

RÉSUMÉ :

Après avoir évoqué la nature des difficultés rassemblées sous le terme d'illettrisme, et tenté d'analyser quelques-unes des interrogations soulevées par ce phénomène qui inquiète nos sociétés "développées", l'auteur indique en quoi il lui semble nécessaire de proposer un nouveau cadre théorique, autour du concept d'appropriation, pour analyser les conduites des personnes désignées comme illettrées, puis il indique quelques-unes des conséquences méthodologiques de cette position. Il présente un outil construit selon ces principes, le Diagnostic des Modes d'Appropriation de l'écrit, et propose quelques-uns des principaux résultats de ses recherches et de celles de son équipe.

MOTS-CLÉS :

Appropriation - Illettrisme - Diagnostic - Apprentissage - Construction - Écrit.

ILLETTRISME ET APPROPRIATION DE L'ÉCRIT

par Jean-Marie BESSE

Jean-Marie BESSE
Professeur de Psychologie
PsyEF EA 1997
ÉQUIPE D'ACCUEIL
EN PSYCHOLOGIE COGNITIVE)
Équipe de Psychologie
de l'Éducation et de la Formation
Institut de Psychologie,
Université Lumière Lyon 2
5 av. P. Mendès-France CP 11
69676 BRON Cedex
Tél. : 04 78 77 44 53 / 23 02
Fax : 04 78 01 31 52
E.mail : BESSE.J@UNIV-LYON2.FR

SUMMARY : Illiteracy and "Appropriation" of the written language

After a description of the nature of difficulties underlying the concept of illiteracy, and an attempt to deepen our questioning about this phenomenon which concerns our "developed" countries, the author assesses the reasons why it is necessary to establish a new theoretical framework. This could be based on the concept of "appropriation", in order to picture out the behaviour of so-called illiterate people, and the author describes some of the methodological consequences. He then introduces a form of assessment he created according to these principles, and some of the results of research carried out by his collaborators and himself.

KEY WORDS :

Appropriation - Illiteracy - Diagnosis - Learning - Construction - Written Language.

L'illettrisme est ainsi défini par le Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme, qui, en France, coordonne officiellement les actions conduites en ce domaine : relèvent "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".

L'illettré est un adulte qui ne parvient pas, malgré un long temps de scolarisation, à conduire à son terme une *opération* de lecture et/ou d'écriture, soit par défaut d'identification ou de reproduction des lettres, par incapacité à les combiner pertinemment, ou impossibilité d'établir une signification partagée avec l'interlocuteur. Il se distingue ainsi de l'analphabète qui se comporte autrement face à l'écrit.

Une recherche portant sur des adultes analphabètes portugais a en effet indiqué quelles sont les limites dans les capacités d'analyse phonique de mots rencontrées par ces personnes qui n'ont jamais eu la possibilité de fréquenter un dispositif de formation* ; dans une recherche comparative**, on a pu mettre en évidence, chez des adultes illettrés, des profils de compétences distincts de ceux des analphabètes : à un ensemble de tests d'analyse de mots et de non-mots, les illettrés se montrent capables d'analyses au niveau de la syllabe, de l'attaque et de la rime dans la syllabe et même du phonème. Ils sont ainsi capables de travailler sur des unités linguistiques spécifiques à une langue alphabétique, ce en quoi ils se différencient des analphabètes. Ils ont des compétences sur le rapport oral/écrit, mais ces dernières sont mal structurées et peu efficaces.

Les difficultés sur l'écrit qui caractérisent l'illettrisme se constatent rarement seules chez une personne, un autre problème est souvent présent, par exemple un rapport difficile à la langue orale, un handicap mental, la marginalisation sociale, l'appartenance à une autre culture, des conditions de vie marquées par la pauvreté, des troubles psychiques. Ces problèmes sont-ils à l'origine de l'illettrisme, leur "cause", ou en sont-ils une conséquence (car il n'est assurément pas aisé de trouver sa place dans notre société lorsque l'on est considéré comme illettré et désigné comme tel. Comment peut-on ne pas en être fragilisé dans sa personnalité, culpabilisé que l'on est par les modèles dominants ?) ?

Il nous faut toutefois veiller à analyser l'illettrisme en tant que tel, séparé autant que faire se peut des autres dimensions handicapantes - même si ce que l'on relève comme difficultés sur l'écrit peut être l'effet d'une cause plus apparente et sur laquelle le thérapeute, le travailleur social, le militant politique peuvent vouloir intervenir prioritairement. L'illettrisme ne concerne que ce qui est en jeu *dans l'écrit*, y fait problème de manière spécifique. Les travaux sur l'illettrisme doivent prendre en compte la capacité des personnes concernées à réussir des tâches équivalentes *sans*, puis *avec le support de l'écrit* : si ces personnes y parviennent sans l'écrit et échouent dans la tâche à support écrit, on peut estimer que leur difficulté vient d'une maîtrise insuffisante de l'écrit. Mais si ces mêmes personnes échouent dans les deux types de tâches, c'est ailleurs qu'il faudrait rechercher une explication à leur échec, dans d'autres incapacités, se manifestant à l'écrit et hors de l'écrit. Ce serait alors, plutôt, par exemple, l'adaptation sociale, la maîtrise du langage oral, le raisonnement logique, etc. qui serait à prendre en considération première. Si le "rapport à l'écrit" n'est certes pas aisé à dégager d'un contexte dans lequel il prend place et sens, et ne peut guère être étudié qu'en relation avec d'autres difficultés, il s'agit bien, lorsque l'on traite de l'illettrisme, de tenter de ne pas mêler tous les plans et de ne parler, si possible, *que* d'illettrisme.

*Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979

**Petiot, 1996

QUELQUES QUESTIONS POSÉES PAR L'ILLETTRISME

Lorsque fut adopté officiellement le terme d'*illettrisme*, l'on ne s'est pas suffisamment soucié des effets de stigmatisation entraînés par le choix de ce terme : l'illettré,

c'est d'abord, pour beaucoup de personnes, le non-lettré et c'est ce qu'indique la construction même, en négatif, du terme retenu ! Or le mot "lettré" porte, parmi ses significations, cette acception principale : le lettré est celui qui "a des lettres" ; il est cultivé, capable de s'informer en se servant de tout texte et surtout des livres : on peut d'ailleurs relever que la définition la plus habituelle de la "culture" recoupe fortement celle du "lettré", comme pour indiquer que le savoir ne peut que procéder de l'écrit. Avec cette acception du terme "lettré", l'illettré risque alors de devenir celui qui n'est "vraiment" pas cultivé, celui qui aurait de graves lacunes en un domaine, serait ignare, inculte sur ce registre-là.

Une autre difficulté entraînée par cette terminologie vient de ce qu'elle renforce la connotation "difficultés d'adultes sur l'écrit"/"responsabilité de l'institution scolaire", puisque l'école est l'institution chargée de transmettre ces "lettres" et cette "culture". Il est vrai que lorsque l'on se rappelle les objectifs fixés à l'école obligatoire et les espoirs mis dans cet effort collectif - le recours à l'écrit comme facteur de prise de distance face aux opinions, le recours au livre comme source fiable d'information, comme instrument de libération personnelle et sociale - l'on ne peut guère éviter de s'interroger sur le rôle de l'école. Si l'objectif initial était de chercher à "alphabétiser" et si l'on a pu un temps considérer qu'il était largement atteint, quel sens ce même objectif peut-il bien recouvrir de nos jours ? Son contenu recoupe-t-il pleinement celui défini par les législateurs de la fin du dix-neuvième siècle ?

De cette idée que la scolarisation/alphabétisation était achevée, l'on en est peu à peu venu à cette autre idée que la conduite de lecteur, une fois acquise à l'école, le serait définitivement. De même, la représentation dominante de l'activité de lecture était de considérer cette dernière comme fort simple : nous, lettrés, ne nous interrogeons même pas sur la façon dont nous nous y prenons pour lire, tellement c'est "évident" pour nous.

Ce que nous, adultes, savons spontanément de l'écrit n'a-t-il pas été construit principalement par notre expérience scolaire ? Or, pour travailler auprès des personnes illettrées et entendre leur demande, née surtout de leur expérience des limites de leurs pouvoirs dans un monde marqué par la prééminence de l'écrit, il convient de prendre de la distance par rapport à l'approche de l'écrit que nous a inculquée l'institution scolaire ; pour cela, la fréquentation des illettrés peut beaucoup nous apporter : lorsque l'on s'entretient avec eux pour découvrir ce qu'ils savent de l'écrit (puisque'ils l'ont *appris* à l'école), ce qu'ils connaissent de ses caractéristiques, de ses fonctions et de son utilisation, on constate qu'ils n'évoquent pas nombre des particularités et des supériorités de l'écrit par rapport à d'autres modalités de représentation et de communication comme l'oral, le dessin, la photo, le film, les différentes formes d'expression artistique ; les savoirs de l'illettré sont principalement liés à une expérience transmise par l'oral, l'image ou des démonstrations pratiques.

L'illettré fait très souvent référence, lorsqu'il nous parle de son rapport à l'écrit, à la dimension culturelle (perçue comme une normalisation) et aux codes de l'écriture (envisagée sous sa dimension d'abstraction), comme s'il n'avait retenu que cela de ses apprentissages.

Le rapport à l'écrit a été "scolarisé" dans nos sociétés : les modèles majoritaires d'apprentissage, mais aussi d'évaluation, pratiqués dans l'institution éducative, comme sa représentation dominante de ce qu'est l'activité de lecture et d'écriture, servent prioritairement, dans le champ social, de référence en ce domaine. Cet accaparement de l'écrit par l'école a conduit à considérer, presque comme une évidence, que l'école seule avait à voir avec l'accès à l'écrit.

Relevons un exemple parmi d'autres possibles : on évalue fréquemment les compétences en écriture des adultes par des exercices ou tests se rapprochant du modèle de la "dictée". Or le critère principal requis dans un tel type d'exercice est celui de la qualité orthographique et l'important est alors le respect du code bien plus que l'efficacité de la communication : dans une dictée, il n'y a pas, en effet, d'interlocuteur à qui l'on s'adresse, à qui l'on cherche à transmettre un message ; il n'y a guère qu'un juge. La dictée est un exercice au cours duquel le scripteur feint d'adresser un message à un inter-

locuteur situé en face de lui, qui ne sera attentif qu'à la forme orthographique du texte, puisqu'il en connaît déjà le contenu !

De plus, évaluer les compétences en écriture à partir de la seule dictée, c'est estimer que la production ainsi obtenue serait représentative de l'ensemble des *compétences en écriture*. Mais on étudie peu ce qu'une telle mise en situation risque de renvoyer au sujet, comme crainte, inhibition, peur du jugement de l'autre, retour à un vécu d'échec scolaire. En fait, dans ce genre de situation, la demande de production écrite équivaut à une mise en examen, sur un modèle répandu dans certaines pratiques scolaires : à l'école, l'écriture sert à retranscrire ce qui a été dit ou lu. Elle n'a guère de fonction communicative par elle-même, mais sert de support à d'autres activités langagières. Elle est alors essentiellement, pour l'apprenant, copie de la parole d'un maître : aussi doit-elle principalement répondre aux exigences de la norme, donc de la perfection.

Or, pour communiquer à distance un message écrit inconnu du futur lecteur - ce qui est la caractéristique première de l'écriture - , le scripteur doit travailler sur plusieurs plans : il se représente la tâche à accomplir, les idées à agencer, les étapes à suivre (planification), il révisé son travail en cours d'écriture et/ou à la fin, il évalue le résultat. C'est bien autre chose que ce qui est requis dans une dictée.

L'on a trop souvent entrepris de répondre à la question de l'illettrisme en s'appuyant sur ce que l'on avait appris, à l'école et de l'école, sur l'écrit. La prééminence de l'écrit dans le modèle scolaire du rapport au savoir, fait que l'on estime que ceux qui sont à côté de l'écrit sont incultes, ne savent rien.

L'APPROPRIATION DE L'ÉCRIT

Les illettrés sont très souvent comme "étrangers" face au monde de l'écrit, "à côté" de ce monde, qu'ils n'ont pas fait leur : ils ne l'ont pas repris à leur compte, ni reconstruit ; l'écrit, dans la pluralité de ses caractéristiques, de ses fonctions et usages comme dans les modalités de sa pratique, en lecture et en écriture, reste un moyen de communication et de représentation fait pour ceux qui réussissent à l'école et sont considérés comme "instruits". Les illettrés, eux, se sont souvent focalisés, arrêtés à un moment de l'apprentissage, aux caractéristiques orthographiques ou aux usages culturels portés par l'institution scolaire. Nous avons montré, dans nos recherches, que nombre d'illettrés s'avèrent incapables d'organiser une stratégie efficace de lecture, alors qu'ils disposent de capacités, certes limitées car peu automatisées et faiblement efficaces, sur certaines techniques intervenant dans l'activité de lecture (par exemple : déchiffrement, identification globale de mots).

Entrer dans l'écrit, c'est en même temps pénétrer - et s'y insérer - au sein d'une organisation sociale, marquée par des caractéristiques culturelles, techniques, politiques et économiques. Les relations interpersonnelles médiatisées par l'écrit portent la marque de la société, des rôles, statuts, modèles de comportements et valeurs qui y circulent : ils imprègnent le sujet en lui fournissant un cadre d'interprétation de ses rapports au monde. C'est bien pourquoi, lorsque l'on observe l'individu dans ses usages de l'écrit, il convient de s'interroger sur la nature du processus de **socialisation** en place chez ces personnes, en tant que ce dernier témoigne, chez l'individu, du contact avec l'autre, au sein de rapports sociaux qui conduisent le sujet à *s'adapter* à un groupe humain et en tant aussi que cette relation à l'autre est largement organisée, dans notre société, par la représentation et la communication écrites. Tout individu, en ce sens, lorsqu'il voit un *texte*, y rencontre en même temps l'écrit comme un objet *social*.

En quels termes pouvons-nous penser l'illettrisme ? Les concepts habituellement utilisés dans le domaine restent-ils pertinents ? Si nous voulons pouvoir travailler sur la nature même des problèmes soulevés, il nous faut poser ces questions en des termes renouvelés. Le concept d'**appropriation**, dont nous avons proposé une première définition au colloque de Lyon, en 1990, sur "l'illettrisme en questions"* dans le cadre d'un modèle systémique, puis dont nous avons prolongé l'exploration sur le plan des aspects cognitifs** nous semble pouvoir permettre de réfléchir autrement à l'illettrisme.

Le rapport de chaque individu à l'écrit peut être décrit comme un processus qui débu-

*Besse, 1992

**Besse et Aclé, 1994 ; Besse, 1995

te avant l'école, dans les relations affectives, le contexte socioculturel, et selon l'équipement bio-physiologique de chacun, se modifie au contact de l'institution scolaire, puis continue de se développer chez l'adulte du fait de ses activités personnelles, professionnelles, culturelles et relationnelles et en fonction de la complexification croissante des modalités d'usage de l'écrit dans nos sociétés. Nous n'avons jamais fini d'apprendre l'écrit, en lisant et en écrivant. Le rapport personnel à l'écrit se constitue *dans la durée* et pas seulement durant le temps de l'apprentissage à l'école ; il commence à se construire bien avant l'intervention systématique du système éducatif, dans un ensemble de situations et de pratiques sociales, personnelles et interpersonnelles*. Le rapport d'appropriation, d'intégration significative pour soi, conduit l'individu à des relations "équilibrées" avec son environnement : trop d'*appropriation* pourrait conduire à un enfermement sur le moi, ce mouvement se consolide par une *socialisation* des conduites de lecture et d'écriture et s'étaye de la rencontre active de l'autre.

Pourquoi et comment envisager la question de l'illettrisme dans le cadre d'une problématique de l'*appropriation* de la communication écrite ? Comment un adulte illettré a-t-il *organisé* ses représentations sur l'écrit et comment se déploient ses compétences ? Il a *appris* des éléments relatifs à l'écrit, des parties de ce dernier, mais il n'a pas *construit* ni ne s'est *approprié* l'écrit. Si l'expérience de chacun est bien singulière, une approche individualisée de la relation de chacun à l'écrit doit être tentée. C'est le sujet singulier que vise notre approche, à travers l'analyse de sa manière personnelle de reprendre à son compte les usages de l'écrit, ses caractéristiques et le fonctionnement de la lecture-écriture ; ce mouvement qui procède de l'individu vers la langue écrite, et qui englobe et imprègne l'ensemble de ses conduites relatives à l'écrit est ici analysé selon trois concentrations :

1) il s'agit d'une approche individualisante :

Le rapport à l'écrit doit être défini en termes d'utilisation et d'appropriation de l'écrit, dans sa propre existence. La pratique de la lecture-écriture est fondamentalement de nature individuelle, variable dans le temps et selon les situations, fortement liée à l'expérience singulière de chacun, expérience liée à son histoire, ses caractéristiques personnelles, ses milieux de vie et d'apprentissage. Elle est "propre" à l'individu. L'écrit, ses caractéristiques, ses modes d'utilisation, ses fonctions, prend en effet de la signification pour l'individu en fonction des contextes vécus par chacun.

Le rapport à l'écrit est marqué par cette subjectivité, il ne peut pas pleinement s'objectiver, ni se ramener à une position fixe sur une échelle générale de notation, qu'elle soit de fréquentation du livre ou d'identification de syllabes ou de mots, ou à des *niveaux* généraux et abstraits d'apprentissage ou de performance ; il n'y a pas qu'une façon de "lire", ni une seule "d'écrire". Or c'est ce que l'on fait trop souvent lorsque l'on évalue le savoir sur l'écrit. Toute évaluation doit ainsi prendre en compte cette approche *individuelle* pour restituer une part au moins de ce qui fait la singularité de cette relation personnelle à l'écrit.

2) c'est une approche dynamique, diachronique :

Le rapport à l'écrit s'établit au long de l'histoire de l'individu et ne se limite donc pas au temps institutionnellement fixé pour l'apprentissage de la lecture et de l'expression écrite. L'appropriation de la langue française écrite est ainsi à entendre comme un processus fonctionnel interne au sujet, contribuant à intégrer l'ensemble des pratiques expérimentées et des savoirs construits, mais aussi processus ouvert aux influences extérieures. Il s'élabore en effet tout au long des activités qui placent le sujet en relation avec la langue écrite. Il peut alors être décrit selon une perspective historique : la manière propre au sujet d'élaborer cette relation personnelle à l'écrit, en fonction des événements de son existence, des pratiques effectives sur l'écrit et des rencontres de lecteurs et de scripteurs significatives pour lui. Cette perspective diachronique est fortement liée à la construction de l'identité personnelle et statutaire (aspects de socialisation). Ce processus d'appropriation est ainsi en permanente évolution (c'est sa caractéristique dynamique

qui est évoquée ici), de même qu'il est nettement marqué par ses aspects personnels (cf la dimension individualisante).

3) *cette approche est intégrative :*

L'écrit est un objet sur lequel l'individu réfléchit, dont il se sert pour des usages variés, mais aussi à propos duquel et grâce auquel il ressent des émotions, manifeste des conduites, les inscrit dans son corps et ses relations aux autres, au temps, à l'espace, à lui-même. Plusieurs dimensions, interpersonnelles, socioculturelles, relationnelles, *cognitives, sociales et affectives* donc, interviennent aussi dans la constitution de cette relation à l'écrit et sont à envisager.

Chacun de nous intègre ces éléments à partir de ses contacts personnels avec des lecteurs et des scripteurs, selon le sens qu'il trouve et l'intérêt qu'il prend à ces échanges. La compréhension du rapport à l'écrit ne peut s'établir que si l'on adopte résolument une approche pluridisciplinaire, qui tient notamment au fait que tout rapport de "communication" suppose une rencontre avec un autre, que toute confrontation avec la langue écrite oblige à prendre en compte la spécificité et la nature de ce mode de communication, sa relation à des pratiques culturelles et sociales, que l'activité sur l'écrit, en lecture ou écriture, suppose des opérations cognitives particulières. Pour cela, l'approche est synchronique.

LES MODES D'APPROPRIATION

La perspective synchronique nous amène à prendre en compte l'organisation même, la structure actuelle de l'appropriation de l'écrit : il s'agit alors de décrire des formes particulières d'organisation du rapport à l'écrit, selon le degré d'avancée sur plusieurs axes. On s'efforce de mettre à jour la **structure** de l'appropriation : le mode d'appropriation de l'écrit est défini comme ce qui structure le rapport à l'écrit et permet, ou non, que s'amorce un processus d'appropriation. Les différents **modes d'appropriation de l'écrit** définissent un système relativement *stable* de rapport à l'écrit, qui est plus ou moins approprié, constituant ainsi une base à partir de laquelle les expériences nouvelles ont tendance à être intégrées.

Cette structure rassemble des dimensions (affectives, cognitives, relationnelles et sociales) actuellement étudiées de manière séparée par différentes disciplines scientifiques. Nous l'analysons selon cinq axes :

◇ 1) ce qui permet à l'individu de trouver **un sens**, pour lui, aux activités de communication et de représentation par l'écrit et qui lui imprime une énergie, **une force** qui le pousse à entrer dans cette activité sur l'écrit ; cette énergie peut provenir de diverses sources : la confrontation aux fonctionnalités sociales, culturelles et interpersonnelles de l'écrit, la participation à des situations valorisantes de communication où l'écrit joue un rôle indispensable, avec des pairs, des plus petits, des plus grands, l'envie d'être auteur et destinataire de textes, l'identification à des lecteurs-scripteurs.

Il convient donc de s'interroger sur l'environnement du sujet : quelles conditions de **socialisation** lui ont permis ou non d'entrer en contact avec l'écrit, puis de le pratiquer (rôle de l'école, de la famille, du quartier, pratiques sociales et culturelles relatives à l'écrit, langage, sa manière de communiquer avec les autres, d'utiliser les représentations graphiques) ? Quels lecteurs-scripteurs lui ont servi d'exemple, de référence ; pour quoi, et pour qui veut-il améliorer son rapport à l'écrit ? A-t-il de l'intérêt et du plaisir personnels à lire ? Ces conditions déterminent un ensemble d'attitudes qui orientent le rapport à l'écrit sans que le sujet en ait toujours conscience.

◇ 2) ce que l'individu **pense** sur l'écrit, les capacités *métalinguistiques* (les activités de réflexion sur le langage et sur son utilisation) qu'il a construites, et qui portent sur *les fonctions et usages* de l'écrit (à quoi sert spécifiquement l'écrit ? Quels rôles lui fait-on jouer aujourd'hui ?), sur *les supports* de l'écrit (quel est le rapport entre un type de texte et un support particulier ?), sur *les structures* de notre système d'écriture (quelles sont les différences entre les systèmes idéographique et alphabétique, la nature des rela-

tions entre l'oral et l'écrit ?), sur les différentes manières de *mettre en texte* (selon que ce dernier, par exemple, est narratif ou prescriptif).

Sur ces points, de nombreux travaux ont été conduits ces dernières années, soit à partir d'un modèle général inspiré de la psychologie cognitive computationnelle*, soit en s'inspirant d'un modèle constructiviste. Dans ce dernier cas, l'étude des conceptualisations des règles du système d'écriture, des essais effectués par l'individu pour en comprendre la structure, est conduite en référence aux travaux de l'école piagétienne : nous utilisons le concept de **construction** qui insiste sur l'activité cognitive propre du sujet. Car les informations enseignées ne sont pas enregistrées telles quelles : ce qui est intégré par l'apprenant ne constitue pas une simple réplique de ce qui a été enseigné.

◇ 3) la *manière* dont il lit et écrit : pour ces activités sur l'écrit, le sujet déploie des manières de faire, des *procédures* (identification de mots globaux, déchiffrement, appui sur le contexte sémantique ou syntaxique, etc.), qui sont organisées, chez le lecteur-scripteur efficace, à partir d'une *stratégie* (des procédures combinées entre elles, selon un projet de lecture ou d'écriture), différente selon le type de texte ; le bilan ici obtenu ne se situe pas seulement en termes de performances (il sait ou non oraliser et comprendre un texte, il parvient à identifier un total de x mots), mais l'on tente d'indiquer l'*itinéraire*, le cheminement grâce auquel le sujet construit sa réponse.

Les recherches habituelles sur cet axe envisagent plutôt des performances et raisonnent en termes d'**apprentissage** : c'est partir le plus souvent de l'organisation du savoir à enseigner ; les conduites sont alors observées dans leur *relation* à ce qui est *enseigné* ou *présenté directement* au sujet, lors de situations où des objets sont proposés en tant qu'*éléments à apprendre*, "savoirs" à acquérir au cours d'une activité cognitive prévue au sein d'une action de formation. C'est le savoir qui est visé en premier, c'est par rapport à ce savoir que l'on vérifie ce qui en a été acquis. Dans cette approche, il nous semble que l'on confond par trop l'activité de l'enseignant et celle de l'apprenant. On en vient ainsi parfois à considérer que les compétences des individus relevant d'un même "niveau d'apprentissage" seraient équivalentes, voire identiques.

Chez l'illettré, on remarque que ces activités d'apprentissage n'ont pas donné lieu à des automatisations efficaces, il dépense beaucoup d'énergie sur des aspects partiels de l'écrit. La recherche s'efforce aussi d'étudier la dynamique de l'activité cognitive de chaque individu en cours de séance (progressé-t-il au long de l'entretien ? Comment se sert-il des aides fournies ?).

◇ 4) ce qu'il *fait* du lire et de l'écrire dans sa vie : les *pratiques* effectives de lecture et d'écriture, manifestées dans l'existence personnelle et interpersonnelle, peuvent venir installer et renforcer les comportements et les attitudes de lecteur-scripteur (utilisation d'une bibliothèque, réinvestissement de ses lectures dans d'autres activités personnelles, professionnelles). La variété des *méthodes de travail face à l'écrit*, l'attitude face aux divers types de livres, témoignent ainsi de l'intégration effective de l'écrit dans la vie de l'individu, d'une réelle appropriation.

◇ 5) ce qu'il peut *explicitement de sa propre activité* sur l'écrit : les activités *métacognitives* manifestées, c'est-à-dire la pensée de l'individu sur son activité de perception, de mémorisation, d'apprentissage, de réflexion, les connaissances introspectives conscientes que chacun de nous a de ses propres états et processus cognitifs, comme aussi l'*attitude* générale face aux activités impliquant un travail cognitif soutenu, constituent à la fois une condition pour atteindre une certaine maîtrise de l'écrit et peuvent se comprendre comme un effet possible de la pratique de cet outil.

L'ÉVALUATION DES MODES D'APPROPRIATION DE L'ÉCRIT

Cette distinction entre les cinq grands domaines évoqués permet de décrire des profils plus ou moins avancés selon chaque axe et qui témoignent d'un degré différent d'appropriation de l'écrit. Sur ces profils, on constate que l'illettré est rarement au même niveau d'avancée sur chacun de ces axes : on observe plutôt des décalages assez impor-

tants d'un axe à l'autre, et c'est une dyssynchronie qui le caractérise habituellement.

Par ailleurs, on relève que l'illettré a parfois tendance à maintenir durablement la même structure de rapport à l'écrit. Le processus d'appropriation, dans ce cas, est insuffisamment remis en question par le mouvement de socialisation, il tend alors à conserver l'organisation en place, sans modifier la structure de ce système. L'être humain est en effet partagé entre la transformation et la répétition. Or, chez l'adulte en difficulté avec l'écrit, cette tendance fréquente à conserver l'organisation en place témoigne d'une fixation rigide sur certaines représentations de lui-même et de la nature de l'écrit. Le mode d'appropriation conduit alors à ce que le rapport à l'écrit reste identique, intègre les éléments nouveaux au mode d'appropriation déjà élaboré par le sujet, sans modifier la structure de ce système. Ceci pourrait nous permettre de comprendre pourquoi certaines actions de ré-apprentissage, si elles ne s'accompagnent pas d'un progrès dans l'appropriation, peuvent se révéler inefficaces sur le long terme.

Pour diagnostiquer des compétences en lecture-écriture, il nous semble important de nous référer à une théorisation en cours d'élaboration - celle de l'appropriation, évoquée ci-dessus -, d'engager une méthodologie particulière - inspirée de l'entretien critique piagétien -, et de faire usage d'outils adaptés à un public adulte.

L'entretien avec un public illettré

Nous avons considéré qu'il importait que nos cadres d'observation permettent aux adultes de se retrouver dans une situation qu'ils puissent vivre comme radicalement différente du cadre de l'examen de type scolaire ou médical. Il s'agit de veiller à ce que l'adulte puisse aboutir lui-même à une mise en sens de la situation grâce à des tâches qui n'isolent pas le comportement par rapport à l'écrit d'un ensemble de conduites : nous cherchons à permettre à ces personnes de trouver du sens à l'activité, à cette situation et à l'utilisation de l'écrit. Cette mise en sens est rendue possible par le fait que l'observation se déroule dans le cadre d'un entretien individuel long (entre une heure et une heure trente en moyenne) et qui commence par une mise en parole de l'expérience de l'adulte.

L'évaluation que nous pratiquons s'inscrit dans le cadre d'un *entretien* individuel où l'on s'intéresse à ce que le présumé illettré dit de son histoire, de son existence au quotidien, de son rapport à son métier, à l'écrit. Mais, pour dégager les compétences de ces adultes, il ne suffit pas de se laisser guider par son intuition, de procéder à un entretien "non-directif" ; il importe au contraire d'avancer les questions sur la base d'hypothèses tirées d'un *modèle provisoire de compréhension* de ce que l'on recherche, d'une réflexion théorique sur les origines possibles des difficultés de son interlocuteur, sur les conditions de l'appropriation.

Aussi l'évaluateur ne se contente pas d'enregistrer des réponses à des questions pré-établies, il interagit avec son interlocuteur en l'amenant à *explicit* ses réponses et son raisonnement. C'est un *entretien critique* qu'il s'agit de conduire, en tenant compte des limites provenant des difficultés respectives de communication langagière des interlocuteurs et de leur position énonciative propre.

L'entretien proprement dit revêt une importance centrale dans cette méthodologie. C'est par l'entretien, convenablement conduit, que l'évaluateur explore le domaine socio-affectif, ce qu'il en est des pratiques en lecture-écriture dans la vie de l'individu, mais aussi ses activités métacognitives.

Les outils du diagnostic

Le **Diagnostic des Modes d'Appropriation de l'écrit***, mis au point au PsyEF sous notre direction, a été construit sur ces bases : plusieurs situations sont proposées au cours de l'entretien, chacune d'entre elles visant plus précisément l'atteinte d'un objectif donné. Le déroulement de la séance s'organise selon la structure générale suivante :

◊ tout d'abord s'instaure un moment d'échanges sur le parcours de la personne, son itinéraire en formation, dans l'activité professionnelle, ses projets,

*D.M.A.

◇ ensuite est proposée l'identification de trois scènes photographiées prises dans la ville,

◇ puis c'est l'identification d'écrits sociaux, de leurs usages, de leurs fonctions,

◇ nous proposons ici la lecture d'un journal de petites annonces, puis la recherche de la signification d'une petite annonce,

◇ l'entrée dans l'écriture commence par le codage écrit d'une petite annonce,

◇ c'est ensuite la transcription, pour une personne absente, d'un message téléphonique,

◇ le travail proprement dit se termine par l'identification de trois nouvelles scènes photographiées prises dans la ville,

◇ un dernier moment d'échanges sur le travail de la personne au cours de l'entretien, la manière dont elle a procédé pour réussir telle ou telle activité, ses actuels projets de formation.

Les matériaux utilisés pour l'observation sont des objets familiers à quiconque vit dans un milieu urbain, objets sur lesquels ces adultes peuvent manifester leurs savoirs, puis des écrits sociaux et enfin des écrits complexes, comme la lecture d'une petite annonce, puis la rédaction d'une annonce ou d'un message. Les activités proposées sont de complexité variable, mettant en jeu différentes faces du rapport à l'écrit, afin d'explorer la structure de ses compétences. Des épreuves trop "faciles" peuvent donner le sentiment à un adulte qu'on le prend pour un enfant. A l'inverse, il importe de bâtir une *série progressive* de problèmes, qui permettront à tout adulte d'y rencontrer au moins certaines "réussites". Il nous semble en effet que, lorsque l'on a passé au moins cinq années à l'école l'on a *certaines savoirs et savoir-faire sur l'écrit*.

Les structures de représentation

Nous nous attachons à tenter de comprendre ce que l'adulte a *réussi* au cours de ces activités et *comment il s'y est pris*, plutôt que de relever ce qui manque au regard de certaines normes. C'est pourquoi l'analyse conduit à rechercher la mise à jour des *structures de représentation* de l'écrit et d'eux-mêmes que l'on peut inférer des propos et des comportements de ces adultes au cours de l'entretien. Les travaux de recherche sur l'illettrisme portent le plus souvent sur un seul des axes dégagés ci-dessus. C'est en effet une contrainte forte de la démarche scientifique que de veiller à ne traiter qu'une partie du champ pour l'examiner plus attentivement. Mais c'est aussi pourquoi il nous faut des rassemblements de chercheurs confrontés à cette question de l'illettrisme, et interpellés par les acteurs de terrain, pour améliorer ensemble notre connaissance du problème et progresser en nous appuyant sur les avancées des uns et des autres. De ce point de vue, la recherche conduite entre notre équipe et celle de Dominique Morcrette et Frédérique Brin (comparaison D.M.I./D.M.A., dans le cadre du programme de recherche de l'association Recherche et Partage) nous semble indiquer la direction dans laquelle nous devrions être toujours plus nombreux à nous engager.

BIBLIOGRAPHIE

— ANDRIEUX F., FALAIZE B. (1995). *De l'illettrisme, Etat des lieux de la recherche universitaire concernant l'accès et le rapport à l'écrit*, Paris : GPLI, Ministère du travail, du dialogue social et de la participation.

— BESSE J.-M., (1992). Procédures et stratégies de traitement de l'information écrite : l'illettrisme manifesté ?, in J.-M. BESSE, M.-M. de GAULMAYN, D. GINET, B. LAHIRE (Eds), *L'"illettrisme" en questions*, Lyon : PUL, pp. 119-161.

— BESSE J.-M., (Dir) ACLE, (1994). *Les chemins de l'appropriation de l'écrit aux cycles 1 et 2*, Grenoble : CRDP.

— BESSE J.-M., (1995) *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Magnard.

— FERREIRO E., GOMEZ-PALACIO M., (1988). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils?*, Lyon : CRDP.

— JAFFRÉ J.-P., SPRENGER-CHAROLLES L. & M. FAYOL M. (Eds), (1993). *Lecture-Écriture : acquisition. Les actes de la villette*, Paris : Nathan, pp. 230-240.

— MORAIS J., CARY L., ALEGRIA J., BERTELSON P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously ? *Cognition*, 7, 323-331.

— O.C.D.E. (1995) : *Littératie, économie et société*. Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, Paris.

— PETIOT K., (1996) *Étude sur les capacités d'analyse phonique de mots chez des personnes illettrées*. Mémoire de DEA de Psychologie Cognitive réalisé sous la direction de J.-M. BESSE, Université Lumière Lyon 2.