

Jean-Marie Besse

Illettrismus Illettrisme

De l'entrée dans l'écrit à un apprentissage durable de la communication écrite

Jusqu'à une époque récente, nos sociétés occidentales se sont comportées comme si, grâce à la scolarisation obligatoire et durable des jeunes générations (entre 8 et 10 années en moyenne), elles avaient réglé la question de l'alphabétisation de leur population. L'on estimait généralement que, du fait de cet intense effort en faveur de l'éducation, un certain nombre de compétences et d'attitudes étaient partagées par tous, au premier rang desquelles ces compétences de base que sont le savoir lire et écrire, qui, une fois acquises à l'école, étaient censées se maintenir au long de l'existence. Or, même si les systèmes éducatifs, dans leur ensemble, se sont révélés toujours plus performants au long du XX^{ème} siècle, au point que l'objectif de conduire près de 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat français a pu être formulé, les constats établis ces dernières décennies sur les capacités en lecture-écriture des adultes, dans des pays de niveau économique proche, font apparaître d'inquiétantes résistances à l'utilisation efficace de l'écrit: selon la dernière enquête nationale conduite en France «7 % des adultes de 18 à 65 ans résidant en France éprouvent de graves difficultés face à l'écrit, 5 % ont des difficultés moins importantes, mais qui restent suffisamment fortes pour rendre difficile une communication vraiment efficace par l'écrit et 7 % ont quelques lacunes et ne maîtrisent pas parfaitement les domaines fondamentaux de l'écrit»¹. Si l'on restreint, pour cette même enquête, l'échantillon aux personnes ayant effectivement suivi une scolarité dans un système éducatif francophone (celles-là même que l'on qualifie de personnes en situation d'illettrisme), le total des deux premières catégories descend de 12 % à 9 %: cela signifie que 9 % des adultes français manifesterait de grandes difficultés à se servir de l'écrit, *malgré* leur passage par l'école. Comment comprendre ce bilan? Est-ce l'apprentissage pratiqué à l'école par ces adultes qui n'aurait pas «tenu»? Beaucoup de «réponses» avancées pour réduire l'illettrisme reviennent à «remettre ces adultes à l'école» pour réapprendre les «techniques de base», comme si là se trouvait l'origine de leurs difficultés. Or, s'ils ne sont pas parvenus à apprendre à lire-écrire durant leur enfance et leur adolescence, aidés de professionnels de l'enseignement, était-ce seulement dû à un *défait d'entraîne-ments* sur des techniques?

Tout au contraire, l'observation de nombre d'illettrés indique qu'ils savent des éléments de technique de lecture et d'écriture appris lors de leur passage à l'école, mais ils manifestent des conceptions erronées sur ce qu'est notre système d'écriture, de même qu'ils se trompent sur ce que l'on a à faire pour lire ou pour écrire: ils n'ont pas intégré le sens de cette activité. Les illettrés ont des savoirs, notamment sur l'écrit, mais ces savoirs sont partiels et, de ce fait, faux.

Dire que ces adultes n'ont pas intégré le sens des activités de lecture ou d'écriture, c'est donc aller au-delà des formules en vogue dans les années 1980, «lire, c'est comprendre; lire, c'est faire du sens avec de l'écrit». Lire, certes, c'est déjà cela, mais c'est bien plus encore, c'est notamment comprendre le pourquoi de cette activité et la nature de ce moyen d'expression et de communication.

La question à traiter s'en trouve alors transformée: si ces adultes illettrés se trompent dans leur représentation de ce qu'est la lecture-écriture, et si là est bien l'essentiel de leurs difficultés, pourquoi en sont-ils restés à ces représentations erronées, en dépit de leur fréquentation de l'école?

Comment éviter dès lors de s'interroger sur la pertinence des pratiques habituelles d'enseignement du lire-écrire? L'exemple des illettrés ne nous fournit-il pas des pistes pour mieux comprendre ce qui serait insuffisant dans certains apprentissages à l'école?

Comment fait-on pour lire?

Lire, c'est prélever du sens sur des marques graphiques codées selon les principes d'un système d'écriture. Lorsque l'on s'engage dans une activité de lecture, on commence par se demander à quel

type de texte l'on a affaire (le projet de lecture est différent selon que l'on est face à une recette de cuisine, une lettre manuscrite, un roman), on engage une stratégie de lecture (une combinaison de procédures de traitement de l'écrit: identification globale de mots, déchiffrement de mots inconnus, anticipation sémantique, etc.), et l'on contrôle l'efficacité de cette stratégie, tout en maintenant en mémoire de travail une représentation des significations déjà acquises au long de la lecture.

Comment fait-on pour écrire à quelqu'un?

Ecrire, c'est, en disposant des marques graphiques sur un espace délimité, produire une réalité langagière - une représentation qui délivre du sens -, de manière telle que, plus tard, un lecteur partageant le même système d'écriture pourra construire une signification de ce texte proche de celle voulue par son auteur.

Pour communiquer à distance un message écrit en français, le scripteur doit travailler sur plusieurs plans: il se représente la tâche à accomplir, les idées à agencer, les étapes à suivre (planification), il révise son travail en cours d'écriture et/ou à la fin, il évalue le résultat de son travail. Parmi les éléments intervenant dans la tâche, on peut relever ces points:

- il importe tout d'abord que le dessin des lettres conventionnelles soit reconnaissable;
- il est ensuite nécessaire que la relation graphie/phonie soit régulière, afin que le lecteur puisse reconstituer le sens de chaque mot et de l'ensemble;
- il est souhaitable que le sens de l'écriture se présente de gauche à droite;
- il importe que l'auteur du message et le destinataire soient reconnaissables;
- le respect de l'orthographe aide à éviter les ambiguïtés (cas d'homophones hétérographes) et facilite l'accès à une signification rapide et précise;
- la séparation adéquate des mots permet de gagner du temps dans l'identification des unités lexiques;
- selon la nature du support d'écrit, la présentation du texte, la présence de titres, de paragraphes, d'alinéas, de ponctuation aide à la compréhension du message.

Comment apprend-on à lire et à écrire?

Avec mon équipe de recherche, le /Rsyf/^Psychologie cognitive de l'Education et de la Formation), j'ai fait connaître en France les travaux de la psycholinguiste argentine Emilia Ferreiro, les ai repris et adaptés. Car les différences entre les systèmes d'écriture (ici entre l'espagnol, étudié par Ferreiro, et le français) portent sur les principes de construction de ces systèmes: les enfants ont à comprendre ces principes organisateurs, qui définissent autant de paliers cognitifs, susceptibles de varier selon les langues écrites.

Il s'est agi pour nous, tout d'abord, d'identifier les grandes questions auxquelles est confronté le jeune enfant vivant dans notre société; nous en distinguons trois, principalement:

- quelles sont les caractéristiques essentielles de l'écrit, en quoi diffère-t-il des autres modes de représentation ou de communication?
- à quoi sert l'écrit? Quelles fonctions générales assure-t-il et dans quels usages actuels se manifeste-t-il?
- comment est organisé le système français d'écriture, quels sont les principes de base de notre orthographe?

Ces travaux ont permis de situer certains principes à la base de l'écriture et de montrer en quoi ils font problème au jeune enfant confronté à notre système d'écriture; nous avons aussi commencé de relever l'émergence de ces questions au long du développement de l'enfant. Ces questions restent le plus souvent inaperçues aux yeux des adultes.

Nos recherches ont montré que le jeune enfant se montre très tôt intéressé par cet objet étrange qu'est l'écrit et préoccupé d'en saisir l'utilité et le fonctionnement. Lorsque les questions qu'il pose à ce propos ne reçoivent pas pour toute réponse un "tu verras quand tu seras grand", mais qu'elles sont entendues pour ce qu'elles sont d'abord - un essai pour se comprendre et comprendre aussi le

monde dans lequel il vit - , elles nous révèlent un véritable travail intelligent - avec certes les caractéristiques d'une pensée propre à l'enfant de cet âge.

S'approprier l'écrit

Lorsque l'on tente de comprendre comment un adulte illettré - ou un élève en grande difficulté sur l'écrit - se comporte actuellement face à un texte à lire ou à écrire, l'on peut rechercher les origines de ses problèmes dans ce qu'on lui a *enseigné*, ou dans ce qu'il a lui-même *appris*, mais aussi - et c'est là tout particulièrement le sens de mes propres travaux - dans sa manière personnelle de *s'approprier* ce qu'il sait, et sait faire, sur l'écrit. Comment s'approprie-t-on l'écrit? Le rapport personnel à l'écrit se constitue *dans la durée* et pas seulement durant le temps de l'apprentissage à l'école; il se construit bien avant l'intervention systématique du système éducatif, dans un ensemble de situations sociales, de pratiques sociales, personnelles et interpersonnelles. Ce rapport se structure le plus souvent au sein de l'école, mais il va continuer à se développer tout au long de notre existence et nous n'avons jamais fini d'apprendre, en lisant et en écrivant. Mais ce rapport à l'écrit, autre caractéristique, ne comporte pas que des dimensions *cognitives*. Les éléments de savoir sur l'écrit sont relatifs aux fonctions et aux usages personnels, culturels et sociaux de l'écrit, aux caractéristiques de cet objet, à la structure de notre système d'écriture, de notre orthographe. Le sujet 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: des dimensions interpersonnelles, *sociales et affectives* donc, interviennent dans la constitution de ce rapport à l'écrit. Certaines conditions affectives semblent nécessaires pour pouvoir entrer dans un travail cognitif efficace sur l'écrit. Ainsi, la qualité de la relation entre le tout jeune enfant et ses parents a pu ou non faciliter un désir de comprendre, une ouverture à l'autre, une envie de communiquer.

Retour à l'école?

Il ne faut donc surtout pas réduire cette question de l'illettrisme à n'être qu'un problème instrumental, une affaire de mauvais apprentissage (ou enseignement !) de techniques de lecture et/ou d'écriture. Ce qui est en jeu dans l'illettrisme déborde largement ce point des techniques d'apprentissage.

L'installation d'un rapport déficient à l'écrit se situe bien en amont de l'école élémentaire, elle se met en place au travers d'un ensemble d'attitudes, de pratiques, de représentations, de communication interpersonnelle, par les gestes et par l'oral, qui se forment tout d'abord dans le milieu familial et social. De plus, il faut comprendre ce qui va se jouer avant et à côté de l'école, mais aussi par rapport à elle, dans le cercle familial, bien sûr pendant le temps des apprentissages fondamentaux mais aussi - lorsqu'il est question, après l'installation, de la maîtrise du rapport à l'écrit et de son renforcement -, cette influence familiale et sociale joue encore au niveau du collège et au delà, tout au long de notre vie: avec qui communiquons-nous et comment?

C'est que l'illettrisme nous révèle une question de fond, sociale et culturelle dans ses premières caractéristiques, et qui renvoie, *en un second temps*, à des questions psychologiques (pour comprendre leur fonctionnement face à l'écrit), puis pédagogiques -ou andragogiques à propos d'adultes - (pour agir lors d'un nouvel apprentissage). Les individus actuellement en situation d'illettrisme ont été pris dans des déterminations larges, déterminations sociales, économiques et politiques, qui ont produit sur eux des effets, répercutés en termes d'apprentissages défailants, de conduites psychologiques particulières et peu adaptées à une société organisée autour de multiples et complexes usages de l'écrit. Lorsque le psychologue rencontre ces personnes, essaie de voir et comprendre comment elles s'y prennent face à l'écrit, il n'a pas à renvoyer à la seule responsabilité de l'individu des problèmes et des contraintes qui interviennent à un niveau plus large, mais il a à comprendre comment l'individu s'organise face à ces contraintes et en fonction de ses limites actuelles.

Aider des personnes adultes à entrer dans l'écrit, des personnes qui ont déjà fréquenté durablement

le système éducatif, leur proposer de constituer un rapport *positif* à l'écrit, cela ne peut se faire en les remettant dans les conditions mêmes (cadre scolaire, manuels d'apprentissage, modalités et contexte d'acquisition, etc.) où elles ont déjà échoué. Ce n'est pas d'un surplus d'école qu'elles ont besoin, c'est d'une autre relation à l'écrit.

1 F. Murât, Les compétences des adultes à l'écrit, en calcul et en compréhension orale. Insee Première, Paris, n° 1044. 7 octobre 2005.

Publications dirigées par Jean-Marie Besse

- Regarde comme j'écris!, Paris: Magnard, 2000
- Qui est illettré? Paris: Retz, 2003
- Evaluer les illettrismes. Paris: Retz, 2004

Jean-Marie Besse. Professeur de Psychologie, Université Lumière Lyon 2, Bessejm@aol.com