gaël)

« J'ai peur que ce que j'ai dans la tête soit gâché dans l'écriture parce que je fais des fautes ». (Pierre)

Ajoutons que Zeina évoque (elle est la seule à le faire) le stress et la pression que le passage à l'écrit peut provoquer :

ZEI fin ça dépend si la personne a bien compris ou pas ou si c'était le stress ou la pression je sais pas

3.1.2 UN MANQUE DE LEGITIMITÉ

Rappelons qu'à la suite de la dictée, nous leur présentons une liste de graphies pour chacun des mots de la dictée en leur précisant qu'il s'agissait de graphies produites par d'autres scripteurs au cours de la même dictée. Tout au long de la séance, nous les avons invités à commenter ces graphies, à juger de leur correction orthographique ainsi qu'à juger du caractère plus ou moins graves des erreurs. Ils ont justifié les erreurs des autres scripteurs de façons diverses, mais le plus souvent avec une grande tolérance. Cette dernière tient au fait qu'ils ne s'autorisent pas à « juger » les productions des autres : ils ne se sentent pas légitimes :

GAR bah l' problème c'est c'est difficile de: de juger en admettant que: déjà j' parle pas encore très bien français\ moi même ayant beaucoup d' mal avec l'orthographe j' me dis ça s'rait euh hypocrite de ma part de juger

quelqu'un qui fait des fautes quoi [...] x j' pars du principe que: en ayant beaucoup d' mal aussi dans l'orthographe\ j'ai pas à juger quelqu'un qu' a du mal aussi quoi [ce s'rait] vraiment euh: mal placé de ma part de faire un jugement sur une personne qu' a aussi du mal sur l'orthographe

Quand on demande à Marc-Antoine s'il lui arrive par exemple d'aider des membres de sa famille ou des amis pour écrire quelque chose ou pour en vérifier l'orthographe, il nous explique :

MAR je préfère euh: (.) oui euh après euh si j' vois des choses vraiment pas bien `fin pas bien (.) [que je sais/] si j' le sais j' vais y dire non non c'est pas (.) c'est pas comme ça mais: (.) si j'ai un doute j' vais pas: [...] je je reste en retrait et j' dirais: (.) c'est pas moi qui va dire euh: euh a- avec mon niveau euh non c'est pas comme ça qu' ça s'écrit

C'est aussi parce qu'ils s'identifient aux autres scripteurs, que les apprenants adoptent un discours très tolérant. Pour eux, les scripteurs ont fait des erreurs qu'eux-mêmes pourraient produire :

ALI alors c'est pour ça qu' j' dis rien pa`ce que moi aussi avant j' confondais les: les lettres

ALA ((rires)) moi t' façon: j' suis pareil qu'eux donc euh:

MAR bah i`z^ont: peut êt` plus de difficultés qu' moi [...] j' suis pas non plus euh: le meilleur

3.1.3 LE SENTIMENT D'UN « DÉSAAPPRENTISSAGE » DE L'ÉCRIT

Les apprenants (Alicia, Gary, Zeina et Yanis) expliquent aussi les erreurs produites par les autres par l'oubli d'un mot, le fait qu'on ne le connaisse pas ou qu'on ne l'ait jamais appris. Yanis évoque la question de l'apprentissage de codes (ortho)graphiques à l'école, et en l'occurrence celle de pouvoir écrire le phonème /f/ avec le digramme 'ph', dans un mot comme *pharmacie*.

ALI oh ça arrive hein (.) quand on sait p`us

GAR [...] la personne l'écrit d' la façon qu'i` pense si i` ne sait pas quoi

ZEI mais c'est vrai que quand on connaît pas parfois y en a i` peuvent l'écrire comme ça mais bon

YAN [...] moi aussi avant: avant quand j'étais à l'école quand j'étais petit [...] bah j'écrivais aussi avec euh: (.) le F mais euh: les profs i` nous ont dit qu' c'était une règle/ P H\ [...] ça s'est dit ça se dit F aussi

Daniel, Alain, Julie et Marc-Antoine font aussi état du temps qui s'est écoulé depuis leur sortie du système scolaire pour expliquer (en partie) leurs difficultés en orthographe. L'école est loin derrière eux et ils affirment avoir plus de difficultés aujourd'hui qu'à leur sortie de l'école. Ainsi, les difficultés en orthographe seraient peut-être aussi liées à l'âge selon eux :

DAN donc euh (bah moi) ça fait longtemps qu' j'ai quitté l'école j- j'ai toujours travaillé dans l' bâtiment [...] mais j'ai perdu beaucoup de:: français\

ALA depuis l'âge de seize ans j' suis p`us à l'école\ j'ai quarante trois ans [...] donc imaginez

JUL oui pa'ce que j' fais p'us d' français j' fais p'us d' maths donc euh: forcément euh on oublie tout [...] on oublie tout c' qu'on a fait à l'école et puis euh.

MAR hm:: oui c'est un peu moins/ par rapport à aujourd'hui moins j'en ai perdu quand même c'est pour ça qu' j' suis là aujourd'hui
[...]
ça fait plus d' vingt ans qu' j'ai pas été à l'école [...] bon euh: (.) je: (.) aujourd'hui vous arrêtez dans vingt ans on vous dit euh: vous faites p'us du tout: vous écrivez p'us dans vingt [ans] y a des choses que vous allez oublier obligatoir`ment

Même Yanis et Zeina, qui sont pourtant les apprenants les plus jeunes que nous avons rencontrés, nous relatent qu'ils en ont « perdu » depuis qu'ils ont quitté l'école :

YAN bah (la formation) ça nous rapprend les p'tites choses tout ça/ les bases\ [...] pa'ce que j'en avais perdu

ZEI euh: bah ouais ça allait\ franch`ment ça allait quand j'étais plus p'tite ça allait (.) mais bon maint`nant depuis qu' j' vais plus à l'école euh: (.) j'ai un peu perdu

Daniel et Marc-Antoine évoquent aussi le fait qu'ils ont tendance à oublier parce qu'ils n'écrivent pas souvent :

DAN [...] pa'ce que c'est quand même des trucs qu'on apprend tout p'tit des règles (.) donc après bon bah j'en ai oublié pas mal ((rires)) pa'ce que sinon j' s'rais pas là ((rires)) mais j' pense que oui c'est p'tet` un manque de:: (.) d- d'habitude d'écrire [...]

MAR après c'est pa'ce que (j'y vais) p'us enfin pa'ce que j'écris p'us enfin c'est pour ça\ mais j' pense que si: si on: on écrit on lit et: on rapprend les mots (.) `fin j' veux dire si on les: si on lit les: les mots après on les visualise et puis euh: [...] on peut les réécrire plus facil`ment\ (.) mais bon après la vie fait que: on n'a pas toujours le temps d' lire on n'a pas l' temps d'écrire et ça dépend du métier ça dépend d' tout ça [...] après quand on est obligé d'aller travailler bah voilà après on oublie un peu l'école on fait aut` chose et puis:

Jimmy, quant à lui, explique qu'il a tendance à oublier ce qu'il apprend, mais sous un angle un peu différent, en évoquant plutôt la fixation des connaissances, et Marc-Antoine souligne la difficulté de la mise en application des apprentissages.

JIM j' vais bien apprendre au début j' vais connaître et après j' vais tout oublier [...] [j'apprends mais:] voilà j' retiens pas [...] après quand: on m' redit j' dis ah oui je connais ça r`vient mais: ((rires)) après ça r`part

MAR [voilà: c'est ça et bon] mattheo¹⁸¹ i` nous fait voir des trucs bon après faut: faut mettre en application aussi hein

Cependant, les résultats de l'enquête IVQ et les travaux de Besse notamment tendent à invalider cette hypothèse. En effet, Besse (2001 : 243) a fait l'hypothèse que les « *difficultés ne viendraient pas du fait de ce qu'ils auraient "oublié", faute d'usage, le savoir lire et le savoir écrire, mais bien de ce qu'ils n'auraient jamais appris vraiment, c'est-à-dire qu'ils ne se seraient jamais approprié l'écrit* ». Il s'agirait donc plutôt d'apprentissages fragiles depuis l'enfance et non d'un oubli de ce qu'ils auraient appris en raison d'un manque de pratiques ou d'apprentissages trop lointains. Notons par ailleurs que l'enquête IVQ montre que près d'un tiers des personnes en difficulté à l'écrit déclarent avoir eu des difficultés scolaires

¹⁸¹ Nom du formateur de Marc-Antoine

dès la classe préparatoire (CP), ce qui tend à appuyer l'idée de la fragilité des premiers apprentissages.

3.2 UN RAPPORT TOLÉRANT À LA VARIATION

Les déclarations de certains apprenants pourraient nous inviter à vérifier le rapport de certains scripteurs à la norme, avant même de démarrer un (ré)apprentissage de l'orthographe. Alain – qui est aussi celui qui est le plus en difficulté des dix apprenants (des difficultés à la fois orthographiques et phonographiques) –, Marc-Antoine – qui fait partie de ceux qui présentent le plus de difficultés en orthographe parmi les dix apprenants mais qui n'a pas de difficultés d'ordre phonographique – et Caroline nous disent par exemple :

ALA bah après chacun se: (.) chacun écrit à sa façon <((en riant)) j' suis pas difficile moi>

MAR oui oui bah oui bah: euh: c'est pas comme ça qu' ça s'écrit mais après si les gens i' veulent l'écrire comme ça (.) moi j'en vois pas enfin c'est pas qu' j'en vois pas l'inconvénient mais c'est que:

CAR après moi rien m' choque chacun écrit de sa façon\ (.) tel que lui il a appris tel que lui il entend aussi hein/

Ces commentaires particulièrement tolérants face à la variation pourraient questionner leur rapport à la norme : ont-ils conscience qu'il y a une norme à respecter, notamment pour être compris ? Mais, notons que les dix apprenants en situation d'illettrisme sont loin d'être les seuls à être tolérants, même si les intolérants ou les puristes, parlent plus fort. Ce rapport tolérant à la variation peut être partagé par des personnes de compétences très variées. On peut alors voir dans leur tolérance le signe qu'ils s'affranchissent du discours puriste, et on ne peut que s'en réjouir, d'autant plus qu'ils en sont les victimes directes. En d'autres termes, il semble que, de manière générale, les dix apprenants en situation d'illettrisme n'ont pas un rapport différencié à la norme.

D'abord, ils évoquent l'idée générale selon laquelle l'orthographe du français est « dure » (§3.3 ci-dessous) pour expliquer le fait que tout un chacun est susceptible de produire des écarts :

ALA c'est comme tout l' monde hein

JIM ((rires)) pa'ce qu'on peut faire tous des erreurs

JUL non\ `fin: non tout l' monde peut l' faire j' pense

GAR j'ai vingt sept ans j'arrive quand même à faire des fautes quoi ça peut être tout l' monde quoi

Ensuite, on remarque que leur degré de tolérance varie selon le mot à écrire : les scripteurs conçoivent par exemple qu'on fasse un écart sur le mot *solennel*, qui est un mot dont l'orthographe est particulièrement complexe, mais moins sur *sel*, *fort*, ou *tomate*. Ce peut être aussi le fait qu'un mot est peu fréquent (comme *solennel*) qui conduit les apprenants à être plus tolérants. Autrement dit, les scripteurs seraient plus « autorisés » à faire un écart sur un mot compliqué que sur un mot simple. Zeina nous dit par exemple :

ZEI ouais solennel ouais ça par contre euh ouais (.) ça on peut s' tromper là d'ssus

À l'inverse, Yanis nous explique que tout le monde devrait connaître l'orthographe du mot *sel*, ce que Gary nous dit aussi pour le mot *fort* :

YAN j' connais `fin tout l' monde connait normal' ment

GAR euh: sur fort ouais pa` ce que j' trouve que c'est assez simple à marquer en fin d' compte [...] moi j' pense pas qu' c'est compliqué à marquer quoi\ c'est une prem- une premiè- ch- une des premières choses qu'on doit savoir marquer quoi fort c'est comme euh: je tu il une un

ENQ ça vous paraît faire partie des mots de base/

GAR bah pour moi c'est un mot d' base c'est un mot qu'on devrait tous savoir é-\ (.) après c'est mon point d' vue à moi

Gary évoque même un sentiment de honte lorsqu'il se rend compte qu'il hésite sur l'orthographe du mot *tomate*, qui lui semble pourtant être un mot simple qu'il connaît :

GAR °(en plus moi) j' saurais pas écrire tomate//° non: (0.20) ah putain j' bloque sur tomate sérieux (.) la honte

Selon nous, ces exemples témoignent du fait, qu'en dépit de leurs difficultés en orthographe, les apprenants n'en partagent pas moins une évaluation très claire et très cohérente, avec le reste de la population, sur ce que tout le monde doit savoir et sur ce qu'il est toléré de ne pas connaître.

Les discours de Zeina, Daniel et Julie font aussi apparaître qu'ils sont très conscients des différents niveaux de pression normative qui pèsent sur l'orthographe selon les situations (document plus ou moins formel notamment) :

ZEI ouais et pis en fait c' qu'on écrit en fait c'est par exemple c' qu'on a fait/ (.) mais on met que le Z qui veut dire zeina C qui veut dire machin `fin on met que des trucs comme ça on n'écrit pas euh: (.) `fin: on n'écrit pas comme on écrit là en fait j' veux dire [...]

ZEI après nos feuilles de congés aussi quand |on l'écrit souvent aussi sur nos feuilles de congés bon ça par contre faut faire attention aux fautes d'orthographe

ZEI euh: ouais (.) remplir des papiers oui mais liste de courses j'écris euh: comme je (pense) [...] pa`ce que j' me dis c'est moi après qui lis/ `fin c'est moi qui l' relis après [...] donc j' me dis j' vais comprendre mais: c'est vrai qu' remplir des papiers des fois

DAN malheureus`ment euh: euh:: bah tout c' qu'est courses j' le fais moi même hein [...] j' le note comme ça euh: j' dirais à la va vite\

JUL et puis euh: et pis euh: bah pour faire ma liste de euh: non je écris à ma façon et pis euh comme ça euh: j' me comprends moi et [pis: euh:] [...] les aut' i' arrivent p`tet' pas à comprendre mais moi j'arrive à m' comprendre donc euh c'est l' principal ((rires))

Pour justifier les erreurs des scripteurs, Daniel et Zeina évoquent aussi l'impact des nouvelles pratiques d'écriture numérique (SMS, réseaux sociaux, etc.) qui ne les obligent plus, selon eux, à réfléchir sur l'orthographe des mots. L'usage des pratiques d'écriture électronique interférerait sur leurs connaissances orthographiques et leur ferait « perdre leur français ». Même si les travaux des linguistes ne confirment que très marginalement

cette influence sur la maîtrise de l'orthographe (Joannidès, 2014), il est important de prendre la mesure de ces représentations qui pourraient utilement être interrogées en formation :

ZEI mais avec les sms et les réseaux sociaux bah on écrit souvent euh: (.) on e- on essaie pas d'écrire tiens j`vais mettre un S tiens j` vais mettre ça on écrit n'importe comment en fait [...] donc euh c'est p`tet` ça en fait (.) j` crois qu` c'est ça qui m'a: (.) qu` a fait qu` j'ai perdu pas mal de trucs

DAN euh: j` pense que les les portables les tablettes et tous ces conn`ries là nous fait: euh: perdre notre français

DAN j` pense que on on r`tient beaucoup d` mots/ on écrit souvent avec des fautes pa`ce qu'on fait plus attention (.) pa`ce qu'on abrège beaucoup maint`nant

DAN après on on: j` pense qu'on: (.) on essaye de faire au plus vite et: c- et: à la prononciation

Enfin, l'évocation du parcours professionnel permet à Daniel d'évoquer les exigences grandissantes liées à l'écrit dans le cadre professionnel et dans la société actuelle en général :

DAN mais après maint`nant euh: .h avec le département on a euh::: (.) des réglementations qui sont très hautes [...] donc euh: pour faire de l'électricité bah i` faut un minimum de niveau (.) donc bah l'électricité faut calculer les masses les les euh: la puissance euh: donc [automatiquement] des des: des maths un peu plus hauts [...] le français c'est savoir rédiger euh::: bah les: c` qu'on a besoin comme matériel les bons d` commande euh: (.) .h: (.) euh:: pis expliquer comment on va procéder au travail aux:: à nos supérieurs

Ses propos traduisent la conscience qu'il a des évolutions de la place de l'écrit aujourd'hui dans la société et des nouvelles exigences. Gilles évoque ainsi le fait qu'aujourd'hui « *les situations de disqualification par l'écrit se multiplient du fait de la percée d'exigences toujours plus compliquées et de la complexité bureaucratique qui a gagné notre démocratie* » (Gilles, 2000 : 94).

En somme, la conscience de ces différents éléments relatifs à la maîtrise de l'écrit témoigne donc du fait que les dix apprenants en situation d'illettrisme n'ont pas un rapport à la norme différencié. Ce public n'est pas en marge de l'exigence sociale grandissante envers la maîtrise de l'écrit et du poids de l'orthographe dans leurs productions. Mais l'orthographe n'en reste pas moins un objet étrange pour eux.

3.3 L'ORTHOGRAPHE, UN OBJET ÉTRANGE

Tous les apprenants avec lesquels nous nous sommes entretenue, sans exception, ont qualifié le système orthographique du français de « dur » ou de « compliqué » :

ENQ et qu'est ce que vous pensez de de l'écriture du français de l'orthographe du français/

DAN **très compliquée**

ENQ et qu'est ce que vous pensez de l'orthographe du français/

YAN **c'est dur**

ENQ [...] qu'est ce que vous pensez de l'orthographe du français/

JUL **très dure**

ENQ d'accord\ et qu'est ce que vous pensez de l'écriture du français d' l'orthographe du français/
MAR <((en riant)) **c'est dur**>

ENQ qu'est ce que vous pensez de l'écriture du français `fin de l'orthographe du français/
ZEI ((rires)) bah **c'est quand même dur** en fait

ENQ et qu'est ce que vous pensez de: l'orthographe du français/ [qu'est ce qui vous semble facile/]
ALA <((en riant)) bah **elle est] dure**>

Certains évoquent aussi une dimension « bizarre » de l'écriture du français :

ENQ [et: qu'est ce] que vous pensez d' l'orthographe du français/ d' l'écriture du français/ (.) est ce que y a des choses qui vous semblent faciles/ difficiles/

GAR oh: y a des choses mais c'est un peu compliqué quoi\ [...] .h non non j' trouve que: l' français est **un peu bizarre** quoi

ENQ d'accord\ et qu'est ce que tu penses de l'écriture du français `fin d' l'orthographe du français/ [...]
JIM euh des fois c'est: (.) c'est: **c'est bizarre c'est écrit bizarrement** (.) pour moi

Cette expression révèle la relation tourmentée que les adultes en situation d'illettrisme ont à l'écrit et le caractère étrange que revêt l'orthographe pour eux. Mais il ne semble pas que cette relation soit caractéristique des personnes en situation d'illettrisme ; il est probable que des « experts » disent la même chose de l'orthographe.

Par ailleurs, Millet *et al.* expliquent que la relation tourmentée des scripteurs avec l'orthographe « *n'entraîne pas automatiquement la remise en cause de la norme orthographique actuelle qui, sans être fétichisée ou adulée, comme chez certains adultes, n'en est pas moins très docilement, utilitairement et rationnellement préférée et légitimée* » (Millet *et al.*, 1990 : 161). On remarque que Daniel et Caroline remettent en cause la complexité de l'orthographe du français :

DAN pa`ce que pour moi j'ai l'impression qu' y a des .h des choses pratiqu'ement in- utiles dans dans: (.) dans l'écriture [...] bah voilà pourquoi écrire pharmacie avec un PH alors qu'on aurait pu l'écrire avec un F/ [...] voilà\ (.) pourquoi mettre un C cédille (ou alors) on peut pas l' remplacer avec un S/ [...] et voilà c'est pour- pourquoi RAllonger le mot//

DAN est ce que y a aussi du visuel est ce que y a aussi du (.) bah comme on dit pour moi pour moi la langue française elle est déjà très compliquée/ [...] bah pour qu' ça fasse j- moi j' pense que l'écriture des fois c'est visuel\ (.) dire voilà\ le PH pourquoi l' PH/ (.) ça fait plus: (.) que un F tout ça tout court [...] j'sais pas euh: plus plus technique\ (.) plus: [...] voilà c'est: (.) j' sais pas moi j'ai l'impression qu' des fois c'est euh: (.) ouais ça (.) c'est d' trop c'est d' trop

CAR donc euh: (.) après c'est: les aléas d' la langue française\ pourquoi P H au lieu du F/ voilà [...] **pourquoi faire simple quand on peut faire compliqué**

Les discours de ces deux apprenants montrent le caractère arbitraire que peuvent avoir pour eux certains phénomènes de notre écriture, comme la polyvalence graphique, la distribution complémentaire de certains graphèmes, etc.

Ces différents exemples rejoignent l'idée de Gruaz (2009) selon laquelle les scripteurs peuvent avoir connaissance d'une règle, peuvent parvenir à orthographier correctement un mot, mais ne pas repérer leur logique dans le système. Le spécialiste voit, par exemple

une différence, avec les travaux de Catach notamment, entre une lettre hors système et un morphogramme. Mais les apprenants ne font pas (ou pas toujours) cette distinction et traitent certains morphogrammes comme des lettres hors-système.

Quelques uns évoquent aussi l'existence d'une sorte d'instance inconnue, d'instance suprême, à laquelle ils font référence en employant le pronom « il(s) ». Elle serait responsable de la complexité du système, qui aurait été inventé « pour épater toute la compagnie » :

ZEI ouais peut être c'est celle là parce que comme y a un H un H j' me suis dit p'tet' y a : ((rires)) euh: des fois i' mettent des H comme ça alors je sais pas

JUL euh: je sais que fort ça finit par un T mais: je sais pas pourquoi i'z'ont mis un T à la fin

GAR j' sais pas c'est qui qui l'a inventé mais bon\ il a pas tout compris non plus

DAN j' pense qu'on a dû avoir **quelqu'un qu' a dû écrire l' français mais euh .h qu' a voulu épater toute la compagnie quoi** en fait ((rires)) pa'ce que pour moi j'ai l'impression qu' y a des .h des choses pratiqu'ement in- inutile dans dans: (.) dans l'écriture [...] j'ai l'impression qu'i'z'en ont fait euh: quantité énorme pour [...] on aurait pu euh: j' dirais rétrécir quoi [...] voilà\ pourquoi qu' le robert i' fait ça de hauteur/

Le discours de Daniel est à relier à l'idée que la maîtrise de l'orthographe est distinctive : elle permet de repérer les scripteurs les plus prestigieux, ceux qui « épater la compagnie », des autres qui ont plus de difficultés. Une nouvelle fois, le discours de cet apprenant témoigne d'une analyse très fine des enjeux de la maîtrise de l'orthographe, une distinction sociale.

Ils voient finalement l'orthographe comme quelque chose qui leur est extérieur, voire étranger. Il s'agit d'un objet sur lequel ils n'ont aucune prise. L'orthographe du français apparaît donc comme inexplicable et dépourvue de toute logique. Cela peut être lié à l'enseignement-apprentissage de l'orthographe à l'école qui, au lieu de mettre en avant les régularités du système, insiste au contraire sur ses exceptions (Brissaud & Cogis, 2011 ; Gruaz, 2009).

3.4 LES PRATIQUES DE L'ÉCRIT AU QUOTIDIEN ET AU TRAVAIL

Le public *illettré* est fortement hétérogène et les difficultés à l'écrit n'impliquent pas nécessairement, nous allons le voir, l'exclusion totale à laquelle voudraient faire croire des portraits caricaturaux, loin de là.

3.4.1 DES ILLETTRÉS INSCRITS DANS L'ÉCRIT

Caroline apparaît comme celle qui recourt le plus souvent à l'écrit, aussi bien dans sa vie personnelle que professionnelle. Au quotidien, elle lit beaucoup de romans (rappelons qu'elle dit avoir appris à lire seule en « dévorant » des romans d'Agatha Christie) et elle aide notamment son fils dans la gestion administrative de son entreprise de restauration. Au travail, elle a très régulièrement recours à la lecture et à l'écriture. Alicia explique aussi qu'elle a de moins en moins de difficultés, à force d'écrire et de faire des mots croisés :

ENQ et ça: ça vous plaît vous vous aimez bien écrire comme ça juste pour le plaisir/ c'est agréable pour vous/
 ALI ah oui ah oui comme ça ça m'a fait voir d'autres mots parce: bon j'vais vous l'dire à des moments j'fais des mots croisés [...] que c'est des mots que je sais pas je s- après je: j'essaie de: recopier sur une feuille pour euh: me rappeler parce y a des mots: (.) c'est quoi c' mot là/
 ENQ vous [allez voir/
 ALI [après si je] sais pas j'peux r'garder dans l'dictionnaire
 ENQ oui voilà vous allez [voir dans l'dictionnaire]
 ALI [voilà pis avant non] je l'aurais pas fait ça

ALI euh non c'est parce que force d'écrire euh: pis à faire des mots croisés à chercher des lettres tout ça j'arrive à: à bien écrire\
 ALI [ah oui:] même quand i' part avant moi j'y laisse un petit mot avant d'partir

Yanis quant à lui explique qu'il lui arrive d'écrire des cartes postales lorsqu'il part en vacances :

ENQ est ce qu'il vous arrive aussi dans: dans la vie quotidienne d'écrire des choses j'sais pas des listes de courses comme là on a écrit ou [des]
 YAN [ouais] des listes de courses ou des fois bah quand j'suis en vacances j'écris euh: (.) j'sais plus comment ça s'appelle (.) `fin bref ouais j'écris:
 ENQ des petites lettres [des cartes postales]
 YAN [ouais des petites lettres ouais] des cartes postales voilà des cartes postales à ma mère [donc] euh j'm'amuse bien avec ça quoi

Plusieurs apprenants écrivent aussi des petits mots :

ENQ <((en riant)) okay> (.) et est ce qu'il vous arrive d'écrire des choses dans la vie quotidienne/ (.) j'sais pas des listes de courses/ des petits mots/ des lettres/
 GAR euh: liste de courses euh: moi non j'y vais au feeling quoi si j'vais faire les courses c'est ça [...] sinon oui on fait une liste pour pas oublier les choses (.) et des mots ouï j'marque des mots sur un petit tableau de temps en temps quoi
 ENQ ouais de temps en temps [vous]
 GAR [mais là] comme le feu il est mort euh: <((en riant)) [il] écrit plus très bien et j'ai essayé d'marker la dernière fois avec un marqueur et j'me suis fait rappeler à l'ordre parce que je savais pas c'est pas très bon quoi>

Zeina explique écrire davantage des sms ou sur les réseaux sociaux :

ZEI [euh juste] des sms en fait [...] ou sur des réseaux sociaux aussi pareil (.) sur facebook et tout ça

Pour ce qui est de la lecture, tandis que certains nous expliquent ne jamais lire parce qu'ils n'aiment pas ça (Jimmy) :

JIM euh: alors moi j'aime pas lire ((rires)) quand j'lis un livre j'aime pas (.) parce que j'arrête tout d'suite (.) j'aime pas du tout\
 ... d'autres évoquent des pratiques de lecture quotidiennes, comme c'est le cas d'Alain, qui lit le journal, Caroline, qui adore lire des romans et Gary, qui lit des mangas avec son fils. :

ALA on l'voit souvent sur euh sur l'journal ça c'est pour ça

CAR et du coup là j'ai commencé à lire des: livres d'Agatha Christie (.) j'adorais ça [...] et là j'ai aimé la lecture [...] j'ai découvert la lecture comme ça [...] et euh: là j'ai appris aussi à aimer lire c'est à dire que: démarrer un

livre/ (.) et se passer d` manger pour le finir [...] donc] j`étais dans l'extrême le dévorer quoi [...] c'était compulsif [...] [et là] maint`nant que j'ai beaucoup moins d` temps pour la lecture et ben:: ça m'embête pa`ce que je: j'aime

GAR j` suis plutôt j` préfère lire\ mais faut qu'y ait beaucoup d'images derrière aussi pa`ce que si c'est un bouquin sans images ça va d`venir lourd ((rires)) mais sinon oui j'aime bien lire ça m'arrive de lire y a: [...] si si l` bouquin est passionnant oui ça peut l` faire\ [...] quand j`étais au au lycée oui j` lissais j` lisais des livres pour euh: j` crois qu` c'était xxx un truc dans l` genre euh: [...] bon y avait pas d'images mais j` le lisais quand même\ après j'aime bien les mangas alors c'est surtout pour ça quoi

Dans le cadre professionnel, Jimmy, Zeina et Julie expliquent avoir recours à la lecture et à l'écriture. Jimmy doit remplir des bons de commande :

ENQ et: dans ta profession est ce que tu: t` as besoin de lire ou d'écrire des documents/

JIM euh: on fait des bons d` commande alors on a besoin d'écrire

Julie quant à elle explique qu'elle doit parfois envoyer des mails à son chef :

ENQ et est ce que vous avez besoin euh: de lire ou d'écrire des documents: dans votre profession/

JUL euh: oui j'ai besoin d'écrire des mails à mon chef [...]

Zeina ne semble pas éprouver de difficultés pour remplir les feuilles d'heures (qui autorisent l'utilisation d'abréviations notamment) mais analyse différemment la production d'écrit pour remplir une feuille de congés qui lui demande de « *faire attention aux fautes d'orthographe* » :

ZEI euh: oui des fois ouais on a des documents à lire quand i` nous veulent nous proposer des trucs ou des choses comme ça

[...]

ZEI après nos feuilles de congés aussi quand |on l'écrit souvent aussi sur nos feuilles de congés

Zeina distingue ainsi les documents informels (liés à l'organisation) et les documents « officiels » (feuilles de congé par exemple), pour lesquels elle mesure le poids social de l'orthographe. Cela rejoint nos propos selon lesquels les apprenants en situation d'illettrisme sont très conscients des différents niveaux de pression normative qui pèsent sur l'orthographe selon les situations (§3.2).

Ces différentes déclarations de pratiques de lecture et d'écriture rejoignent les résultats des travaux de Filhon (2014) et Guérin-Pace (2009) qui, sur la base des données de l'enquête IVQ de 2004, ont montré que les personnes en situation d'illettrisme étaient loin de n'avoir aucun rapport à l'écrit. Par rapport à un contexte d'ensemble, les personnes en situation d'illettrisme ont, certes, un rapport à l'écrit à certains égards « plus distant » mais ne sont pas totalement éloignées de l'écrit. En convoquant les résultats de l'enquête *Pratiques culturelles des Français* de 2008, l'auteure rappelle que les pratiques de l'écrit se sont répandues au cours des dernières décennies même si le rapport à la lecture semble avoir peu évolué avec une stagnation voire une régression de cette pratique. Sur la base des données de l'enquête IVQ de 2004, Filhon note que les personnes en situation d'illettrisme sont environ deux fois plus nombreuses que la moyenne nationale à ne lire aucun livre. Mais l'auteur note néanmoins que pas moins de 40 % d'entre elles lisent des

livres et que les deux tiers lisent des quotidiens et/ou des magazines. Nos entretiens viennent aussi confirmer les propos de Filhon, en montrant que les apprenants en situation d'illettrisme lisent (des livres, des mangas, le journal) et qu'ils écrivent (mots croisés, petits mots, cartes postales, etc.), aussi bien dans le cadre de leur vie personnelle que professionnelle. Il apparaît donc, comme le souligne Filhon (2014 : 117), que les personnes en situation d'illettrisme, qui ont été, rappelons-le, scolarisées en France, sont « majoritairement inscrites dans la culture écrite ».

3.4.2 DES DIFFICULTÉS DÉCLARÉES POUR LIRE ET/OU ÉCRIRE

Les apprenants ont tous de difficultés pour lire et/ou écrire au quotidien. On le remarque en atelier ou en s'intéressant aux documents annexes que nous avons recueillis qui ont été produits par ces apprenants (tests de positionnement, fiches d'exercices, etc.). Mais seuls Alicia et Yanis les évoquent de manière explicite au cours des séances. Yanis évoque des difficultés en lecture et en compréhension d'écrit en particulier :

- ENQ et donc au fond maint`nant dans la vie quotidienne `fin concrèt`ment euh: est ce que ça vous pose problème quand vous d`vez écrire ou lire/
 YAN lire un p`tit peu des fois [...] quelques difficultés avec quelques mots tout ça
 ENQ pour lire quoi par exemple/
 YAN bah: des fois avant à l'école on lisait des paragraphes bah j'avais du mal un p`tit peu à lire
 ENQ d'accord\ et (.) qu'est ce qui vous posait problème exactement/ `fin: vous savez un p`tit peu ou: c'est: [de manière générale]
 YAN [non (.) c'est:] c'est à mon avis c'est des mots qui^z^étaient durs j'avais un p`tit un p`tit peu du mal à les: à les prononcer
 ENQ d'accord\ et vous compreniez c` que vous lisiez/

Alicia évoque, quant à elle, des difficultés mais qui sont aujourd'hui moins importantes en raison de son entrée en formation. Elle essaie aujourd'hui de se débrouiller seule :

- ENQ au niveau d' l'écrit par exemple pour pour écrire une liste de courses [pour utiliser une carte ça ça vous pose pas de:]
 ALI [ah oui non non (.) ah non les listes de courses] ça c'est moi qui les prépare à la maison
 ENQ <((en riant)) ça c'est vous qui gérez>
 ALI <((en riant)) ouais voilà:>
 ENQ et pour lire des factures écrire une lettre tout ça/
 ALI ah bah ça j'essaye de: (.) me débrouiller
 ENQ ouais ça va/
 ALI je commence [...] que avant non
 ENQ avant c'était [trop difficile/]
 ALI [ah non non non] avant j` l'aurais pas fait (.) ah non [j'arrivais pas]
 ENQ [qu'est ce qui:] qu'est ce qui vous posait problème/
 ALI c'est pa`ce que je savais pas trop euh: comment le: sortir (.) comment écrire quoi [...] je savais qu'est ce qu'i` fallait dire mais pour le mett` comme i` faut euh: [...]

Enfin, Marc-Antoine explique que, dans son ancienne profession (chauffeur routier), il avait besoin de lire des feuilles de route ainsi que des cartes routières. Cela ne lui posait pas de difficultés. En revanche, son nouveau poste lui demande de recourir à l'écriture, qui reste une difficulté.

ENQ euh: donc que vous aviez pas besoin d'écrire ni de lire/
 MAR voilà [...] ['fin] si lire quand même\ pa`ce: une carte faut la lire `fin:
 ENQ oui une carte \ ça ça vous posait pas d` problème/ [de] lire la carte routière/
 MAR les cartes routières euh: (.) la feuille de route `fin: euh le patron quand i` vous donne une feuille faut savoir où vous allez [...] faut pas: tiens j` vais faire un tour (.) bah savoir d'aller à un point a x `fin: faire son `fin faire son travail (.) savoir lire quand même `fin:
 [...]
 MAR après besoin d'écrire euh: moi c` que j'appelle écrire c'est: c'est écrire en permanence `fin: réguliè`ment
 ENQ d'accord\ donc ça vous aviez pas besoin d` le faire\ [mais par] contre lire/&
 MAR [non non]
 ENQ &et puis ça vous posait pas d` problèmes de: de: lire\
 MAR non la lecture ça m` gêne pas [...] ça la lecture y a pas d` soucis `fin je: (.) je sais lire\ après euh écrire certains mots j` vais avoir un doute

Les stratégies de contournement mises en place par les apprenants en situation d'illettrisme peuvent aussi témoigner de leurs difficultés à l'écrit. Nous les présentons maintenant en les concevant comme des conséquences de leurs difficultés à l'écrit.

3.4.3 DES STRATÉGIES DE CONTOURNEMENT AU QUOTIDIEN ET AU TRAVAIL

Caroline est la seule apprenante qui nous explique avoir pendant longtemps caché ses difficultés à son employeur :

ENQ et donc au fond [dans la vie quotidienne et dans la vie professionnelle ça &
 CAR [non (.) non non (.) non (.) tout à fait (.) tout à fait&&
 ENQ &vous posait pas de: pas plus de problèmes]
 CAR &&c'était moi (.) c'était] moi qui: avais ce frein
 ENQ hm hm (.) mais [vous]
 CAR [voilà]
 ENQ mais vous l` [gériez seule]
 CAR [tout à fait] tout à fait
 ENQ d'accord
 CAR bah je l` cachais (.) je l` cachais
 ENQ oui/ d'accord
 CAR intelligemment mais je l` cachais

Rappelons que c'est aussi elle qui évoque le plus la « honte » ressentie par rapport à ses difficultés à l'écrit. Elle a toujours veillé à dissimuler ses difficultés et a réussi à être autonome.

Les autres apprenants nous font part de stratégies variées pour contourner ou pallier leurs difficultés à l'écrit : évitement de l'écrit, demande d'aide à l'entourage familial ou professionnel, développement de stratégies astucieuses. Nous revenons tour à tour sur ces différents points.

3.4.3.1 L'ÉVITEMENT DE L'ÉCRIT [ALAIN, GARY, MARC-ANTOINE]

Les discours d'Alain, Gary et Marc-Antoine mettent en lumière le fait qu'ils contournent leurs difficultés à l'écrit en faisant faire les tâches d'écriture (écrire une lettre par exemple) par une tierce personne, leur femme.

Quand on lui demande s'il lui arrive d'écrire, Alain dit ne jamais écrire. C'est sa femme qui, par exemple, s'occupe de la liste de courses :

ENQ et est ce qu'il vous arrive quand même d'écrire des choses dans la vie quotidienne/ j' sais pas des p'tits mots des:/=

ALA =non

ENQ non jamais/

ALA <((en riant)) non j'ai p'us d' copine donc euh: j' écris pas des p'tits mots>

ENQ et au quotidien euh: ça vous ça vous pose problème du coup/

ALA ((rires)) non non bah non ma femme e' fait la liste des courses et puis [...] c'est ma femme qui fait la liste hop terminé

Gary explique lui aussi que c'est sa femme qui se charge des documents administratifs au quotidien en le justifiant par son manque de patience :

ENQ au fond dans la vie quotidienne concrètement comment vous vous débrouillez avec les papiers qu'il y a à lire/ [à écrire/]

GAR [alors ça] les papiers **c'est ma femme** e' s' débrouille avec [les papiers] ça: ah non c'est hors de question

ENQ parce que ça vous pose problème ou c'est juste que vous avez pas envie/

GAR non non ça m' dérang'rait pas d' le faire mais sauf que comme j' suis pas patient ça risque de m' saouler et: euh:

Marc-Antoine enfin s'appuie aussi sur sa femme lorsqu'il s'agit de passer à l'écrit. Mais il s'occupe toutefois lui-même des factures d'une association dans laquelle il est salarié :

ENQ et au fond dans la vie quotidienne euh concrètement euh: comment vous vous débrouillez avec l'écrit/ ça va ou vous rencontrez des difficultés/

MAR ((rires)) hm:: bah quand j'ai besoin d'écrire (**c'est**) **ma femme**

ENQ ((rires)) d'accord\ (.) vous d' mandez d' l'aide à votre femme/

MAR bah: disons que moi j' f- ça m'arrive d'êt- faire certaines factures `fin [...] j' suis: (.) euh: (.) le week end j' suis sala- `fin pas sal- oui j' suis salarié d'une association qui: (.) que: je fais des traites chez les agriculteurs quand i' sont partis en vacances [...] et: pour ça i' faut faire des factures\ ça moi les factures j' les fais moi même

ENQ d'accord ça ça vous pose pas [d' problèmes]

MAR [ça ça m' pose] pas d' problèmes `fin c'est pas difficile hein (.) `fin les factures vous avez un papier un croix ça euh: (.) vous mettez l' nombre de^z^heures d'heures et pis euh: après le nom de du salarié d' l'entreprise et puis

ENQ et par exemple si vous avez une lettre à écrire/

MAR hm **c'est madame**

ENQ ça c'est elle\ c'est elle qui s'en occupe

Pour ces trois apprenants, l'écrit ne pose donc pas de problème au quotidien, dans le sens où ils parviennent à l'éviter et confient à une tierce personne le soin des tâches d'écriture. Au passage, notons que ce sont toujours les hommes qui confient les activités écrites à leur femme ce qui rappelle le fait que « *les femmes sont moins concernées [par l'illettrisme] : 6 % d'entre elles sont en situation d'illettrisme pour 10 % des hommes* » (Belmans et al., 2013 : 21)

3.4.3.2 AU QUOTIDIEN, UNE DEMANDE D'AIDE À L'ENTOURAGE [ZEINA, DANIEL, JULIE, MARC-ANTOINE]

Zeina, Daniel, Marc-Antoine et Julie expliquent quant à eux qu'ils demandent de l'aide à l'un de leurs parents lorsqu'ils ont à écrire une lettre notamment :

- ENQ et: au fond dans la vie quotidienne `fin est ce que vous avez l'impression qu` y a des choses qui vous posent problème pour écrire/ (.) j` sais pas par exemple écrire une liste de courses euh: p- remplir des papiers
- ZEI euh: ouais (.) remplir des papiers oui mais liste de courses j`écris euh: comme je (pense) [...] pa`ce que j` me dis c'est moi après qui lis/ `fin c'est moi qui l` relis après [...] donc j` me dis j` vais comprendre mais: c'est vrai qu` remplir des papiers des fois
(.)
- ENQ ça vous semble difficile/
- ZEI ((rires)) ouais\ mais **mon père i` s'y connait bien en français donc i` m'aide un peu** [...] c'est souvent lui qui:
(.)
- ENQ vous d`mandez de l'aide à vot` père
- ZEI ((rires)) ouais c'est ça ouais
- ***
- ENQ et au fond dans la vie quotidienne concrèt`ment comment vous vous débrouillez euh: par exemple (.) bah pour une liste de courses pour euh: pour les factures pour ces choses là/
- DAN malheureus`ment euh: euh:: bah tout c` qu'est courses j` le fais moi même hein [...] j` le note comme ça euh: j` dirais à la va vite\ mais tout c` qu'est administratif ou quoi qu` ce soit .h euh: j` dirais que j` de- j` **demandais beaucoup d'aide à ma à ma mère** en fait
- ENQ vous d`mandiez de l'aide pour pouvoir [les remplir]
- DAN [hm\ ouais] maint`nant bon maint`nant j` **revis avec quelqu'un** qui est elle par contre très forte en français
- ENQ d'accord
- DAN ((rires)) qui m'aligne un p`tit peu tous les jours
- ***
- MAR [...] non non mais voilà si: et si y avait pas avant madame y avait: bah euh **j'avais bien un copain** euh: ou: quelqu'un que j` connais
- ENQ oui [vous trouviez toujours quelqu'un]
- MAR [j` trouvais quelqu'un pour] me faire la lett` ou autre
- ***
- ENQ okay\ (.) et donc au fond dans la vie quotidienne concrètement: est ce que ça vous pose des difficultés quand vous avez: [j` sais pas à écrire] une liste de courses ou écrire une lettre
- JUL oui surtout oui ((rires)) pour écrire une lett` euh **je fais toujours appel à ma mère** [...] c'est elle pa`ce que elle elle est très forte en: conj- en: pour écrire donc euh: j` dis maman tu m` fais un brouillon pis j- je réécis ((rires))
[...]
- ENQ et est ce qui vous arrive d'écrire des choses dans la vie quotidienne euh j` sais pas des choses pour vous/ ou: d'essayer d'écrire des lettres des cartes postales/
- JUL euh bah pour écrire des cartes postales euh: je d`mande souvent à ma mère
- ENQ d'accord hm
- JUL <((en riant)) souvent maman tu peux:/ comment ça s'écrit/>

3.4.3.3 AU TRAVAIL : UNE DEMANDE D'AIDE AUX COLLÈGUES [ALAIN, CAROLINE, JIMMY, JULIE]

Nous avons montré qu'au quotidien les apprenants en situation d'illettrisme comptent beaucoup sur leur entourage pour pallier leurs difficultés. Mais, il apparaît que la plupart des apprenants ont besoin de recourir à l'écrit dans le cadre de leur activité professionnelle. Ils peuvent aussi compter sur leurs collègues.

Alain, Jimmy, Caroline, Julie expliquent qu'il leur arrive aussi de demander de l'aide à leurs collègues ou à leurs responsables. Alain raconte par exemple qu'il reçoit de l'aide de ses collègues qui sont au courant de ses difficultés :

ALA hm et i` savent là bas au boulot

CAR [...] quand je suis pas sûre de moi j` vais vers elle [...] j` ui dit isabelle est ce que tu peux m'aider est ce que tu peux faire quelque chose/ (.) donc elle me dit ouais bah non pourquoi t` hésites/ là t` as bon là t'as bon

ENQ tu sais pas comment les écrire\ et du coup tu t` demandes de l'aide à quelqu'un [dans] ces cas là/

JIM [oui] oui à mes collègues i` m` dit comment i` s'écrit l` mot et p'i: [c'est bon]

JUL [...] quand j'ai besoin d` produits ou: comme ça je: j` demande souvent à ma collègue\ ça s'écrit comment à la fin//

((rires))

ENQ d'accord vous d`mandez [d` l'aide à une collègue pour réussir] à l` faire

JUL [oui voilà c'est ça (.) oui c'est ça]

3.4.3.4 LE DÉVELOPPEMENT DE STRATÉGIES ASTUCIEUSES POUR ÊTRE AUTONOME [ALAIN, DANIEL, JIMMY]

Les discours d'Alain, Jimmy et Daniel font aussi apparaître des stratégies de contournement variées. Bien qu'Alain nous ait expliqué qu'il n'écrivait pas au travail,

ENQ et au travail/

ALA au travail/ non non non\ non non ça me: (.) on n'écrit pas

ENQ vous écrivez pas du tout/

ALA <((en riant)) juste du marteau piqueur donc euh:>

ENQ <((en riant)) donc ça va>

... nous avons évoqué le fait qu'il avait appris à écrire les mots dont il avait besoin (tels que « sortir les véhicules ») avec l'aide de sa femme qui lui a fait des modèles.

ALA [pa`ce] que moi j'écris des: sortie toutes les tous les jours sortir les véhicules pa`ce que je sors les véhicules d- (.) là ma je: je ma femme elle a fait un modèle/ (.) bah maint`nant p`us besoin d` modèle maint`nant j` sais hein [...] voilà pa`ce que (j` l'ai; j` l'avais) mémorisé mais après (.) tous les mots que j` fais pas la s'maine

Daniel s'arrange quant à lui pour n'écrire que des mots qu'il connaît déjà :

DAN [...] bah là j` dois faire un rapport euh suite à un incident avec un élève euh:: hier au collège euh: non j'aurais dû l` faire c` matin pis euh en fait j` suis en train de: [...] de réfléchir aux: <((en riant)) aux mots où j` pourrais plus facilement les écrire que de: d'employer des termes où j` pourrais pas:>

Enfin, Jimmy, lui, trouve de l'aide dans un fascicule de l'entreprise pour parvenir à écrire certains mots dont il a besoin :

ENQ et ça t'pose des difficultés/
JIM oui ((rires)) [...] après c'est marqué dans l' bouquin alors ça va [...] mais y a des mo::ts
ENQ tu sais p-/
JIM =voilà

Pour la plupart, le recours à l'écriture reste plutôt rare au quotidien. Ils écrivent très peu, qu'il s'agisse d'écriture personnelle ou pour des raisons administratives. Ce sont leur compagne ou les membres de leur famille qui se chargent des documents administratifs notamment. Par ailleurs, une corrélation apparaît entre les compétences à l'écrit et le recours à l'écrit, et en particulier le recours à l'écriture au quotidien. En effet, Alain, le plus en difficulté de tous les apprenants, est aussi celui qui déclare ne « jamais » écrire. À l'inverse, Catherine semble être autonome dans les différentes tâches d'écriture du quotidien et Alicia explique se débrouiller seule de plus en plus depuis son entrée en formation, notamment en utilisant l'ordinateur. Ce sont donc les deux apprenantes qui sont les moins en difficulté à la dictée qui semblent être les plus autonomes. Daniel, qui fait pourtant partie de ceux qui ont le moins de difficultés, semble davantage dépendre de sa femme. Il est possible qu'on retrouve dans les pratiques de nos apprenants, un effet de genre, les femmes écrivant davantage que les hommes, comme nous l'avons signalé. Tandis que, dans leur vie personnelle, les apprenants évitent parfois de recourir à l'écrit, il en est tout autrement dans leur vie professionnelle. En effet, il apparaît que tous les apprenants doivent recourir à l'écrit. Aussi développent-ils des stratégies diverses pour parvenir à produire de l'écrit en étant autonomes et/ou peuvent, une nouvelle fois, compter sur le soutien de leur environnement professionnel, leurs collègues en particulier.

4. LE PLAISIR D'ÉCRIRE DES ILLETTRÉS ET LES FREINS AU PASSAGE À L'ÉCRITURE

Au-delà de leur recours ou non à l'écrit dans la vie quotidienne et professionnelle, nous avons aussi souhaité interroger les apprenants en situation d'illettrisme, sans présumer *a priori* de leur réponse, sur leur goût pour l'écriture. Nous avons ainsi demandé aux apprenants : *Est-ce que vous aimez écrire ? Est-ce que c'est agréable pour vous d'écrire ? Est-ce qu'il vous arrive d'écrire pour le plaisir ?* Notons que Penloup (2000) pose la question du désir d'écrire, ce qui est différent du plaisir, mais elle voit alors que le désir d'écrire est répandu, même chez les adultes en difficulté avec l'écrit.

4.1 UN GOÛT PEU DÉVELOPPÉ POUR L'ÉCRITURE

« Agréable, faut pas non plus exagérer hein ! ». Voici ce que nous a répondu en riant Daniel lorsqu'on lui a demandé s'il aimait écrire et si c'était agréable pour lui. Cette remarque traduit bien la relation à l'écriture que peuvent avoir certains apprenants en situation d'illettrisme. Seules Caroline et Alicia, deux femmes, ont déclaré aimer écrire :

ENQ [mais est ce] qu'i` vous arrive d'écriture pour le plaisir/ est ce que vous trouvez qu` c'est agréable d'écriture
[simplement]
CAR [oui oui]

ENQ et ça: ça vous plaît vous vous aimez bien écrire comme ça juste pour le plaisir/ c'est agréable pour vous/
ALI ah oui ah oui comme ça ça m` fait voir d'aut` mots

Tous les autres, en revanche, ont affirmé ne pas aimer écrire. Alain par exemple nous explique que le peu de choses qu'il écrit en formation lui suffit et qu'il n'aimerait pas écrire davantage :

ENQ et en formation par exemple ici est ce que vous aimez bien écrire/ écrire à la main/

ALA ((rires)) bah déjà j'ai pas beaucoup écrit déjà à part mett` ali ou:

ENQ vous complétez oui les fiches

ALA <((en riant)) voilà donc euh:>
(.)

ENQ et quand vous avez à écrire un p`tit peu euh: vous aimez ça ou ça vous dérange/

ALA bah moi ça m` dérang`ra pas x\ de là ça m` dérang`ra pas d'en faire au niveau d` là\ mais après (.) si c'est tous les jours répété au niveau de: du boulot et tout ça\ <((en riant)) à mon avis ça m` prendra un p`tit peu le:>

ENQ ça vous embêt`ra un p`tit peu/

ALA ah ouais

Les autres apprenants nous ont quant à eux apporté des réponses intéressantes qui permettent de mettre en évidence diverses raisons, qui apparaissent comme des freins au plaisir d'écriture voire au passage à l'écriture. Nous les développons dans la sous-partie qui suit.

4.2 DES FREINS À L'ÉCRITURE

Certains des apprenants évoquent leur difficulté à produire un texte correctement orthographié, ce qui relève de la pression de la norme. On voit d'ailleurs ici une certaine contradiction qui s'opère chez ces apprenants : ils tolèrent les écarts chez les autres mais ne se résolvent pas à les tolérer dans leurs propres écrits. D'autres apprenants évoquent des difficultés pour « bien écrire » : leur écriture n'est pas « belle », ils sont trop lents pour écrire quelque chose de lisible, leurs lecteurs ne comprennent pas leur écriture, etc. Bourgain (1990) souligne en effet la focalisation de certaines catégories socioprofessionnelles (en particulier les employés manuels, ce que sont la plupart de nos apprenants), sur les dimensions du geste scriptural. Dans nos entretiens, certains évoquent même une douleur provoquée par l'écriture manuscrite. Nous revenons tour à tour sur chacun de ces éléments.

4.2.1 L'ORTHOGRAPHE

Dans les discours de Gary et Marc-Antoine, c'est l'orthographe qui apparaît comme un frein dans le passage à l'écriture. Autrement dit, c'est la peur de la faute (déjà évoquée §3.1.1) qui constitue un frein :

ENQ est ce que vous aimez écrire/ est ce que [c'est agréable pour vous/]

MAR [oui oui oui voilà c'est] ça oui non non ça reste euh: c'est pas une contrainte c'est: mais envie de: de de d'écrire bien (.) de la bonne euh: qu` ce soit bien orthographié

ENQ et est ce que vous aimez écrire juste pour le plaisir/ est ce que c'est agréable pour vous d'écrire/

GAR ah mais faut que j` me r`lise quoi pa`ce que moi des moments quand j'écris j'arrive pas à m` relire moi même alors ((rires))

ENQ ((rires)) d'accord

GAR <((en riant)) j` me dis vaut mieux éviter>

La remarque de Gary introduit une autre dimension, la lisibilité de ses productions écrites, du point de vue de l'orthographe comme nous venons de le noter, mais aussi d'une point de vue purement calligraphique.

4.2.2 LA LISIBILITÉ

Sept des dix apprenants avec lesquels nous nous sommes entretenue (Julie, Zeina, Yanis, Daniel, Gary, Caroline, Marc-Antoine) disent ne pas aimer écrire à la main en raison de difficultés à produire une écriture « lisible ». Nous définissons la lisibilité comme « l'accessibilité de l'écrit au lecteur » (Bourgain, 1990 : 87). En effet, il y a aussi une norme en la matière, des arguments fonctionnels (être compris par le lecteur) ainsi que de la variation sociale (on pense typiquement à l'écriture des médecins) concernant la calligraphie de l'écriture manuscrite. Les apprenants en sont conscients :

JUL j'aime pas trop écrire mais bon j'essaye de m'appliquer euh: de: (.) pa`ce que j'essaye de m'appliquer\ ((rires)) j'écris mal et puis euh: si j'avais une belle écriture aussi c` aurait été mais là: (.) <((en riant)) j'écris un peu comme mon père>

ZEI [euh des fois] ouais ça dépend (.) des fois je: pff des fois j'écris mal alors je: `fin j` sais pas (.) ça dépend ((rires))

YAN pis j'aime pas trop écrire [...] et pis j` sais pas bien très bien écrire pa`ce que moi j'écris vite [...] des fois j'écris petit tout ça on: m` comprend pas

DAN par cont` des fois c'est: pff c'est pratiqu`ment illisible quoi en fait [...] <((en mimant le geste d'écrire rapidement)) c'est °tou tou tou tou tou tou°>

GAR par cont` **j'écris comme un cochon** comme toujours hein

CAR j'aim`rais avoir une belle écriture [...] une belle écriture c'est une écriture qu'on a plaisir de lire [...] esthétique

MAR mouais oui et non pa`ce que j'ai pas une belle écriture et je- **j'ai une écriture d` bébé** [...] ((rires)) j` trouve que j'écris mal [...] alors après euh: voilà (.) je s- (.) après si j` veux qu` ce soit bien faut: faut j` m'applique [...] mais j'ai toujours mal écrit enfin: [...] c'est pas qu` c'est difficile c'est que: faut qu` j` aille lent`ment

C'est l'aspect « esthétique » de l'écriture qui apparaît comme un frein au plaisir d'écrire, les apprenants étant conscients de l'image d'eux-mêmes que peut renvoyer leur écriture. Ils pointent le fait qu'ils ne sont pas compris mais aussi beaucoup des aspects esthétiques qu'ils regrettent. Le graphisme est évalué d'un point de vue social (« une écriture de cochon », « une écriture de bébé », etc.). Bourgain (1990) explique en effet que les

employés manuels accordent une importance à l'esthétique de l'écriture dans la définition du « bien écrire » (ce que d'autres catégories socioprofessionnelles – employés administratifs, agent de maîtrise, cadres par exemple, n'évoquent pas). On pourrait s'interroger plus longuement sur ce qu'est une « belle écriture » : une écriture qu'« on a plaisir de lire », comme la définit Caroline, une écriture qu'on comprend ou une écriture qui paraît fluide ? Ce serait un point à approfondir avec des adultes en difficulté à l'écrit.

4.2.3 LA DOULEUR PROVOQUÉE PAR L'ÉCRITURE MANUSCRITE

Jimmy est le seul à évoquer une douleur provoquée par l'écriture manuscrite au cours de la séance :

ENQ t' aimes bien écrire=
 JIM =non
 ENQ à la main/
 JIM non
 ENQ non/=
 JIM =j'aime pas=
 ENQ =t' aimes pas du tout\
 JIM non
 ENQ pour quelles raisons/
 JIM j' sais pas j'aime pas ((rires)) [...] ça fait mal à la main déjà et: j'aime pas\
 ENQ ah t' as mal à la main quan=
 JIM =ouais=
 ENQ =quand t' écris/
 JIM quand on écrit des: grandes lett'es et tout ça ouais

Mais, au cours des mois pendant lesquels nous avons observé des ateliers, Jimmy n'a pas été le seul à évoquer cette douleur. En effet, il nous est apparu fréquemment que les stagiaires s'étiraient ou se massaient la main. Ils expliquaient avoir mal à la main parce qu'ils n'avaient pas l'habitude d'écrire. Il était fréquent aussi que les apprenants s'étirent et évoquent des douleurs liées à la position assise.

Les questions liées au plaisir d'écrire lors de nos entretiens biographiques nous ont ainsi permis de mettre en lumière un élément qui semble constituer un frein au passage à l'écriture pour huit des dix apprenants en situation d'illettrisme que nous avons rencontrés : l'écriture manuscrite. En effet, l'apprentissage de l'écriture manuscrite prend un temps considérable à l'école et, s'il est souvent occulté dans le rapport à l'écrit par l'orthographe (et rapidement mis de côté à l'école), il n'est pas mineur selon nous et fonctionne de façon inter-reliée avec l'orthographe. Pour finir ce chapitre, nous consacrons donc une sous-partie la question de l'acte graphomoteur et de son interrelation avec l'orthographe.

4.3 L'ACTE GRAPHOMOTEUR ET L'ORTHOGRAPHE

La dernière sous-partie de ce chapitre ne constitue pas une analyse en soi mais une ouverture vers une piste qu'il nous semblerait intéressante à approfondir : l'écriture

manuscrite comme frein au passage à l'écrit chez les adultes en difficulté à l'écrit. En effet, les travaux sur l'apprentissage de l'orthographe montrent aussi l'importance de la maîtrise de l'acte graphomoteur, de la connaissance des lettres, et notamment du tracé des lettres dans les performances en production d'écrit.

L'écriture manuscrite peut constituer le reflet immédiat des difficultés à l'écrit d'un adulte. Nous verrons plus bas les éléments qui peuvent être interprétés comme des difficultés liées à la maîtrise de l'acte graphomoteur. Il apparaît que le geste même de l'écriture n'est pas toujours automatisé et la lenteur (évoquée par Marc-Antoine notamment) de certains pour écrire est une source de difficultés supplémentaires qui traduisent leur insécurité face à l'écrit. Nous avons noté que le geste d'écrire pouvait même provoquer une douleur.

Nous revenons d'abord sur la complexité du geste graphomoteur puis sur les différentes étapes relevant de l'apprentissage de la graphomotricité qui nous permettent d'identifier les éléments qui peuvent être interprétés comme des difficultés liées à l'acte graphomoteur. Ensuite, nous présentons quelques exemples de dictées d'adultes en situation d'illettrisme qui pourraient témoigner de difficultés avec l'écriture manuscrite. Enfin, nous revenons sur quelques travaux qui établissent un lien entre les performances graphiques et les performances orthographiques. Dans cette section, nous traitons donc la question de l'écriture, non plus dans sa dimension linguistique uniquement, mais dans ses aspects visuo-spatiaux et perceptivo-moteurs. Nous nous appuyons principalement sur les descriptions de Lurçat (1974, 1985), Zesiger (1995, 2000) et Zesiger *et al.* (2000).

4.3.1 LA COMPLEXITÉ DU GESTE GRAPHOMOTEUR ET SON APPRENTISSAGE

Pour un scripteur expert, il est bien difficile de réaliser combien l'apprentissage de l'acte graphomoteur a été long et difficile étant donné que les gestes ont été automatisés. Il suffit pourtant de regarder les programmes scolaires pour voir le temps qui y est consacré dès la première année de maternelle. Pour rendre compte de l'extrême difficulté de l'apprentissage de l'écriture, Bara et Gentaz expliquent :

« Pour se convaincre que ce sentiment provient d'un apprentissage massif et d'une automatisation de nos gestes, il nous suffit de recopier cette phrase avec notre main dominante puis de recommencer l'opération avec notre autre main non dominante. Dans ce cas, cet exercice va nécessiter une attention soutenue, notre regard va se centrer sur notre main-stylo-trace, nos tracés vont se ralentir et leur taille s'agrandir, avec un sentiment de fatigue grandissant au fur et à mesure de ces lignes. » (Bara & Gentaz, 2010 : 130)

On peut envisager alors la difficulté que peut représenter la production manuscrite pour une personne en situation d'illettrisme qui n'aurait pas automatisé le geste de l'écriture. Il convient toutefois de nuancer les propos de Bara et Gentaz qui sont destinés à imaginer la difficulté de l'apprentissage du graphisme chez l'enfant, qui n'a jamais écrit à la main. Il nous semble que la situation est différente pour l'adulte en situation d'illettrisme qui a été

scolarisé et qui, par conséquent, a déjà écrit à la main. Dès lors, il ne s'agit pas de dire que l'adulte en situation d'illettrisme aurait deux mains « non dominantes ». En citant Bara et Gentaz, nous souhaitons simplement illustrer la difficulté que peut représenter l'écriture manuscrite pour quelqu'un qui n'a pas automatisé le geste. Par ailleurs, notons que nous pourrions être surpris des propos et des difficultés mentionnées par des scripteurs « ordinaires » dans un contexte dans lequel on écrit maintenant beaucoup moins en manuscrit. En effet, Zeina par exemple explique que depuis qu'elle a quitté l'école, elle n'écrit presque plus jamais à la main :

ZEI depuis que j' tra- depuis qu' j' vais plus à l'école j' trouve que j'écris rar`ment sur des beau- des feuilles

L'écriture est une activité extrêmement complexe parce qu'elle fait appel à plusieurs compétences, à la fois sensorielles, motrices, attentionnelles, cognitives et linguistiques (Zesiger, 1995). Au sujet de la dimension motrice de l'écriture, Zesiger *et al.* expliquent que :

« L'écriture est une tâche motrice particulièrement astreignante puisqu'elle requiert la production rapide de formes graphiques de petite taille et de forte similarité spatiale. Elle nécessite donc à la fois vitesse et précision. Bien que le plan de production graphique soit bi-dimensionnel, cette activité met en jeu des déplacements dans les trois dimensions de l'espace pour tracer les lettres et les liaisons, effectuer une transition gauche-droite, exécuter des sauts en avant et en arrière et enfin contrôler la pression. » (Zesiger *et al.*, 2000 : 57)

Cette citation nous permet de revenir sur les éléments dont il faut tenir compte dans l'apprentissage de l'acte graphomoteur.

4.3.2 ÉTUDES DÉVELOPPEMENTALES DE LA GRAPHOMOTRICITÉ

L'apprentissage de l'écriture pour l'enfant consiste globalement à construire une représentation visuelle de la lettre, permettant de guider la production motrice, et à apprendre à maîtriser le geste moteur (Bara & Gentaz, 2010). Biot-Chevrier *et al.* (2008) notent qu'avoir une conscience phonologique n'est pas suffisant et que l'apprentissage du tracé des lettres favorise aussi l'accès au code écrit. Au fur et à mesure, le tracé va s'automatiser et libérer des ressources attentionnelles qui pourront être tournées vers les aspects de production écrite (Bara & Gentaz, 2010) et notamment la production orthographique. On peut alors envisager le fait que si le geste graphomoteur n'est pas automatisé, cela peut avoir une influence sur les performances orthographiques. Nous verrons que des travaux soutiennent cette thèse.

Zesiger *et al.* (2000) ont proposé une synthèse de la séquence développementale de la graphomotricité suivie par les enfants au cours de la scolarité primaire. Ils identifient cinq étapes. Nous ne les présentons pas ici de façon exhaustive et nous concentrons sur ce qui pourrait nous permettre d'identifier les éléments pouvant être interprétés comme des difficultés liées à l'acte graphomoteur.

En résumé, l'apprentissage de l'écriture est un apprentissage qui nécessite de longues années de pratique. Il semble que les premières étapes se caractérisent par :

- L'ajustement dynamique de la posture du scripteur et de ses points d'appui.

Cette étape doit intégrer le rôle complémentaire des membres supérieurs dans la production graphomotrice, les signaux visuels et tactilo-kinesthésiques ainsi que l'expérimentation de la tenue de différents types d'instruments scripteurs :

« C'est grâce aux articulations de l'épaule, du coude, du poignet et de la main que sont réalisés ces mouvements. La contribution relative des articulations dépend bien évidemment de l'amplitude de mouvements. Il ne faut cependant pas négliger le fait que l'écriture est une tâche qui implique le corps entier (posture, points d'appui). »
(Zesiger, 2000 : 57)

- L'évolution du tracé des lettres.

Au début de l'apprentissage, les lettres sont d'abord grandes et irrégulières sur le plan spatial : leur aspect est cabossé et irrégulier, les lettres p ou g sont posées sur la ligne d'écriture, les différents traits formant la lettre ne suivent pas les règles de production (ordre et direction) utilisées par l'adulte expert, l'orientation des lettres est inversée, les lettres restent souvent une juxtaposition de petits segments qui, mis bout à bout, forment les traits constitutifs de la lettre. On remarque une lenteur d'exécution, de nombreuses pauses, des accélérations, des décélérations. Zesiger *et al.* (2000 : 298) notent aussi que « *la pression de l'instrument d'écriture sur la surface est très forte, traduisant une tension musculaire importante ainsi qu'un engagement moteur global* ». La pression de l'instrument pourrait expliquer les douleurs évoquées par certains apprenants. Le repérage de tels éléments dans les productions d'adultes pourrait donc traduire des difficultés.

- Le passage progressif et fondamental d'un « mode rétroactif » à un « mode proactif ».

Le mode rétroactif est basé sur une évaluation des effets des mouvements sur le tracé. Les informations visuelles et tactilo-kinesthésiques sont analysées pendant et après la formation de chaque petit segment pour permettre une correction de la trajectoire dans le tracé des lettres. C'est le processus de *feed-back* qui permet à la fois le contrôle de la production du tracé des lettres, la disposition spatiale de ces signes par rapport aux autres dans l'espace de la feuille (agencement des lettres dans le mot, des mots sur la ligne et des lignes sur la page) et l'ajustement par rapport aux lettres (ou partie de lettres) produites et à produire (point de production). La répétition des expériences de production de lettres permet le passage peu à peu à un mode de contrôle *proactif* (mis en place vers 10 ans) fondé sur le développement de programmes moteurs spécifiques à la réalisation des différentes lettres. L'enfant construit des représentations motrices : la production gagne ainsi en fluidité, en rapidité et en régularité. Les indices visuels et tactilo-kinesthésiques (qui ne sont plus nécessaires à la production des lettres) sont principalement utilisés pour contrôler l'agencement spatial de l'écriture sur la page et pour l'ajustement du point de production.

L'automatisation du geste ne serait acquise qu'à 11-12 ans (rapidité + fluidité + régularité), mais Zesiger *et al.* (2000) notent que certains enfants ne parviennent pas à faire face aux exigences du milieu scolaire et les difficultés qu'ils éprouvent peuvent être de nature, de sévérité et de durée variables. Ajoutons que l'automatisation du geste n'est possible que si la pratique de l'écrit est régulière et qu'elle peut se perdre si le scripteur manque de pratique. On peut donc imaginer que, chez l'adulte en difficulté à l'écrit qui écrit peu, (tout comme chez l'adulte qui n'écrit guère plus que sur ordinateur d'ailleurs), une perte de l'automatisation du geste est possible, qui plus est s'il n'a pas été tout à fait automatisé durant l'enfance.

Pour illustrer ces hypothèses, nous présentons quelques exemples de dictées produites par des adultes en situation d'illettrisme et faisons référence à des éléments relevés en visionnant les films des apprenants en train de produire la dictée (§2.2.1.1 chap.3). Nous garderons à l'esprit qu'il est toujours risqué de passer d'un modèle de développement de l'enfant (qui décrit des évolutions) à l'analyse d'une production d'adulte. Nous ne savons pas comment ces adultes écrivaient lorsqu'ils étaient enfants et leur écriture a probablement beaucoup évolué. Nous ne nous concentrerons donc que sur les éléments qui peuvent être interprétés comme des difficultés liées au geste graphomoteur.

4.3.3 QUELQUES EXEMPLES DE PRODUCTIONS DE PERSONNES ILLETTRÉES

Alors que les dimensions présentées plus haut pourraient paraître éloignées des problématiques des scripteurs adultes, nous pouvons relever un certain nombre d'éléments intéressants. Nous proposons ici quelques exemples de dictées qui permettent de montrer les difficultés de certains adultes dans la posture du scripteur, dans le tracé des lettres et dans l'organisation spatiale de leurs productions.

4.3.3.1 UN PROBLÈME DE POSTURE ET DE TENUE DE L'OUTIL D'ÉCRITURE

Les formateurs signalent des difficultés chez certains apprenants à tenir leur stylo et à adopter une posture adaptée pour écrire. Au moment de notre étude, l'une des formatrices s'est d'ailleurs procuré des « grippies », qui sont des adaptateurs que l'on met sur le stylo pour aider le scripteur à positionner ses doigts pour tenir correctement le stylo. Cet achat s'est avéré très utile pour les scripteurs. Ces difficultés dans la tenue de l'outil et dans l'ajustement de la posture de scripteur et des points d'appui pourraient d'ailleurs expliquer, en partie, les douleurs évoquées par certains apprenants.

4.3.3.2 DES DIFFICULTÉS DANS LE TRACÉ DES LETTRES

Certaines dictées font apparaître de possibles difficultés dans le tracé des lettres. Le visionnage des vidéos, dans lesquelles les mains des scripteurs sont filmées lors de la production de la dictée, fait apparaître une lenteur d'exécution dans la formation de certaines lettres et la présence de pauses. On note aussi une certaine pression de l'instrument d'écriture sur la feuille : certaines lettres sont parfois plus appuyées que

d'autres.

On peut identifier, dans les dictées, plusieurs éléments qui pourraient être l'indice de difficultés liées à l'acte graphomoteur.

D'abord, dans certaines dictées, la taille des lettres est particulièrement grande, comme dans les dictées A et B ci-dessous :

Pharmaci
ANTIRUMENICAT OU
CIRAPE
La cole a 30 DU
EPI SERI
Tomate de PEI
confiture
cerise
sele gabare
3 fromage que sente papante
le fi

74 01 131 21

Pharmacie
anti rhum medat...
subirat
alcool à 90%
Micare
Tomate de payes
Lambert
series
sel babare
3 fromage que sene pas
fort
Bojare
Je feda son montol
de dose

8510 150000 2072

Figure 10 Dictées A (à gauche) et B (à droite) produites par des personnes en situation d'illettrisme qui attestent de difficultés dans le tracé des lettres (grande taille)

On remarque aussi dans la dictée A que le scripteur produit des mots en minuscules et d'autres en majuscule, sans logique apparente¹⁸², et qu'elles peuvent s'alterner au sein d'un même mot : le 'a' de *cirape* par exemple est transcrit en minuscules. Nous avons expliqué en présentant les travaux de Gruaz (2009) que l'emploi des minuscules et des majuscules peut être aléatoire dans les productions de personnes en difficulté à l'écrit. Pendant la correction d'une dictée en atelier de français, Daniel écrit par exemple : *on imagine plus vivre au Millieu de grand espace ; on admaît plus de Marché, et on ne connaît de la Nature que [...]*. Lorsque le formateur souligne la majuscule sur le M de milieu, marché et N de nature, Daniel expliquera « oui mais c'est la façon qu`j'écris ». Les majuscules apparaissent ici de façon aléatoire, sans explication distincte. On peut se demander si, dans le cas de Daniel, il n'y aurait pas un problème lié au jambage des lettres M et N : il préfère produire un M majuscule pour lever toute ambiguïté et rendre son écriture plus lisible. Mais dans le reste de la phrase, il produit bien les 'm' et les 'n' en minuscules. Il faudrait donc l'interroger sur ce point pour valider notre hypothèse.

¹⁸² Notons que certains scripteurs produisent par exemple les mots en minuscules et les pseudo-mots en majuscules.

La calligraphie des majuscules elles-mêmes peut poser des difficultés aux scripteurs. À l'inverse des exemples précédents, Marc-Antoine, lui, explique qu'il ne met jamais de majuscules, par « fainéantise », même s'il en connaît l'usage :

- MAR oui les majuscules alors ça les majuscules (.) j'ai du mal avec les noms prop` tout ça
 ENQ oui/ (.) vous savez quand est ce qu'on met des majuscules/
 MAR oui oh je sais mais: c'est un peu d' la fainéantise
 ENQ ((rires)) d'accord
 MAR on va dire ça comme ça (.) si j' voulais faire `fin je sais que au début d' phrase faut mett' une une majuscule si c'est un pays on met la majuscule si y a un: un nom prop` on met une majuscule
 ENQ et vous savez faire les majuscules/
 MAR bah y a quelques une oui oui je sais quand même oui bah oui oui

Il est possible que Marc-Antoine ait des difficultés à produire certaines lettres en majuscules et qu'il fasse, de fait, le choix de n'en produire aucune. Nous en avons d'ailleurs fait le constat en atelier.

Ensuite, le fait que certaines dictées soient produites entièrement en majuscules peut traduire une difficulté du scripteur à tracer les lettres en écriture script ou cursive, comme dans les dictées C et D ci-dessous :

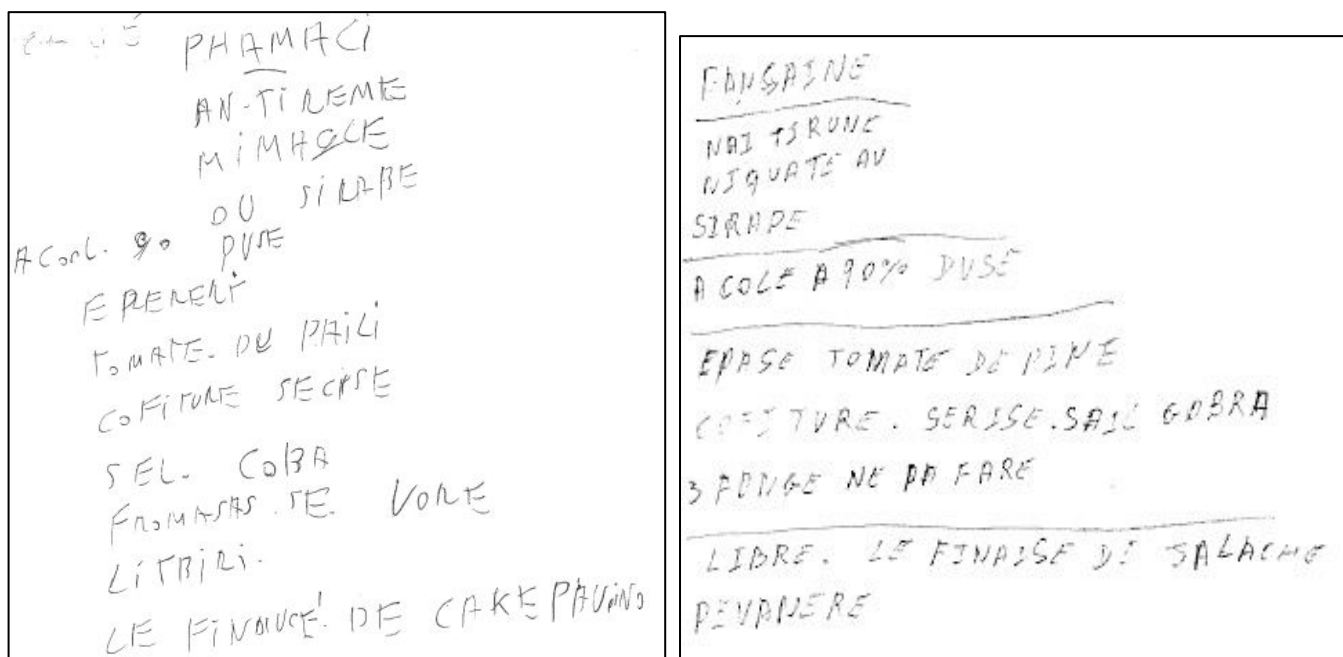


Figure 11 Dictées C (à gauche) et D (à droite) produites par des personnes en situation d'illettrisme et entièrement produites en majuscules

Dans ces dictées, les lettres semblent avoir été produites par traits successifs (signe de probables difficultés à tracer la lettre) et certaines d'entre elles sont assez peu lisibles. Mais on a aussi des dictées dans lesquelles les lettres semblent avoir été tracées par un seul trait continu comme dans la dictée E ci-dessous :

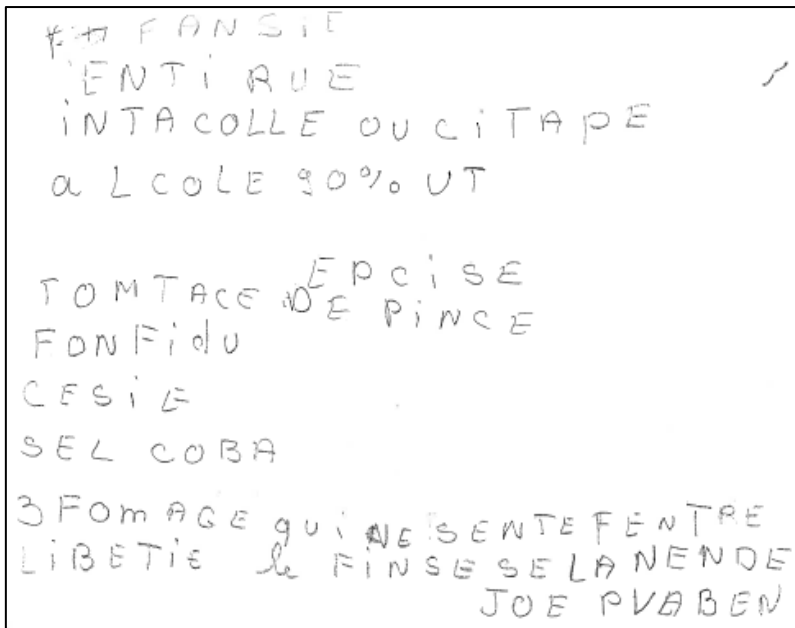


Figure 12 Dictée E produite par une personne en situation d'illettrisme

Soulignons par ailleurs que le fait de transcrire une dictée entièrement en majuscules pourrait aussi relever du choix du scripteur, pour s'assurer que son écriture soit plus la plus lisible possible. Dans une perspective de remédiation, il conviendrait donc ici de vérifier que le scripteur n'opte pas pour une écriture en majuscules uniquement du fait de difficultés à écrire en minuscules.

Par ailleurs, on remarque des dictées dans lesquelles l'ordre d'exécution des traits qui composent certaines lettres ne suit pas toujours les règles de production du scripteur expert. Jimmy par exemple (dictée F ci-dessous), ne forme par les lettres a, o et s comme cela serait attendu. Ces trois lettres sont produites de la même façon selon la direction pour former un 's' :

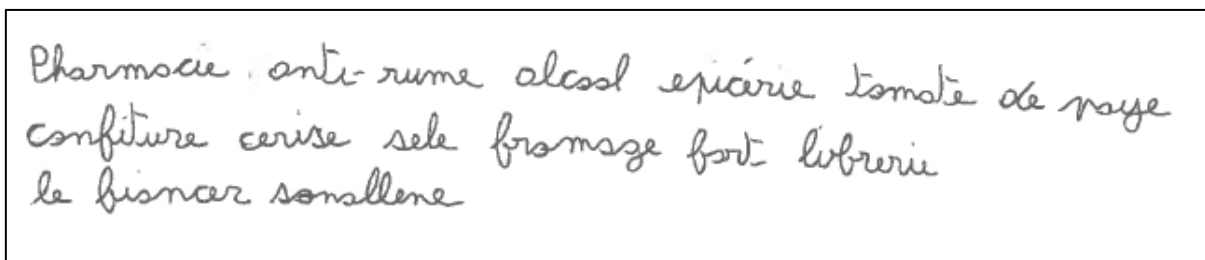


Figure 13 Dictée F produite par Jimmy, un apprenant en situation d'illettrisme, dans laquelle les lettres ne sont pas produites selon la direction de l'expert

Cela rend la distinction entre ces lettres difficile.

Enfin, on remarque, dans la dictée G ci-après, que le tracé des lettres est irrégulier sur le plan spatial (à l'intérieur d'un même mot) et que certaines lettres sont plus grandes que d'autres ('i' de *pharmacie* notamment). Pour réduire cette difficulté, les interviewers de l'enquête IVQ pourraient proposer une feuille avec des lignes pour la dictée. Il est probable que cela réduise les difficultés de certains scripteurs, parfois même de personnes sans difficultés, pour qui écrire droit sur une feuille peut être compliqué. Notons

d'ailleurs qu'à l'université de Rouen, les copies d'examen comportent désormais des lignes.

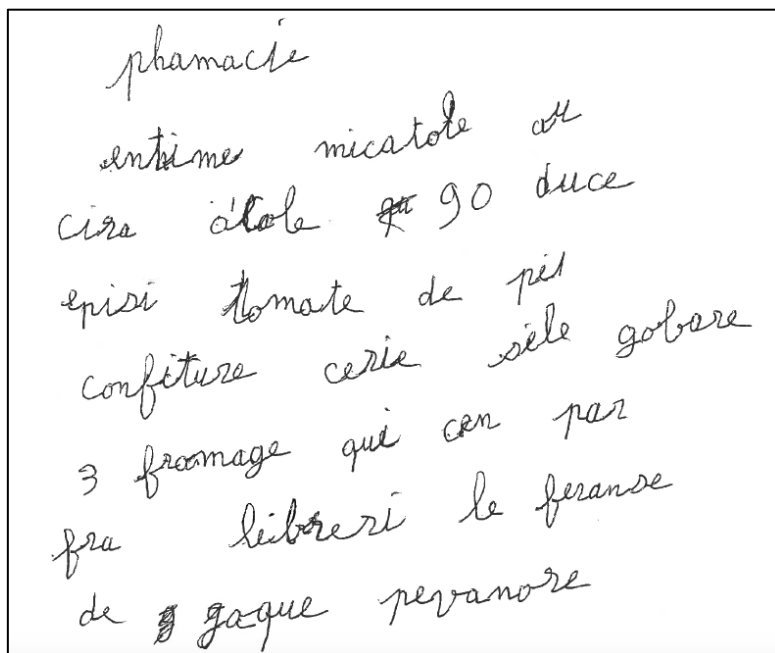


Figure 14 Dictée G produite par un enquêté en situation d'illettrisme qui fait apparaître des difficultés dans l'agencement spatial des lettres et des mots sur la page

Dans la dictée G, la disposition spatiale des lettres dans les mots, leur non agencement les unes par rapport aux autres (certaines sont plus hautes ou plus basses que d'autres), et la disposition des mots sur la ligne, pourraient être le reflet de difficultés dans le tracé des lettres et celui d'un mode encore rétroactif dans la production de l'écriture. En effet, il est possible que, chez ce scripteur, les indices visuels et tactilo-kinesthésiques soient encore nécessaires à la production des lettres et qu'il ne puisse pas les utiliser pour contrôler l'agencement spatial des lettres les unes par rapport aux autres. Le geste graphomoteur ne serait pas tout à fait automatisé. On note aussi que certaines lettres sont reliées de façon particulière, comme c'est le cas entre le 'f' de *fiancé* et les lettres qui suivent, ce qui ne permet pas d'identifier les lettres produites. On peut d'ailleurs le remarquer aussi dans certaines dictées présentées plus haut (dictée B en particulier). Il apparaît toutefois que les lettres sont tracées d'un seul trait voire que plusieurs lettres soient tracées à la suite les unes des autres. Cela relève d'une certaine automatisation du tracé de ces lettres.

4.3.3.3 DES DIFFICULTÉS DANS L'ORGANISATION SPATIALE DE L'ÉCRIT

On relève aussi des différences dans l'organisation et la spatialisation de l'écrit sur la feuille dans les dictées produites par des personnes en difficulté à l'écrit. Besse explique en effet que :

« Écrire, c'est produire une réalité langagière – une représentation – qui délivre du sens, à partir d'une trace, transcrite ou non selon des formes culturellement situées, sur un plan orienté, en un espace délimité. » (Besse, 1995 : 49)

Nous avons remarqué des dictées (H et I ci-dessous) dans lesquelles l'organisation des mots dictés sur l'espace de la page est singulière et selon une logique qui nous échappe.

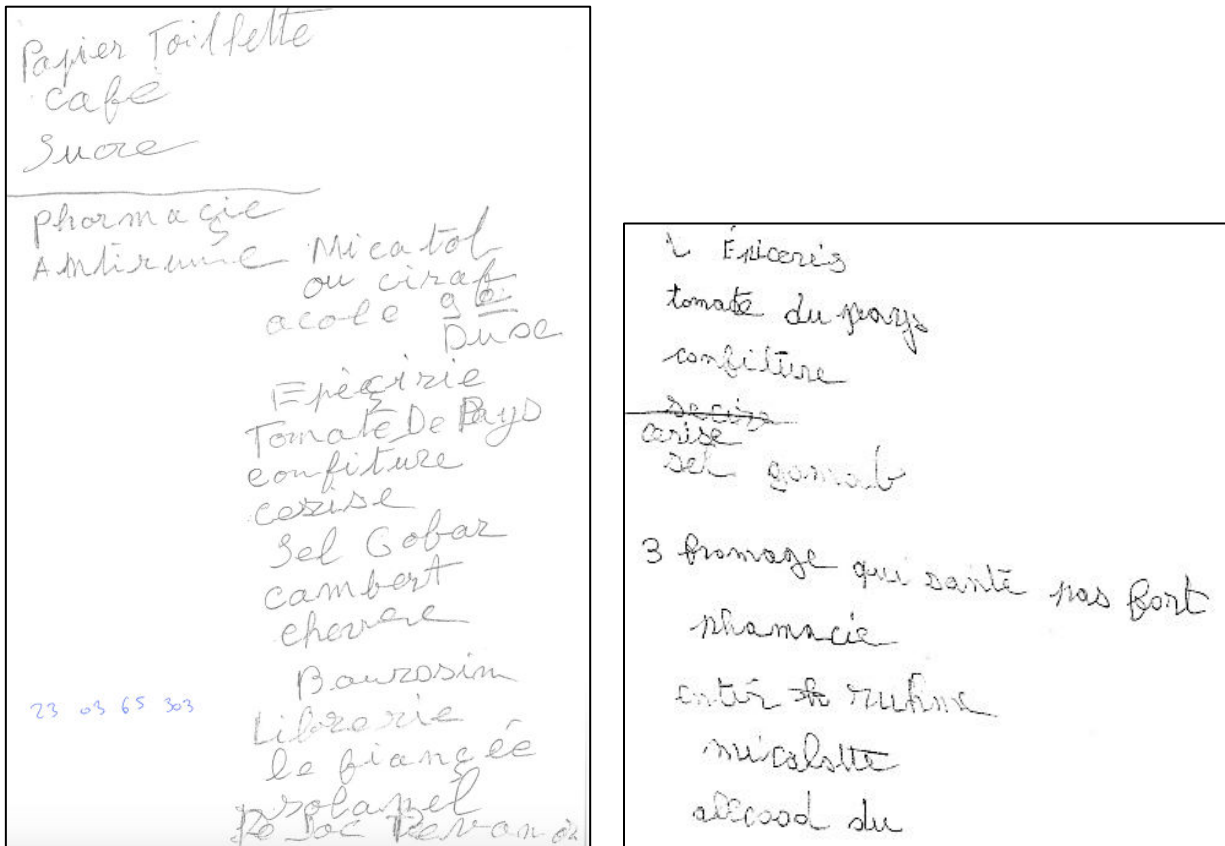


Figure 15 Dictées H (à gauche) et I (à droite) produites par des enquêtés en situation d'illettrisme

Dans la dictée H, le scripteur a commencé à écrire en haut à gauche de la feuille (comme il est de coutume de le faire) mais il a ensuite continué la dictée en n'écrivant que sur la partie droite de la feuille. Dans la dictée I, il semble que le scripteur ait commencé la dictée au milieu de la page (*pharmacie*, *entir rubme*, etc.) et l'ait terminée en revenant en haut de la feuille (*épiceris*, etc.).

Ensuite, nous avons aussi remarqué que les scripteurs en difficulté pouvaient ne pas laisser de marges et commencer leur production dans le coin en haut à gauche de la feuille. C'est le cas d'Alicia par exemple (dictée J ci-dessous) :

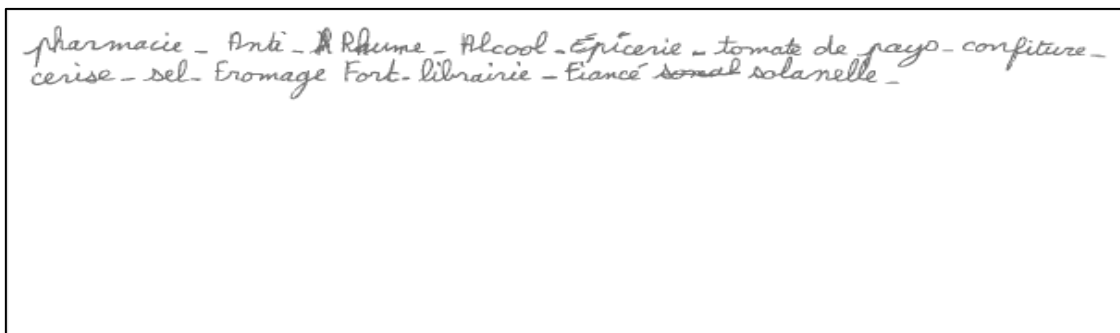


Figure 16 Dictée J produite par Alicia, une apprenante en situation d'illettrisme, produite dans le coin en haut à gauche de la feuille

L'ensemble des productions d'Alicia suit ce schéma. Elle ne laisse jamais de marges, ne fait pas de paragraphe et remplit toujours le plus possible l'espace dont elle dispose. Nos observations en atelier ont d'ailleurs confirmé la difficulté que peuvent avoir les personnes en situation d'illettrisme à situer leurs productions sur l'espace de la feuille. Les formateurs travaillent ainsi sur l'organisation d'un texte sur une page, comme le montre cette photographie du tableau à la fin d'un atelier de français :

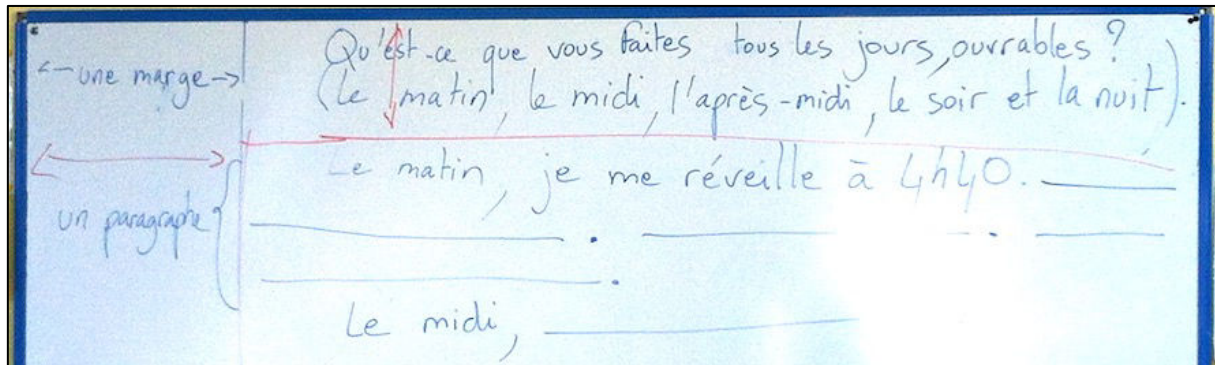


Figure 17 Photographie d'un tableau en atelier de français qui atteste d'un travail sur l'organisation d'un texte sur la page (alinéas, paragraphes, marges, etc.)

Le formateur a travaillé ici les notions de marges, d'alinéas, de paragraphes, etc., pour que les apprenants organisent leur texte sur la feuille. Ce faisant, il anticipait une séquence à venir sur l'écriture d'une lettre de motivation. Il nous est apparu que le respect de ces quelques conventions d'écriture était parfois très difficile à mettre en œuvre pour les apprenants. D'ailleurs, nous avons aussi remarqué ces difficultés à se repérer dans l'espace au cours des ateliers de mathématiques dans lesquels les apprenants travaillent la lecture de plan, l'identification d'un itinéraire, la reproduction de formes géométriques, etc.

Au regard des quelques exemples de dictées présentés ici, il semble donc que, pour certains scripteurs, la question de la maîtrise de l'acte graphomoteur dans la compréhension de leurs difficultés à l'écrit soit pertinente. Notons qu'aucune des dictées produites par les enquêtés "non diff." ne révèle ce type de difficultés. L'écriture peut être plus ou moins lisible mais ne présente pas d'éléments que l'on pourrait interpréter comme des difficultés liées au processus graphomoteur. Les dictées K et L présentées ci-dessous par exemple font apparaître une écriture peu lisible mais qui ne semble pas refléter de difficultés liées à l'acte graphomoteur. Il s'agit simplement de variables personnelles dans l'écriture manuscrite. L'écriture semble fluide et le geste relativement maîtrisé. Notons qu'ici la rapidité d'écriture pourrait ici être un indicateur de la maîtrise du geste.

- pharmacie : Antimélie
 Micaol
 ou SIRA
 Alcool à 90° DUX

 - Epice : Tomates de pays.
 Confiture.
 Les ceufs
 du sel Godard
 3 fromages qui se sont pas fait

 - Librairie : le piano solennel de Jack Prévaux.

Pharmacie
 Antimélie Micaol ou SIRA
 Alcool à 90° DUX

 Epice
 Tomates de pays
 Confiture
 Ceufs
 sel Godard
 3 fromages qui se sont pas fait

 Librairie
 le piano solennel de Jack Prévaux

Figure 18 Dictées K (à gauche) et L (à droite) produites par un scripteur sans difficultés, dont l'écriture manuscrite est peu lisible, mais qui témoigne d'une relative maîtrise du geste

Pour autant, terminons en précisant que la démonstration que nous avons faite ne signifie pas que tous les « mauvais orthographes » ont des difficultés dans le processus graphomoteur. En effet, il y a aussi des dictées dans lesquelles l'écriture est particulièrement esthétique alors que l'orthographe pose des difficultés. Nous avons simplement voulu montrer que, pour certains scripteurs, des difficultés sur des éléments pouvant être interprétés comme liées à l'acte graphomoteur (lettres de grande taille, tracé des lettres, irrégularités sur le plan spatial, etc.) peuvent constituer une difficulté supplémentaire ne permettant pas de libérer les ressources cognitives nécessaires pour la production orthographique. En effet, nous allons voir que des études montrent une interrelation entre graphisme et orthographe.

4.3.4 INTERRELATIONS ENTRE LA TRANSCRIPTION GRAPHIQUE ET L'ORTHOGRAPHE ?

Les différents exemples de dictées amènent à s'interroger sur une possible interrelation entre les compétences calligraphiques d'un adulte en difficulté à l'écrit et ses compétences orthographiques. En effet, plusieurs travaux s'accordent aujourd'hui sur le fait que les différents niveaux de l'écriture ne sont pas indépendants et qu'ils s'influencent mutuellement au cours de l'apprentissage (Bara & Gentaz, 2010) et dans la production orthographique. Le développement de l'écriture, au sens large (production de mots et de textes) se fait sous la contrainte d'aspects sensorimoteurs et, à l'inverse, la production motrice sous l'influence de facteurs linguistiques. Autrement dit, il existe des interrelations entre les aspects sensorimoteurs et linguistiques de l'écriture.

Des études mettent aujourd'hui en évidence le coût cognitif du processus graphomoteur. Les travaux de Bourdin et Fayol (1994) montrent par exemple que la quantité et la qualité des productions sont plus élevées à l'oral qu'à l'écrit chez les jeunes enfants. Les enfants parviennent mieux à rappeler l'information et à produire des phrases à l'oral qu'à l'écrit.

Les adultes obtiennent des résultats sensiblement équivalents sous les modalités orales et écrites. Mais lorsqu'ils doivent effectuer le rappel écrit en utilisant des lettres majuscules, connues mais peu utilisées, leurs performances diminuent. Pour les auteurs, c'est donc bien la dimension graphique de la production, et le coût cognitif que le processus graphomoteur implique, qui influent sur la quantité des mots rappelés.

Des études montrent, d'autre part, les interactions du processus graphomoteur avec les processus de production de textes écrits (Berninger *et al.*, 1997 ; Graham *et al.*, 1997 ; Graham *et al.*, 2000 ; Jones & Christensen, 1999). Il apparaît en effet que les performances en transcription graphique semblent prédire, en partie, la fluidité et la qualité de la production des textes écrits (Berninger, 1996, 1997 ; Graham, 1997, 2000) et de la production orthographique. Fayol et Miret (2005) notent que ce sont les études introduisant un entraînement qui ont apporté les arguments les plus décisifs à la thèse de la relation causale entre performance graphique et performance en production d'écrit. Aussi expliquent-ils que les travaux de Berninger *et al.* (1997), Jones et Christensen (1999) et Graham *et al.* (2000) ont montré que le fait de fournir une instruction et un entraînement supplémentaire à des enfants de première année de primaire en difficulté pour l'apprentissage de l'écriture se traduisait par une amélioration immédiate ou différée de l'écriture elle-même, mais aussi de la composition de phrases ou de textes. En recueillant des données auprès de 600 enfants, de la première à la sixième année de scolarité, Graham *et al.* (1997) montrent en effet, par une étude de corrélations, que la transcription influe directement sur la fluidité et la qualité de la composition écrite. Le graphisme explique une proportion significative de la variance associée à la fluidité et à la qualité de la composition écrite : environ 60 % en première année et encore 40 % en quatrième année. Autrement dit, les performances graphiques sont significativement associées aux performances rédactionnelles. De la même façon, Berninger *et al.* (2002) ont montré l'intérêt d'intervenir à la fois sur l'orthographe et sur la production écrite (productions de textes) pour obtenir une amélioration en composition, y compris en ce qui concerne l'orthographe des mots.

Une étude de Fayol et Miret (2005) montre plus particulièrement un lien entre le niveau de maîtrise graphique et les performances orthographiques, qui ne dépendent pas uniquement des connaissances lexicales et orthographiques des enfants. Des enfants de troisième année de primaire qui ont de bonnes performances en graphisme font moins d'erreurs en dictée que des enfants qui ont de faibles performances en graphisme. Leur étude montre que la variable graphisme et la variable orthographe sont corrélées : lorsque les performances graphiques s'améliorent, le nombre d'erreurs en dictée diminue, et réciproquement. Mais cette corrélation ne peut résulter d'une liaison directe : l'écriture ne détermine pas l'orthographe, ou inversement. Le lien entre ces deux compétences serait médiatisé par la capacité de traitement, plus diminuée chez les enfants faibles en graphisme.

En résumé, nous retiendrons qu'il ne peut être établi de lien de corrélation directe entre le niveau de maîtrise graphique d'un scripteur et ses compétences en orthographe. Gardin (dans Honvault, 1999) remarque en effet que certains scripteurs manifestent leur bonne orthographe en écrivant avec soin toutes les lettres mais, en cela, ils se mettent aussi en danger en laissant la possibilité d'être évalués. En revanche, les scripteurs issus de milieux intellectuels, selon l'auteur, accorderaient moins d'importance à la calligraphie (ils mangent les finales de l'écrit, ne mettent pas les barres sur les T, les points sur le I, etc.) et prendraient davantage de libertés à l'égard de l'écriture, comme s'ils n'avaient pas à faire preuve de leur orthographe. Les études montrent néanmoins des interactions entre les performances graphiques et les performances en production d'écrit et notamment orthographiques. De fait, il nous semble que le niveau de maîtrise graphique doit être pris en compte dans la remédiation en orthographe. Or, il semble que cette dimension soit souvent occultée.

Pour conclure ce chapitre, nous proposons des perspectives didactiques pour lever les freins que représentent l'écriture manuscrite et l'orthographe dans le passage à l'écriture.

4.4 L'ORDINATEUR ET L'ÉCRITURE ÉLECTRONIQUE : DE POSSIBLES LEVIERS POUR LE PASSAGE À L'ÉCRITURE

D'abord, en admettant que la maîtrise du geste même de l'écriture puisse parfois constituer une difficulté pour les adultes en situation d'illettrisme et un frein au passage à l'écriture, on peut imaginer que l'ordinateur serait un bon média pour pallier les difficultés. À propos de troubles d'acquisition de l'écrit chez l'enfant, Zesiger *et al.* expliquent en effet que des mesures telle que la production écrite médiée par ordinateur peuvent être mises en œuvre en lieu et place d'une écriture manuscrite « *de manière à éviter que les ressources de traitement ne soient monopolisées par l'acte d'écriture dans les exercices qu'effectue l'enfant, avec un risque de rejet des apprentissages en général* » (Zesiger *et al.*, 2000 : 303). On peut alors s'interroger, pour les adultes en situation d'illettrisme, sur le fait que des difficultés liées à l'acte graphomoteur, aient pu créer un rejet général des apprentissages face à la trop grande difficulté et envisager l'usage de l'ordinateur comme un outil intéressant pour le retour à l'écrit de ces personnes.

De plus, l'ordinateur est aussi un bon moyen pour pallier la peur de la faute. Ainsi certains des apprenants expliquent qu'ils préfèrent écrire à l'ordinateur ou écrire sur leur téléphone notamment parce que cela leur permet de produire moins d'écarts, grâce à l'aide fournie par les logiciels de correction :

ENQ et vous préférez écrire à l'ordinateur qu'à la main/=

DAN =ouais ouais

ENQ oui/

DAN oui pa`ce que au- automatiqu`ment je sais que j` vais avoir une aide y a l` truc d'orthographe là donc euh un peu comme moi sur mon portable\ maint`nant j'ai j'ai il est consta- constamment mis quoi en fait euh: [...] après bon il est un peu (.) un peu plus chiant mon portable pa`ce que des fois i` m` propose des mots pis: c'est à moi d` les choisir

- ((rires))
- DAN des fois j' me dis ah est ce que c'est c'ui là ou pas c'ui là/

- ALI comme: je vais assez souvent aussi à la maison c'est sur l'ordinateur
ENQ d'accord\ vous utilisez beaucoup l'ordinateur/
ALI oui pa'ce que: vu qu' y a des trucs que: j'apprends j'aime bien écrire sur l'ordinateur (.) des lettres sur l'ordinateur je le fais pa'ce qu'on m' l'a fait voir alors je l' fais mais: pis euh j'arrive à le faire toute seule
ENQ vous préférez écrire sur l'ordinateur [que: d'écrire à la main/]
ALI [oh oui:: oui oui] l'ordinateur j'aime bien l'ordi pas trop longtemps pendant une heure et après j'essaie d'écrire à la main mais j'aime mieux l'ordi
ENQ ça vous paraît plus facile d'écrire sur l'ordinateur/
ALI oui pis ça m'apprend à r' voir des trucs que je savais pas avant que:: avant je pouvais pas `fin j' faisais l'ordinateur mais euh (.) là j'écris plus

- YAN ouais bah: pas trop ((rires)) non\ j' préfère écrire par messages (.) abrégé tout ça [...] j' préfère écrire sur ordinateur moi [...] ça va beaucoup plus vite

En somme, la médiation par ordinateur comporte non seulement un intérêt pour la lisibilité de l'écrit mais aussi pour des questions orthographiques. Grégoire et Karsenti (2013) qui ont travaillé sur la motivation des élèves du secondaire pour écrire montrent ainsi que les enquêtés ont le sentiment de pouvoir réviser leurs textes plus facilement, et ce sans laisser de traces, en laissant l'ordinateur corriger seul ou en ayant recours aux correcteurs orthographiques.

Ensuite, les pratiques d'écriture numérique mises en œuvre pour rédiger des SMS ou communiquer par écrit sur des réseaux sociaux permettent de réduire la pression de la norme (comme l'indiquent certains extraits d'entretien cités plus haut) et libèrent les scripteurs du poids obsédant de l'orthographe. Liénard (2007) définit les principes fondateurs de l'écriture numérique : la rapidité (économie spatiale et temporelle), le simultanément et la pluralité des usages (blogs, sms, etc.). Les « fautes » du scripteur ne sont pas perçues comme telles par la communauté virtuelle et l'écriture numérique légitime les écarts orthographiques autant pour le destinataire que pour l'émetteur. Les travaux de Liénard (2007) soulignent ainsi le levier que peut constituer l'écriture numérique pour modifier le rapport à l'écrit chez des adultes qui présentent des difficultés à l'écrit. Ils montrent que l'écriture électronique est considérée comme une possibilité offerte aux individus en situation d'insécurité linguistique et scripturale de découvrir progressivement leurs compétences communicationnelles, de se remettre à l'écrit et de « re-communiquer » (Liénard, dans Penloup, 2007) :

« [...] en situation de communication médiée par ordinateur, les faiblesses en langue pèsent moins et favorisent finalement l'épanouissement des savoirs ignorés des sujets qui se (re)découvrent de réelles compétences communicationnelles. »
(Liénard, 2007 : 131)

En résumé, l'ordinateur apparaît comme un levier pour le passage à l'écriture pour deux raisons : d'une part parce qu'il permet de communiquer en levant la pression de la norme (en autorisant l'usage des procédés de l'écriture électronique ou en offrant la possibilité de corriger « automatiquement » les erreurs), et, d'autre part, parce qu'il permet de supprimer la surcharge cognitive que peut constituer l'acte graphomoteur. Notons toutefois que la frappe sur ordinateur peut aussi engendrer une surcharge cognitive si elle n'est pas automatisée. On se heurte aussi, avec ce public particulier, à des difficultés d'ordre matériel. Rappelons en effet que les personnes accueillies en formation de base, souvent dans des situations de précarité et des situations financières difficiles (Leclercq, 2007) ne possèdent pas d'ordinateur et pour certains ne savent pas les utiliser (parce qu'ils n'en ont jamais eu l'utilité dans le cadre professionnel notamment). Il n'en demeure pas moins que l'ordinateur et les pratiques d'écriture électronique apparaissent comme des médias intéressants pour le retour à l'écrit des personnes en difficulté. Cette réflexion ouvre des pistes intéressantes quant à la remédiation en orthographe qui pourrait être proposée aux apprenants en difficulté à l'écrit. D'ailleurs, l'usage du numérique en formation se développe de plus en plus. Mais il n'en reste pas moins que le geste d'écriture doit être travaillé en formation pour que les scripteurs qui en ont besoin (ré)apprennent à graphier de façon automatisée.

Nous retiendrons que ...

Les dix apprenants *illettrés* ont souvent fait l'expérience de difficultés, toutes rapportées à l'école mais qui ne sont plus présentées comme des obstacles dans le cadre professionnel ou dans la vie quotidienne.

Tolérants face à la variation dans les productions des autres, ils le sont paradoxalement beaucoup moins dans leurs propres productions et n'ont pas un rapport différencié à la norme. La peur de la faute et le manque de lisibilité de leurs productions manuscrites constituent ainsi des freins au passage à l'écriture. Pour certains, l'acte graphomoteur paraît constituer une difficulté supplémentaire dans la production d'écrit. L'ordinateur et l'écriture électronique constitueraient alors des leviers intéressants en formation pour remédier à leurs difficultés à l'écrit.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Il nous a été offert l'opportunité de travailler sur un ensemble particulièrement riche et représentatif de dictées produites par des personnes en difficulté à l'écrit. Après un important travail de constitution du corpus, l'analyse que nous en avons faite nous amène à un certain nombre de résultats que nous rappelons ici en montrant les perspectives didactiques et les prolongements de recherche que cela ouvre.

PRINCIPAUX RÉSULTATS

UNE DESCRIPTION FINE DE LA VARIATION ORTHOGRAPHIQUE

Les zones de difficultés de l'orthographe du français

Au plan linguistique, notre travail montre, par une analyse quantitative des quelque 2 000 dictées recueillies lors de l'enquête IVQ de 2011, qu'il existe des mots qui posent des difficultés à tous les scripteurs, quel que soit leur degré de maîtrise de l'orthographe. Même les scripteurs les plus à l'aise à l'écrit ont des difficultés à transcrire certains mots. Ces difficultés sont liées au système orthographique lui-même et à la complexité de son apprentissage tout au long de la vie. Cela tient à la longueur, à la consistance et/ou à la fréquence de certains mots, des variables identifiées dans la réussite orthographique, ainsi qu'à l'existence de zones de difficultés (diacritiques, doubles consonnes, lettres muettes, etc.). L'analyse des mots qui posent des difficultés aux scripteurs permet d'identifier deux types de scripteurs :

- ceux qui semblent plus familiers avec l'écrit dans le sens où ils n'ont que des difficultés liées au système : ils ne produisent d'écarts que sur les mots inconsistants (les plus complexes) et parviennent à produire les mots fréquents (qu'ils lisent ou voient souvent) ;
- ceux qui ont probablement une plus faible fréquentation de l'écrit parce qu'ils ne parviennent pas à produire les mots les plus consistants (les plus simples) et/ou surtout les plus fréquents.

Le calcul d'un score phonographique

La présente étude apporte aussi une vision sociolinguistique de l'analyse des graphies recueillies à la dictée IVQ, en termes de variation. Notre étude approfondit la question du

score phonographique, proposé par Besse *et al.* (2004) et Jeantheau (2010, 2015) notamment. Nous avons proposé une grille d'analyse des écarts pour décrire plus finement la variation. Notre grille reste discutable, l'analyse des écarts étant nécessairement interprétative et plurielle. Mais elle est liée au corpus pour lequel elle a été élaborée : par exemple, elle est plus fine sur les questions de phonographie que sur la morphographie. Nous avons dû faire des choix qui relèvent de notre interprétation et qui ne peuvent être vérifiés en l'absence des propos des scripteurs. Comme tout travail de ce type, les catégories, les regroupements et les distinctions des graphies recueillies relèvent d'une construction de notre part, et mériteraient d'être confrontés à d'autres approches et d'autres interprétations. Au terme de notre étude, il apparaît que le critère de l'orthographe ne suffit pas à déterminer finement les réelles compétences d'un scripteur à communiquer par écrit et à se faire comprendre. Il est déterminant de s'interroger sur le rapport à la phonographie et de tenir compte de la logique de l'écart pour décrire la variation orthographique. Nous pensons avoir fourni des éléments concrets pour une telle description.

Un travail d'interprétation des écarts orthographiques des scripteurs en difficulté à l'écrit

Notre analyse complète l'approche par score de l'enquête IVQ et produit une exploitation plus fine que celle de l'INSEE du corpus de dictées de l'enquête IVQ. C'était d'ailleurs la demande de Jean-Pierre Jeantheau et nous l'avons de ce point de vue satisfaite. Nous montrons que les écarts produits par les scripteurs ne sont pas aléatoires et qu'il est possible le plus souvent d'identifier ce qui a posé problème au scripteur et/ou d'identifier la logique de l'écart. En effet, nous avons proposé des catégories d'écarts, en lien avec des variables infra-lexicales, qui peuvent expliquer la variation et les obstacles rencontrés par les scripteurs : l'inconsistance phonographémique, la complexité graphémique, la proximité phonémique (/t/-/d/ par exemple), la proximité de certaines lettres sur le plan calligraphique (m/n, a/o, etc.), la structure syllabique (succession de deux consonnes notamment), etc. Par ailleurs, notre analyse prend en compte les représentations et les conceptions orthographiques des scripteurs pour permettre d'identifier la logique de l'écart. Rappelons par exemple le cas de Jimmy qui écrit *cerisse*. Il explique qu'il a fait le choix de mettre des doubles consonnes, comme il pourrait en mettre sur *tommate*. Il n'a donc pas intégré la différence de fonctionnement de la géminée sur le graphème 's' et le graphème 'm', la première ayant une fonction phonographique, la seconde non. La remédiation sera différente ici de celle proposée à un scripteur qui confond les sons /s/ et /z/ par exemple, et/ou qui n'a pas stabilisé la forme sonore du mot *cerise*. Jimmy, lui, entend bien /səʁiz/ et il s'agira de revenir avec lui sur les différents fonctionnements des doubles consonnes ('ss', 'll', 'mm', 'cc', etc.). En outre, nous avons défini un nouveau niveau d'analyse intermédiaire : les écarts contextuels. Ces derniers permettent de rendre compte du fait que certains écarts, perçus comme phonographiquement incorrects à première vue, peuvent en réalité être dus à des

problèmes de combinatoire (lois de position et de distribution) et non à la méconnaissance des correspondances phonèmes-graphèmes. Nous avons ainsi introduit les notions d'horizontalité et de verticalité qui permettent d'envisager le fait qu'un scripteur peut produire une graphie en transcrivant les phonèmes les uns après les autres sans les combiner. Cette catégorie permet d'insister sur la nécessité de rechercher la logique de l'écart, accessible notamment par le biais d'un entretien métagraphique, pour mieux comprendre ce qui est à l'origine des difficultés du scripteur.

UNE HÉTÉROGÉNÉITÉ DES VARIABLES SOCIALES ET DES DIFFICULTÉS À L'ÉCRIT

Notre étude confirme l'hétérogénéité du public d'adultes en situation d'illettrisme et précise sur différents points le caractère hétérogène de cette population, aussi bien du point de vue social que de celui de leurs compétences et de leurs difficultés à l'écrit.

Une hétérogénéité du public d'adultes en situation d'illettrisme

Le travail mené à partir des données sociales des personnes en situation d'illettrisme permet de mieux connaître la population d'*illettrés* haut-normands (leur trajectoire de vie, leurs attentes, leurs difficultés au quotidien, etc.) et de rappeler la forte hétérogénéité de ce public. En résumé, même si nous avons identifié des expériences communes vécues par les adultes en situation d'illettrisme, il n'existe pas de situations sociales-types permettant d'expliquer l'illettrisme ni d'« *illettré-type* ».

Une hétérogénéité des difficultés dans les différents domaines de l'écrit

Nous avons aussi montré qu'un scripteur désigné « en difficulté à l'écrit » ne l'est pas nécessairement en écriture et en orthographe. Le cumul des difficultés dans les domaines fondamentaux de l'écrit – lecture, écriture, compréhension d'écrit – diffère d'un individu à l'autre. Des difficultés importantes en lecture restent plutôt rares et semblent s'associer à des difficultés en écriture et en compréhension. C'est la compréhension d'écrit qui est le domaine qui pose le plus de problèmes aux personnes en difficulté à l'écrit et lorsque les scripteurs sont en difficulté en écriture, c'est parfois du seul fait de difficultés orthographiques (et non phonographiques). En somme, nos analyses invitent à s'interroger sur les réelles difficultés des *illettrés* : des difficultés pour qui et pour quoi ? Ressentent-ils et rencontrent-ils vraiment des difficultés au quotidien, dans leur vie familiale, professionnelle et sociale ? Dans leur passé, ils peuvent avoir fait l'expérience de difficultés, mais elles sont toutes rapportées à l'école et ne sont plus présentées comme des obstacles dans le cadre professionnel ou dans la vie quotidienne. En effet, ces adultes parviennent à éviter l'écrit au quotidien (ce sont les membres de leur famille qui s'occupent des tâches d'écriture), ou à contourner les difficultés que cela leur pose au travail (Alain a appris à écrire les mots dont il a besoin, Jimmy cherche l'orthographe des mots dans un fascicule, etc.). Pour autant, nous avons montré que les apprenants enquêtés (qui ne sont évidemment pas représentatifs en termes statistiques mais qui étaient considérés en situation d'illettrisme par leurs formateurs) sont loin d'être

totallement exclus de l'écrit : ils ont tous des pratiques littéraciques. Ils lisent des journaux, des livres (romans, manga, etc.), font des mots croisés, écrivent des SMS, des cartes postales, des poèmes d'amour, etc.

Une hétérogénéité des compétences en orthographe

Notre apport le plus important concerne l'hétérogénéité en matière de compétences en orthographe. Nous avons noté, tout d'abord, l'impressionnante diversité des graphies proposées, pour un même mot, par les adultes en difficulté à l'écrit. Rappelons, à titre emblématique, les 194 graphies produites pour le mot *pharmacie*.

Le travail d'exploitation qualitative du corpus de dictées a aussi permis de rendre visibles de réelles compétences orthographiques et phonographiques chez les scripteurs et de montrer ainsi les limites et/ou les effets de catégorisation des scripteurs dans l'épreuve de dictée de l'enquête IVQ. En décrivant des profils de scripteurs notamment, sur la base du corpus de dictées produites par des Haut-normands, nous avons montré que des scripteurs pouvaient avoir un même score global à la dictée dans l'enquête IVQ mais qu'ils se différenciaient en réalité les uns des autres par leur score phonographique. Ainsi, un scripteur peut être un « mauvais orthographeur » mais parvenir à transcrire les mots en se conformant à la phonographie de notre écriture et produire des écrits compréhensibles. Notre analyse permet ainsi de distinguer un scripteur qui écrit *farmacie* pour *pharmacie* de celui qui écrit *fansaine* par exemple. Nous avons ainsi montré la diversité des connaissances du système orthographique des personnes en difficulté à l'écrit.

Notre étude montre ainsi l'hétérogénéité que recouvre la notion de « difficultés à l'écrit », aussi bien sur le plan social, que sur le plan des pratiques littéraciques et des compétences à l'écrit.

DES CONSTATS SUR LA FORMATION EN HAUTE-NORMANDIE

Notre travail a permis de faire le point sur les actions de formation de base destinées aux *illettrés* en Haute-Normandie. Au moment de notre enquête de terrain, la formation est centrée sur deux actions régionales – *Acquérir et développer les compétences clés (ADCC)* et *Renforcer ses savoirs de base (RSB)* – et une formation générale aux savoirs de base, réservée aux agents territoriaux de la fonction publique financée par le CNFPT. Nous avons rappelé que les publics les plus éloignés de l'emploi et les plus démunis (*illettrés* en zone rurale, femme au foyer notamment) sont très peu présents dans ces actions. Il semble donc qu'un effort soit encore à faire pour l'accès des formations à un plus large public.

Concernant les contenus de formation à la communication écrite, il n'existe ni de didactique propre à la formation des adultes *illettrés*, ni de manuels ou de méthodes adaptés (ou très peu), ni même de formations initiales pour les formateurs. Nous avons noté la diversité des formations initiales des formateurs intervenant auprès de ce public : licence ou master de philosophie, de FLE, d'enseignement, de psychologie, etc. Il n'existe pas non plus de « programmes », comme il en existe pour la formation initiale. Seuls des

référentiels apportent des données sur l'enseignement de l'écrit, mais ils sont davantage centrés sur les objectifs à atteindre que sur les moyens d'y parvenir (contenus des enseignements, méthodes, etc.). Sur la base de nos observations en ateliers et des entretiens que nous avons menés avec des formateurs, il apparaît que l'orthographe n'est pas absente de la remédiation à l'écrit mais qu'elle n'est pas la priorité. Elle n'est probablement pas l'urgence. L'écrit est travaillé par des fiches d'exercices : compréhension de textes par exemple, suivie de questions de vocabulaire, de conjugaison, de grammaire, d'orthographe, de textes à trous. Nous avons pu observer aussi quelques dictées. Il semble que les formateurs s'appuient sur leurs propres expériences scolaires, sur leurs propres souvenirs d'apprentissage de l'écrit et sur des manuels scolaires pour définir les contenus de formation. De fait, ils reproduisent un modèle scolaire plutôt traditionnel¹⁸³ : rappel des règles, des exceptions, exercices d'application sur fiches, etc.

Mais les apprenants ne produisent presque jamais d'écrit. La formation pour adultes semble encore écartée des nouveaux dispositifs d'apprentissage de l'orthographe, qui reposent sur davantage d'interactions avec les apprenants, sur davantage de véritable production d'écrit de leur part, ou sur le fait par exemple de faire émerger les conceptions des apprenants. Ces questions ouvrent des pistes pour l'enseignement de l'écrit et de l'orthographe avec des adultes en difficulté à l'écrit.

DES PERSPECTIVES OUVERTES POUR UNE DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT EN FORMATION D'ADULTES EN DIFFICULTÉ À L'ÉCRIT

Mieux connaître l'hétérogénéité de la population *illettrée*, identifier des compétences et des difficultés partagées, de même que mieux connaître les dispositions institutionnelles de la formation de base ouvre la voie à des réflexions d'ordre didactique dans un domaine encore bien peu investi par les chercheurs. En apportant une vision quantitative, notre travail a ainsi permis de dégager des éléments concrets à observer pour « lire » les productions d'adultes en difficulté de façon positive et bienveillante. Ces différents outils nous permettent d'avancer quelques propositions pour, en remédiation, rapprocher progressivement les pratiques orthographiques des scripteurs du système orthographique du français.

CONSIDÉRER LES PRATIQUES ORTHOGRAPHIQUES COMME SUPPORT DE FORMATION

La nouvelle photographie des pratiques orthographiques des *illettrés* que donne notre analyse linguistique, incite à modifier les représentations très uniformisantes sur cette population et permet d'envisager leurs pratiques comme un support de formation. Ainsi,

¹⁸³ Nous avons rappelé que les programmes scolaires s'ouvraient maintenant à une approche par compétences (cf. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*), mais l'enseignement de l'écrit en formation reste calqué sur un modèle scolaire traditionnel.

l'analyse que nous avons menée a permis d'identifier des points, sur la base du corpus étudié, sur lesquels l'attention d'un formateur doit se porter.

D'abord, il convient de distinguer les scripteurs qui parviennent globalement à produire des graphies conformes au principe phonographique, bien qu'éloignées de la norme. Mais nous rappelons que la sémiographie est très présente chez les adultes, ce qui invite à travailler ces deux rapports – phonographie et sémiographie – ensemble et à ne pas les considérer, comme cela a pu être fait avec les productions d'enfants, comme des étapes successives. On peut rappeler la réussite sur le mot *pharmacie* qui atteste de la prise en compte de la sémiographie par les scripteurs adultes. Nous donnons des outils pour décrire plus finement les écarts et y remédier. Il convient d'abord d'identifier, dans les pratiques orthographiques des scripteurs, la présence de :

- lettres muettes, de diacritiques, de doubles consonnes ;
- multigrammes qui attestent de la connaissance de graphèmes complexes (composés de deux ou trois lettres pour transcrire un phonème)¹⁸⁴ ;
- graphèmes différents pour transcrire un même phonème qui témoigne de la prise en compte de la polyvalence graphique par le scripteur.

Ces différents éléments attestent des connaissances du système orthographique qu'a un scripteur et permet d'identifier des compétences, du « déjà-là » et de s'appuyer dessus pour la remédiation. Ensuite, sur les graphies phonographiquement incorrectes plus spécifiquement, il convient de porter son attention sur :

- la façon dont le scripteur prononce l'item à transcrire pour distinguer les écarts phonétiques des écarts phonogrammiques et/ou calligraphiques ;
- l'usage que font les scripteurs des graphèmes régis par des lois de position et de distribution¹⁸⁵ pour identifier ce qui relève de difficultés avec les correspondances phonèmes-graphèmes ou uniquement de difficultés avec les graphèmes qui entrent en distribution complémentaire ;
- le type de syllabes concernées par la variation (CV, CCV, CVC, etc.)¹⁸⁶ ;
- le type de phonèmes concernés par la variation (problème de distinction sur les consonnes sourdes/sonores par exemple, digrammes, etc.) ;

L'intérêt de porter son attention sur ces points, en tant que formateur, est de distinguer les difficultés partagées par les scripteurs (telles que la succession de consonnes), de celles qui, au contraire, sont symptomatiques de plus grandes difficultés et d'un plus grand éloignement de l'écrit, voire de pathologies (Lenfant, 2015). Par ailleurs, ces différents points permettent de comprendre les obstacles rencontrés par le scripteur et de mettre en relation les écarts produits avec ses conceptions du système, afin de comprendre la logique de l'écart.

¹⁸⁴ Nous avons montré que les voyelles nasales pouvaient poser davantage de difficultés par exemple.

¹⁸⁵ Nous avons montré que la méconnaissance des règles de positions et de distribution des graphèmes pouvait conduire les scripteurs à produire des graphies phonographiquement incorrectes, à première vue.

¹⁸⁶ Nous avons rappelé que la succession de consonnes posait davantage de difficultés aux scripteurs.

De façon plus générale, l'enseignement dispensé en formation pourrait se prêter à de nouveaux dispositifs d'apprentissage et à la mise en place d'une didactique de la variation langagière. Cela pourrait permettre à ces adultes de (re)passer à l'écrit en dédramatisant leurs écarts orthographiques, en levant les stigmates laissés par leur scolarité passée, mais surtout en leur redonnant leur légitimité de scripteurs et en leur redonner confiance (ce que l'école n'a pas réussi à faire).

ACCORDER DE L'IMPORTANCE À L'ACTE GRAPHOMOTEUR

Nous avons pointé, par ailleurs, l'attention à porter à la maîtrise de l'acte graphomoteur. Notre étude nous incite à penser que l'on ne s'intéresse pas suffisamment à l'apprentissage de l'acte graphomoteur, rapidement considéré comme acquis et occulté par l'apprentissage de l'orthographe. Or, nous avons montré, en identifiant des éléments qui peuvent être interprétés comme des difficultés liées à l'acte graphomoteur (tracé des lettres, agencement spatial des lettres et des mots, etc.), que la maîtrise du geste de l'écriture n'était pas toujours acquise chez les adultes et qu'elle pouvait constituer une difficulté supplémentaire, voire un frein au passage à l'écriture. L'ordinateur pourrait alors constituer un levier à ces difficultés. L'analyse de la maîtrise du geste d'écriture demanderait une méthodologie plus élaborée, mais nous sommes convaincue que la question de l'acte graphomoteur doit entrer en compte dans la didactique de l'écrit avec les adultes les plus en difficulté pour favoriser leur retour à l'écrit.

NE PAS DIFFÉRER LA PRODUCTION DE TEXTES

Contrairement à ce qui semble être la coutume en formation d'adultes en difficulté à l'écrit et que nous avons pu observer en Haute-Normandie, il nous paraît important de faire produire des textes à ces adultes (y compris via une dictée au formateur, si cela s'avère la seule solution) sans attendre une maîtrise « suffisante » de la langue. Hannouz (2013) explique que l'activité d'écriture est particulièrement propice à la découverte de l'écrit, d'autant plus pour les enfants les plus en difficulté. En effet, selon cette auteure, les enfants dits « fragiles » ou « à risque » ont souvent une représentation imprécise de l'acte d'écrire ou de lire : ils n'établissent pas ou peu de rapport entre l'oral et l'écrit, ont une faible connaissance du nom des lettres de l'alphabet et un faible niveau de maîtrise de conscience phonologique (Hannouz, 2013), mais la confrontation à la production d'écrit leur permet de saisir progressivement les caractéristiques de l'écrit. N'en serait-il pas de même pour l'orthographe en formation d'adulte en difficulté à l'écrit ? Or, la production de textes semble réservée aux adultes les plus avancés ou répondre à un objectif final de formation. De fait, on pourrait envisager, comme le montrent plusieurs travaux aujourd'hui sur l'enseignement de l'orthographe dans le milieu scolaire, que ce dernier gagnerait à se greffer sur la production de textes.

Dans le prolongement de ce travail de recherche, nous envisageons de tester ces différentes propositions dans le cadre d'une véritable situation d'expérimentation pour

élaborer un dispositif de remédiation en orthographe adapté aux adultes en difficulté à l'écrit et en particulier aux adultes *illettrés*. Sa mise en place prendrait appui sur la grille d'analyse construite pour cette étude et comporterait notamment une formation aux entretiens métagraphiques pour les formateurs.

Nous terminerons en rappelant que les adultes *illettrés* savent faire des choses à l'écrit, y compris du point de vue orthographique : même s'ils ne connaissent pas toujours l'orthographe du français, ils connaissent DE l'orthographe.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles scientifiques

A

- ADAMI, H., ANDRE, V., (2014), « Les processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissage », *Revue française de linguistique appliquée*, 2014/2, Vol. 19, 71-83.
- ANDRIEUX, F., BESSE, J-M., FALAIZE, B., (1997), *Illettrismes. Quels chemins vers l'écrit*, Paris : Magnard.
- ANDRIEUX, F., FALAIZE, B., (1995), *État des lieux de la recherche universitaire concernant l'accès et le rapport à l'écrit*. Paris: Centre INFFO.
- ARZOUMANIAN, P., STEINMETZ, C., RIVIERE, J-P., DE LA HAYE, F., GOMBERT, J-E., (2016), « Journée Défense et Citoyenneté 2015 : un jeune Français sur dix en difficulté de lecture », *Note d'information DEPP*, n°14, mai 2016.
- ASTOLFI, J-P., (1992), *L'école pour apprendre*, Paris : ESF, coll. « pédagogies ».

B

- BADDELEY, A.D., (2000), « The episodic buffer: a new component of working memory? », *Cognitive Sciences*, n°4, 417-423.
- BALAS, G., (2012), *Lutter contre le décrochage scolaire : Vers une nouvelle action publique régionale*, Paris : Fondation Jean Jaurès.
- BARA, F., GENTAZ, E., (2010), « Apprendre à tracer des lettres : une revue de question », *Psychologie Française*, n°55, 129-144.
- BARA, F., MORIN, M-F., MONTESINOS-GELET, I., LAVOIE, N., (2011), « Conceptions et pratiques en graphomotricité chez des enseignants de primaire en France et au Québec », *Revue française de pédagogie*, n°176, 41-56.
- BARDIN, L., (1977), *L'analyse de contenu*, Paris : Presses Universitaires de France.
- BARRÉ-DE MINIAC C., (2000), *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Presses Universitaires du Septentrion.
- BARRÉ-DE MINIAC C., (2002), « Le rapport à l'écriture : une notion à plusieurs dimensions », *Pratiques*, n°113-114, 29-39.

- BARRÉ-DE MINIAC, C., BRISSAUD, C., RISPAIL, M., (2004), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris : l'Harmattan.
- BARRÉ-DE MINIAC C., et LÉTÉ B. (1997), *L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, Paris-Bruxelles : INRP – De Boeck.
- BARRY, C., SEYMOUR, P.H., (1988), « Lexical priming and sound-to-spelling contingency effects in nonword spelling », *The Quarterly Journal of Experimental Psychology : Human Experimental Psychology*, n°40, 5-40.
- BASTYNS, C., (2012a), « IALS, ALL et PIAAC. Les enquêtes de l'OCDE sur la littératie et les compétences des adultes font-elles avancer l'alpha ? », *Journal de l'Alpha*, n°185, septembre-octobre 2012, 26-39.
- BASTYNS, C., (2012b), « L'enquête anglaise *Skills for Life* sur les compétences normalement acquises au cours de la scolarité », *Journal de l'Alpha*, n°185, septembre-octobre 2012, 81-84.
- BASTYNS, C., (2012c), « LEO, comme Level One (niveau 1). L'enquête allemande sur la littératie aux niveaux les plus faibles », *Journal de l'Alpha*, n°185, septembre-octobre 2012, 71-80.
- BASTYNS, C., (2012d), « Les résultats de IALS et ALL. Un aperçu sous l'angle de l'alpha », *Journal de l'Alpha*, n°185, septembre-octobre 2012, 40-53.
- BAUTIER, E., (1992), « Caractéristiques sociocognitives et illettrisme », dans BESSE, J-M., DE GAULMYN, M-M., GINET, D., LAHIRE, B., (Eds.), (1992), *L'« illettrisme » en questions*, Lyon : PUL, 109-117.
- BAUTIER, E., (2001), « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue Française de Pédagogie*, n°137, 117-161.
- BAUTIER, E., BUCHETON, D., (1995), « L'écriture : qu'est-ce qui s'apprend ? qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui est déjà-là ? », *Le Français aujourd'hui*, n° 111, 26-35.
- BELMANS, C., BRENDLER, J., FOLLEA, G., MERCIER, J-P/ ; SUEUR, C., THIBAudeau, P., (2013), *Les Haut-normands face aux savoirs de base : lire-écrire-compter*, Dossier d'Aval, INSEE, septembre 2013.
- BENASE-REBEYROL, S., SERVOIS, J., (coord.), (2012), *Décrocheurs, décrochés*, *Cahiers Pédagogiques*, n°496, mars-avril 2012.
- BENTOLILA, A. (1996), *De l'illettrisme en général à l'école en particulier*, Paris : Plon.
- BENTOLILA, A., (1997), « L'illettrisme, autisme social », *Le Monde de l'Éducation, de la culture et de la formation*, mars 1997.
- BERNSTEIN, B., (1975), *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris : Les Editions de Minuit.
- BERTUCCI, M.-M., DAVID, J. (coord.), (2008), « Descriptions de la langue et enseignement », *Le français aujourd'hui*, n°162.
- BESSE, J-M., (1995), *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Paris : Ed. Magnard.

- BESSE, J-M., (2000), « L'accès au principe phonographique : ce que montrent les écritures approchées, dans Chauveau G. (dir.), *Comprendre l'enfant apprenti-lecteur*, Paris : Retz.
- BESSE, J-M., DE GAULMYN, M-M., GINET, D., LAHIRE, B., (éds.), (1992), *L'« illettrisme » en questions*, Lyon : PUL.
- BESSE, J-M., GUERIN-PACE, F., (2002). « Une évaluation des compétences sur l'écrit. L'enquête "Information et vie quotidienne" », *Économie et Humanisme*, n°363, 17-21.
- BESSE, J-M., LUIS, MH., BOUCHUT, AL., MARTINEZ, F., (2009), « La mesure des compétences en traitement de l'écrit chez les adultes en grande difficulté », *Économie et statistiques*, n°424-425.
- BESSE, J-M., LUIS, M-L, PAIRE, K., PETIOT, K., PETIT CHARLES, E., (2004), *Évaluer les illettrismes. Diagnostic et modes d'appropriation de l'Écrit : guide pratique*, Paris : Retz.
- BESSE J-M., PETIOT-POIRSON, K., PETIT CHARLES, E., (2003), *Qui est illettré ?*, Paris : Retz.
- BERNINGER, V.W., VAUGHAN, K.B., ABBOTT, R.D., ABBOTT, S.P., ROGAN, L.W., BROOKS, A., REED, E., GRAHAM, S., (1997), « Treatment of handwriting problems in beginning writers : Transfer from handwriting to composition », *Journal of Educational Psychology*, n° 89, 652-666.
- BERNINGER, V.W., ABBOTT, R.D., VERMEULEN, K., OGLER, S., BROOKSHER, R., ZOOK, D., LEMOS, Z., (2002), « Comparison of faster and slower responders to early intervention in reading : Differentiating features of their language profiles », *Learning Disability Quarterly*, n°25, 59-76.
- BIOT-CHEVRIER, C., ECALLE, J., MAGNAN, A., (2008), « Pourquoi la connaissance du nom des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue écrite ? », *Revue française de pédagogie*, n°162, 15-27.
- BLAYA, C., (2010), *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*, Paris : De Boeck.
- BLANCHET, A., GOTTMAN, A., (1992), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Nathan Université.
- BLONDEL, C., CONSEIL, J., (2015), « La dictée dans l'enquête IVQ : variation et compétences d'écriture des scripteurs en difficulté avec l'écrit dans les régions Haute-Normandie et Rhône-Alpes, dans Brissaud, C. & Mortamet, C., La dictée, une pratique sociale emblématique, *Glottopol*, n°26, juillet 2015, <http://glottopol.univ-rouen.fr>, 207-225.
- BLONDEL, C., BRISSAUD, C., CONSEIL, J., JEANTHEAU, J-P., MORTAMET, C., (2016), « Les difficultés des adultes face à l'écrit : l'apport de l'épreuve de production écrite de l'enquête *Information et Vie Quotidienne* », *Economie et Statistique*, n°490, 1-24.
- BLONDEL, C., BRISSAUD, C., RINCK, F., (2016), « Description des pratiques orthographiques de scripteurs ordinaires et de scripteurs en difficulté avec l'écrit à partir de l'analyse d'une dictée », *Congrès Mondial de Linguistique Française*, https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf_cmlf2016_07003.pdf

- BONIN, P., COLLAY, S., FAYOL, M. & MÉOT, A., (2005), « Attentional strategic control over nonlexical and lexical processing in written spelling to dictation in adults », *Memory and Cognition*, n°33 (1), 59-75.
- BONIN, P., COLLAY, S., FAYOL, M., (2008), « La connaissance orthographique en production verbale écrite : une brève synthèse », *L'année psychologique*, n°108, 517-546.
- BORNAND, S., LEGUY, C., (2013), *Anthropologie des pratiques langagières*, Paris : Armand Colin.
- BOURDIEU, P., (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris : Fayard.
- BOURGAIN, D., (1988), *Discours sur l'écriture : analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*, Thèse de doctorat en linguistique, Université de Besançon.
- BOURGAIN, D., (1990), « Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural », *Langue française*, Vol.85, n°1, 82-101.
- BOUTET J., (2001), « La part langagière du travail : bilan et évolution », *Langage et Société*, n° 98, 17-42.
- BRENDLER, J., (2013), « Les personnes en difficulté à l'écrit : des profils régionaux variés », *INSEE Première*, n°1475, novembre 2013.
- BRIQUET-DUHAZE, S., (2015), « La dictée de lettres : qu'en est-il au CM1 », dans BRISSAUD C., MORTAMET C. (dirs), *La dictée, une pratique sociale emblématique*, *Glottopol* n°26, juillet 2015, <http://glottopol.univrouen.fr>, 178-189.
- BRIQUET-DUHAZE, S., MOAL, A., (2013), *Enseignement-apprentissage à l'école maternelle*, Paris : L'Harmattan.
- BRISSAUD, C., CHEVROT, J-P., LEFRANCOIS, P., (2006), « Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français », *Langue Française*, n°151, 75-93.
- BRISSAUD C., COGIS D., (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*, Hatier.
- BRISSAUD, C., MORTAMET, C., (dirs.), (2015), *La dictée, une pratique sociale emblématique*, *Glottopol*, n°26, juillet 2015.
- BULOT, T., BLANCHET, P., (2013), *Une introduction à la sociolinguistique pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*, Éditions des archives contemporaines.

C

- CALVET, J-L., (1993), *La sociolinguistique*, Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- CARAVOLAS M., HULME C., SNOWLING M.J., (2001), « The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study », *Journal of Memory and Language*, n°45, 751-774.
- CATACH, N., (1978), *L'orthographe*, Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- CATACH, N., GRUAZ, C., DUPREZ, D., (1980, 1995), *L'orthographe française. L'orthographe en leçons : une traité théorique et pratique*, (1^{ère} et 3^{ème} éd. révisée), Paris: Nathan.

- CATACH, N., (2001), *Histoire de l'orthographe française* (éd. posthume), Paris : Honoré Champion.
- CHARTIER, A-M., HEBRARD, J., (1992), « Rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme », dans Besse J-M., De Gaulmyn, M. M., Ginet, D., & Lahire, B., (Eds), *L'« illettrisme » en questions*, Lyon : PUL, 19-46.
- CHARTIER, A-M., (1993), « Les illettrés de Jules Ferry : réflexions sur la scolarisation de l'écrit entre XIXème et XXème siècle », dans Fraenkel B. (dir.), *Illettrisme : variations historiques et anthropologiques*. Actes du colloque organisé par l'Université Paris VII, Paris, Jussieu, 16-18 mai 1991, Paris, BPI-Centre Georges Pompidou (Écritures ; 4), 81-102.
- CHARTRAND, S.G., BLASER, C. (dirs.), (2008), « Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université », *Diptyque*, n°12.
- COGIS, D., (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris : Delagrave.
- COMBAZ, C., ELALOUF, M-L., (2015), « Une phrase dictée, trois enseignants, trois formes d'étayage », dans BRISSAUD C., MORTAMET C. (dirs), *La dictée, une pratique sociale emblématique*, *Glottopol* n°26, juillet 2015, <http://glottopol.univrouen.fr>, 92-110.
- CONSEIL, J., (2016), « Hétérogénéité des pratiques écrites des personnes en difficulté à l'écrit », *Cahiers de linguistique*, 2016/2, 39-46.
- CONSEIL J., MORTAMET, C., (2015), « Illettrisme, difficultés à l'écrit et emploi en Haute-Normandie », *Études Normandes*, Bailly, F. (dir.), Cintas, C., n°2.
- COPANS, J., (2008), *L'enquête et ses méthodes : l'enquête ethnologique du terrain*, Paris : Armand Colin.
- CREFOR, (2013), *Prévenir l'illettrisme en Haute-Normandie. Les principaux acteurs*, CREFOR. Haute-Normandie.
- CREFOR, (2014), *La formation de base en Haute-Normandie*, CREFOR Haute-Normandie.

D

- DABENE, M., (1987), *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, De Boeck Université.
- DABENE M., (1991), « Un modèle didactique de la compétence scripturale », *Repères*, n°4, Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe, 9-22
- DABÈNE, M., (1992), « Compétences scripturales et pratiques d'écriture », dans Besse, J-M., De Gaulmyn, M-M., Ginet, D., Lahire, B., (Eds), *L'« illettrisme » en questions*, Paris: PUF, 101-107.
- DABÈNE M., (2001), « Le monde de l'écrit : pratiques et représentations », dans Poueyto J-L. (dir.), *Illettrismes et cultures*, l'Harmattan : Paris, 45-54.
- DAVID, J., (2002), « Écriture et réécriture extrascolaires : aspects linguistiques et cognitifs », *Repères*, n°23, 33-53.
- DAVID, J., (2003), « Les procédures graphiques dans les productions écrites des jeunes enfants », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.29, n°1, 137-158.

- DAVID, J., (2006), « L'orthographe du français et son apprentissage », dans Honvault-Ducrocq R. (dir.), *L'orthographe en questions*, Rouen : PURH, 169-187.
- DAVID, J., PLANE, S., (1996), *L'apprentissage de l'écriture. De l'école au collège*, Paris : PUF.
- DE ROBILLARD, D., BENIAMINO, M., BAVOUX, C. (dirs.), (1996), *Le français dans l'espace francophone*, Tome I, Paris : Honoré-Champion.
- DEGORRE, A., MURAT, F., (2009), « La mesure des compétences des adultes, un nouvel enjeu pour la statistique publique », *Économie et Statistique*, n°424-425, 3-30.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R., (2006), « Éloge de la variation orthographique », dans Honvault, R., (dir.), *L'orthographe en questions*, Rouen : PURH, Collection Dyalang, 89-107.

E

- EHRI, L.C., (1986), « Sources of difficulty in learning to spell and read », *Advances in developmental and behavioral pediatrics*, n°7, 121-195.
- EHRI, L.C., (1997), « Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose, ou pratiquement la même chose », dans Rieben, L., Fayol, M., et Perfetti, C.A., (dirs.), *Des orthographes et leur acquisition*, Lausanne : Delachaux et Niestlé, 231-265.
- ELALOUF, M-L. (dir.), (2012), Les connaissances cachées développées par la lecture et l'écriture électronique extrascolaires : enjeux pour la didactique du français, *Etudes de linguistiques appliquées*, 2012/2, n°166, 139-141.
- EL HAYEK, C., (coord), (1998), *Illettrisme : de l'enjeu social à l'enjeu citoyen*, Paris : La Documentation Française.
- EME, E., NANTES, N., DELLIAUX, C., (2011), « Analyse cognitive et linguistique de l'illettrisme : bilan des études et implications pour la formation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40/3, <http://osp.revues.org/3516>.
- ESPERANDIEU, V., LION, A., BENICHO, J-P., (1984), *Des illettrés en France : rapport au Premier Ministre*, Paris : La Documentation française.
- ESTIENNE, F., (2002), *Lecture et dyslexie. Orthographe, pédagogie et orthophonie*, Paris : Masson.

F

- FAYOL, M., JAFFRE, JP., (1999), « L'acquisition/apprentissage de l'orthographe », *Revue française de pédagogie*, n°126, 143-170.
- FAYOL, M., JAFFRE, JP., (2008), *Orthographier*, PUF.
- FERREIRO, E., GOMEZ-PALACIO, M., (1988), *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?*, traduction dirigée par Besse, J-M., De Gaulmyn, M-M., Ginot, D., Lyon : CRDP.
- FERREIRO, E., (1988), « L'écriture avant la lettre », dans Sinclair, H. (dir.), *La production de notations chez le jeune enfant*, Paris : Presses universitaires de France, 17-70.

- FEYFANT, A., (2012), *Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage)*, Dossier d'actualité veille et analyse n°80, décembre 2012, IFE.
- FIJALKOW, J., CUSSAC-POMEL, J., HANNOUZ, D., (2000), « L'écriture inventée : empirisme, constructivisme et socioconstructivisme », *Éducation et didactique*, Vol. 3 n°3, 63-97.
- FIJALKOW, J., FIJALKOW, E., (1991), « L'écriture inventée au cycle des apprentissages », *Dossiers de l'Éducation*, n°18, 125-167.
- FILHON, A., (2014), « De la culture écrite à l'illettrisme », *Langage et société*, 2014/3, n°149, 105-125.
- FRANCARD, M., LAMBERT, J., MASUY, F., (1993), *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique*, Bruxelles : Service de la langue française - Communauté française Wallonie-Bruxelles, coll. Français et société.
- FRANÇOIS, F., (1990), *La communication inégale*, Genève-Paris : Delachaux et Niestlé.
- FREI, H., (1929 réédité 2011), *La grammaire des fautes*, Presses Universitaires de Rennes.
- FRIER, C., (1992), « Les représentations sociales de l'illettrisme », dans Besse J-M., De Gaulmyn M-M., Ginet D., Lahire B. (Eds.), *L'« illettrisme » en questions*, Lyon : PUL, 47-57.
- FRIER, C., (1997), « Portraits d'illettrés : au-delà des discours, quel message pour quelle société », dans Barré-De-Miniac, Ch., Lété, B., (Eds.), *L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, De Boeck Université, 37-52.
- FRITH, U., (1985), « Beneath the surface of developmental dyslexia », dans Patterson, K.E., Marshall, J.C, Coltheart, C., (Eds.), *Surface dyslexia : Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 301-330.
- FOULIN, J.N., (1997), « Bons et faibles orthographes », dans Guillard, S., *Lecture et dyslexies*, Grenoble : Les Pluriels de Psyché, 181-196.
- FOULIN, J.N., (2005), « Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read ? », *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, n°18, 129-155.
- FOULIN, J-N, PACTON, S., (2006), « La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres », *Éducation et Francophonie*, vol.34, n° 2, 28-55.

G

- GADET, F., (1992), « Variation et hétérogénéité », *Langage*, 26^{ème} année, n°108, 5-15.
- GADET, F., (1997), *Le français ordinaire*, Armand Colin (2^{ème} éd).
- GADET, F., (éd. 2003 et 2007), *La variation sociale en français*, Paris : Ophrys.
- GENTRY, J. R., (1982), « An analysis of developmental spelling », dans GNYS AT WRK, *The Reading Teacher*, n°36, 192-200.
- GEOFFRE, T., (2008), *Vers le contrôle orthographique en cycle 3 de l'école primaire. Analyses psycholinguistiques et propositions didactiques*, Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Grenoble.

- GEOFFRE, T., (2014), « Le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire. Scénario développemental et propositions didactiques », *Congrès Mondial de Linguistique Française*, https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01231.pdf.
- GILLES, A., (2000), « Le scandale de l'illettrisme », *Communication et langages*, n°125, 3^{ème} trimestre, 87-97.
- GILLES, A., (2003), *De l'illettrisme aujourd'hui. Apports de la recherche à la compréhension et à l'action*, Actes du colloque des 26 et 27 octobre 2000, SCEREN, CRDP Champagne Ardenne.
- GOFFMAN, E., (1974), *Les rites d'interaction*, Paris : Éditions de Minuit.
- GOFFMAN, E., (1987), *Façons de parler*, Paris : Éditions de Minuit.
- GOMBERT, J-E., (1990), *Le développement métalinguistique*, Paris : PUF.
- GOMBERT, J-E., (1997), « Les activités cognitives en œuvre dans la lecture et son acquisition », dans Andrieux, F., Besse, J-M., Falaize, B., (Eds), *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ?*, Paris : Magnard, 129-144.
- GONAC'H, J., MORTAMET, C., (2011), « Pratiques orthographiques en français d'étudiants étrangers : le cas d'étudiants hispano-américains et afghans », dans *Travaux neuchâtelois de linguistique*, n°54, 113-127.
- GRAHAM, S., BERNINGER, V., ABBOTT, R., ABBOTT, S., WHITAKER, D., (1997), « Role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach », *Journal of Educational Psychology*, n°89, 170-182.
- GRAHAM, S., HARRIS, K., (2000), « The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development », *Educational Psychologist*, n°35, 3-12.
- GRIGNON, C., PASSERON, J.-C. (1989), *Le savant et le populaire*, Paris : Seuil.
- GROSSMANN, F., (1999), « Littératie, compréhension et interprétation de textes », *Repères*, n°19, 139-166.
- GROSSMANN, F., MANESSE, C. (dirs), (2003), L'« observation de la langue réfléchie » à l'école, *Repères*, n°28.
- GRUAZ C., (2006), « Orthographe et illettrisme », dans Gruaz, C. (dir.), *À la recherche du mot : De la langue au discours*, Limoges : Lambert Lucas, 85-98.
- GRUAZ, C., (2009), *Recherche-action : Orthographe et illettrisme*, Chevalier L. (dir.), CREFOR Haute-Normandie.
- GRUAZ, C., (2011), « Pour une méthode active de remédiation orthographique pour des apprenants allophones », *Tranel*, n°54, 147-157.
- GUERIN-PACE, F., (2009), « Illettrismes et parcours individuels », dans *Économie et Statistique*, n°424-425.

H

- HAAS, G., LORROT, D., (1996), « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe », *Repères*, n°14, 161-281.
- HENDERSON, E., (1985), *Teaching spelling*, Boston: Houghton Mifflin.
- HANNOUZ, D., (2013), « Remédiation des difficultés d'apprentissage à partir des orthographes approchées », *Repères*, n°47, 59-82.
- HONVAULT, R., (dir.), (1999), « L'orthographe ? C'est pas ma faute ! », *Panoramiques*, n°42.
- HONVAULT, R. (dir.), (2006), *L'orthographe en questions*, Rouen : PURH.
- HOUDEBINE, A-M., (1993), « De l'imaginaire des locuteurs et de la dynamique linguistique : aspects théoriques et méthodologiques », dans Francard M. (Ed.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Leuven/Louvain-la-Neuve, Peeters/Institut de linguistique, p. 31-40.

J

- JAFFRE, J-P., (1992), « Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques », dans *Langue française*, Fayol, M., Jaffré, J-P. (dirs.), *L'orthographe : perspectives linguistiques et psycholinguistiques*, n°95, septembre 1992, 27-48.
- JAFFRE, J-P., (2000), « Écritures et sémiographique », *Linx*, n°43, 15-28.
- JAFFRE, J-P., (2003), « La morphographie du français : un cas sémiographique », *Rééducation orthophonique*, n°213, 13-25.
- JAFFRE, J-P., (2006), « Du fonctionnement des orthographes à leur acquisition : Effets psycholinguistiques sur une linguistique de l'écrit », dans Gruaz, C., (dir.), *À la recherche du mot : De la langue au discours*, Lambert Lucas, Limoges, 99-115.
- JAFFRE, J-P., (2010), « De la variation en orthographe », *Études de linguistique appliquée*, 2010/3, n°159, 309-323.
- JAFFRE, J-P, FAYOL, M. (1997), *Orthographes. Des systèmes aux usages*, Paris : Flammarion.
- JEANTHEAU, J-P., (2010), « L'orthographe dans les enquêtes sur l'illettrisme en France », dans GRUAZ C., JACQUET-PFAU C. (dirs.), *Autour du mot : pratiques et compétences*, Limoges : Lambert-Lucas, 223-239.
- JEANTHEAU, J-P., (2015), « La dictée dans les enquêtes sur la « littéracie » des adultes : pratiques, résultats, exemples d'analyses, perspectives », dans Brissaud C., Mortamet C. (dirs), *La dictée, une pratique sociale emblématique*, *Glottopol* n°26, juillet 2015, <http://glottopol.univrouen.fr>, 190-206.
- JOANNIDES, R., (2014), *L'écriture électronique des collégiens : quelles questions pour la didactique du français ?*, Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Rouen.
- JOHANNOT, Y. (2001), « L'illettrisme, un faux problème ? », dans Poueyto J-L. (dir.), *Illettrismes et cultures*, Paris : l'Harmattan, 37-44.

JONAS, N., (2012), « Pour les générations les plus récentes, les difficultés des adultes diminuent à l'écrit mais augmentent en calcul », *INSEE Première*, n°1426, décembre 2012.

JONAS, N., (2013), « Les capacités des adultes à maîtriser des informations écrites ou chiffrées. Résultats de l'enquête PIAAC 2012 », *INSEE Première*, n°1467, octobre 2013.

JONES, D., CHRISTENSEN, C.A., (1999), « Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text », *Journal of Educational Psychology*, n°91, 44-49.

K

KERBRAT-ORECCHIONI, C., (2005), *Les discours en interaction*, Paris : Armand Colin.

L

LABOV, W., (1976), *Sociolinguistique*, Paris : Les Éditions de Minuit.

LAFONT-TERRANOVA, J., (dir.) (2009), « Se construire à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture », *Diptyque*, n°15.

LAHIRE, B., (1992a), « L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l'"expression écrite" à l'école primaire », *Sociétés contemporaines*, n°11-12, septembre-décembre 1992, 167-187.

LAHIRE, B., (1992b), « Discours sur l'illettrisme et cultures écrites », dans Besse J-M., De Gaulmyn M-M., Ginet D., Lahire B., *L'« illettrisme » en questions*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 59-75.

LAHIRE, B., (1993), *La raison des plus faibles*, Lille : PUL.

LAHIRE, B., (1995), *Tableaux de famille*, Hautes Études, Seuil.

LAHIRE, B., (1997), « Usages sociaux de l'écrit et "illettrisme" », dans Andrieux, F., Besse, J-M., Falaize, B., (Eds), *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ?*, Paris : Magnard, 11-20.

LAHIRE, B., (1999), *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris : La Découverte.

LAHIRE, B., (2010), « La transmission familiale de l'ordre inégal des choses », *Regards croisés sur l'économie*, 2010/1 n°7, 203-210.

LAVOIE, N., LEVESQUE, J-Y., AUBIN-HORTH, S., (2008), « Le retour en formation chez les adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles », *Éducation et sociétés*, 2008/2, n°22, 161-178.

LECLERCQ, V., (1994), « Procédures et fonctions de relectures – révisions de textes produits par des apprenants de l'éducation de base », dans Reuter Y. (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, Berne : P. Lang.

LECLERCQ, V., (1997), « Comment transmettre des savoirs sur la langue dans des actions de formation de base pour adultes ? », dans Barré-De-Miniac, Ch., Lété, B., (Eds.), *L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, Paris/Bruxelles : De Boeck Université.

- LECLERCQ, V., (1998), « Les évolutions de la formation de base des adultes », dans El Hayek C. (coord.), *Illettrisme : de l'enjeu social à l'enjeu citoyen*, Paris : La Documentation Française, 215-226
- LECLERCQ, V., (1999), *Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes*, Paris : ESF.
- LECLERCQ, V., (2003a), « Formation de base des adultes, quelles conceptions de la maîtrise de l'écrit et de son développement ? L'exemple de quatre pays francophones », *Lidil*, n°27, 145-158.
- LECLERCQ, V., (2003b), « Didactique scolaire / didactique extrascolaire : le cas de la didactique du français en formation de base des adultes », *Les cahiers Théodile*, n°4, 3-14.
- LECLERCQ, V., (2005), « Pratiques d'écriture des "illettrés". La transition vers un autre monde », *Le sociographe*, n°18, 13-25.
- LECLERCQ, V., (2006), « L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation », *Savoirs*, 2006/2, n°11, 87-106.
- LECLERCQ, V., (2007), « La formation de base : publics, dispositifs, pratiques », *Savoirs*, 2007/2 ; n°14, 8-55.
- LECLERCQ, V., (2008), « Introduction – Connaître les adultes peu scolarisés et peu qualifiés : des recherches pour comprendre et agir », *TransFormations - Recherches en éducation des adultes* 1, 3-18.
- LECLERCQ, V., (2014), « La formation de base en France. Vers un modèle managérial renouvelé », *Les politiques sociales*, 1-2, 31-45.
- LECLERCQ, V., VICHER, A., (2012), « Étude sur les usages des référentiels dans la formation linguistique de base », *LIDIL*, n°45, 93-105.
- LENFANT, M., (2015), « La dictée dans un bilan orthophonique : analyse psychosociolinguistique des données de l'étalonnage du texte à trou d'Exalang 8-11 ans », dans BRISSAUD C., MORTAMET C. (dirs), *La dictée, une pratique sociale emblématique*, *Glottopol* n°26, juillet 2015, <http://glottopol.univrouen.fr>, 226-254.
- LENOIR, H., (1997), « Regards sur l'illettrisme », dans Barré-De-Miniac, Ch., Lété, B., (Eds.), *L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, Paris/Bruxelles : De Boeck Université, 229-241.
- LENOIR, H., (2000), « Illettrisme et formation : jeu et enjeu des représentations », dans El Hayek, Ch. (dir.), *Illettrisme et monde de travail*, Paris : La Documentation française, 127-139.
- LENOIR, H., (2003), « Illettrisme, entre réalité et préjugés », dans Gilles A., (coord.), *De l'illettrisme aujourd'hui : apports à la recherche, à la compréhension, à l'action*, Actes du colloque des 26 et 27 octobre 2000, SCEREN, CRDP Champagne Ardenne, 117-126
- LÉTÉ, B., (2008), « La consistance orthographique : une mesure statistique de la complexité orthographique », dans Brissaud, C., Jaffré, J-P., Pellat, J-C., (Eds.), *Nouvelles recherches en orthographe*, Limoges : Lambert Lucas, 85-99.

- LÉTÉ, B., PEEREMAN, R., & FAYOL, M., (2008), « Phoneme-to-grapheme consistency and word-frequency effects on spelling among first-to fifth-grade French children: A regression-based study », *Journal of Memory and Language*, n°58, 952-977.
- LIENARD, F., (2007), « Au-delà des faiblesses en langue, l'entrée dans une pratique communicationnelle d'adultes en formation », dans Penloup, M-C. (dir.), *Les connaissances ignorées. Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, Ed. INRP, 129-150.
- LUCCI V., MILLET A., (1994), *L'orthographe de tous les jours. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*, Paris : Champion.
- LURÇAT, L., (1974), *Étude de l'acte graphique*, Paris : Mouton.
- LURÇAT, L., (1985), *L'écriture et le langage écrit de l'enfant*, Paris : ESF.

M

- MANESSE, D., (2007), « À propos d'un domaine linguistique normé mais peu coté : l'orthographe à l'école », *Langage et société*, 2007/1, n°119, 81-92.
- MANESSE, D., (2013), « Enseigner le français en école de la deuxième chance (E2C). Enjeux et embûches didactiques », dans Galligani, S. Wachs, C. Weber (dirs.), *École et Langues. Des difficultés en contexte*, Riveneuve Éditions, 139-158.
- MARTINET, C., VALDOIS, S., & FAYOL, M., (2004), « Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition », *Cognition*, n°91, 11-22.
- MARTINEZ, C., (2010), « Exploration des facteurs de variation de l'écrit », *Études de linguistique appliquée*, 2010/3, n°159, 265-288.
- MEIRIEU, P., (1987), *Apprendre ... oui mais comment ?*, Paris : ESF.
- MIGUEL-ADDISU, V., (2015), « Conscience métalinguistique et norme orthographique », dans BRISSAUD C., MORTAMET C. (dirs), *La dictée, une pratique sociale emblématique*, *Glottopol* n°26, juillet 2015, <http://glottopol.univrouen.fr>, 111-126.
- MILLET, A., LUCCI, V., BILLIEZ, J., (1990), *Orthographe, mon amour !*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- MONTESINOS-GELET, I., (2001), « Le rapport à l'écrit avant l'enseignement systématique de la lecture et de l'écriture », *Québec Français*, n°122., 33-37.
- MONTÉSINOS-GELET I., BESSE J-M., (2003), « La séquentialité phonogrammique en production d'orthographe inventées », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n°1, 159-170.
- MONTÉSINOS-GELET, I., MORIN, M-F., (2006), *Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écriture au préscolaire et au primaire*, Montréal (Québec) : Chenelière « Éducation ».
- MOREAU, M-L., (1997), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Éditions Mardaga.
- MOREAU, M-L., DISTER, A., (à paraître), « Le poids de l'orthographe lexicale et de l'orthographe grammaticale dans les dictées », dans Mortamet, C. (dir.), *L'orthographe : pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*, Rouen : PURH.

- MORIN, M-F., MONTESINOS-GELET, I., (2005), « Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : comparaison de deux contextes francophones différents, France Québec », *Revue Canadienne de l'Éducation*, 28(3), 1-23.
- MORTAMET, C., (2003), *La diversité à l'Université. Analyse sociolinguistique de copies et de discours d'étudiants entrant à la faculté de Lettres et Sciences Humaines de Rouen*, Thèse de doctorat en Linguistique française, Université de Rouen.
- MORTAMET C., (2016), « Compétences à l'écrit des populations scolarisées hors de France », dans Leconte, F., (dir.), *Adultes migrants, langues, insertions*, Paris : Riveneuve, 281-313.
- MORTAMET, C., CONSEIL, J., (à paraître), « Où sont les moutons de Topaze ? les indices d'orthographe à l'oral quand maitres et maitresses dictent un texte à leurs élèves », dans Mortamet, C. (dir.), *L'orthographe : pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*, Rouen : PURH.
- MUCCHIELLI, A., (2004), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences sociales et humaines*, 2^{ème} éd, Paris : Armand Colin.
- MURAT, F., (2004), « Les difficultés des adultes face à l'écrit », *Insee Première*, n°959.
- MURAT, F., (2005), Les compétences des adultes à l'écrit, en calcul et en compréhension orale, *INSEE Première*, n°1044.
- MURAT, F., (2008), « L'évaluation des compétences des adultes : des méthodes en plein développement », *Éducation & Formations*, n°78, novembre 2008, 85-96.
- MURAT, F., ROCHER, T., (2009), « Création d'un score global dans le cadre d'une épreuve adaptative », *Économie et Statistique*, n°424-425, 149-178.

N

- NATION, K., & HULME, C., (1996), « The automatic activation of sound-letter knowledge. An alternative interpretation of analogy and priming effects in early spelling development », *Journal of Experimental Child Psychology*, n°63, 416-435.

P

- PACTON, S., FAYOL, M., PERRUCHET, P., (1999), « L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités », *Langue française*, n°124, 23-39.
- PACTON, S., FAYOL, M., FOULIN, J-N., (2005), « L'apprentissage de l'orthographe lexicale », *Rééducation Orthophonique*, n°222, 47-68.
- PASA, L., CREUZET, V., FIJALKOW, J., (2006), « Écriture inventée : pluralité des traitements et variabilité selon la structure syllabique », *Éducation et Francophonie*, n°34 (2), 149-167.
- PEEREMAN, R., LÉTÉ, B., SPRENGER-CHAROLLES, L., (2007), « Manulex-infra: Distributional characteristics of grapheme-phoneme mappings, and infralexicale and lexical units in child-directed written material », *Behavior Research Methods*, n°39(3), 579-589.

- PENLOUP, M-C, (1999), *L'écriture extrascolaire des collégiens – Des constats aux perspectives didactiques (dir.)*, Paris : ESF.
- PENLOUP, M-C., (2000), *La tentation du littéraire : essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*, Didier.
- PENLOUP, M-C., (2003), « Pratiques langagières scolaires/non scolaires. La question se pose aussi pour l'écrit », *Études de linguistique appliquée*, n°130, 211-222.
- PENLOUP, M-C, (2006), « Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques », dans Lafont J., Colin D. (coord.), *Didactique de l'écrit – La construction des savoirs et le sujet écrivain*, Cedocef, Presses Universitaires de Namur, coll. Diptyque, Namur, pp. 81-104.
- PENLOUP, M-C. (dir.), (2007), *Les connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, Lyon : INRP.
- PENLOUP, M-C., (2017), « Didactique de l'écriture : le déjà-là d'écriture numérique », *Le français d'aujourd'hui*, n°196, 57-70.
- PENLOUP, M-C., LIENARD, F., (2009), « Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français », Actes du Colloque *Le Français dans tous ses états*, MSH Poitiers : <http://www.poitou-charentes.iufm.fr/IMG/pdf/PenloupLienard.pdf>.
- PEREZ, V., (2014), « Proposition de hiérarchisation des 45 graphèmes de base de l'orthographe du français », <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-00961511>
- PERRUCHET, P., NICOLAS, S., « L'apprentissage implicite : un débat théorique », *Psychologie française*, Tome 43, n°1, 13-25.
- PERRUCHET, P., PACTON, S., (2004), « Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite ? », *L'Année Psychologique*, 104(1), 121-146.
- PETIOT, K., (2006), *Compétences graphophonologique et phonographique chez des adultes en situation d'illettrisme : absence ou inefficience ?*, Thèse de doctorat en Psychologie cognitive, Université Lumière Lyon 2.
- PIAGET, J., INHELDER, B., (1966, 3^{ème} éd. 2012), *La psychologie de l'enfant*, Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? »
- POUEYTO, J-L., (2001), *Illettrismes et cultures*, Paris : l'Harmattan.

R

- REUTER, Y., PENLOUP, M-C., (dir.), (2001), Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves, *Repères*, n°23.
- REY, A., PACTON, S., PERRUCHET, P., (2005), « L'erreur dans l'acquisition de l'orthographe », *Rééducation orthophonique*, 2005 n°222, 101-119.

REY, V. (2003), « La dictée d'énoncé : un outil pour dépister un enfant dyslexique ? Approche phonologique et morphologique », *Rééducation orthophonique*, n°213, Thibault, M-P. (dir.), 131-147.

RIVIERE, J-P., (2011), *Illettrisme, la France cachée*, Paris : Gallimard.

S

SACKS, H., SCHEGLOFF, E.A., JEFFERSON, G., (1974), « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation », *Language*, vol.50, n°4, 696-735.

SAUTOT J-P., (2000), *Utilisation de l'orthographe et d'autres indices dans la construction du sens en lecture. Étude de la variation de la réception chez des lecteurs enfants (de 6 à 15 ans) et adultes*, Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Grenoble 3.

SAUTOT J-P., (2002-2003), « Acquisition de postures normatives en rapport avec l'orthographe : Discours et attitudes de l'enseignant dans sa classe », dans *Repères*, n° 26/27, 103-112.

SCHEGLOFF, E.A., (1990), « On the Organization of Sequences as a Source of 'Coherence' in Talk-in-Interaction », dans B. Dorval (éd.), *Conversational Organization and its Development*, Norwood, New Jersey, Ablex, 51-77.

SÉNÉCHAL, M., BASQUE, M.T., & LECLAIRE, T., (2006), « Morphological knowledge as revealed in children's spelling accuracy and reports of spelling strategy », *Journal of Experimental Child Psychology*, n°95, 231-254.

SEYMOUR, P.H.K., (1997), « Les fondations du développement orthographique et morphographique », in L. Rieben, M. Fayol et C.A. Perfetti (dirs.), *Des orthographes et leur acquisition*, Lausanne : Delachaux et Niestlé, 385- 401.

SEYMOUR, P.H.K., (2008), « Continuity and discontinuity in the development of single-word reading: theoretical speculation », dans Grigorenko, E.L., et Naples, A.J., (dirs.), *Single-word reading: behavioral and biological perspectives*, 1-24, New-York: Lawrence Erlbaum Associates, 1-24.

SPRENGER-CHAROLLES, L., (1992), « Acquisition de la lecture et de l'écriture en français », *Langue française*, Vol.95 n°1, 49-68.

SPRENGER-CHAROLLES, L., SIEGEL, L.S. & BONNET, P., (1998), « Phonological mediation and orthographic factors in reading and spelling », *Journal of Experimental Child Psychology*, n°68, 134-155.

T

TERS, F., MAYER, G., REICHENBACH, D., (1995), *L'échelle Dubois-Buysse d'orthographe usuelle française*, MDI Éditions.

TORUNCZYK, A., (2000), *L'apprentissage de l'écrit chez des adultes. Cheminements du savoir lire-écrire*, Paris : l'Harmattan.

TREIMAN, R. (1993), *Beginning to spell : A study of first grade children*, New York: Oxford University Press.

TREIMAN, R., (2006), « Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling », dans R.M. Joshi R.M, Aaron, P. G., *Handbook of orthography and literacy*, Nahwah, NJ : Erlbaum.

V

VICHER, A., (2004), Guide des référentiels et des outils d'évaluation des compétences langagières, des compétences de base et des compétences clés, ECRIMED-ANLCI.

VILLE, I., GUERIN-PACE F. (2005), « Interroger les identités : l'élaboration d'une enquête en France », *Population*, vol. 60, n°3, 277-306.

VILLECHAISE-DUPONT, A., ZAFFRAN, J., (2001), « Résistances à l'infériorisation sociale chez les personnes en situation d'illettrisme », *Revue française de sociologie*, 42 - 4, pp. 669-694.

VILLECHAISE-DUPONT, A., ZAFFRAN, J., (2002), « Le drame de l'illettré : analyse d'une fiction sociologique à succès politique », *Langage et société*, 2002/4, n°102, 71-96.

VILLECHAISE-DUPONT, A., ZAFFRAN, J., (2004), *Illettrisme : les fausses évidences*, Paris : L'Harmattan.

VILLECHAISE-DUPONT, A., ZAFFRAN, J., (2013), « Retour sur l'illettrisme en France : malaise politique, controverse scientifique, complément méthodologique », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°12, 71-88.

VIRIOT-GOELDEL C. (2013), « Prévenir l'illettrisme dès l'école primaire : analyse du cas français à la lumière de la comparaison internationale », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°12, 2014, 49-10.

Z

ZESIGER, P., (1995), *Écrire : approche cognitive, neuropsychologique et développementale*, Paris : PUF.

ZESIGER, P., (2000), « Orthographe et écriture », dans RONDAL, A., SERON, X., *Troubles du langage*, Mardaga, 291-310.

ZESIGER, P., DEONNA, T., MAYOR, C., (2000), « L'acquisition de l'écriture », *Enfance*, Tome 53 n°3, 295-304.

Textes officiels

Agence Nationale De Lutte Contre L'illettrisme, (2003), *Lutter ensemble contre l'illettrisme*. Cadre national de référence.

Agence Nationale De Lutte Contre L'illettrisme, (2009 réédité 2013), Guide d'utilisation du référentiel des compétences clés en situation professionnelle, mars 2009 réédité juin 2013.

Plan d'Action Régional en faveur de l'Éducation de Base participant à la lutte contre l'illettrisme et à la cohésion sociale Haute-Normandie, « Penser global, agir local », Plan triennal 2005/2006/2007.

CESER, (2013), L'illettrisme en Haute-Normandie : faire bouger les lignes, J-L. Léger (président), F. Da Costa (rapporteur), CESER Haute-Normandie, septembre 2013.

Cadre de référence européen pour les compétences clés annexe à la recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006), Journal officiel de l'Union européenne, Strasbourg.

Sitographie

<http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>.

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR>.

<http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions>.

<http://www.anlci.gouv.fr/Mediatheque/Entreprises/Entreprise/Referentiel-des-competences-cles-en-situation-professionnelle-RCCSP>.

<http://www.certificat-clea.fr/referentiel.html>.

<http://www.cnfpt.fr>.

<http://www.oecd.org/fr/competences/piaac/evaluationdescompetencesdesadultes.htm>.

<http://www.oecd.org/pisa/>.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	7
SOMMAIRE	9
INTRODUCTION GÉNÉRALE	15
CADRE THÉORIQUE	21
CHAPITRE 1 LES CONTOURS DE L'ILLETTRISME ET DE LA FORMATION DE BASE	23
1. <i>Dimensions historiques et sociales de l'illettrisme et définitions</i>	24
1.1 L'illettrisme : flou conceptuel et terminologique	24
1.1.1 L'emprunt des définitions de l'Unesco	24
1.1.2 Des tentatives de définitions institutionnelles	25
1.1.3 La définition actuelle de l'illettrisme	27
1.2 Des lectures différentes de l'illettrisme	29
1.2.1 Une approche « quart-mondiste » de l'illettrisme	29
1.2.2 Une approche déficitaire discutée de l'illettrisme	30
1.2.3 Du refus de l'approche déficitaire à une dénaturalisation de la notion	32
1.2.3.1 Décrire la diversité des réalités sociales	33
1.2.3.2 Sociabilité des personnes en difficulté à l'écrit	36
1.2.3.3 Comprendre le regard porté sur le phénomène	37
1.2.3.4 De la nécessité d'avoir une vision ni ethnocentriste ni stigmatisante	38
1.3 Une approche socioéconomique de l'illettrisme	39
2. <i>Les politiques publiques de lutte contre l'illettrisme et de formation des illettrés en France aujourd'hui</i>	41
2.1 Des conceptions plurielles	41
2.1.1 Des conceptions déficitaires	42
2.1.2 Des conceptions compréhensives	42
2.1.3 La conception managériale	43
2.2 Une démarche de formation tournée vers les « compétences de base »	45
2.2.1 « Compétences de base » : flou terminologique et conceptuel	45
2.2.2 Quelques cadres de référence des compétences	46
2.2.2.1 Le cadre de référence européen (2006)	46
2.2.2.2 Les référentiels proposés par l'ANLCI	47
2.2.2.3 Le Socle de connaissances et compétences professionnelles : le certificat Clé A (2015)	48
2.3 Politique régionale : les dispositifs de formation destinés aux <i>illettrés</i> en Haute-Normandie	51
2.3.1 L'action <i>Acquérir et développer ses compétences clés</i> (ADCC)	51
2.3.2 L'action <i>Renforcer ses Savoirs de Base</i> (RSB)	52
2.3.3 Les formations générales financées par le CNFPT	53
2.3.4 Des contenus inexistantes mais une démarche pédagogique commune : les ateliers de pédagogie personnalisée	54
3. <i>L'évaluation des difficultés à l'écrit des adultes</i>	55
3.1 Un aperçu des enquêtes sur le niveau de littéracie des adultes avant l'enquête IVQ	56
3.1.1 Les premières enquêtes en France sur l'illettrisme	56
3.1.2 Les enquêtes internationales de l'OCDE	58
3.2 Des réticences qui perdurent	60
4. <i>L'enquête IVQ : des données inédites</i>	62
4.1 Une collaboration scientifique et institutionnelle	62
4.2 Principes fondamentaux et composition de l'enquête	63
4.3 Les difficultés à l'écrit des français : principaux résultats de l'enquête IVQ de 2011	69
4.3.1 Classification des enquêtés au terme de l'enquête	69

4.3.2	Des effets d'âge, de sexe, de niveau de diplôme et du pays ou de la langue de scolarisation dans les difficultés à l'écrit	71
4.3.3	De faibles performances qui ont tendance à se cumuler	72
4.3.4	Des facteurs explicatifs des difficultés à l'écrit dans les parcours individuels des enquêtés	73
4.3.4.1	Le parcours scolaire	74
4.3.4.2	Les conditions de vie dans l'enfance	74
4.3.4.3	Des pratiques de lecture moindres	75
4.4	Focus sur l'épreuve de dictée de l'enquête IVQ de 2011	76
4.4.1	La dictée et son évaluation	77
4.4.2	L'accès à un corpus inédit	79
CHAPITRE 2 ÉTUDIER LES PRATIQUES ORTHOGRAPHIQUES		81
1.	<i>La place de l'orthographe en France</i>	82
1.1	Le poids obsédant de l'orthographe	82
1.2	Des représentations entre conformisme et purisme	84
1.3	L'orthographe : un lieu de clivage social	85
2.	<i>Un cadre théorique pour décrire autrement la « faute » d'orthographe</i>	87
2.1	La description du « plurisystème » orthographique du français	87
2.2	La complexité de l'orthographe du français : une orthographe inconsistante	89
2.3	Une classification des phonogrammes	92
2.3.1.1	La notion d'archigraphème	92
2.3.1.2	Une classification des phonogrammes en trois niveaux	93
2.3.1.3	Une hiérarchisation des 45 phonogrammes « de base »	93
2.4	Approche sociolinguistique des écarts orthographiques	94
2.4.1	Le concept de variation	94
2.4.1.1	Les facteurs internes et externes de variation	95
2.4.1.2	La typologie de la variation de Gadet (2007)	95
2.4.2	Les normes sociolinguistiques	97
2.4.3	Faute, erreur ou écart ?	99
2.4.4	La notion de variation appliquée à l'orthographe	100
2.4.5	La norme orthographique, une « surnorme » ?	100
2.5	L'étude de la variation orthographique	101
2.5.1	Typologie des écarts : les grilles d'analyse existantes	101
2.5.1.1	Un principe fonctionnel de classement	102
2.5.1.2	La définition de modalités d'écarts	104
2.5.2	Les facteurs de variation orthographique	105
2.5.2.1	Les facteurs internes : des « zones de fragilité » dans le système orthographique	105
2.5.2.2	Des facteurs externes : capital scolaire, situation de scription, fatigue et anxiété	107
3.	<i>Le rapport du sujet-écrivain à l'écriture</i>	108
3.1	Les représentations de l'écriture	108
3.2	La notion de « rapport à l'écriture »	111
3.2.1	L'investissement	112
3.2.2	Les conceptions de l'écriture et de son apprentissage	112
3.2.3	Les opinions et les attitudes vis-à-vis de l'écriture	113
3.2.4	Les modes de verbalisation	113
3.3	L'insécurité du scripteur	114
3.3.1	L'insécurité linguistique	114
3.3.2	Une insécurité scripturale généralisée	115
3.3.3	L'hypercorrection, une insécurité « agie »	116
4.	<i>Orthographier un mot : apprentissage et procédures</i>	118
4.1	Des travaux pour identifier les processus d'acquisition de l'orthographe	120
4.1.1	Les apports des modèles développementaux	120
4.1.2	Les apports des travaux sur les « écritures inventées »	121
4.2	L'acquisition de l'orthographe : vers l'acquisition du principe alphabétique	122
4.2.1	La phase pré-alphabétique	122
4.2.2	La phase alphabétique	123
4.2.3	Une sensibilité aux régularités graphotactiques	126
4.2.4	La notion de « fréquence »	128

4.3	Comment orthographions-nous ? : le modèle de la « double voie »	130
4.3.1	La voie d'adressage : la récupération directe en mémoire d'une forme lexicale	130
4.3.2	La voie d'assemblage : une procédure phonographique	131
4.3.3	Le procédé d'analogie	132
4.3.4	La nécessité de recourir à un éventail de stratégies	135
5.	<i>Les données disponibles sur les pratiques orthographiques d'adultes en difficulté à l'écrit</i>	136
5.1	Le traitement de l'écrit chez l'adulte en difficulté : les travaux de l'équipe de Besse	137
5.1.1	Le Diagnostic des modes d'appropriation de l'écrit (DMA) (Besse <i>et al.</i> , 2004)	137
5.1.2	Quatre niveaux de maîtrise de l'écrit	139
5.2	Études quantitatives des données IVQ de 2004 et 2011	140
5.2.1	Apports méthodologiques des études statistiques : un codage phonographique des graphies	141
5.2.2	Principaux résultats	142
5.2.2.1	Les mots les mieux réussis : les mots courants et/ou réguliers	142
5.2.2.2	De possibles effets de la prononciation	144
5.2.2.3	De possibles effets d'âge	144
5.2.3	L'hétérogénéité inter et intra individuelle des adultes en difficulté à l'écrit	144
	<i>Conclusion de la première partie : objectifs et enjeux de la recherche</i>	147

MÉTHODOLOGIE **149**

CHAPITRE 3	DES DONNÉES PLURIELLES ET COMPLÉMENTAIRES	151
1.	<i>Un corpus de dictées</i>	151
1.1	Constitution du corpus de dictées de personnes en difficulté à l'écrit	151
1.2	Constitution du corpus de dictées de personnes sans difficultés	153
1.2.1	Le choix de réinterroger des personnes sans difficultés	153
1.2.2	La réalisation de l'enquête complémentaire	154
1.2.2.1	Prise de contact avec les enquêtés	155
1.2.2.2	Passation et composition de l'enquête	155
1.3	Un corpus représentatif de dictées	156
2.	<i>Une enquête de terrain</i>	157
2.1	Acculturation au terrain de l'illettrisme : présentation du terrain	157
2.1.1	Neuf entretiens semi-directifs avec des responsables régionaux et des formateurs	157
2.1.2	Des données en situation d'observation participante	160
2.2	Recueil de données auprès de dix apprenants en situation d'illettrisme	162
2.2.1	Le déroulement de la séance	162
2.2.1.1	Une dictée de mots et un entretien « métagraphique »	163
2.2.1.2	Un entretien biographique	166
2.3	Une posture « basse » du chercheur	169
3.	<i>Le traitement des dictées : de l'écriture manuscrite à la saisie informatique des réponses</i>	174
3.1	Saisie et codage des dictées pour l'enquête IVQ	175
3.2	Saisie et codage supplémentaire de l'ANLCI	176
3.3	La reprise et le recodage des données pour notre étude	177
4.	<i>La réussite orthographique, grammaticale et phonographique</i>	179
4.1	La réussite orthographique	179
4.1.1	Traitement des marques morphologiques de genre et de nombre	179
4.1.2	Traitement des diacritiques et auxiliaires d'écriture	180
4.1.3	Quelques cas particuliers	180
4.1.4	Synthèse des graphies acceptées comme correctes sur le plan orthographique	181
4.2	La réussite grammaticale	181
4.3	La réussite phonographique : classification des graphies non normées	181
4.3.1	Les graphies phonographiquement correctes : quelques cas particuliers	182
4.3.2	Synthèse des graphies considérées comme phonographiquement correctes	184
4.4	L'élaboration d'une grille d'analyse des écarts	185
5.	<i>Traitement et analyse des séances individuelles avec les apprenants</i>	186
5.1	Transcription des séances individuelles avec les apprenants	186
5.1.1	Principes généraux des conventions ICOR	186
5.1.2	Conventions de transcription	187
5.1.2.1	Identité du participant	187

5.1.2.2	Tour de parole	187
5.1.2.3	Les actions	188
5.1.2.4	Structures segmentales	188
5.1.2.5	Les pauses	189
5.1.2.6	Productions verbales	189
5.1.2.7	La prosodie	190
5.1.2.8	Les descriptions	190
5.1.3	Les codages supplémentaires pour notre corpus	190
5.1.3.1	La transcription phonétique	190
5.1.3.2	L'emploi des majuscules pour le nom des lettres	190
5.1.3.3	Les cas d'épellation de mots	191
5.1.3.4	Les cas de liaisons erratiques	191
5.1.3.5	La référence aux graphies	191
5.1.3.6	Les commentaires adjoints à la transcription : notes de bas de page	191
5.2	Analyse des séances individuelles avec les apprenants	191
ANALYSES ET RÉSULTATS		193
CHAPITRE 4 APERÇU GÉNÉRAL DE LA RÉUSSITE ORTHOGRAPHIQUE, PHONOGRAPHIQUE ET GRAMMATICALE		195
1.	<i>Effectifs et particularités du corpus</i>	195
2.	<i>Le calcul des scores à la dictée</i>	198
2.1	Répartition des scores globaux à la dictée	198
2.2	Un score orthographique	199
2.3	Un score phonographique sur les mots et les pseudo-mots	201
3.	<i>Réussite et degré de difficulté des mots et des pseudo-mots</i>	204
3.1	Réussite orthographique et phonographique sur les mots	204
3.1.1	Un effet de la consistance des mots de la dictée sur leur réussite	208
3.1.2	Un effet de la fréquence des mots de la dictée sur la réussite orthographique	210
3.2	Réussite phonographique sur les pseudo-mots	214
3.3	Non-réponses à la dictée	217
3.4	Réussite grammaticale et production de marques du pluriel	219
3.4.1	Réussite grammaticale sur les mots <i>fromages</i> et <i>sentent</i>	219
3.4.2	Production de marques du pluriel sur les mots <i>tomates</i> et <i>cerises</i>	221
	Conclusion intermédiaire : identification de facteurs de réussite	221
4.	<i>Profils de scripteurs Haut-normands</i>	223
4.1	Constitution de profils de scripteurs	223
4.1.1	Critères de constitution et présentation des profils	223
4.1.2	Analyse du cumul des difficultés dans les domaines fondamentaux de l'écrit, ainsi qu'en numéracie et en compréhension orale	225
4.1.3	Analyse des variables sociales	226
4.2	Principaux constats	228
4.2.1	Une forte corrélation entre les résultats orthographiques et phonographiques et les compétences littéraciques	228
4.2.2	Une amélioration de la réussite grammaticale pour les meilleurs profils	229
4.2.3	L'intérêt du score phonographique pour différencier les scripteurs	229
4.2.4	Hétérogénéité des compétences des personnes en situation d'illettrisme	230
4.2.5	Quelle corrélation entre la scolarisation et les difficultés ?	231
4.2.6	Les femmes, meilleures en dictée que les hommes	233
4.2.7	Les compétences orthographiques/phonographiques corrélées à la profession ou au niveau de qualification professionnelle	233
4.2.8	Des pratiques de lecture et d'écriture moins variées chez les scripteurs les plus en difficulté, mais pas inexistantes	234
4.2.9	Des difficultés notables au quotidien pour les profils les plus en difficulté	234
5.	<i>Exemples de dictées</i>	235
CHAPITRE 5 LES PRATIQUES ORTHOGRAPHIQUES DES PERSONNES EN DIFFICULTÉ À L'ÉCRIT		241

1.	<i>Une grande variété des graphies sur les mots et les pseudo-mots de la dictée</i>	242
1.1	Calcul d'un « taux de variation »	242
1.2	Une nécessaire analyse qualitative de la variation	245
2.	<i>Analyse des graphies phonographiquement correctes</i>	247
2.1	Substitution d'un phonogramme	248
2.1.1	Substitution d'un phonogramme consonantique	248
2.1.2	Substitution d'un phonogramme vocalique	251
2.1.3	Notation de /ks/ à la fin du pseudo-mot <i>dux</i>	253
2.2	Ajout de lettres muettes ou de diacritiques	254
2.2.1	Ajout de doubles consonnes	255
2.2.2	Ajout d'un 'e' diacritique ou d'un 'e' muet final	256
2.2.3	Ajout d'un 'h' muet	256
2.2.4	Ajout de diacritiques ou d'auxiliaires d'écriture	256
2.3	Omission ou absence de lettres muettes ou de lettres hors-système	259
2.3.1	Omission du 'e' muet final	259
2.3.2	Omission du 'h' muet dans le mot <i>rhume</i>	260
2.3.3	Les marques morphographiques : omission ou substitution	261
2.3.4	Omission de doubles consonnes ou de doubles voyelles	262
3.	<i>Analyse des écarts phonographiquement incorrects : des obstacles à un encodage phonographique correct</i>	263
3.1	Confusion d'un phonème/graphème : un problème d'extraction phonémique et/ou de conventionalité	263
3.1.1	Confusion sur un phonème/graphème vocalique	264
3.1.2	Confusion sur un phonème/graphème consonantique	265
3.2	Omission d'un phonème/graphème : un problème d'exhaustivité phonographique	267
3.2.1	Omission d'un phonogramme consonantique	267
3.2.2	Omission d'un phonogramme vocalique	268
3.2.3	Omission de plusieurs phonèmes/graphèmes	268
3.2.4	Omission d'un graphème pour former un digramme	269
3.3	Permutation ou déplacement d'un phonème/graphème : un problème de séquentialité	270
3.4	Ajout de diacritiques ou de phonème-graphème : un problème d'exclusivité graphémique	274
3.4.1	Ajout de diacritiques	274
3.4.2	Ajout de phonème(s)/graphème(s) ou de syllabe(s)	274
4.	<i>Une nouvelle catégorie : les écarts « contextuels »</i>	276
4.1	Substitution de graphèmes en distribution complémentaire : an-en/am-em ; c/s/t ; s/c ;	277
4.2	Cas particulier de la substitution du graphème 's' de <i>cerise</i> remplacé par 'ss'	280
4.3	Omission du 'e' muet interne dans les mots <i>épicerie</i> et <i>cerise</i>	280
4.4	Omission du 'e' diacritique à la fin d'un mot	281
4.5	Omission de diacritiques ou d'auxiliaires d'écriture	282
4.6	Ajout ou déplacement de lettres muettes : le cas du 'e' et du 'h' muets	283
4.6.1	Ajout d'un 'e' muet ou diacritique	283
4.6.2	Ajout d'un 'h'	284
4.6.3	Déplacement d'un 'h' présent dans le mot	285
4.7	Écarts liés à la segmentation	286
5.	<i>Identification de possibles effets de variation</i>	288
5.1	Des cas de « remotivation »	288
5.2	Un phénomène de « contamination »	289
5.3	Un effet de sens et/ou de contexte d'apparition du mot	291
5.3.1	Une « féminisation » des mots <i>fiancé</i> et <i>solennel</i>	291
5.3.2	Une « complexification » liée au sens	294
5.4	Écriture des hiatus dans <i>pays</i> (/pe-i/) et <i>fiancé</i> (/fi-ãse/)	294
5.5	Plurilittéracie et le plurilinguisme	295
6.	<i>Analyse des comportements des scripteurs sur les pseudo-mots</i>	295
6.1	Production d'un 'e' diacritique sur les pseudo-mots <i>micatol</i> et <i>sirap</i>	296
6.2	Production de finales muettes sur les pseudo-mots <i>gobar</i> et <i>pevanor</i>	297
6.3	Usage de syllabogrammes pour les pseudo-mots	298

7.	<i>Des apports et limites de l'épreuve de dictée de l'enquête IVQ à la mise en lumière de compétences</i>	299
7.1	Limites et apports de l'épreuve de dictée dans l'enquête IVQ	299
7.2	De réelles compétences des personnes en difficulté à l'écrit	301
CHAPITRE 6 EXPÉRIENCES COMMUNES ET HÉTÉROGÉNÉITÉ DES DIX APPRENANTS EN SITUATION D'ILLETTRISME		307
1.	<i>Portraits et profils de scripteurs des dix apprenants</i>	308
1.1	Portraits des dix apprenants	308
1.1.1	Yanis	309
1.1.2	Jimmy	309
1.1.3	Zeina	309
1.1.4	Gary	310
1.1.5	Julia	310
1.1.6	Alicia	311
1.1.7	Alain	312
1.1.8	Marc-Antoine	312
1.1.9	Daniel	313
1.1.10	Catherine	313
1.2	Profils de scripteurs des dix apprenants	314
2.	<i>Les expériences communes des apprenants</i>	316
2.1	Le parcours scolaire et familial	317
2.1.1	Un parcours scolaire complexe : redoublements, changements d'école et difficultés précoces	317
2.1.1.1	Des redoublements, des changements d'école ou un absentéisme liés à une situation familiale complexe [Marc-Antoine, Gary, Caroline]	318
2.1.1.2	Des difficultés précoces face à l'écrit [Gary, Alain, Caroline]	318
2.1.2	Un rapport à l'école déterminé par les échanges affectifs [Jimmy, Julie, Gary, Marc-Antoine, Alicia, Gary, Caroline]	320
2.1.2.1	Une relation réussie [Jimmy]	320
2.1.2.2	La mise en cause de l'enseignant [Julie, Gary]	320
2.1.2.3	Un sentiment d'abandon [Marc-Antoine, Alicia, Gary, Caroline, Julie]	321
2.1.2.4	Un manque de confiance en soi à l'âge adulte [Julie, Gary, Caroline]	322
2.1.2.5	La scolarisation spécialisée, un soulagement pour l'apprenant [Gary, Jimmy, Julie, Daniel]	324
2.1.3	Une difficulté pour l'apprenant à traduire son parcours scolaire	325
2.2	Le parcours professionnel : une revanche	326
2.2.1	Une orientation subie [Marc-Antoine, Caroline]	326
2.2.2	L'Exercice professionnel : Le lieu de valorisation de soi et de ses compétences	328
2.2.2.1	Valorisation de soi et de ses compétences [Daniel, Julie, Alain]	328
2.2.2.2	Soutien familial et professionnel [Alain, Gary, Julie, Caroline]	329
2.2.3	L'entrée en formation	330
2.2.3.1	Un enjeu identitaire	330
2.2.3.2	Adopter une attitude réflexive sur la langue	331
2.3	Des différences de perceptions et de vécu face à leurs difficultés : entre culpabilité, fatalité et handicap	332
3.	<i>La relation des apprenants à l'écrit et à l'orthographe</i>	335
3.1	Une insécurité scripturale renforcée	335
3.1.1	La peur de la faute	335
3.1.2	Un manque de légitimité	336
3.1.3	Le sentiment d'un « désapprentissage » de l'écrit	337
3.2	Un rapport tolérant à la variation	339
3.3	L'orthographe, un objet étrange	341
3.4	Les pratiques de l'écrit au quotidien et au travail	343
3.4.1	Des <i>illettrés</i> inscrits dans l'écrit	343
3.4.2	Des difficultés déclarées pour lire et/ou écrire	346
3.4.3	Des stratégies de contournement au quotidien et au travail	347
3.4.3.1	L'évitement de l'écrit [Alain, Gary, Marc-Antoine]	347

3.4.3.2	Au quotidien, une demande d'aide à l'entourage [Zeina, Daniel, Julie, Marc-Antoine]	349
3.4.3.3	Au travail : une demande d'aide aux collègues [Alain, Caroline, Jimmy, Julie]	350
3.4.3.4	Le développement de stratégies astucieuses pour être autonome [Alain, Daniel, Jimmy]	350
4.	<i>Le plaisir d'écrire des illettrés et les freins au passage à l'écriture</i>	351
4.1	Un goût peu développé pour l'écriture	351
4.2	Des freins à l'écriture	352
4.2.1	L'orthographe	352
4.2.2	La lisibilité	353
4.2.3	La douleur provoquée par l'écriture manuscrite	354
4.3	L'acte graphomoteur et l'orthographe	354
4.3.1	La complexité du geste graphomoteur et son apprentissage	355
4.3.2	Études développementales de la graphomotricité	356
4.3.3	Quelques exemples de productions de personnes <i>illettrées</i>	358
4.3.3.1	Un problème de posture et de tenue de l'outil d'écriture	358
4.3.3.2	Des difficultés dans le tracé des lettres	358
4.3.3.3	Des difficultés dans l'organisation spatiale de l'écrit	362
4.3.4	Interrelations entre la transcription graphique et l'orthographe ?	365
4.4	L'ordinateur et l'écriture électronique : de possibles leviers pour le passage à l'écriture	367
CONCLUSION GÉNÉRALE		371
Principaux résultats		371
Une description fine de la variation orthographique		371
Une hétérogénéité des variables sociales et des difficultés à l'écrit		373
Des constats sur la formation en Haute-Normandie		374
Des perspectives ouvertes pour une didactique de l'écrit en formation d'adultes en difficulté à l'écrit		375
Considérer les pratiques orthographiques comme support de formation		375
Accorder de l'importance à l'acte graphomoteur		377
Ne pas différer la production de textes		377
BIBLIOGRAPHIE		379
TABLE DES MATIÈRES		397
TABLE DES TABLEAUX		405
TABLE DES FIGURES		407
TABLE DES ANNEXES		409
ANNEXES		411
RÉSUMÉS		452

TABLE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 EXTRAIT DU RÉFÉRENTIEL DU SOCLE DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DÉFINI PAR LE COPANEF POUR LE SOUS-DOMAIN "ÉCRIRE" COMPRIS DANS LE DOMAINE « COMMUNIQUER EN FRANÇAIS »	49
TABLEAU 2 EXEMPLES DE CLASSEMENT DES ENQUÊTÉS SELON LE DEGRÉ DE DIFFICULTÉ EN LECTURE, EN DICTÉE ET EN COMPRÉHENSION D'ÉCRIT	71
TABLEAU 3 CLASSEMENT DES 12 MOTS ET DES 6 PSEUDO-MOTS DE LA DICTÉE SELON LEUR LONGUEUR (NOMBRE DE PHONÈMES) ET LEUR CARACTÈRE RÉGULIER OU IRRÉGULIER	78
TABLEAU 4 CLASSIFICATION DES 45 GRAPHÈMES DE BASE DU FRANÇAIS SELON CATACH <i>ET AL.</i> (1995) EN FONCTION DE LEUR DEGRÉ DE COMPLEXITÉ ORTHOGRAPHIQUE PAR PÉREZ (2014 : 9)	94
TABLEAU 5 REPRÉSENTATION DE LA VARIATION SELON GADET (2007 : 23)	96
TABLEAU 6 NOMBRE DE DICTÉES ANALYSÉES DANS LE CADRE DE NOTRE RECHERCHE PAR RÉGION	152
TABLEAU 7 NOM, FONCTION(S) ET DATE DES ENTRETIENS MENÉS AVEC LES ACTEURS DE LA FORMATION ILLETTRISME EN HAUTE-NORMANDIE	157
TABLEAU 8 GRILLE DES ENTRETIENS MENÉS AVEC LES ACTEURS DE LA LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME EN HAUTE-NORMANDIE (RESPONSABLES ET FORMATEURS)	159
TABLEAU 9 GRILLE D'ENTRETIEN MÉTAGRAPHIQUE RÉALISÉ AVEC LES DIX APPRENANTS EN SITUATION D'ILLETTRISME	165
TABLEAU 10 GRILLE DE L'ENTRETIEN BIOGRAPHIQUE RÉALISÉ AVEC LES DIX APPRENANTS EN SITUATION D'ILLETTRISME	168
TABLEAU 11 EXEMPLES DE GRAPHIES RELEVANT D'ERREURS DE SAISIE ET/OU D'OUBLIS	178
TABLEAU 12 GRAPHIES CONSIDÉRÉES COMME CORRECTES SUR LE PLAN ORTHOGRAPHIQUE DANS NOTRE CORPUS (2 146 DICTÉES)	181
TABLEAU 13 EXEMPLES DE GRAPHIES ACCEPTÉES COMME PHONOGRAPHIQUEMENT CORRECTES POUR CHAQUE MOT ET POUR CHAQUE PSEUDO-MOT	184
TABLEAU 14 CATÉGORIES ET SOUS-CATÉGORIES D'ENQUÊTÉS ÉTABLIES POUR NOTRE ÉTUDE ET EFFECTIFS	197
TABLEAU 15 SCORE ORTHOGRAPHIQUE MOYEN (/15) ET TAUX MOYEN DE RÉUSSITE ORTHOGRAPHIQUE (EN %) POUR LES ENQUÊTÉS "DIFF. SCOL. FR.", "DIFF. SCOL. HORS FR.", "DIFF. NON SCOL.", "DIFF. PARTIELLES" AINSI QUE POUR LES ENQUÊTÉS "NON DIFF." SUR LES QUINZE MOTS ANALYSÉS DE LA DICTÉE	200
TABLEAU 16 SCORE PHONOGRAPHIQUE MOYEN ET TAUX DE RÉUSSITE MOYEN SUR LES MOTS ET LES PSEUDO-MOTS, ET SCORE PHONOGRAPHIQUE TOTAL, POUR CHAQUE CATÉGORIE D'ENQUÊTÉS	202
TABLEAU 17 DIFFÉRENCE ENTRE LE TAUX DE RÉUSSITE PHONOGRAPHIQUE ET LE TAUX DE RÉUSSITE ORTHOGRAPHIQUE SUR LES MOTS DE LA DICTÉE POUR LES ENQUÊTÉS "DIFF." (ENQUÊTÉS "DIFF. SCOL. FRANCE", ENQUÊTÉS "DIFF. SCOL. ÉTRANGER", ENQUÊTÉS "DIFF. NON SCOL.") ET LES ENQUÊTÉS "DIFF. PARTIELLES"	205
TABLEAU 18 TAUX DE RÉUSSITE ORTHOGRAPHIQUE MOYEN (EN %) POUR CHAQUE MOT ET POUR CHAQUE CATÉGORIE D'ENQUÊTÉS, CLASSÉS DU PLUS AU MOINS RÉUSSIS EN MOYENNE POUR LES ENQUÊTÉS "DIFF."	208
TABLEAU 19 COMPARAISON DE LA RÉUSSITE ORTHOGRAPHIQUE, POUR LES ENQUÊTÉS "DIFF." ET "DIFF. PARTIELLES" REGROUPÉS, AVEC LE DEGRÉ DE CONSISTANCE PHONOGRAPHÉMIQUE (CONSISTANCE PHONOGRAPHÉMIQUE TOTALE, DU CP AU CM2 ET CALCUL PAR TOKEN)	209
TABLEAU 20 CLASSEMENT DES MOTS SUIVANT LA RÉUSSITE ORTHOGRAPHIQUE PAR LES ENQUÊTÉS "DIFF." ET "DIFF. PARTIELLES" REGROUPÉS, LORS DE L'ENQUÊTE IVQ ET LES FRÉQUENCES DU LEMME D'APRÈS <i>MANULEX-INFRA</i> ET LA TABLE LEXIQUE 3 (VERSION 3.80) EN NOMBRE D'OCCURRENCE PAR MILLION DE MOTS (DONNÉES DE LA TABLE LEXIQUE 3 TIRÉES DE JEANTHEAU (2015) ET ADAPTÉES À NOTRE ÉTUDE)	210
TABLEAU 21 TAUX DE RÉUSSITE PHONOGRAPHIQUE (EN %) SUR CHAQUE PSEUDO-MOT DE LA DICTÉE POUR CHAQUE CATÉGORIE D'ENQUÊTÉS	215
TABLEAU 22 TAUX MOYEN DE NON-RÉPONSES POUR CHAQUE MOT ET CHAQUE PSEUDO-MOT SELON LA CATÉGORIE D'ENQUÊTÉS	218

TABLEAU 23 TAUX DE RÉUSSITE GRAMMATICALE (ET NOMBRE DE SCRIPTEURS) SUR LE NOM <i>FROMAGES</i> ET LE VERBE <i>SENTENT</i> SELON LA CATÉGORIE D'ENQUÊTÉS _____	220
TABLEAU 24 PROPORTION (ET NOMBRE) DE SCRIPTEURS QUI ONT PRODUIT LA MARQUE DU PLURIEL SUR LES NOMS <i>TOMATES</i> ET <i>CERISES</i> SELON LA CATÉGORIE D'ENQUÊTÉS _____	221
TABLEAU 25 DEGRÉ DE DIFFICULTÉS DÉFINIS SELON LE TAUX DE RÉUSSITE ET LES SCORES ORTHOGRAPHIQUE ET PHONOGRAPHIQUE CORRESPONDANTS _____	224
TABLEAU 26 RÉPARTITION DES PERSONNES EN SITUATION D'ILLETTRISME HAUT-NORMANDES AU SEIN DES DIFFÉRENTS PROFILS DE SCRIPTEURS _____	230
TABLEAU 27 RÉPARTITION DANS LES DIFFÉRENTS PROFILS DE SCRIPTEURS DES ENQUÊTÉS EN SITUATION PRÉOCCUPANTE À L'ÉCRIT SELON LEUR LIEU DE SCOLARISATION : LES PERSONNES SCOLARISÉES EN FRANCE (PERSONNES EN SITUATION D'ILLETTRISME), ET LES PERSONNES SCOLARISÉES HORS DE FRANCE _____	231
TABLEAU 28 RÉPARTITION DES SCRIPTEURS DANS LES PROFILS SELON LA LANGUE D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE : FRANÇAIS OU AUTRE _____	232
TABLEAU 29 TAUX DE VARIATION POUR CHAQUE MOT DE LA DICTÉE ET POUR CHAQUE CATÉGORIE DE SCRIPTEURS _____	243
TABLEAU 30 TAUX DE VARIATION POUR CHAQUE PSEUDO-MOT DE LA DICTÉE ET POUR CHAQUE CATÉGORIE DE SCRIPTEURS _____	244
TABLEAU 31 RELEVÉ DES DIFFÉRENTES MARQUES POUR NOTER LE SON /KS/ FINALE DU PSEUDO-MOT <i>DUX</i> _____	254
TABLEAU 32 PRODUCTION D'UN LETTRE MUETTE À LA FIN DES PSEUDO-MOTS <i>MICATOL</i> ET <i>SIRAPE</i> SELON LA CATÉGORIE DE SCRIPTEURS _____	296
TABLEAU 33 PRODUCTION D'UNE LETTRE FINALE MUETTE SUR LES PSEUDO-MOTS <i>GOBAR</i> ET <i>PÉVANOR</i> SELON LA CATÉGORIE DE SCRIPTEURS _____	297
TABLEAU 34 EXEMPLES DE PHÉNOMÈNES DE NOTATIONS SÉMIO-PHONOLOGIQUES SELON LIÉNARD (2007) _____	298
TABLEAU 35 PROFIL BIOGRAPHIQUE DES DIX PERSONNES INTERROGÉES DANS LE CADRE DES SÉANCES INDIVIDUELLES MENÉES AVEC DES APPRENANTS <i>EN SITUATION D'ILLETTRISME</i> INSCRITS EN FORMATION, PRÉSENTÉES DE LA PLUS JEUNE À LA PLUS ÂGÉE _____	308

TABLE DES FIGURES

FIGURE 1 CUMUL DES DIFFICULTÉS CHEZ LES PERSONNES EN DIFFICULTÉ À L'ÉCRIT DE L'ENQUÊTE IVQ DE 2011 (<i>SOURCES : JEANTHEAU, 2015 : 198</i>)	73
FIGURE 2 MOTS ET PSEUDO-MOTS DICTÉS LORS DE L'ÉPREUVE DE « PRODUCTION ÉCRITE » DE L'ENQUÊTE IVQ DE 2011	77
FIGURE 3 DEGRÉ DE DIFFICULTÉS ET PROFIL EN DICTÉE, DÉFINI À PARTIR DU SCORE OBTENU À LA DICTÉE	78
FIGURE 4 EXTRAIT DE LA BASE DE DONNÉES DES RÉPONSES FOURNIES PAR LES ENQUÊTÉS À LA DICTÉE LORS DE L'ENQUÊTE IVQ 2011	175
FIGURE 5 EXTRAIT DE LA BASE DE DONNÉES SAISIÉS ET CODÉES PAR L'ANLCI POUR LES PSEUDO-MOTS DE LA DICTÉE	176
FIGURE 6 RÉPARTITION DES ENQUÊTÉS SELON LE SCORE OBTENU À LA DICTÉE (DE 0 À 21 POINTS) POUR LES ENQUÊTÉS "DIFF" (1 241 ENQUÊTÉS), ENQUÊTÉS "DIFF. PARTIELLES" (796 ENQUÊTÉS) ET LES ENQUÊTÉS "NON DIFF." (109 ENQUÊTÉS)	198
FIGURE 7 RÉPARTITION DES SCRIPTEURS HAUT-NORMANDS SELON LEURS SCORES ORTHOGRAPHE ET PHONOGRAPHIQUE À LA DICTÉE IVQ	224
FIGURE 8 CUMUL DES DIFFICULTÉS <i>GRAVES</i> OU <i>FORTES</i> AUX ÉPREUVES DU MODULE BAS (EN LECTURE, EN COMPRÉHENSION ÉCRITE ET EN DICTÉE) DE L'ENQUÊTE IVQ DE 2011, CHEZ LES SCRIPTEURS HAUT-NORMANDS DU PROFIL 1 (25 SCRIPTEURS)	226
FIGURE 9 SCORE ORTHOGRAPHIQUE, NOMBRE DE GRAPHIES PHONOGRAPHIQUEMENT CORRECTES ET DE GRAPHIES PHONOGRAPHIQUEMENT INCORRECTES PARMI LES MOTS MAL ORTHOGRAPHIÉS, POUR CHACUN DES SCRIPTEURS, CLASSÉS PAR ORDRE DÉCROISSANT EN FONCTION DU SCORE ORTHOGRAPHIQUE	315
FIGURE 10 DICTÉES A (À GAUCHE) ET B (À DROITE) PRODUITES PAR DES PERSONNES EN SITUATION D'ILLETTRISME QUI ATTESTENT DE DIFFICULTÉS DANS LE TRACÉ DES LETTRES (GRANDE TAILLE)	359
FIGURE 11 DICTÉES C (À GAUCHE) ET D (À DROITE) PRODUITES PAR DES PERSONNES EN SITUATION D'ILLETTRISME ET ENTIÈREMENT PRODUIRE EN MAJUSCULES	360
FIGURE 12 DICTÉE E PRODUITE PAR UNE PERSONNE EN SITUATION D'ILLETTRISME	361
FIGURE 13 DICTÉE F PRODUITE PAR JIMMY, UN APPRENANT EN SITUATION D'ILLETTRISME, DANS LAQUELLE LES LETTRES NE SONT PAS PRODUIES SELON LA DIRECTION DE L'EXPERT	361
FIGURE 14 DICTÉE G PRODUITE PAR UN ENQUÊTÉ EN SITUATION D'ILLETTRISME QUI FAIT APPARAÎTRE DES DIFFICULTÉS DANS L'AGENCEMENT SPATIAL DES LETTRES ET DES MOTS SUR LA PAGE	362
FIGURE 15 DICTÉES H (À GAUCHE) ET I (À DROITE) PRODUITES PAR DES ENQUÊTÉS EN SITUATION D'ILLETTRISME	363
FIGURE 16 DICTÉE J PRODUITE PAR ALICIA, UNE APPRENANTE EN SITUATION D'ILLETTRISME, PRODUIE DANS LE COIN EN HAUT À GAUCHE DE LA FEUILLE	363
FIGURE 17 PHOTOGRAPHIE D'UN TABLEAU EN ATELIER DE FRANÇAIS QUI ATTESTE D'UN TRAVAIL SUR L'ORGANISATION D'UN TEXTE SUR LA PAGE (ALINÉAS, PARAGRAPHES, MARGES, ETC.)	364
FIGURE 18 DICTÉES K (À GAUCHE) ET L (À DROITE) PRODUITES PAR UN SCRIPTEUR SANS DIFFICULTÉS, DONT L'ÉCRITURE MANUSCRITE EST PEU LISIBLE, MAIS QUI TÉMOIGNE D'UNE RELATIVE MAÎTRISE DU GESTE	365

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 – CADRE NATIONAL LÉGAL DE LUTTE CONTRE L’ILLETTRISME _____	411
ANNEXE 2 – RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES CLÉS EN SITUATION PROFESSIONNELLE (RCCSP) (2013) BASÉ SUR LE CADRE DE RÉFÉRENCE DE L’ANLCI (2003) _____	414
ANNEXE 3 – GUIDE D’ENTRETIEN DE L’ENQUÊTE COMPLÉMENTAIRE DE 2014 RÉALISÉE AUPRÈS DE PERSONNES SANS DIFFICULTÉS _____	415
ANNEXE 4 – COURRIER ENVOYÉ AUX ENQUÊTÉS SANS DIFFICULTÉS RÉINTERROGÉS DANS LE CADRE DE L’ENQUÊTE COMPLÉMENTAIRE DE 2014 _____	422
ANNEXE 5 – AVIS DE PASSAGE DÉPOSÉ AU DOMICILE DES ENQUÊTÉS SANS DIFFICULTÉS RÉINTERROGÉS DANS LE CADRE DE L’ENQUÊTE COMPLÉMENTAIRE DE 2014 _____	424
ANNEXE 6 – LISTE DES GRAPHIES DONNÉES AUX DIX APPRENANTS EN SITUATION D’ILLETTRISME POUR LA RÉALISATION DE L’ENTRETIEN MÉTAGRAPHIQUE _____	425
ANNEXE 7 – CUMUL DES DIFFICULTÉS AUX ÉPREUVES DU MODULE BAS DE L’ENQUÊTE IVQ DE 2011 POUR CHAQUE PROFIL DE SCRIPTEURS HAUT-NORMANDS (262 ENQUÊTÉS) _____	426
ANNEXE 8 – PROPORTION DE HAUT-NORMANDS EN DIFFICULTÉ EN NUMÉRACIE ET EN COMPRÉHENSION ORALE SELON CHAQUE PROFIL DE SCRIPTEURS _____	427
ANNEXE 9 – TABLEAU DES VARIABLES SOCIALES ET DES PRATIQUES LITTÉRACIQUES DES HAUTS-NORMANDS EN DIFFICULTÉ À L’ÉCRIT (262 ENQUÊTÉS) _____	428
ANNEXE 10 – TABLEAU DES VARIABLES SOCIALES ET DES PRATIQUES LITTÉRACIQUES DES HAUTS-NORMANDS EN SITUATION D’ILLETTRISME (134 ENQUÊTÉS) _____	433
ANNEXE 11 – GRILLE D’ANALYSE DES ÉCARTS PHONOGRAPHIQUEMENT CORRECTS _____	438
ANNEXE 12 – GRILLE D’ANALYSE DES ÉCARTS CONTEXTUELS _____	442
ANNEXE 13 – GRILLE D’ANALYSE DES ÉCARTS PHONOGRAPHIQUEMENT INCORRECTS _____	444
ANNEXE 14 – GRAPHIES PRODUITES PAR LES DIX APPRENANTS EN SITUATION D’ILLETTRISME QUI ONT RÉALISÉ LA DICTÉE _____	450

ANNEXES

Annexe 1 – Cadre national légal de lutte contre l'illettrisme

La loi n°98-657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions a été une étape importante dans la lutte contre l'illettrisme en l'érigant en « priorité nationale ». L'article 149 précise : « *cette priorité est prise en compte par le service public de l'éducation ainsi que par les personnes publiques et privées assurant une mission de formation ou d'action sociale. Tous les services publics contribuent de manière coordonnée à la lutte contre l'illettrisme dans leurs domaines d'action respectifs* ». Cette loi s'est d'ailleurs traduite en 2000 par la création de l'ANLCI. Le livre IX du code du travail intègre aussi la lutte contre l'illettrisme en indiquant qu'elle « *fait partie de l'éducation permanente. L'État, les collectivités territoriales, les établissements publics, les établissements d'enseignement publics et privés, les associations, les organisations professionnelles, syndicales et familiales, ainsi que les entreprises y concourent chacun pour leur part. Les actions de lutte contre l'illettrisme sont des actions de formation. Les coûts de ces actions sont imputables au titre de l'obligation de participation au financement de la formation professionnelle* ». La lutte contre l'illettrisme s'inscrit donc dans le cadre de la formation professionnelle.

La loi n°2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social précise que « *les actions de lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française font partie de la formation professionnelle tout au long de la vie* ». Cette disposition est reprise dans le Code du travail en donnant à l'employeur « *l'obligation d'assurer l'adaptation des salariés à leur poste de travail* » et le rôle de « *veiller au maintien de leur capacité à occuper un emploi, au regard notamment de l'évolution des emplois, des technologies et des organisations* » et qu'il « *peut proposer des formations qui participent au développement des compétences, ainsi qu'à la lutte contre l'illettrisme* » (article L6321-1). L'article R2241-9 du Code du travail invite les branches professionnelles à prévoir des actions de formation en faveur des salariés ayant les niveaux de qualification les moins élevés, en particulier « *ceux qui ne maîtrisent pas les compétences de base* ». La loi crée donc le droit individuel à la formation et l'illettrisme entre dans le plan de formation, à la charge de l'employeur.

La loi n°2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale crée les Contrats d'accompagnement dans l'emploi (CAE) et les Contrats d'avenir (CA) qui touchent prioritairement des demandeurs d'emploi longue durée ou allocataires de minima sociaux. Ces nouveaux dispositifs renforcent ainsi les engagements de l'employeur en matière de formation des salariés visés par ces types de contrats.

La loi n°2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école cadre la prévention de l'illettrisme en mettant en place des dispositions visant à relever les défis de l'école du 21^{ème} siècle autour de la réussite éducative, l'élévation du niveau de formation des jeunes, l'insertion professionnelle des jeunes et l'emploi en garantissant l'égalité des chances. Elle stipule que « *la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et*

réussir sa vie en société ». La loi insiste aussi sur la nécessité de la mise en place d'un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) dès lors qu'apparaît pour un écolier le risque de non maîtrise des connaissances et des compétences à la fin d'un cycle. Cette loi a notamment donné lieu au **décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et a modifié le code de l'éducation**. Le socle commun s'acquiert progressivement de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. Il constitue alors le cadre de référence de la scolarité obligatoire mais ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège. Il s'organise autour de sept compétences : la maîtrise de la langue française ; la pratique d'une langue vivante étrangère ; les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique ; la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ; la culture humaniste ; des compétences sociales et civiques ; de l'autonomie et de l'initiative des élèves. La définition du socle commun prend ainsi appui sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne de 2006 en matière de « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie »¹⁸⁷. En 2012, il a été question de redéfinir ce socle commun dans la perspective, non pas de le remettre en cause mais de mieux l'articuler avec les programmes.

La loi n° 2007-209 du 19 février 2007 relative à la fonction publique territoriale modifie les dispositions relatives à la formation professionnelle des agents territoriaux spécifiquement. Elle stipule notamment que « *la formation professionnelle tout au long de la vie au sein de la fonction publique territoriale comprend les actions de lutte contre l'illettrisme et pour l'apprentissage de la langue française* ».

La loi n°2008-1249 du 1er décembre 2008 généralisant le revenu de solidarité active et réformant les politiques d'insertion vise à lutter contre la pauvreté au travail et à renforcer l'accompagnement social et professionnel du bénéficiaire RSA sans activité. Elle crée le Contrat unique d'insertion (CUI) qui a pour objet de faciliter l'insertion professionnelle et le retour durable à l'emploi des personnes sans emploi rencontrant des difficultés sociales et professionnelles d'accès au marché du travail.

La loi n°2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie reconnaît la nécessité économique de s'attacher au développement des compétences de base. Cette loi renforce le droit à l'information, à l'orientation et à la qualification professionnelles. L'enjeu de la sécurisation des parcours professionnels est mis en avant avec la création d'un Fonds Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels (FPSPP). Les actions de formation de base pour les salariés et les demandeurs d'emploi qui visent l'accès à la maîtrise des compétences clés sont donc renforcées.

Le **Plan de prévention de l'illettrisme présenté le 29 mars 2010** a pour base principale l'appropriation de la langue et la maîtrise des apprentissages fondamentaux à l'école maternelle. Il rappelle qu'il est indispensable que la sensibilisation des élèves à la lecture ait lieu dès le plus jeune âge afin qu'elle soit perçue non comme une contrainte mais comme un plaisir. Ce plan de prévention porte sur trois points principaux : l'apprentissage méthodique du vocabulaire ; la mémoire, par un apprentissage par cœur de textes qui développe la concentration et l'attention et l'accompagnement éducatif centré sur l'apprentissage des fondamentaux.

¹⁸⁷ *Les Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie - Un cadre de référence européen, annexe de la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 (JO de l'Union européenne L394 du 30 décembre 2006)*, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR>, consulté le 02 septembre 2016.

En 2013, le Premier ministre attribue le label **Grande cause nationale** au collectif « Agir ensemble contre l'illettrisme », fédéré par l'ANLCI. Ce label offre de larges possibilités de diffusion et de communication. Il a donné lieu à une campagne de publicité, à la publication de rapports, pour réaffirmer la priorité nationale de prévenir et de lutter contre l'illettrisme.

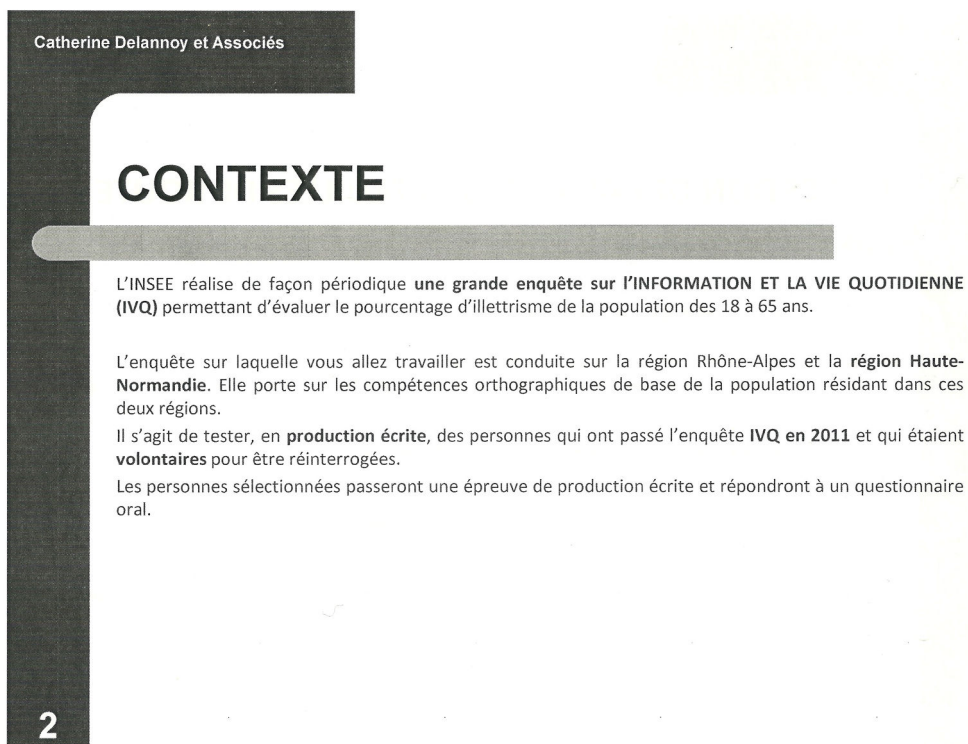
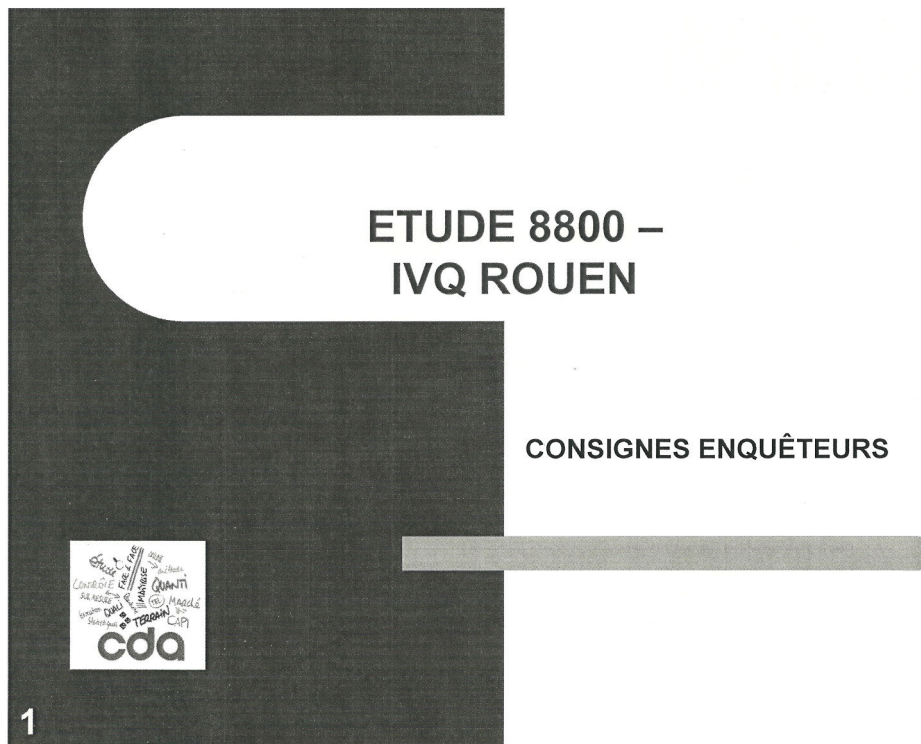
La loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale inscrit le socle de connaissances et de compétences à trois reprises : comme action de formation éligible au compte personnel de formation : « *les formations éligibles au compte personnel de formation sont les formations permettant d'acquérir le socle de connaissances et de compétences défini par décret* » ; comme action de formation éligible aux périodes de professionnalisation : « *les périodes de professionnalisation ont pour objet de favoriser, par des actions de formation, le maintien dans l'emploi de salariés en contrat à durée indéterminée, de salariés en contrat de travail à durée déterminée [...]. Les actions de formation mentionnées au premier alinéa sont celles qui permettent l'accès au socle de connaissances et de compétences défini par décret [...]* » ; et comme action de formation s'inscrivant dans la contribution des Régions aux actions de lutte contre l'illettrisme : « *la Région contribue à la lutte contre l'illettrisme sur le territoire régional en organisant des actions de prévention et d'acquisition d'un socle de connaissances et de compétences défini par décret* ». Cela réaffirme le rôle et l'engagement nécessaire de la région dans la lutte contre l'illettrisme.

Enfin, **le décret n°2015-172 du 13 février 2015** met en place le Socle de connaissances et de compétences professionnelles qui est « *l'ensemble des connaissances et compétences qu'un individu, quel que soit son métier ou son secteur professionnel, doit maîtriser totalement, afin de favoriser son employabilité et son accès à la formation professionnelle* ».

Annexe 2 – Référentiel des compétences clés en situation professionnelle (RCCSP) (2013) basé sur le cadre de référence de l'ANLCI (2003)

Cadre de référence ANLCI (2003)	Degrés	Capacités professionnelles décrites dans le Référentiel CCSP (2009,2013)
Compétences permettant, de se repérer dans l'univers de l'écrit (identification de signes et des mots), dans l'univers des nombres (base de la numération), dans l'espace et dans le temps, de participer à des échanges oraux avec des questions-réponses simples, etc.	Degré 1 Repères structurants	1 Imitation Ce degré correspond à des tâches simples dans leur définition, et souvent répétitives dans une activité. L'exécution de ces tâches se réfère à un modèle précis. La consigne donnée à l'oral ou à l'écrit ne nécessite pas la maîtrise d'un vocabulaire spécifique.
Compétences permettant, dans un environnement familial, de lire et d'écrire des phrases simples, de trouver des informations dans des documents courants, de donner et de prendre des informations orales lors d'un entretien, de résoudre des problèmes de la vie quotidienne nécessitant des calculs simples, etc. Les personnes concernées s'acheminent vers la mise en place de savoir-faire d'ordre linguistique, cognitif, mathématiques, mais ceux-ci sont encore étroitement finalisés sur les situations pratiques de leur vie quotidienne.	Degré 2 Compétences fonctionnelles pour la vie courante	2 Adaptation Ce degré constitue une progression dans laquelle, dans un environnement familial, une personne s'achemine vers la mise en place de savoir-faire sur des situations pratiques, à travers la maîtrise de consignes plus complexes exprimées avec un vocabulaire précis. Les tâches à exécuter font appel à une séquence coordonnée d'activités dans un cadre professionnel connu.
Ces compétences permettent de lire et d'écrire des textes courts, d'argumenter, de résoudre des problèmes plus complexes, d'utiliser plus largement des supports numériques, etc. Il s'agit d'aller au-delà du pragmatisme quotidien et de se diriger vers plus de distanciation, de transversalité, d'automatisation, vers une appropriation croissante des codes (règles orthographiques , registres de langue...), vers un usage plus systématique d'outils d'appréhension du réel (tableaux, graphiques, schémas...). Le degré trois est proche du niveau de certification de formation générale.	Degré 3 Compétences facilitant l'action dans des situations variées	3 Transposition On peut, à ce niveau, confier à une personne la responsabilité d'une tâche globale en fonction d'un objectif assigné dans des situations nouvelles et variées. La réalisation des tâches ou une adaptation de la consigne (notamment en ce qui concerne le choix des moyens). Les tâches à exécuter font appel à la maîtrise d'un processus complet.
Ce degré regroupe l'ensemble des compétences nécessaires pour être à l'aise dans la société, s'adapter aux évolutions et continuer à former. Il correspond au bagage à la fin de scolarité obligatoire. Le degré quatre est proche des exigences de formation générale des qualifications de niveau V (CAP, BEP, Brevet des Collèges, etc.)	Degré 4 Compétences renforçant l'autonomie pour agir dans la société de la connaissance	

Annexe 3 – Guide d’entretien de l’enquête complémentaire de 2014 réalisée auprès de personnes sans difficultés



CONTEXTE

ECHANTILLON

L'échantillon retenu est un échantillon sur 2 régions : Rhône-Alpes et Haute-Normandie.

- Pour Rhône-Alpes: base de 119 adresses à partir desquelles vous devrez faire le maximum de questionnaires
- Pour Rouen / Le Havre: base de 339 adresses à partir desquelles les enquêteurs devront faire le maximum de questionnaires

LE MATÉRIEL D'ENQUÊTE

- Des instructions écrites
- Une feuille de route
- Un smartphone avec le questionnaire
- Des fiches individuelles pour la production écrite (fiche B1)
- Une carte « Production écrite »
- Un bon chronopost de retour
- Fiche SYNTEC
- Une carte INSEE nominative avec photo

3

LA GESTION DES ADRESSES ET FEUILLES DE ROUTE

La gestion des adresses doit être rigoureuse et performante.

Tous les contacts font l'objet d'une traçabilité via la **feuille de route** :

- ✓ Le résultat de chaque visite ou appel (obligatoirement 4 appels ou visites à des jours et des heures différents y compris un samedi).
- ✓ Tous les résultats des contacts doivent être reportés sur la feuille de route
- ✓ Toutes les interviews réalisées doivent être retrouvées sur vos feuilles de route

Sur cette feuille de route, vous trouverez:

- Le nom de l'occupant principal du logement. Ce n'est pas forcément la personne qui a répondu en 2011.
- L'adresse
- L'année de naissance du répondant

Il sera donc nécessaire, avant de commencer le questionnaire, de vous assurer de bien interroger la personne ayant répondu en 2011. L'année de naissance vous permettra de faire le recoupement.

4

LA GESTION DES ADRESSES ET FEUILLES DE ROUTE

Une lettre-avis sera envoyée par l'INSEE avant le démarrage de l'étude à toutes les personnes du fichier.
Cette lettre prévient les interviewés de votre venue.

LE CONTACT:

Pour le 1^{er} contact, vous devez vous rendre à l'adresse pour:

- ❖ Valider l'existence de l'interviewé(e)
- ❖ Faire un repérage
- ❖ Faire une interview ou prendre RDV

En cas de **refus catégorique**, vous devez **joindre votre encadrement** pour qu'il tente lui-même un appel de relance.

Dans le cas où la personne est absente, vous devrez y retourner à des jours et des heures différentes.

5

FEUILLE DE ROUTE

Exemple de feuilles de route par point :

Etude 8800 - IVQ Rouen

Enquêteur:

Itw OK	OK	Absent longue durée	ALD
Sans réponse	SR	Refus	R
Absent	ABS	Rendez-vous	RDV
N'habite pas à l'adresse indiquée	NPAI	Noter date et heure	

ID CDA	année de naissance de l'enquêté	sexe Enquêté	NOM de l'occupant principal du logement	Prénom de l'occupant principal	adresse 1	complément d'adresse	code postal	Commune	Téléphone	Visite 1	Visite 2	Visite 3	Visite 4
135	1965	h	Diakhaby	Ibrahima	5 rue des Féliers	bis apt 21	76350	Oissel	02 35 65 28 91				
136	1971	f	Harlee		6 rue des Féliers		76350	Oissel	02 76 78 85 23				
137	1953	h	Soubirouse	Martine	15 rue des Lilas		76350	Oissel	02 35 65 05 18				
138	1952	h	Legay	Alain	10 place des Vosges		76350	Oissel	02 35 92 61 13				
139	1988	f	Oko-Mbea-Ngala-Nene		Residence Saint Julien	appt 52	76350	Oissel					
140	1962	f	Lauverveys	Nadine	Residence Saint Julien		76350	Oissel	09 52 29 21 66				
141	1974	f	Temans	Daniel	Residence Saint Julien	appt 21	76350	Oissel					

6

LE DEROULEMENT DE L'INTERVIEW

DUREE DE L'INTERVIEW: Si l'on vous demande la durée, vous devrez répondre 20 minutes.

PRESENTATION GENERALE DE L'ENQUETE:

C'est un des moments-clés de l'enquête. Nous avons fait un effort pour bien fixer et standardiser cette phase. Aussi, nous avons préparé un texte, qui n'est pas prévu pour être répété textuellement. En revanche nous vous demandons d'insister sur chacune des idées, et notamment de bien prêter attention aux mots employés. Cette phase aura certainement lieu au moment de la première prise de contact, au téléphone ou de visu. Il faut donc présenter généralement l'enquête. Voici un modèle de phrase.

« C'est une enquête du laboratoire Dysola de l'Université de Rouen, en partenariat avec l'INSEE, qui fait suite à l'enquête sur l'Information dans la Vie Quotidienne qui vous a été proposée par l'INSEE en 2011. Cette enquête complémentaire vise à mieux connaître les usages de l'écrit des personnes interrogées, en particulier celles qui n'ont pas été repérées comme en difficulté lors de l'enquête réalisée en 2011. »

Précaution : Ne parlez jamais d'évaluation, d'épreuve, et surtout pas de dictée, c'est-à-dire de tout ce qui peut être relatif à une situation scolaire. Préférez le terme de questionnaire, comme pour une enquête classique.

Si vous avez besoin d'insister sur l'utilisation des résultats :

« Ils serviront à orienter plus efficacement l'action du système de formation des adultes (la formation tout au long de la vie prend de plus en plus d'importance) Ils serviront à rendre un peu plus concret les savoirs que l'on enseigne, à les adapter à la vie quotidienne bref rajouter du concret. »

7

LE DEROULEMENT DE L'INTERVIEW

LE MATERIEL ET LA MISE EN SCENE

Pour l'épreuve de production écrite, il faut mettre à disposition de l'enquêté un stylo et une feuille de papier. Il faut recommander à l'enquêté de se mettre dans une position confortable et veiller à être soi-même dans une position suffisamment pratique pour débarrasser le matériel tranquillement. Le mieux est d'être sur une table.

Donnez la fiche B1 à l'interviewé, qui comporte un cadre pour éviter que les personnes écrivent trop près du bord de la feuille (dans le cas contraire, les photocopies risquent d'être illisibles).

Certains éléments sont à noter tels que les événements particuliers (ex : gêne, interruption etc.). Rédigez un commentaire expliquant la situation.

Précisez, le cas échéant, la lenteur d'écriture ou la difficulté manifeste des enquêtés lors de l'épreuve de production écrite.

Ces commentaires seront à écrire par vos soins au recto de la fiche B1, après être parti de chez l'interviewé.

Pour le questionnaire, vous devrez suivre le déroulé du questionnaire tel qu'il est indiqué dans l'ordinateur.

Les dernières questions seront des questions purement ouvertes, qui seront enregistrées par le logiciel sur votre ordinateur. Pour ces questions, vous n'aurez rien à saisir, il s'agira de les poser à l'interviewé et de le laisser s'exprimer librement.

Votre travail sur ces questions consistera à **RELANCER** les interviewés pour obtenir des réponses les plus précises possibles.

Il faudra veiller à la **bonne qualité de l'enregistrement**: interview en face de vous, pas de télé, de radio, etc.

Pour les questions enregistrées, attendez que l'interviewé ait fini de répondre à la question avant de passer à la page suivante.

8

LE DEROULEMENT DE L'INTERVIEW

LA PRODUCTION ECRITE

Protocole de la liste de courses

Avant de donner la feuille à l'enquêté, remplissez, au recto les cadres dans lesquels doivent être inscrits les nom, prénom et identifiant de l'enquêté, etc. Au début de cet exercice, vous distribuez la feuille (côté verso).

❖ Donnez à l'enquêté la **feuille B1** et un stylo et dites :

« À présent je vais vous demander d'écrire une liste de courses à remettre à un livreur de supermarché. Dans cette liste, il faut écrire le nom du rayon et les produits que l'on doit acheter. Vous allez entendre des mots que vous ne connaissez pas, ce sont des noms de marques que nous avons dû inventer car nous n'avons pas le droit de faire de la publicité. Ecrivez-les comme vous pensez que cela doit s'écrire. »

❖ Commencez à lire les mots que l'enquêté doit inscrire sur la feuille, en lui indiquant si besoin du doigt l'endroit où il doit écrire le mot que vous venez de lire.

❖ Lisez **lentement** et le plus **distinctement** possible en adaptant votre lecture au rythme d'écriture de l'enquêté. **Répétez la phrase si nécessaire** (il ne s'agit ni d'une épreuve de vitesse, ni de mémoire, mais seulement d'analyse des compétences à écrire un message de façon compréhensible. ce n'est pas une épreuve de mémoire).

❖ Si l'enquêté semble ne pas bien comprendre les mots inventés, répétez-les-lui distinctement en articulant chaque syllabe et en lui rappelant que c'est une marque inventée.

❖ Vous pouvez aussi intervenir si l'enquêté oublie un mot par exemple « je crois que vous n'avez pas écrit xxxx ». Si l'enquêté répond que c'est parce qu'il ne sait pas l'écrire, vous pouvez lui demander d'essayer malgré tout, s'il refuse continuez sans commentaire.

9

LE DEROULEMENT DE L'INTERVIEW

LA PRODUCTION ECRITE

Protocole de la liste de courses (suite)

❖ Vous pouvez intervenir avec **bienveillance** à chaque fois que vous remarquez que l'enquêté n'a pas bien compris ce qu'il avait à faire mais vous ne devez surtout pas l'aider à orthographier ou à accorder un mot.

❖ Si l'enquêté vous demande la bonne réponse, ne la lui fournissez pas. Dites-lui que vous ne la connaissez pas ou que c'est interdit.

❖ De manière générale, **ne manifestez pas de réprobation ou d'acquiescement**, ni par la voix ni par le geste ou l'attitude.

❖ A la fin de l'épreuve, vous ramassez la liste de courses, inscrivez vos références d'enquêteurs et les autres informations demandées au recto.

❖ Si l'enquêté en fin de passation vous demande s'il a réussi, vous lui répondrez qu'il a bien coopéré mais que vous ne connaissez pas son score, que de toute façon cela n'a pas de conséquence sur son travail, qu'il n'y aura pas de note, mais que c'était très important pour l'enquête qu'il réponde de son mieux. S'il insiste rassurez-le à la mesure de sa performance (néanmoins ne dites pas « c'était très bien » à quelqu'un qui n'a pas répondu à une seule question etc.).

10

LE DEROULEMENT DE L'INTERVIEW

LA PRODUCTION ECRITE – LA LISTE DE COURSES

Pharmacie

- Anti-rhume Micatol ou Sirape (*Micatol et Sirape, ce sont deux marques de produit contre le rhume. Ecrivez-les comme vous le pensez*)
- Alcool à 90° Duxe (*Duxe c'est la marque de l'alcool à 90°. Ecrivez-la comme vous le pensez*)

Épicerie

- Tomates de pays
- Confiture
- Cerises
- Sel Gobar (*Gobar, c'est la marque du sel. Ecrivez-la comme vous le pensez*)
- Trois fromages qui ne sentent pas fort (*Si la personne demande pour 'trois' en chiffres ou en lettres, répondez « comme vous voulez ». Oui, écrivez tout, « trois fromages qui ne sentent pas fort »*)

Librairie

- Le fiancé solennel de Joc Pévanore (*le titre du livre c'est « le fiancé solennel », l'auteur s'appelle « Joc Pévanore » vous devez écrire le titre et le nom de l'auteur*)

Bricolage

- Deux produits parfumés qui dégraissent bien (*Si la personne demande pour 'deux' en chiffres ou en lettres, répondez « comme vous voulez ». Oui, écrivez tout, « deux produits parfumés qui dégraissent bien »*)
- Quatre paquets de vis plates (*Si la personne demande pour 'quatre' en chiffres ou en lettres, répondez « comme vous voulez »*).
- Un ciseau à bois normal
- Une boîte d'allumettes
- Une pince pour arracher les clous
- Un pot de peinture
- Quelques mètres de tuyau d'arrosage

11

LE DEROULEMENT DE L'INTERVIEW

QUELQUES REPONSES EN CAS DE QUESTIONS

Question vous invitant à résoudre en partie l'exercice alors que celui-ci est en cours :

Vous pouvez répondre que pour que tous les enquêtés soient dans les mêmes conditions, il faut éviter de donner des éléments à certains d'entre eux.

L'enquêté vous demande la manière d'orthographier un mot, mais lorsque l'exercice est terminé :

il vaut mieux éviter de la lui donner en cours d'enquête. En effet, on risque dans ce cas d'influencer les réponses ultérieures en appuyant sur un sentiment d'échec ou de réussite de l'enquêté.

Toute question sur la durée de l'enquête :

Il n'y a pas de contrainte de temps explicite. Il faut donc rappeler à l'enquêté, quand vous le jugez utile (par exemple si vous voyez poindre un peu de stress), qu'il peut prendre son temps. Ce n'est pas le temps qui est pris en compte, mais plutôt la qualité des réponses : il vaut donc mieux se concentrer que survoler très rapidement. Cependant, si l'enquêté vous dit que « ca peut durer très longtemps, si je prends mon temps », il faut lui dire que ce n'est pas un problème.

Il faudra relater le problème en l'inscrivant sur le recto de la fiche B1, après être parti de chez l'interviewé.

12

LE DEROULEMENT DE L'INTERVIEW

L'entretien doit se dérouler de façon **neutre**, souple et **professionnelle**

À aucun moment, la personne interrogée ne doit être déstabilisée

Vous ne devez jamais :

- Donner votre opinion
- Aider les interviewés
- Faire des commentaires « c'est bien ! C'est dur ! C'est facile ou autre »

Des que la personne vous donne une **réponse vraie ou fausse** vous devez l'enregistrer **sans faire de commentaires**

Une fois l'entretien terminé, **vous remplissez la feuille de route**, **vous reprenez la fiche B1** en vérifiant que vous avez reporté la ville et l'identifiant CDA sur les documents. Vous rangez le tout dans votre sacoche et vous laissez **une fiche SYNTEC à l'interviewé.**

Vous devez **transmettre tous les soirs** les interviews terminées quoi qu'il arrive.

Une fois votre mission terminée, vous devez nous renvoyer, via le **bon chronopost** que l'on vous a remis:

- Toutes les fiches B1 renseignées
- Votre carte INSEE
- Votre smartphone + batterie de secours + chargeur
- Votre contrat et vos justificatifs de frais

13

L'ENCADREMENT

Votre encadrement sur cette étude sera Christine: **06 18 27 36 14.**

Nous comptons sur vous tous pour que cette étude soit un succès !

BON COURAGE !

14

Annexe 4 – Courrier envoyé aux enquêtés sans difficultés réinterrogés dans le cadre de l'enquête complémentaire de 2014



Direction régionale
Service statistique

Dossier suivi par :
Catherine Lévêque
Tél. : 02 35 59 49 89
Fax : 02 35 59 49 29
Mél : DR76-SES@insee.fr

Rouen, le 17 octobre 2014
N° 816/DR76-SES/CL/DD

Objet : Étude complémentaire sur l'usage de l'information dans la vie quotidienne

Madame, Monsieur,

L'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) a réalisé en 2011 et 2012 une importante étude sur l'usage de l'information dans la vie quotidienne en France.

L'objectif était de recueillir des données précises sur le niveau de maîtrise des compétences de base en calcul, en compréhension orale et en compréhension écrite de la population adulte et sur l'utilisation de l'information dans la vie quotidienne (notices d'appareils ménagers, journaux, formulaires administratifs, etc.). Cette information, de plus en plus abondante et complexe, est-elle toujours bien comprise ? Faut-il revoir le système de formation pour en faciliter l'accès ?

Lors de votre participation à cette enquête vous ou une personne de votre foyer aviez donné votre accord pour qu'un chercheur puisse reprendre contact avec vous. L'équipe de recherche Laboratoire DYSOLA entreprend une étude complémentaire sur l'utilisation de l'écrit dans la vie de tous les jours et souhaiterait recueillir, en complément de vos précédentes réponses, vos pratiques habituelles.

Madame CONSEIL, enquêtrice, prendra contact avec vous. Elle sera munie d'une carte officielle de l'Insee.

Votre participation à cette enquête est importante car elle apportera des éclairages nouveaux sur les pratiques quotidiennes de l'écrit.

Soyez assurés que comme la loi en fait la plus stricte obligation, vos réponses resteront anonymes et confidentielles.

Je vous remercie de l'accueil réservé à l'enquêtrice et vous prie d'agréer Madame, Monsieur, l'expression de ma considération distinguée.

Le Directeur régional,



JC. FANUILLET

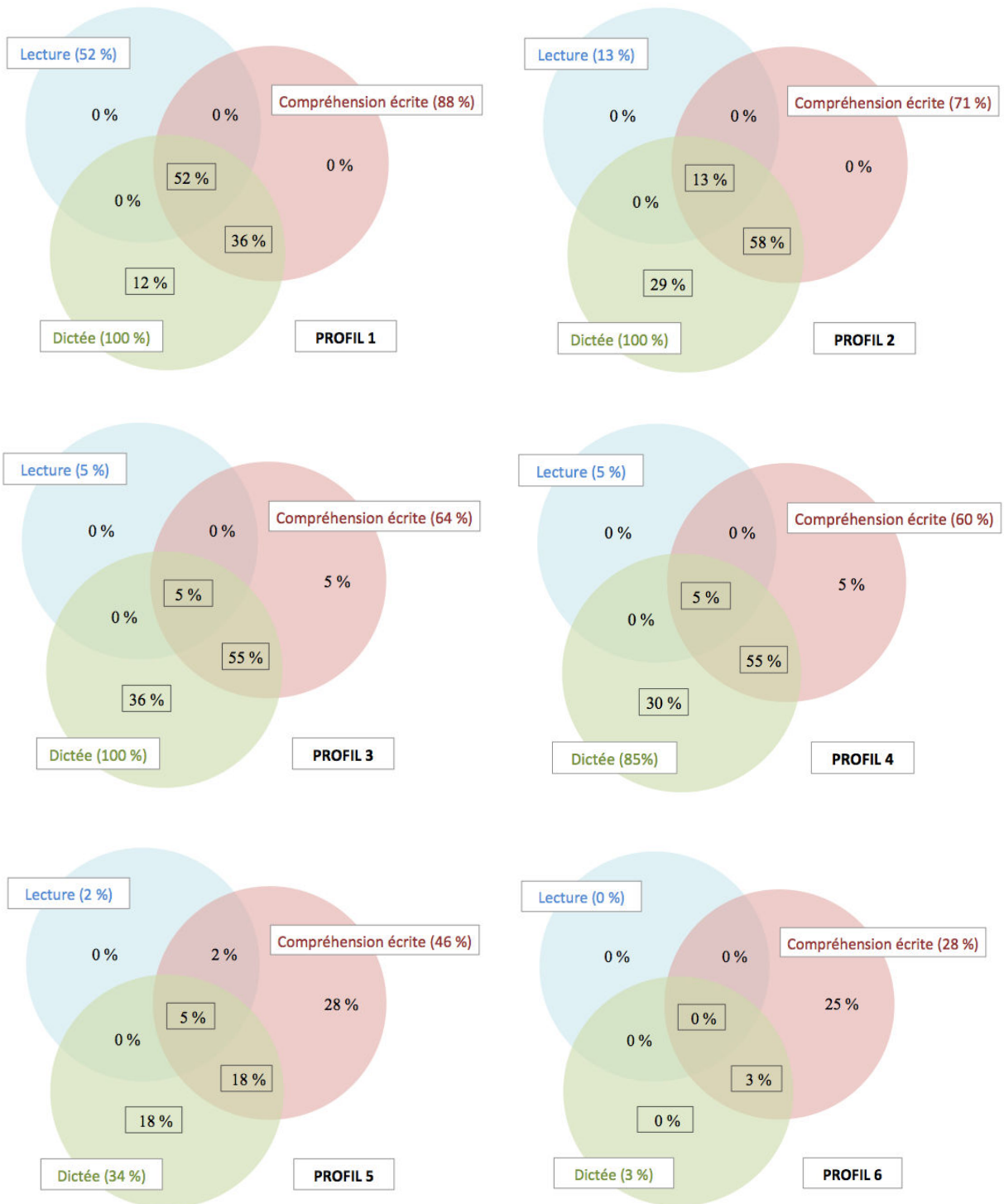
Vu l'avis d'examen du Conseil national de l'information statistique, cette enquête, a reçu le visa n°2014X074EC du Ministre de l'Économie, de l'industrie et de l'emploi valable pour l'année 2014 et 2015.
L'utilisation par l'Insee des renseignements individuels collectés sera conforme à la loi du 7 juin 1951 sur l'obligation, la coordination et le secret en matière de statistiques. Les dispositions de l'article 6 interdisent notamment toute utilisation à des fins de contrôle fiscal.
La loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 modifiée, relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés, s'applique aux réponses faites à la présente enquête. Elle garantit aux personnes concernées un droit d'accès et de rectification pour les données les concernant. Ce droit peut être exercé auprès de l'Insee.



Annexe 6 – Liste des graphies données aux dix apprenants en situation d'illettrisme pour la réalisation de l'entretien métagraphique

farmacie	farmasi	péi	pei
pharmaci	phamacie	pay	pey
pharmaçie	phamaci	paye	paye
farmaci	famacie	pays	payé
farmaçie	famaci	payi	payer
fharmacie	pharmatie	comfiture	conphiture
pharmacie		confitur	confiture
		confiture	confiture
enti-rume	un tie ruhme	comfitur	coficature
anti-rhum	an-tireme	comfitur	coficature
anti-ruhme	henti-rum	cofiture	confitue
entie-rune	antie-rumh		
anti-hume	anti-rhûme	serise	cerice
anti-roume	enti-rhune	cerisse	cerises
anti-rhume	anti-ruh	cerisse	serice
		serises	cerices
		cerie	cérise
		serisse	série
accol	acole		
alcol	alecole		
alcole	accole	cel	sels
alcoole	acol	sele	cele
alcoll	alccol	selle	sél
alicol	alcool	sel	sef
accol	halcol	sail	
episerie	épicerie	fraunage	frommage
ipicerie	episserie	fromag	framage
epiceri	epicérie	fromace	fromge
épiceri	epecerie	fromaje	fomage
episeri		fomage	from
		fromage	fromange
tomats	tonate		
tomatte	tomates	fort	for
tomte	tomote	feur	ford
thomate	tômat	fore	fors
taumate	tommate	fror	faure
toma	toumate	fare	four
tomade		vore	forte
librerie	librairie		
libréri	libreri		
librairi	l'ibrairie		
l'hibrerie	librarie		
librerie	libérie		
leberie	libririe		
liverie			
fiancer	phiancée		
fiencé	fiensé		
fiançé	fiancé		
fiencer	fiancee		
fiancier	fience		
filenser	finacé		
fillancé	fiancié		
solanel	solenel		
solanelle	sonnalel		
solannel	solannelle		
solonel	solanele		
solennel	solenelle		

Annexe 7 – Cumul des difficultés aux épreuves du module bas de l'enquête IVQ de 2011 pour chaque profil de scripteurs haut-normands (262 enquêtés)



Annexe 8 – Proportion de haut-normands en difficulté en numéracie et en compréhension orale selon chaque profil de scripteurs

	Difficultés en numéracie	Difficultés en compréhension orale
Profil 1	96 % (24)	76 % (19)
Profil 2	50 % (12)	63 % (15)
Profil 3	59 % (13)	55 % (12)
Profil 4	45 % (9)	35 % (7)
Profil 5	46 % (28)	36 % (22)
Profil 6	52 % (57)	20 % (22)

Annexe 9 – Tableau des variables sociales et des pratiques littéraciques des Hauts-normands en difficulté à l’écrit (262 enquêtés)

Profils		Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4	Profil 5	Profil 6
Effectifs		25	24	22	20	61	110
IDENTITE							
Sexe	Homme	13 52%	15 63%	15 68%	11 55%	31 51%	47 43%
	Femme	12 48%	9 38%	7 32%	9 45%	30 49%	63 57%
Âge	Moins de 20 ans	-	2 8%	-	-	1 2%	6 5%
	20-29 ans	1 4%	2 8%	1 5%	1 5%	10 16%	7 6%
	30-39 ans	6 24%	3 13%	3 14%	4 20%	10 16%	10 9%
	40-49 ans	10 40%	4 17%	8 36%	7 35%	12 20%	26 24%
	50-59 ans	5 20%	10 42%	7 32%	3 15%	15 25%	36 33%
	60-65 ans	3 12%	3 13%	3 14%	5 25%	13 21%	25 23%
Pays de naissance	France	17 68%	17 71%	16 73%	19 95%	57 93%	107 97%
	Étranger	8 32%	7 29%	6 27%	1 5%	4 7%	3 3%
LANGUE(S)							
Langue maternelle	Français	16 64%	18 75%	17 77%	18 90%	52 85%	104 95%
	Autres	9 36%	6 25%	5 23%	2 10%	9 15%	6 5%
Langue parlée à la maison vers 5 ans	Français	24 96%	23 96%	22 100%	20 100%	59 97%	109 99%
	Autres	1 4%	1 4%	- -	- -	2 3%	1 1%
Langue d'apprentissage de la lecture	Français	22 88%	18 75%	17 77%	19 95%	58 95%	108 98%
	Autres	3 12%	6 25%	5 23%	1 5%	3 5%	2 2%
PARCOURS SCOLAIRE							
Pays de scolarisation	France	15 60%	18 75%	16 73%	19 95%	57 93%	107 97%
	Étranger	6 24%	6 25%	6 27%	1 5%	4 7%	3 3%
	<i>Non scolarisé</i>	4 16%	- -	- -	- -	- -	- -
Âge d'entrée à l'école	<i>N'a jamais appris à lire</i>	4 16%	- -	- -	- -	- -	- -
	2	- -	- -	1 5%	- -	2 3%	3 3%
	3	6 24%	3 13%	7 32%	9 45%	23 38%	39 35%
	4	4 16%	4 17%	1 5%	6 30%	7 11%	19 17%
	5	6 24%	6 25%	6 27%	2 10%	10 16%	18 16%
	6	4 16%	9 38%	5 23%	3 15%	16 26%	29 26%
	7	1 4%	2 8%	2 9%	- -	2 3%	1 1%
	8	- -	- -	- -	- -	1 2%	- -
	9	1 4%	- -	- -	- -	- -	- -
	Après 10 ans	- -	- -	- -	- -	- -	1 1%
Classe des premières difficultés scolaires	<i>Absence de difficultés scolaires</i>	3 12%	11 46%	5 23%	8 40%	27 44%	61 55%
	CP	8 32%	6 25%	5 23%	1 5%	7 11%	8 7%
	Autre classe du Primaire	5 20%	2 8%	8 36%	6 30%	14 23%	17 15%
	Collège	5 20%	4 17%	4 18%	5 25%	12 20%	18 16%
	Année de préparation au CAP-BEP	- -	- -	- -	- -	- -	2 2%
	Lycée	- -	1 4%	- -	- -	- -	3 3%
	Supérieur	- -	- -	- -	- -	- -	- -
	Autres	- -	- -	- -	- -	1 2%	1 1%

Changement(s) d'école(s)	<i>Aucun</i>	10 40%	19 79%	12 55%	13 65%	44 72%	74 67%
	1	4 16%	3 13%	5 23%	2 10%	5 8%	14 13%
	2	3 12%	- -	2 9%	4 20%	6 10%	17 15%
	Plus de 2	4 16%	2 8%	3 14%	1 5%	6 10%	5 5%
Redoublement(s)	<i>Aucun</i>	6 24%	12 50%	14 64%	12 60%	31 51%	64 58%
	1	10 40%	3 13%	5 23%	4 20%	17 28%	34 31%
	2	4 16%	5 21%	2 9%	3 15%	7 11%	9 8%
	Plus de 2	- -	3 13%	1 5%	1 5%	5 8%	2 2%
Âge de la fin de la scolarité	<i>Études en cours</i>	- -	1 4%	1 5%	- -	- -	5 5%
	Avant 15 ans	10 40%	10 42%	8 36%	4 20%	16 26%	19 17%
	15 ans	4 16%	- -	1 5%	- -	2 3%	5 5%
	16 ans	3 12%	8 33%	8 36%	8 40%	18 30%	31 28%
	17 ans	- -	2 8%	- -	3 15%	5 8%	10 9%
	18 ans	4 16%	1 4%	1 5%	3 15%	12 20%	24 22%
	19 ans	- -	- -	1 5%	1 5%	2 3%	6 5%
	20 ans	- -	- -	1 5%	1 5%	2 3%	6 5%
	Après 20 ans	- -	2 8%	1 5%	- -	2 3%	4 4%
Diplôme	<i>Jamais scolarisé</i>	4 16%	- -	- -	- -	- -	- -
	<i>Études en cours</i>	- -	1 4%	1 5%	- -	- -	2 2%
	Sans diplôme	16 64%	10 42%	12 55%	10 50%	30 49%	44 40%
	Certificat d'étude	- -	2 8%	1 5%	1 5%	4 7%	4 4%
	BEP	1 4%	1 4%	2 9%	- -	3 5%	9 8%
	CAP/BEP	4 16%	8 33%	4 18%	8 40%	18 30%	33 30%
	Bac général	- -	2 8%	1 5%	- -	- -	2 2%
	Bac ou Brevet professionnel	- -	- -	- -	1 5%	6 10%	10 9%
	Bac technologique	- -	- -	- -	- -	1 2%	3 3%
	Bac +2	- -	- -	1 5%	- -	- -	1 1%
Au dessus du Bac	- -	- -	- -	- -	- -	2 2%	
ENFANCE							
Niveau de vie des parents quand l'enquêté avait 8-12 ans	Riches	1 4%	1 4%	2 9%	- -	1 2%	1 1%
	À l'aise	8 32%	4 17%	6 27%	3 15%	21 34%	31 28%
	Juste mais ils y arrivaient	11 44%	17 71%	8 36%	16 80%	32 52%	70 64%
	Ils ne s'en sortaient pas	5 20%	2 8%	4 18%	1 5%	5 8%	7 6%
	Sans objet	- -	- -	2 9%	- -	2 3%	1 1%
	Refus	- -	- -	- -	- -	- -	- -
	Ne sait pas	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Évènements survenus dans l'enfance	Oui	17 68%	9 38%	8 36%	11 55%	29 48%	58 53%
	Non	8 32%	15 63%	14 64%	9 45%	32 52%	52 47%
PARCOURS PROFESSIONNEL							
Situation professionnelle	Travaille	14 56%	14 58%	12 55%	11 55%	38 62%	47 43%
	Chômeur	3 12%	2 8%	4 18%	1 5%	6 10%	14 13%
	Étudiant, élève, en formation, en stage non rémunéré	- -	1 4%	1 5%	- -	1 2%	4 4%
	Congé parental à temps plein	- -	- -	- -	- -	- -	3 3%
	Retraité (ancien salarié) ou préretraité	2 8%	5 21%	3 14%	5 25%	11 18%	25 23%
	Retiré des affaires	0 0%	- -	- -	- -	- -	- -

	Femme ou homme au foyer	4	16%	1	4%	2	9%	1	5%	2	3%	12	11%
	Autre inactif	2	8%	1	4%	-	-	2	10%	3	5%	12	11%
Période de chômage de plus d'un an	Oui	7	28%	3	13%	8	36%	3	15%	19	31%	30	27%
	Non	12	48%	20	83%	13	59%	15	75%	35	57%	68	62%
Profession ou dernière profession au moment de l'enquête	00 Inconnue	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	10 Agriculteurs (SAI)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	11 Agriculteurs sur petite exploitation	-	-	1	4%	1	5%	-	-	-	-	-	-
	12 Agriculteurs sur moyenne exploitation	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	13 Agriculteurs sur grande exploitation	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1%
	21 Artisans	1	4%	1	4%	-	-	-	-	6	10%	2	2%
	22 Commerçants et assimilés	-	-	-	-	2	9%	-	-	-	-	-	-
	23 Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	31 Professions libérales	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1%
	33 Cadres de la fonction publique	-	-	1	4%	-	-	-	-	-	-	-	-
	34 Professeurs, professions scientifiques	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1%
	35 Professions de l'information, des arts et des spectacles	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	37 Cadres administratifs et commerciaux d'entreprises	-	-	-	-	-	-	1	5%	-	-	-	-
	38 Ingénieurs et cadres techniques d'entreprises	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	42 Professeurs des écoles, instituteurs et professions assimilées	-	-	-	-	1	5%	-	-	1	2%	-	-
	43 Professions intermédiaires de la santé et du travail social	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2%	-	-
	44 Clergé, religieux	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	45 Professions intermédiaires administratives de la fonction publique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1%
	46 Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2%	3	3%
	47 Techniciens	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2%	2	2%
48 Contremaîtres, agents de maîtrise	-	-	1	4%	1	5%	-	-	1	2%	3	3%	
52 Employés civils et agents de service de la fonction publique	1	4%	2	8%	2	9%	2	10%	10	16%	12	11%	
53 Agents de surveillance	-	-	-	-	-	-	1	5%	-	-	1	1%	
54 Employés administratifs d'entreprise	1	4%	-	-	-	-	-	-	3	5%	4	4%	
55 Employés de commerce	1	4%	1	4%	-	-	1	5%	3	5%	-	-	
56 Personnels des services directs aux particuliers	6	24%	4	17%	3	14%	-	-	6	10%	15	14%	
62 Ouvriers qualifiés de type industriel	1	4%	4	17%	3	14%	1	5%	5	8%	7	6%	
63 Ouvriers qualifiés de type artisanal	4	16%	2	8%	4	18%	1	5%	8	13%	9	8%	
64 Chauffeurs	1	4%	1	4%	1	5%	1	5%	2	3%	7	6%	

	65 Ouvriers qualifiés de la manutention, du magasinage et du transport	-	-	1	4%	-	-	2	10%	-	-	2	2%
	67 Ouvriers non qualifiés de type industriel	4	16%	4	17%	3	14%	5	25%	7	11%	16	15%
	68 Ouvriers non qualifiés de type artisanal	1	4%	1	4%	1	5%	3	15%	1	2%	9	8%
	69 Ouvriers agricoles et assimilés	1	4%	-	-	-	-	2	10%	1	8%	-	-
Qualification professionnelle (sur l'effectif de répondants)	01 Manœuvre ou ouvrier spécialisé	6	46%	4	31%	3	33%	5	45%	6	20%	7	16%
	02 Ouvrier qualifié ou hautement qualifié	4	31%	5	38%	2	22%	2	18%	13	43%	12	27%
	03 Agent de maîtrise dirigeant des ouvriers, maîtrise administrative ou commerciale	-	-	1	8%	1	11%	1	9%	-	-	2	5%
	04 Agent de maîtrise dirigeant des techniciens ou d'autres agents de maîtrise	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2%
	05 Technicien, dessinateur, VRP, etc	-	-	-	-	1	11%	-	-	2	7%	3	7%
	06 Instituteur, assistante sociale, infirmier et autres personnels de catégorie B de la fonction publique	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3%	-	-
	07 Ingénieur ou cadre	-	-	-	-	-	-	1	9%	-	-	-	-
	08 Professeur et personne de catégorie A de la fonction publique	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3%	1	2%
	09 Employé de bureau, employé de commerce, agent de service, aide soignant(e), garde d'enfants, personnel de la catégorie C ou D de la fonction publique	3	23%	3	23%	2	22%	2	18%	6	20%	15	34%
	10 Autre cas	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3%	3	7%
PRATIQUES DE LECTURE/ECRITURE													
Dans l'enfance													
Fréquence de lecture vers 8-12 ans	Tous les jours	-	-	3	13%	1	5%	-	-	-	-	10	9%
	Régulièrement	2	8%	3	13%	3	14%	4	20%	9	15%	9	8%
	De temps en temps	6	24%	10	42%	11	50%	8	40%	28	46%	48	44%
	Jamais	17	68%	8	33%	7	32%	8	40%	24	39%	43	39%
Au travail (selon les effectifs des personnes qui ont déclaré être en emploi)													
Recours à la lecture au travail (doc. d'au moins 1 page)	Souvent	-	-	3	21%	4	33%	1	9%	8	21%	19	40%
	De temps en temps	4	29%	2	14%	2	17%	3	27%	4	11%	13	28%
	Rarement	-	-	3	21%	3	25%	2	18%	8	21%	8	17%
	Jamais	10	71%	6	43%	3	25%	5	45%	18	47%	7	15%
Recours à l'écriture au travail (doc. d'au moins 1 page)	Souvent	2	14%	2	14%	4	33%	1	9%	8	21%	14	30%
	De temps en temps	-	-	2	14%	1	8%	3	27%	6	16%	6	13%
	Rarement	-	-	6	43%	2	17%	-	-	2	5%	9	19%
	Jamais	12	86%	4	29%	5	42%	7	64%	22	58%	18	38%
Au quotidien													
Lecture pour loisir	Oui	10	40%	15	63%	12	55%	5	25%	29	48%	59	54%
	Non	15	60%	9	38%	10	45%	15	75%	32	52%	51	46%

Lecture de quotidiens	Souvent	5 20%	6 25%	7 32%	3 15%	14 23%	37 34%
	Parfois	4 16%	7 29%	9 41%	3 15%	24 39%	40 36%
	Jamais	16 64%	11 46%	6 27%	14 70%	23 38%	33 30%
Lecture de magazines	Souvent	3 12%	2 8%	6 27%	3 15%	18 30%	40 36%
	Parfois	10 40%	9 38%	8 36%	7 35%	20 33%	47 43%
	Jamais	12 48%	13 54%	8 36%	10 50%	23 38%	23 21%
Lecture de livres	Souvent	2 8%	3 13%	1 5%	1 5%	7 11%	18 16%
	Parfois	9 36%	9 38%	5 23%	1 5%	19 31%	39 35%
	Jamais	14 56%	12 50%	16 73%	18 90%	35 57%	53 48%
MODULE "DEBROUILLE"							
Difficulté à faire les courses	Oui, toujours	6 24%	2 8%	- -	- -	2 3%	1 1%
	Oui, parfois	3 12%	6 25%	5 23%	3 15%	7 11%	8 7%
	Non, ça ne pose pas de difficultés à l'enquête	10 40%	13 54%	10 45%	14 70%	45 74%	91 83%
	Non l'enquête ne le fait jamais	6 24%	3 13%	6 27%	3 15%	7 11%	10 9%
Difficulté pour utiliser un plan ou une carte	Oui, toujours	2 8%	3 13%	1 5%	2 10%	5 8%	10 9%
	Oui, parfois	5 20%	5 21%	4 18%	3 15%	11 18%	11 10%
	Non, ça ne pose pas de difficultés à l'enquête	10 40%	14 58%	14 64%	10 50%	38 62%	76 69%
	Non l'enquête ne le fait jamais	8 32%	2 8%	3 14%	5 25%	7 11%	13 12%
Difficulté pour écrire une lettre	Oui, toujours	5 20%	5 21%	5 23%	1 5%	4 7%	7 6%
	Oui, parfois	7 28%	7 29%	10 45%	8 40%	27 44%	28 25%
	Non, ça ne pose pas de difficultés à l'enquête	4 16%	6 25%	3 14%	10 50%	28 46%	71 65%
	Non l'enquête ne le fait jamais	9 36%	6 25%	4 18%	1 5%	2 3%	4 4%
Difficulté à utiliser un guichet automatique	Oui, toujours	- -	- -	- -	- -	1 2%	1 1%
	Oui, parfois	2 8%	1 4%	- -	- -	2 3%	5 5%
	Non, ça ne pose pas de difficultés à l'enquête	20 80%	19 79%	19 86%	17 85%	55 90%	98 89%
	Non l'enquête ne le fait jamais	3 12%	4 17%	2 9%	3 15%	3 5%	6 5%
Difficulté à lire des factures	Oui, toujours	2 8%	- -	- -	- -	- -	- -
	Oui, parfois	4 16%	- -	4 18%	1 5%	2 3%	12 11%
	Non, ça ne pose pas de difficultés à l'enquête	19 76%	23 96%	18 82%	19 95%	59 97%	96 87%
	Non l'enquête ne le fait jamais	- -	1 4%	- -	- -	- -	2 2%

Annexe 10 –Tableau des variables sociales et des pratiques littéraciques des Hauts-normands en situation d'illettrisme (134 enquêtés)

Profils		Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4	Profil 5	Profil 6
Effectifs		15	18	16	18	37	30
IDENTITE							
Sexe	Homme	9 60%	12 67%	11 69%	10 56%	19 51%	15 50%
	Femme	6 40%	6 33%	5 31%	8 44%	18 49%	15 50%
Âge	Moins de 20 ans	- -	2 11%	- -	- -	1 3%	2 7%
	20-29 ans	1 7%	1 6%	- -	1 6%	5 14%	3 10%
	30-39 ans	3 20%	1 6%	- -	2 11%	6 16%	1 3%
	40-49 ans	4 27%	3 17%	8 50%	7 39%	7 19%	6 20%
	50-59 ans	4 27%	8 44%	5 31%	3 17%	10 27%	10 33%
	60-65 ans	3 20%	3 17%	3 19%	5 28%	8 22%	8 27%
Pays de naissance	France	15 100%	17 94%	16 100%	18 100%	37 100%	30 100%
	Étranger	- -	1 6%	- -	- -	- -	- -
LANGUE(S)							
Langue maternelle	Français	13 87%	18 100%	16 100%	17 94%	33 89%	28 93%
	Autres	2 13%	- -	- -	1 6%	4 11%	2 7%
Langue parlée à la maison vers 5 ans	Français	15 100%	18 100%	16 100%	18 100%	36 97%	29 97%
	Autres	- -	- -	- -	- -	1 3%	1 3%
Langue d'apprentissage de la lecture	Français	15 100%	18 100%	16 100%	18 100%	37 100%	30 100%
	Autres	- -	- -	- -	- -	- -	1 3%
PARCOURS SCOLAIRE							
Âge d'entrée à l'école	<i>N'a jamais appris à lire</i>	- -	- -	- -	- -	- -	- -
	2	- -	- -	1 6%	- -	2 5%	- -
	3	6 40%	3 17%	7 44%	8 44%	12 32%	10 33%
	4	3 20%	3 17%	- -	6 33%	4 11%	5 17%
	5	4 27%	5 28%	4 25%	2 11%	7 19%	4 13%
	6	2 13%	7 39%	3 19%	2 11%	10 27%	11 37%
	7	- -	- -	1 6%	- -	1 3%	- -
	8	- -	- -	- -	- -	1 3%	- -
	9	- -	- -	- -	- -	- -	- -
	Après 10 ans	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Classe des premières difficultés scolaires	<i>Absence de difficultés scolaires</i>	- -	8 44%	1 6%	7 39%	17 46%	17 57%
	CP	7 47%	6 33%	5 31%	1 6%	4 11%	3 10%
	Autre classe du Primaire	3 20%	2 11%	7 44%	6 33%	7 19%	5 17%
	Collège	3 20%	2 11%	3 19%	4 22%	8 22%	3 10%
	Année de préparation au CAP-BEP	2 13%	- -	- -	- -	- -	- -
	Lycée	- -	- -	- -	- -	- -	1 3%
	Supérieur	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Autres	- -	- -	- -	- -	1 3%	1 3%	
Changement (s) d'école(s)	<i>Aucun</i>	8 53%	14 78%	9 56%	11 61%	27 73%	21 70%
	1	3 20%	2 11%	4 25%	2 11%	4 11%	3 10%
	2	1 7%	- -	1 6%	4 22%	4 11%	5 17%
	3	3 20%	2 11%	2 13%	1 6%	2 5%	1 3%
	Plus de 2	- -	- -	- -	- -	- -	- -

Redoublement(s)	<i>Aucun</i>	2	13%	6	33%	8	50%	10	56%	19	51%	16	53%
	1	8	53%	3	17%	5	31%	4	22%	10	27%	9	30%
	2	4	27%	5	28%	2	13%	3	17%	5	14%	3	10%
	Plus de 2	-	-	3	17%	1	6%	1	6%	2	5%	2	7%
Âge de la fin de la scolarité	<i>Études en cours</i>	-	-	1	6%	-	-	-	-	-	-	2	7%
	Avant 15 ans	2	13%	1	6%	1	6%	2	11%	3	8%	-	-
	15 ans	4	27%	7	39%	7	44%	2	11%	8	22%	7	23%
	16 ans	2	13%	-	-	1	6%	-	-	2	5%	4	13%
	17 ans	3	20%	6	33%	7	44%	8	44%	13	35%	4	13%
	18 ans	-	-	2	11%	-	-	2	11%	2	5%	4	13%
	19 ans	4	27%	1	6%	-	-	2	11%	7	19%	6	20%
	20 ans	-	-	-	-	-	-	1	6%	1	3%	2	7%
Après 20 ans	-	-	-	-	-	-	1	6%	1	3%	-	-	
Diplôme	<i>Jamais scolarisé</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3%
	<i>Études en cours</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Sans diplôme	-	-	1	6%	-	-	-	-	-	-	1	3%
	Certificat d'étude	11	73%	8	44%	12	75%	10	56%	20	54%	17	57%
	BEPC	-	-	2	11%	-	-	1	6%	2	5%	-	-
	CAP/BEP	-	-	-	-	-	-	-	-	2	5%	1	3%
	Bac général	4	27%	7	39%	4	25%	7	39%	12	32%	7	23%
	Bac ou Brevet professionnel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3%
	Bac technologique	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3%	1	3%
	Bac +2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Au dessus du Bac	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
ENFANCE													
Niveau de vie des parents quand l'enquête avait 8-12 ans	Riches	-	-	-	-	1	6%	-	-	1	3%	1	3%
	À l'aise	4	27%	3	17%	3	19%	3	17%	12	32%	7	23%
	Juste mais ils y arrivaient	7	47%	13	72%	6	38%	14	78%	21	57%	19	63%
	Ils ne s'en sortaient pas	4	27%	2	11%	4	25%	1	6%	1	3%	3	10%
	Sans objet	-	-	-	-	2	13%	-	-	2	5%	-	-
	Refus	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ne sait pas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Évènements survenus dans l'enfance	Oui	12	80%	8	44%	9	56%	10	56%	18	49%	18	60%
	Non	3	20%	10	56%	7	44%	8	44%	19	51%	12	40%
PARCOURS PROFESSIONNEL													
Situation professionnelle	Travaille	7	47%	10	56%	9	56%	10	56%	21	57%	16	53%
	Chômeur	2	13%	-	-	3	19%	1	6%	5	14%	4	13%
	Étudiant, élève, en formation, en stage non rémunéré	-	-	1	6%	-	-	-	-	1	3%	2	7%
	Congé parental à temps plein	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Retraité (ancien salarié) ou préretraité	2	13%	5	28%	3	19%	5	28%	6	16%	6	20%
	Retiré des affaires (ancien agriculteur, artisan, commerçant)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Femme ou homme au foyer	3	20%	1	6%	1	6%	-	-	2	5%	-	-
	Autre inactif	1	7%	1	6%	-	-	2	11%	2	5%	2	7%

Période de chômage de plus d'un an	Oui	3	20%	1	6%	6	38%	3	17%	12	32%	10	-
	Non	9	60%	16	89%	9	56%	14	78%	20	54%	18	-
Profession ou dernière profession au moment de l'enquête	00 Inconnue	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	10 Agriculteurs (SAI)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	11 Agriculteurs sur petite exploitation	-	-	1	6%	1	6%	-	-	-	-	-	-
	12 Agriculteurs sur moyenne exploitation	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	13 Agriculteurs sur grande exploitation	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3%
	21 Artisans	1	7%	1	6%	-	-	-	-	5	14%	-	-
	22 Commerçants et assimilés	-	-	-	-	1	6%	-	-	-	-	-	-
	23 Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	31 Professions libérales	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3%
	33 Cadres de la fonction publique	-	-	1	6%	-	-	-	-	-	-	-	-
	34 Professeurs, professions scientifiques	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3%
	35 Professions de l'information, des arts et des spectacles	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	37 Cadres administratifs et commerciaux d'entreprises	-	-	-	-	-	-	1	6%	-	-	-	-
	38 Ingénieurs et cadres techniques d'entreprises	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	42 Professeurs des écoles, instituteurs et professions assimilées	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	43 Professions intermédiaires de la santé et du travail social	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3%	-	-
	44 Clergé, religieux	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	45 Professions intermédiaires administratives de la fonction publique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3%
	46 Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	47 Techniciens	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3%	1	3%
	48 Contremaîtres, agents de maîtrise	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3%	-	-
52 Employés civils et agents de service de la fonction publique	-	-	1	6%	2	13%	2	11%	4	11%	2	7%	
53 Agents de surveillance	1	7%	-	-	-	-	1	6%	-	-	-	-	
54 Employés administratifs d'entreprise	-	-	-	-	-	-	-	-	3	8%	3	10%	
55 Employés de commerce	-	-	1	6%	-	-	1	6%	1	3%	1	3%	
56 Personnels des services directs aux particuliers	3	20%	3	17%	3	19%	-	-	6	16%	4	13%	
62 Ouvriers qualifiés de type industriel	1	7%	4	22%	2	13%	1	6%	4	11%	1	3%	
63 Ouvriers qualifiés de type artisanal	2	13%	2	11%	3	19%	1	6%	5	14%	4	13%	
64 Chauffeurs	1	7%	1	6%	1	6%	-	-	-	-	2	7%	
65 Ouvriers qualifiés de la manutention, du	-	-	-	-	-	-	2	11%	-	-	1	3%	

	magasinage et du transport												
	67 Ouvriers non qualifiés de type industriel	4	27%	3	17%	2	13%	4	22%	2	5%	3	10%
	68 Ouvriers non qualifiés de type artisanal	1	7%	-	-	1	6%	3	17%	1	3%	3	10%
	69 Ouvriers agricoles et assimilés	-	-	-	-	-	-	2	11%	-	-	-	-
Qualification professionnelle (sur l'effectif de répondants)	01 Manœuvre ou ouvrier spécialisé	4	27%	3	17%	3	19%	4	22%	2	5%	1	3%
	02 Ouvrier qualifié ou hautement qualifié	2	13%	3	17%	1	6%	2	11%	8	22%	2	7%
	03 Agent de maîtrise dirigeant des ouvriers, maîtrise administrative ou commerciale	-	-	1	6%	-	-	1	6%	-	-	-	-
	04 Agent de maîtrise dirigeant des techniciens ou d'autres agents de maîtrise	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	05 Technicien, dessinateur, VRP, etc	-	-	-	-	1	6%	-	-	1	3%	1	3%
	06 Instituteur, assistante sociale, infirmier et autres personnels de catégorie B de la fonction publique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	07 Ingénieur ou cadre	-	-	-	-	-	-	1	6%	-	-	-	-
	08 Professeur et personne de catégorie A de la fonction publique	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3%	1	3%
	09 Employé de bureau, employé de commerce, agent de service, aide soignant(e), garde d'enfants, personnel de la catégorie C ou D de la fonction publique	-	-	2	11%	1	6%	2	11%	3	8%	7	10%
	10 Autre cas	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3%	2	10%
PRATIQUES DE LECTURE/ECRITURE													
Dans l'enfance													
Fréquence de lecture vers 8-12 ans	Tous les jours	-	-	1	6%	-	-	-	-	-	-	2	10%
	Régulièrement	1	7%	3	17%	1	6%	4	22%	4	11%	2	10%
	De temps en temps	5	33%	7	39%	8	50%	7	39%	18	49%	15	10%
	Jamais	9	60%	7	39%	7	44%	7	39%	15	41%	11	10%
Au travail (selon les effectifs des personnes qui ont déclaré être en emploi)													
Recours à la lecture au travail (doc. d'au moins 1 page)	Souvent	-	-	3	30%	2	22%	1	10%	5	24%	3	19%
	De temps en temps	2	29%	2	20%	2	22%	2	20%	1	5%	5	31%
	Rarement	-	-	1	10%	3	33%	2	20%	5	24%	3	19%
	Jamais	5	71%	4	40%	2	22%	5	50%	10	48%	5	31%
Recours à l'écriture au travail (doc. d'au moins 1 page)	Souvent	2	29%	2	20%	2	22%	-	-	4	19%	3	19%
	De temps en temps	-	-	-	-	1	11%	3	30%	2	10%	2	13%
	Rarement	-	-	6	60%	2	22%	-	-	2	10%	3	19%
	Jamais	5	71%	2	20%	4	44%	7	70%	13	62%	8	50%
Recours à l'écriture au travail (doc. d'au moins qqs lignes)	Souvent	1	20%	-	-	-	-	3	43%	4	31%	3	38%
	De temps en temps	4	80%	2	100%	4	100%	4	57%	9	69%	5	63%
	Rarement	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Jamais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Au quotidien													
Lecture pour loisir	Oui	7	47%	11	61%	8	50%	4	22%	15	41%	14	47%
	Non	8	53%	7	39%	8	50%	14	78%	22	59%	16	53%
Lecture de quotidiens	Souvent	3	20%	4	22%	3	19%	2	11%	6	16%	10	33%
	Parfois	2	13%	6	33%	7	44%	2	11%	16	43%	11	37%
	Jamais	10	67%	8	44%	6	38%	14	78%	15	41%	9	30%
Lecture de magazines	Souvent	2	13%	1	6%	3	19%	3	17%	8	22%	13	43%
	Parfois	7	47%	7	39%	6	38%	5	28%	15	41%	11	37%
	Jamais	6	40%	10	56%	7	44%	10	56%	14	38%	6	20%
Lecture de livres	Souvent	2	13%	2	11%	-	-	-	-	4	11%	3	10%
	Parfois	5	33%	7	39%	1	6%	1	6%	11	30%	10	33%
	Jamais	8	53%	9	50%	15	94%	17	94%	22	59%	17	57%
MODULE "DEBROUILLE"													
Difficulté à faire les courses	Oui, toujours	3	20%	2	11%	-	-	-	-	1	3%	-	-
	Oui, parfois	1	7%	3	17%	3	19%	2	11%	5	14%	4	13%
	Non, ça ne pose pas de difficultés à l'enquête	8	53%	11	61%	8	50%	13	72%	26	70%	24	80%
	Non l'enquête ne le fait jamais	3	20%	2	11%	4	25%	3	17%	5	14%	2	7%
Difficulté pour utiliser un plan ou une carte	Oui, toujours	-	-	3	17%	-	-	2	11%	4	11%	1	3%
	Oui, parfois	5	33%	3	17%	3	19%	3	17%	8	22%	2	7%
	Non, ça ne pose pas de difficultés à l'enquête	6	40%	11	61%	10	63%	8	44%	22	59%	21	70%
	Non l'enquête ne le fait jamais	4	27%	1	6%	3	19%	5	28%	3	8%	6	20%
Difficulté pour écrire une lettre	Oui, toujours	2	13%	3	17%	5	31%	1	6%	2	5%	2	7%
	Oui, parfois	6	40%	6	33%	7	44%	6	33%	20	54%	5	17%
	Non, ça ne pose pas de difficultés à l'enquête	3	20%	4	22%	-	-	10	56%	14	38%	21	70%
	Non l'enquête ne le fait jamais	4	27%	5	28%	4	25%	1	6%	1	3%	2	7%
Difficulté à utiliser un guichet automatique	Oui, toujours	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3%	-	-
	Oui, parfois	1	7%	1	6%	-	-	-	-	2	5%	2	7%
	Non, ça ne pose pas de difficultés à l'enquête	11	73%	13	72%	13	81%	15	83%	32	86%	26	87%
	Non l'enquête ne le fait jamais	3	20%	4	22%	2	13%	3	17%	2	5%	2	7%
Difficulté à lire des factures	Oui, toujours	1	7%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Oui, parfois	-	-	-	-	3	19%	1	6%	2	5%	2	7%
	Non, ça ne pose pas de difficultés à l'enquête	14	93%	17	94%	13	81%	17	94%	35	95%	26	87%
	Non l'enquête ne le fait jamais	-	-	1	6%	-	-	-	-	-	-	2	7%

Annexe 11 – Grille d'analyse des écarts phonographiquement corrects

		Substitution	Ajout	Omission	Déplacement
phonogramme	consonantique	farmacie 51			
		farmaci 18			
		fharmacie 11			
		farmaçie 7			
		pharmatie 4			
		farmassie 2			
		alkol 9			
		alkole 2			
		épisserie 9			
		épisserie 9			
		épisseri 2			
		serise 59			
		serises 9			
		serize 9			
		cerize 6			
		seriz 5			
		serrise 3			
		ceriz 2			
		cel 22			
		cele 4			
		celle 2			
		fromaj 4			
		fromaje 3			
	cente 19				
	cent 9				
	fiensé 8				
	fiansé 5				
	semi-voy.		fillancé 22		
			fillancer 2		
	vocalique	pharmacy 3			
		taumate 3			
		fraumage 10			
		sante 106			
sant 14					
faure 11					
faur 3					
librerie 91					
libreri 19					
librière 9					
libreirie 3					
fiancer 72					
fiencé 42					
fiencer 15					
fiensé 8					
fiançais 5					
fiencée 4					
fiançai 2					
fiancéi 2					
fiencee 2					
fienser 2					
fillancer 2					
enti 318					

		enthi	21					
		henti	9					
		entit	4					
		anty	3					
		hentie	3					
		enty	2					
		solanel	430					
		solanelle	258					
		solannel	122					
		solanelle	39					
		solanele	26					
		sollanelle	13					
		solanèle	12					
		saulanelle	9					
		saulanel	7					
		sollanel	7					
		solanaile	5					
		solanél	4					
		sollannel	4					
	solanail	3						
	solanèl	3						
	solanéle	3						
	solanéle	3						
	saulanaile	2						
	so la nel	2						
	solannele	2						
	sollannelle	2						
diacritique et auxiliaires d'écriture	accent aigu/ grave	épicerie	21	sél	7	fiancee	14	
		fiancè	31	solanèle	12	fiansee	2	
		fiancée	5	solanél	4	fiencee	2	
		fiançè	2	solanèl	3			
					solanéle	3		
					solanéle	3		
					solanéle	3		
					solanéle	3		
	circonflexe				frômages	3		
					rhûme	6		
					rûme	2		
	cédille				pharmaçie	25		
				farmaçie	7			
				pharmaçi	3			
				epiçerie	3			
				çerise	4			
				fiançé	42			
				fiançais	5			
				fiançai	2			
				fiançè	2			
				fiançée	2			
			fiançés	2				
lettres muettes	e' diacritique			alcole	94	rhum	275	
				alcoole	18	rum	65	
				alcolle	9	ruhm	20	
				allcole	5	rumh	5	
				alecole	3	tomat	49	
				alccole	2	tomats	4	
				alccolle	2	confitur	26	
				alkole	2	seriz	5	

			sele 14	ceris 4		
			selle 14	fromag 9		
			cele 4	fromaj 4		
			solanele 26	sent 133		
			solanaile 5	sant 14		
			solanéle 3	cent 9		
			saularaile 2	solanell 2		
			solannele 2			
			solenele 2			
			solennele 2			
			sollenele 2			
	e' muet	librairis 2	entie 53	pharmaci 30		
			antie 31	farmaci 18		
			hantie 3	pharmaçi 3		
			hentie 3	epiceri 23		
				épiceri 13		
				épisseri 2		
				libréri 19		
				librairi 17		
	h' muet		fharmacie 11	rume 274	ruhme 80	
			alcohol 9	rum 65	ruhm 20	
			alchol 6	rumme 4	hrume 5	
			alchool 3	rûme 2	rumh 5	
			halcol 2		rumhe 2	
			thomate 9			
			enthi 21			
			anthi 17			
			henti 9			
			hanti 8			
			hantie 3			
			hentie 3			
	doubles consonnes		alccool 5	alcol 208	alccol 27	
			allcool 3	alcole 94	alcoll 12	
			tomatte 14	alkol 9	alcol 11	
			tommate 6	alchol 6	alcolle 9	
			conffiture 4	alcols 2	alcole 5	
			cerrise 5	solanel 430	alccole 2	
			serrise 3	solanelle 258	alccolle 2	
			selle 14	solenel 75	sollanelle 13	
			sell 4	solenelle 31	sollanel 7	
			celle 2	solanele 26	sollenel 7	
			frommage 8	solanèle 12	sollenele 2	
			forre 3	saularaile 9	sollanelle 2	
			rumme 4	saularanel 7		
			rrume 2	solanaile 5		
			sollannel 4	solanél 4		
			sollannelle 2	solanail 3		
			sollennel 2	solanèl 3		
				solanéle 3		
				saularaile 2		
				so la nel 2		
				solenele 2		
segmen- tation	césure		en ti 7	sel+ /gobar/ 6		
			en tirume 2	pafor 7		
			so la nel 2	parfort 2		

	apostrophe		s'entent 3 l'ibrairie 3	lepicerie 2 lanti 3 lenti 2	
syllabogramme	sl 2 fianc 3				
morphogramme lexical	ford 52 fore 31 fors 11 fords 2			for 37 pafor 7 faur 3	

Féminisation	
fiancee	14
fiancée	5
fiancée	4
fiançée	2
fiansee	2
solanelle	258
solannelle	39
solenelle	31
sollanelle	13
saulanelle	9
solanéle	3
sollannelle	2
sollenelle	2

Plurilinguisme Plurilittéracie	
pharmacy	3
anty	5
alcohol	9
alchol	6
alchool	3
alkole	11

Remotivation	
selle	14
son	13
celle	2

Annexe 12 – Grille d’analyse des écarts contextuels

		Substitution	Ajout	Omission	Déplacement
phonèmes-graphèmes	consonantique	pharmasi 8 farmasi 7 pharmasie 3 farmasie 2 episerie 27 episeri 15 épiserie 11 épiseri 4 episerit 2 colanel(le) 3 caulanelle 2 <i>goque</i> 28 <i>goc</i> 26 <i>gock</i> 5 <i>goke</i> 4 <i>ganque</i> 3 <i>gocque</i> 3 <i>joc</i> 4	rhume 2		
	vocalique	emti 6 amti 2 confiture 61 confitur 3 confitures 2 semte 4 <i>pervanor</i> 8	ruhume 5 ruhum 3		
	schwa			epicrie 7 epicri 3 épicie 2 episri 3 episri 3 épisie 3 épisri 2 crises 2	
diacritiques et auxiliaires d’écriture	accent aigu/grave			librerie 178 libreri 30 libreris 3 frances 5	
	cédille			français 9 francai 4 colanel(le) 3 caulanelle 2	
lettres muettes	e’ dia-critique		alecole 3 confeiture 2 foret 3 libreairi 2 pharmacei 2	seris 7 <i>joqu</i> 4	
	e muet		reume 3 rueme 2 ruem 2 épicie 2 ceriese 2 librairie 7		

	h' muet		pharmachie 2 chante 2 <i>chirape</i> 2 <i>sirapb</i> 2 <i>sirapbe</i> 2		parmachie 2 farmachie 2
	doubles voyelles/consonnes		rrume 2 aalcool 2 cerisse 32 serisse 8 cerisses 4 cerrisse 2 solanaille 2		

Annexe 13 – Grille d’analyse des écarts phonographiquement incorrects

phonème / graphème	consonantique	Confusion		Ajout		Omission		Déplacement Permutation	
		phanacie	2	pharmacie	3	phamacie	60	phamarcie	7
		pharnacie	2	rhurme	2	phamaci	12	phramacie	7
		endi	2	ruthme	2	famacie	8	framacie	4
		rune	9	alcorle	2	famaci	5	framasi	4
		rhune	6	conficture	3	phamasi	4	phamarci	2
		tomade	14	fromarge	2	famasi	2	aclool	4
		tonate	8	fror	2	phamace	2	la cole	3
		tonates	2	fimance	2	phamacy	2	acolol	2
		cerice	67	<i>micaltol</i>	3	phanacie	2	alocl	2
		serice	37	<i>micatorle</i>	3	pharmaie	2	aloco	2
		cerices	24	<i>ciraple</i>	5	ani	4	alocol	2
		serices	3	<i>cirable</i>	3	hume	7	lacle	2
		sorice	3	<i>sirable</i>	3	hum	3	totame	2
		cerige	2	<i>sirapt</i>	3	ru	3	confutre	2
		cerire	2	<i>gorque</i>	4	rue	3	formage	33
		sef	2	<i>lorque</i>	3	rhue	2	formages	10
		fromache	3	<i>prévanor</i>	15	acool	39	formaje	3
		fromace	2	<i>prevanor</i>	9	acole	32	formag	2
		livrairie	8	<i>prevanord</i>	4	accol	26	frot	4
		livrerie	8	<i>prévanore</i>	4	acol	16	fror	2
		liperi	3	<i>prevanore</i>	3	accole	15	librire	6
		liprerie	3			accool	6	libriré	5
		livreri	3			acolle	6	faince	3
		liprairie	2			acoll	4	sonale	3
		liprerie	2			acoole	3	solamle	2
		livrerie	2			alco	3	sonalele	2
		sonanel	15			alool	3	sonalelle	2
		solamel	10			alcoo	2	sonalène	2
		solamelle	7			allol	2	sonaler	2
		sonanelle	7			alole	2	<i>gobra</i>	3
		solemelle	3			hacole	2	<i>penavore</i>	6
		sononel	3			toma	4	<i>penavor</i>	3
		saunanelle	2			confitu	2	<i>pénavor</i>	3
		solamaile	2			confitue	2		
		solame	2			cerie	7		
		solamene	2			serie	5		
		solemel	2			fomage	11		
		soranelle	2			fomages	3		
		sovanel	2			sans	25		
		<i>nicatol</i>	28			sens	24		
		<i>micatome</i>	10			san	8		
		<i>micadol</i>	6			sen	8		
		<i>micadole</i>	6			cen	2		
		<i>nicatole</i>	6			sem	2		
		<i>nicatole</i>	6			liberie	20		
		<i>migatol</i>	4			libérie	9		
		<i>micatone</i>	3			liberi	4		
		<i>micator</i>	3			libairie	3		
		<i>mikadol</i>	3			liperi	3		
		<i>sirate</i>	9			libarie	2		
		<i>sirat</i>	6			fiané	2		

	<i>cirabe</i>	5			sonale	3
	<i>ciraque</i>	5			solame	2
	<i>sirabe</i>	5			solane	2
	<i>sirac</i>	5			solané	2
	<i>cirate</i>	4			solone	2
	<i>cirable</i>	3			<i>micato</i>	4
	<i>ciraf</i>	3			<i>mikato</i>	3
	<i>sirab</i>	3			<i>sira</i>	6
	<i>cobar</i>	56			<i>cira</i>	4
	<i>cobare</i>	35			<i>goba</i>	14
	<i>cobart</i>	17			<i>coba</i>	6
	<i>cobard</i>	14			<i>gobad</i>	3
	<i>cořar</i>	8			<i>jo</i>	3
	<i>cobarre</i>	7			<i>evanor</i>	9
	<i>coba</i>	6				
	<i>bobar</i>	4				
	<i>caubare</i>	4				
	<i>copare</i>	4				
	<i>conbare</i>	3				
	<i>coubare</i>	3				
	<i>godard</i>	3				
	<i>gomard</i>	3				
	<i>gopar</i>	3				
	<i>jobard</i>	3				
	<i>kobare</i>	3				
	<i>quobar</i>	3				
	<i>caubar</i>	3				
	<i>gomar</i>	3				
	<i>jox</i>	19				
	<i>choc</i>	13				
	<i>choque</i>	4				
	<i>job</i>	3				
	<i>joge</i>	3				
	<i>jos</i>	3				
	<i>jaxe</i>	3				
	<i>jop</i>	3				
	<i>pevanol</i>	12				
	<i>péranor</i>	7				
	<i>péřanor</i>	5				
	<i>pévanol</i>	5				
	<i>peřanore</i>	4				
	<i>pelanord</i>	4				
	<i>peranor</i>	4				
	<i>pelanor</i>	4				
	<i>bevanor</i>	3				
	<i>péřanord</i>	3				
	<i>pévalor</i>	3				
	<i>pévanole</i>	3				
	vocalique					
	pharmacé	2	pharmaicie	2	pharmcie	5
	inti	22	alacool	2	farmase	3
	onti	8	alocol	2	pharmace	3
	ante	5	alocool	2	phamace	2
	ente	5	epicerier	2	ant	5
	entu	4	tomato	5	ent	2
	inte	4	tomati	2	enth	2

	unti	3	tomatos	2	ont	2
	antu	2	fromange	2	rhme	3
	enté	2	fancier	21	rm	2
	enthu	2	fiancie	19	rme	2
	ont	2	fiancié	19	epcerie	2
	rime	15	fiencie	4	tomte	3
	roume	15	fianciée	2	tomt	2
	rome	11	fiencier	2	cofitre	2
	reme	6	<i>sirapa</i>	4	fromge	16
	rim	5			fromges	13
	rom	5			libraire	10
	roum	4			librri	3
	ryme	4			librere	2
	rhime	3			fance	3
	ryhme	3			<i>srap</i>	3
	rem	2				
	rhim	2				
	rhyme	2				
	alcoul	3				
	olcol	3				
	epecerie	18				
	epicérie	15				
	epicirie	10				
	ipicerie	8				
	épicerie	6				
	épecerie	5				
	epecirie	5				
	ipisri	4				
	epeceri	3				
	épécierie	3				
	epecrie	2				
	épecrie	2				
	epicèrie	2				
	epiciri	2				
	episiri	2				
	ipecerie	2				
	ipiceri	2				
	ipiciri	2				
	ipiseri	2				
	tomote	8				
	tamate	4				
	tomante	2				
	toumat	2				
	toumate	2				
	confuture	31				
	confeture	10				
	confetur	4				
	confutur	4				
	comfuture	3				
	conféture	3				
	confiture	3				
	confitour	3				
	confeteur	2				
	sourise	9				
	surise	6				

	cerese	3
	sorice	3
	soris	3
	sourice	3
	sal	11
	sale	2
	seul	2
	sol	2
	framage	11
	fromange	2
	froumage	2
	sonte	19
	four	12
	fare	2
	feure	2
	libririe	14
	libriri	11
	lebrairie	3
	lebrerie	3
	fionce	10
	fioncer	3
	fionse	3
	fiyonse	3
	fioncé	2
	fionsé	2
	solonel	41
	solonnel	18
	soulanel	10
	solonelle	9
	selanel	6
	selanelle	5
	selonel	4
	solénel	4
	soulanelle	4
	solonnele	3
	sononel	3
	soulanele	3
	sous la nelle	3
	salanel	2
	salanelle	2
	se lanel	2
	se lanelle	2
	selannel	2
	sollonel	2
	solone	2
	solonnelle	2
	soulanéle	2
	soulannel	2
	<i>mecatol</i>	15
	<i>mecatole</i>	9
	<i>micotol</i>	9
	<i>mekatol</i>	6
	<i>micatal</i>	5
	<i>mikatal</i>	5
	<i>mécatole</i>	4

	<i>micatoul</i>	4			
	<i>macatol</i>	4			
	<i>micateul</i>	3			
	<i>mucatole</i>	3			
	<i>mécatol</i>	3			
	<i>cerape</i>	10			
	<i>siróp</i>	7			
	<i>serap</i>	5			
	<i>serape</i>	5			
	<i>cérape</i>	4			
	<i>sirope</i>	4			
	<i>surape</i>	4			
	<i>cerap</i>	3			
	<i>goubar</i>	24			
	<i>goubare</i>	8			
	<i>gabard</i>	5			
	<i>conbare</i>	3			
	<i>coubare</i>	3			
	<i>gabar</i>	3			
	<i>jaque</i>	9			
	<i>jac</i>	6			
	<i>jouk</i>	5			
	<i>jak</i>	4			
	<i>jouc</i>	4			
	<i>jouke</i>	4			
	<i>jouque</i>	4			
	<i>jec</i>	3			
	<i>jeuque</i>	3			
	<i>pivanor</i>	15			
	<i>pevaneur</i>	12			
	<i>pivanore</i>	10			
	<i>pévaneur</i>	9			
	<i>pavanor</i>	7			
	<i>pivanord</i>	7			
	<i>pevanoir</i>	6			
	<i>pavanore</i>	4			
	<i>pevanar</i>	4			
	<i>pévanar</i>	3			
	<i>pevanere</i>	3			
	<i>pivanol</i>	3			
	<i>puvanore</i>	3			
digramme				<i>parmacie</i> 6 <i>parmaci</i> 2 <i>ati</i> 9 <i>cofiture</i> 12 <i>cofitre</i> 2 <i>sate</i> 2 <i>librarie</i> 29 <i>libarie</i> 2 <i>library</i> 2 <i>fiace</i> 3 <i>fillance</i> 2	<i>parmachie</i> 2

	plusieurs phonèmes-graphèmes et/ou syllabe		coficuture 2 ceriseri 2 libererie 2 libreririe 2	ph 2 pharm 2 phie 2 phmaci 2 en 3 an 2 al 2 alc 2 epicie 2 epicire 2 from 3 librie 5 li 3 fi 5 f 2 sonael 3 solale 2 sonnelle 2	
diacritique	accent aigu/grave		épicerie 15 épicérie 5 épicerie 4 épécerie 3 cérise 9 cérises 4 céris 3 solénnel 2 <i>cirapé</i> 3	fiance 189 fience 28 fionce 10 fianse 5 fiyanse 5 fiense 4 fiance 3 fiacé 2	épicerie 2
e' diacritique			forte 30		

Remotivation	
pharmacien	2
epicier	3
salle	3
ciel	2
seul	2
pue	2
bon	8
libraire	10
financé	4
sous la nelle	3
sur la nelle	3
sur nel	2
selon elle	2
<i>sirop</i>	7
<i>jacques</i>	29
<i>jacque</i>	19
<i>jack</i>	18
<i>cboc</i>	13
<i>gorge</i>	3

Contamination							
pharmacie	4	épicerie	5	confiture	3	sonanel	15
pharmaphie	4	épicerie	5	cerese	3	sonanelle	7
pharmacie	3	épicerie	4	cerice	67	solonnele	3
pharmaicie	2	épicerie	4	serice	37	sononel	3
entu	4	ipisri	4	cerices	24	solone	2
antu	2	épécerie	3	serices	3	solonnelle	2
enth	2	epeceri	3	sorice	3	saunanelle	2
rhurme	2	épécerie	3	cerire	2	salanel	2
alcool	2	epecrie	2	framage	11	salanelle	2
alacool	2	épecrie	2	fromarge	2	<i>micatal</i>	5
aloco	2	epicérie	2	fror	2	<i>macatol</i>	4
alocol	2	epiciri	2	libririe	14	<i>prévanor</i>	15
alocool	2	episiri	2	libriri	11	<i>péranor</i>	7
epecerie	18	ipeccerie	2	librire	6	<i>peranor</i>	4
épicerie	15	ipiceri	2	fiancier	21	<i>prevanord</i>	4
epicirie	10	ipiciri	2	fiancie	19	<i>prévanore</i>	4
ipicerie	8	ipiseri	2	fiancié	19	<i>pavanore</i>	4
épicerie	6	tamate	4	fience	4	<i>pevanar</i>	4
épécerie	5	confutur	4	fianciée	2	<i>péranord</i>	3
epecrie	5	comfuture	3	fiencier	2	<i>prevanore</i>	3

Annexe 14 – Graphies produites par les dix apprenants en situation d'illettrisme qui ont réalisé la dictée

Alain	Alicia	Caroline	Daniel	Gary
vamasi	pharmacie	pharmacie	pharmacie	pharmacie
entrume	anti-rhume	anti-rhume	antie ruhm	antirhum
acool	alcool	alcool	alcool	alcool
etpaie	épicerie	épicerie	epicerie	épicerie
tomae	tomate	tomate	thomate	tomate
peie	pays	pays	pays	pays
confitue	confiture	confiture	confiture	confiture
cerie	cerise	cerise	cerise	cérise
sel	sel	sel	sel	sel
frotmafeur	fromage	fromage	fromage	fromage
frotmafeur	fort	fort	fort	fort
linerire	librairie	librerie	libreri	libérie
vianse	fiancé	fiancé	fiancee	ficense
cosane	solanelle	solanel	solanelle	solanelle

Jimmy	Julie	Marc-Antoine	Yanis	Zeina
pharmacie	pharmacie	pharmacie	pharmacie	pharmacie
anti-rume	entihume	entirhum	enti rhum	enti rume
alcool	alcool	alcol	alcool	alcool
épicerie	èpicerie	èpicerie	epicerie	épicerie
tomate	tomate	tomate	tomate	thomate
pays	peye	pays	pays	pays
confiture	confuture	confiture	confitures	confiture
cerise	cerise	cerise	cerise	cerise
sele	sel	sel	sel	sel
fromage	fromage	fromage	fromage	fromage
fort	fort	fort	fort	fort
librerie	librerie	librairie	librairie	librerie
finacer	fiance	fiancé	fiancée	finacé
sonallene	solanelé	solanel	solannelle	solanel

RÉSUMÉS

Résumé

La présente thèse s'intéresse aux pratiques orthographiques des personnes en difficulté à l'écrit et en particulier des adultes *illettrés*. L'illettrisme qualifie les personnes de plus de 16 ans qui, après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture et du calcul, ce que l'on appelle, dans le champ de la formation pour adultes, les compétences de base. Cette étude vise à mieux connaître l'hétérogénéité de la population *illettrée* et à identifier plus particulièrement les compétences et les difficultés en orthographe qu'on y observe. Elle propose ainsi une description et une analyse linguistique des pratiques orthographiques des adultes en difficultés à l'écrit, et montre que pour l'essentiel, ils *savent* faire des choses à l'écrit, y compris du point de vue orthographique. Cette étude cherche également à mieux connaître les dispositifs institutionnels de la formation aux compétences de base des adultes *illettrés*, en particulier en Haute-Normandie. L'ensemble des analyses vise à dégager des pistes de réflexion didactiques, fût-ce brièvement, et à donner des outils concrets afin de « lire autrement » qu'en termes normatifs, les pratiques orthographiques qui s'écartent de la norme.

Mots clés : illettrisme, orthographe, pratiques, variation, norme, compétences de base, formation d'adultes

Abstract

The following thesis tackles the subject of orthographic practices among persons struggling to write and more especially the illiterate adults. Illiteracy concerns 16-year-olds and over who, after attending school in France, have not yet mastered reading, writing, using calculus, and did not acquire basic competencies, as it is qualified in the adult training field. This study aims to find out more about the heterogeneity of this illiterate population, and more particularly to identify the competencies and difficulties that are linked to spelling. This thesis offers a description and a linguistic analysis on orthographic practices with adults who are struggling with written language. It shows that for the majority, they can actually put things in writing, even from an orthographical outlook. Furthermore, it delves into the understanding of the institutional means in place to help training illiterate adults, especially in the region of Upper-Normandy (France). All the analyses have for objective to draw didactic food for thought and suggest tangible tools in order to « read differently » than with normative terms, the orthographical practices that divert from the norm.

Keywords : illiteracy, spelling, practices, variation, norm, basic skills, adult training field