Revue TDFLE

N° 75 | 2020
Didactique du français pour les adultes natifs : de l'illettrisme aux compétences clés

Lire autrement les pratiques des illettrés : le cas de l'orthographe

Jeanne CONSEIL

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-75/285-lire-autrement-les-pratiques-des-illettres-le-cas-de-l-orthographe
DOI : numerev_1306
Date de publication : 08/07/2020

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : CONSEIL, J. (2020) Lire autrement les pratiques des illettrés : le cas de l'orthographe. *Revue TDFLE*, (75). https://doi.org/10.34745/numerev_1306

Mots-clés :
Didactique, Variation, Illettrisme, Pratiques orthographiques, Rapport à l'écrit

Lire autrement les pratiques des illettrés : le cas de l'orthographe

Jeanne CONSEIL - Université Paris Nanterre - Laboratoire Modyco

jeanne-conseil@orange.fr

Résumé :

L'article propose de « lire autrement » qu'en termes normatifs les pratiques orthographiques de personnes en situation d'illettrisme. À partir des résultats d'une analyse linguistique réalisée sur un corpus de près de 2 000 « dictées » produites par des adultes en difficulté à l'écrit dans le cadre d'une enquête de l'INSEE de 2011 sur l'usage de l'Information dans la vie quotidienne – l'enquête IVQ –, nous montrons que, pour l'essentiel, être illettré n'empêche pas de savoir faire des choses à l'écrit, y compris du point de vue de l'orthographe. L'article insiste sur la nécessité de comprendre la logique de l'écart, accessible notamment par le biais d'entretiens métagraphiques, en mettant en relation les écarts produits avec les conceptions du scripteur du système orthographique. Les analyses permettent ainsi de dégager des pistes de réflexion didactiques et de proposer des points sur lesquels peut se porter l'attention du formateur pour interpréter les pratiques orthographiques qui s'écartent de la norme.

Mots-clés : illettrisme, pratiques orthographiques, variation, rapport à l'écrit, didactique.

Abstract :

We propose a linguistic analysis of the spelling practices of adults designated as illiterate at the end of the 2011 INSEE survey measuring the illiteracy rate in France, the Information and Daily Life survey (IVQ survey). The analysis presented in this article will focus, on the one hand, on some 900 dictations produced by people designated as illiterate at the end of the 2011 IVQ survey and, on the other hand, on metagraphic interviews carried out with ten illiterate learners during a field survey in a training organization in Haute-Normandie.

First, the description of the orthographic productions allows us to take a new snapshot of the orthographic practices of illiterate people, which encourages us to modify the very uniform representations of this population and allows us to nourish our reflections on adult literacy training. The analysis of variation shows the heterogeneity of the knowledge of the spelling system among the so-called illiterate people as well as the impressive diversity of spellings proposed for the same word.

Secondly, the interest of our analysis lies in taking into account the orthographic representations and conceptions of the writers, accessible in particular through metagraphic interviews (Cogis & Ros, 2003; Jaffré, 2003). Indeed, we show that the gaps produced by the writers are not random and that it is usually possible to identify what caused the writer problems and/or to identify the logic of the gap.

Finally, the analysis makes it possible to identify points, on the basis of the corpus studied, on which a trainer's attention can be focused in the context of remedial writing, to "read differently" than in normative terms (correct spelling vs. incorrect spelling), spelling practices that deviate from the norm. We have thus defined categories such as phonetic, phonographic, calligraphic, "contextual" deviations, types of phonemes/graphemes and types of syllable to which the deviation relates, etc.

The article will therefore propose tools for trainers, in particular a "reading grid" of the spelling practices of illiterate adults to describe the gaps in greater detail and better understand what is at the root of the difficulties in order to propose an appropriate solution.

Keywords : illiteracy, spelling practices, norm, variation, phonography, semiography.

Introduction

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[1], soit 7 % de la population adulte résidant en France métropolitaine. La question de l’orthographe peut sembler secondaire, voire illusoire, avec un public d’adultes illettrés. Comme le notent Adami et André (2014 : 82), « 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 ». Pour autant, 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 & André 2014). La question de l'orthographe, parce qu'elle est étroitement liée à la question de la maitrise de l'écrit et qu'elle est soumise à de fortes représentations sociales, ne peut alors être occultée et répond aussi à une demande de reconnaissance de ces adultes. Précisons qu'il ne s'agit pas, bien entendu, dans ce travail, de réduire l'illettrisme à la maitrise de l'orthographe : non seulement les difficultés en orthographe sont loin d'être réservées aux illettrés, mais la seule maitrise 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 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. L'intérêt de notre analyse des pratiques orthographiques des adultes illettrés repose sur la prise en compte du rapport à l'écrit et des conceptions orthographiques des scripteurs. Nous avons effectué une analyse des écarts produits par les adultes illettrés, en les interprétant au regard des discours de dix apprenants en situation d'illettrisme avec lesquels nous avons mené un entretien métagraphique lors d'une enquête de terrain dans un organisme de formation normand. Cela permet de dépasser la simple opposition "orthographiquement correct" vs "incorrect" voire "phonographiquement correct" vs "incorrect". Sur la base du corpus étudié, nous avons identifié un certain nombre de points sur lesquels peut se porter l'attention d'un formateur pour rendre compte des compétences du scripteur et pour mieux identifier la logique de l'écart orthographique.

1. L'enquête Information et Vie Quotidienne (IVQ)

L'enquête IVQ vise à évaluer le niveau de compétences des adultes à l'écrit dans les tâches de la vie courante ainsi qu'à mesurer la proportion d'adultes qui se trouveraient en situation de grande difficulté face à l'écrit dans leur vie quotidienne, et notamment les personnes dites en situation d'illettrisme. Les apports principaux de cette enquête résident dans le fait, d'une part, qu'elle ne se réfère pas à des situations d'apprentissage scolaire mais à des « conduites de communication relationnelle et sociale de la vie courante » (Besse *et al.,* 2009) : elle propose notamment de mesurer les compétences des adultes non pas à partir d'exercices décontextualisés mais de tâches se rapportant à des situations et à des supports issus de la vie quotidienne (page de programme de télévision, pochette d'album CD, bulletins d'information, liste de courses, etc.). Les tests scolaires sont en effet souvent éloignés des situations faisant appel aux usages réels et aux fonctions de l'écrit à l'âge adulte. Cette enquête comprend, d'autre part, une épreuve dite de « production écrite », dont est extrait notre corpus. Elle est la première à proposer de mesurer les capacités des adultes à produire des mots écrits (Jeantheau, 2015). De manière générale, seules la compréhension écrite et la lecture sont mesurées dans les enquêtes qui évaluent les compétences

littéraciques des adultes. L'enquête IVQ présente enfin l'intérêt de tester d'autres compétences telles que le niveau de compréhension orale et la numératie, des compétences qui, selon différents travaux de recherche en linguistique de l'écrit et en psycholinguistique, sont liées à la réussite en lecture et en écriture (Besse *et al.*, 2009). Le protocole de l'enquête comprend aussi un « module biographique » conséquent qui permet de recueillir des informations sur les parcours personnel, scolaire et professionnel des personnes interrogées, leur(s) origine(s), la ou les langue(s) parlée(s) à la maison et dans l'enfance, leur rapport à l'écrit, leurs pratiques de l'écrit, leurs loisirs, etc. Ces données permettent notamment de dresser un portrait précis des publics interrogés (nées/scolarisées en France ou à l'étranger, monolingue/plurilingue, pratiques littéraciques, etc.).

L'épreuve de « production écrite »

Seule épreuve de l'enquête qui mesure les compétences à produire des mots écrits, cette tâche fait partie d'un ensemble d'exercices visant à repérer les personnes présentant des difficultés dans les domaines fondamentaux de l'écrit, le module dit « ANLCI ». Conçu par l'équipe PsyEF de l'Université de Lyon (sous la direction de J-M. Besse) avec la collaboration de l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI), ce module évalue aussi les compétences en lecture et en compréhension écrite.

La mesure des compétences d'écriture se présente sous la forme d'une liste de courses, à produire sous la dictée, à l'attention d'un livreur. Ce scenario a été mis en place pour répondre à deux principes fondamentaux de l'enquête : proposer des exercices proches de situations de la vie quotidienne qui ne sont pas connotés scolairement. En effet, à aucun moment n'a été prononcé le terme de « dictée » lors de la passation (même si cette activité a probablement été souvent reconnue comme telle). Dès lors, nous parlerons ici de « dictée » pour désigner cette épreuve de « production écrite ». La liste de courses comprend des mots et des pseudo-mots, inventés pour l'exercice, que l'enquêté doit écrire sur papier libre. La version proposée dans l'enquête de 2011 se présente sous la forme suivante (les pseudo-mots sont ici indiqués en italiques) :

Pharmacie

Anti-rhume *Micatol* ou *Sirape*

Alcool à 90° Dux

Épicerie

Tomates de pays

Confiture

Cerises

Sel *Gobar*

Trois fromages qui ne sentent pas fort

Librairie

Le fiancé solennel de *Joc Pévanor*

Les pseudo-mots, qui requièrent un traitement phonographique de la forme entendue, permettent de mesurer le niveau de conscience phonographique sur 19 phonèmes proposés (5 phonèmes vocaliques et 14 consonantiques). Les mots, plus ou moins complexes (longueur, structure syllabique, régularité sur le plan orthographique, etc.) permettent d'évaluer les compétences orthographiques. Pour évaluer les compétences à l'écrit et permettre une analyse quantitative des données, l'équipe PsyEF, l'ANLCI et l'INSEE ont défini des scores de réussite à certains items de la dictée : 12 mots, 6 pseudo-mots et 2 marques morphologiques ont été notés[2]. Un point est accordé si la forme orthographique du mot est respectée (pour les mots) ou si la forme sonore du mot est correctement transcrite (pour les pseudo-mots). Deux points ont été attribués à fromages et sentent, seulement pour les marques obligatoires de pluriel : quand un scripteur écrit par exemple formages, les 2 points sont quand même accordés. Le taux de réussite, calculé sur un score total de 22 points, a ensuite permis de déterminer des « profils de scripteur » :

0 Personnes n'ayant pas pu faire les exercices du fait de trop grandes difficultés en lecture ou en français

1 Moins de 40 % de réussite à l'épreuve de production écrite (score inférieur à 9/22)

2 Entre 40 et 60 % de réussite (score compris entre 9 et 13/22)

3 Entre 60 et 80 % de réussite (score compris entre 14 et 17/22)

4 Plus de 80 % de réussite (score supérieur à 17/22)

5 Pas de difficulté dans les trois domaines fondamentaux de l'écrit. Cette dernière catégorie correspond aux personnes qui ont obtenu plus de 80 % de réussite dans les trois épreuves du module ANLCI (production écrite, lecture et compréhension d'un texte écrit)

Enfin, ces profils sont associés à ceux établis en lecture et en compréhension écrite, pour établir le « degré » général de difficulté des enquêtés :

- *difficultés graves* (moins de 40 % de réussite à l'un des trois tests du module de l'ANLCI),

- *difficultés fortes* (entre 40 % à 60 % de réussite),

- *difficultés partielles* (entre 60 % à 80 % de réussite).

Les personnes qui ont obtenu plus de 80 % de réussite à chacune des trois épreuves sont finalement considérées comme ne présentant *pas de difficulté* dans les domaines fondamentaux de l'écrit. Les personnes qui présentent des *difficultés graves* ou *fortes* à l'une des trois épreuves du module ANLCI, relèvent pour l'INSEE de « situations préoccupantes ». Parmi elles, celles qui répondent aux critères définis par l'ANLCI (âgés de plus de 16 ans et scolarisés en France) sont dites « en situation d'illettrisme ». C'est ainsi qu'au terme de l'enquête de l'INSEE de 2011, 7 % des Français sont considérés « en situation d'illettrisme » (INSEE, 2013).

2. Une analyse quantitative de réussite à la dictée : quelques résultats

Nous avons réalisé une analyse linguistique quantitative de près de 2 000 dictées produites par des adultes, parmi lesquels 900 personnes ont été désignées *illettrées* au terme de l'enquête. Des analyses de ce corpus de dictées ont été collaborativement réalisées par le laboratoire *Lidilem* (Université de Grenoble), le laboratoire *Dylis* (Université de Rouen) et ANLCI. Plusieurs publications, auxquelles nous renvoyons ici, présentent ainsi les résultats en détails (Blondel, Brissaud, Conseil, Jeantheau, Mortamet, 2016 ; Blondel, Brissaud, Rinck, 2016 ; Blondel & Conseil, 2015 ; Conseil, 2016 et 2017 ; Conseil & Mortamet, 2015). Nous revenons brièvement, pour cet article, sur quelques-uns des principaux résultats.

Un effet de la scolarisation sur la réussite orthographique

Au-delà du fait que nos résultats confirment que les enquêtés *sans difficulté* ainsi que les enquêtés aux difficultés partielles ont, en moyenne, mieux réussi à orthographier les 15 mots analysés de la dictée que les enquêtés *en difficulté*, cette analyse présente l'intérêt de mettre en évidence que ce sont les enquêtés scolarisés en France qui ont le mieux réussi parmi les enquêtés en difficulté. Ce sont les enquêtés scolarisés hors de France et non scolarisés qui ont eu le plus de difficultés à orthographier correctement les mots. Il y a donc un net impact de la scolarisation et en particulier de la scolarisation en France sur la réussite orthographique. Par ailleurs, l'analyse des dictées produites par les enquêtés *sans difficulté* montre que même les personnes les plus à l'aise à l'écrit dans ce test n'atteignent pas les 100 % de réussite.

Des difficultés liées au système graphique lui-même

L'analyse de la réussite à la dictée a permis de montrer que, quel que soit leur niveau de difficultés à l'écrit (*graves, fortes, partielles, sans difficulté*) et quel que soit le lieu de scolarisation (en France ou hors de France), on ne constate qu'une différence de degrés de 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 (longueur du mot, degré de consistance, fréquence, etc.) plutôt qu'aux fonctionnements cognitifs des scripteurs, à leur parcours de socialisations, d'apprentissage du français écrit, à leurs pratiques littéraciques, etc. Autrement dit, il y a des mots compliqués pour tout le monde (*solennel*, *fiancé* notamment) et des mots que la majorité des scripteurs parvient à produire correctement (Blondel, Brissaud, Conseil, Jeantheau, Mortamet, 2016 ; Conseil, 2017).

En définitive, cette analyse de la réussite sur les mots a permis 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'elles 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 probablement, en plus de difficultés en orthographe, une faible fréquentation de l'écrit.

Une grande diversité des graphies recueillies

Le dernier point qu'il est important de souligner dans cet article est l'impressionnante diversité des graphies proposées dans notre corpus, pour un même mot. Comme il n'existe pas de forme normée pour les pseudo-mots, on pourrait s'attendre à ce que ce soit sur ces mêmes pseudo-mots que soit produite 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 identifiés *sans difficulté* au terme de l'enquête IVQ. À titre d'exemple, on peut citer le mot *pharmacie* pour lequel nous avons recueilli 192 graphies différentes.

La forte 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. Il apparait 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. Dans le prolongement de travaux existants (Besse *et al.*, 2009), nous avons donc procédé à un premier classement des graphies selon leur rapport à la phonographie : graphies "phonographiquement correctes" *vs* "incorrectes". Et pour mesurer pleinement la compétence à respecter la phonographie, nous avons observé, outre les 6 pseudo-mots, les 15 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.

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 (Blondel, Brissaud, Conseil, Jeantheau, Mortamet, 2016). Cela montre cette fois l'impact de la scolarisation (en France ou ailleurs) sur la capacité à encoder un mot sur le plan phonographique. 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. Il est donc possible d'identifier des compétences « déjà-là » (Penloup, 2007) et de s'appuyer dessus lors de la formation.

3. Mieux comprendre la logique de l'écart et mieux identifier le « déjà-là »

Pour mieux cerner les compétences et les difficultés des scripteurs *illettrés* pour produire un mot à l'écrit, nous avons constitué une grille d'analyse qui s'appuie sur un principe fonctionnel de classement, autrement dit sur le fonctionnement des unités de l'écrit pour décrire la variation. Notre description des pratiques orthographiques d'adultes en difficulté à l'écrit s'est appuyée majoritairement sur les travaux de Lucci et Millet (1994) et Gruaz (2006, 2009). 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. Les travaux de Gruaz (2006, 2009) portent quant à eux plus spécifiquement sur les productions d'adultes en difficulté à l'écrit et proposent des catégories d'analyse spécifiques à ce public. Nous avons ainsi décrit les écarts en terme de modalités d'écarts (substitution, confusion, ajout, omission, déplacement, permutation) et d'éléments touchés par la variation (lettre, phonème/graphème, diacritique, lettre muette, etc.).

Nous avons montré que les graphies produites par les scripteurs (qu'elles soient correctes ou non sur le plan phonographique) ne sont pas de pures créations *ex nihilo*. En nous attachant à comprendre la logique de l'écart, les représentations du scripteur et son rapport à l'orthographe, nous avons mis en évidence des connaissances et des compétences, construites ou en cours de construction. Par exemple, 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. Ainsi, la « simplification » n'a pas une connotation négative, puisqu'elle révèle ici selon nous la connaissance des régularités graphotactiques de notre écriture ('f' est plus fréquent et plus consistant que 'ph'), ce qui est une compétence en soi, même si cela ne lui permet pas de produire la forme attendue. Autrement dit, simplifier peut aussi être régulariser, dans certains cas, en appliquant une règle. Par ailleurs, il apparait 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

évoquer la réussite sur le mot *pharmacie*, correctement orthographié par 64% des adultes illettrés, qui atteste de la prise en compte de la sémiographie par ces scripteurs.

Notons dès maintenant que les quelques interprétations présentées ici ne sont que des possibilités, et non des évidences ou un verdict de ce que sont les logiques des personnes en situation d'illettrisme pour produire un mot. Gruaz (2006 : 87) 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/ ».

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.

Nous tentons maintenant de donner des outils pour décrire plus finement les écarts et pour identifier des points sur lesquels l'attention du formateur peut se porter pour saisir la logique de l'écart et en tirer les compétences des scripteurs.

- Se faire une idée globale de la capacité du scripteur à produire des graphies conformes au principe phonographique

Il convient d'abord de distinguer les scripteurs qui parviennent globalement à produire des graphies conformes au principe phonographique, bien qu'éloignées de la norme. En ayant un sentiment de non-maitrise de la transcription des sons, le scripteur en *difficulté* peut se trouver dans une situation d'insécurité renforcée qui peut contribuer à une appréhension dans son rapport à l'écrit. Gruaz (2009) insiste alors sur l'intérêt de faire constater à l'apprenant, lors de la remédiation, sa maitrise globale de la transcription des sons et de lui montrer que les confusions ne relèvent que de difficultés ponctuelles. Même

> « 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).

- Distinguer écarts phonétiques, écarts phonogrammiques et/ou calligraphiques

Si un mot ne semble pas être correctement encodé à première vue, il convient de vérifier d'abord, si le scripteur prononce bien le mot à transcrire. Reprenons l'exemple de *tonate* proposé par Gruaz et que nous avons cité plus haut. Il est important de déterminer si le scripteur confond les phonèmes (/m/ et /n/), ce qui relève d'un problème d'extraction phonémique, lié à la conscience phonologique, ou s'il s'agit d'une confusion portant uniquement sur la sélection du graphème, autrement dit, un problème de conventionalité. Il est possible aussi que la proximité graphique de certains graphèmes (notamment m/n, t/l, a/o, e/i qui sont des lettres proches d'un point de vue calligraphique en écriture manuscrite) soit un des motifs d'écart : omission de jambages, lettre en miroir, décalage de trait, etc. Ces difficultés d'ordre calligraphiques (dessin de la lettre) ont d'ailleurs été soulignées chez l'adulte en situation d'illettrisme par Gruaz (2009). Par ailleurs, l'omission d'un phonème-graphème ou sa confusion avec un autre peut aussi provenir du fait que le scripteur ne sait pas produire le graphème : il isole bien le phonème mais ne connait pas sa correspondance graphique, voire ne sait pas tracer la lettre (Hannouz, 2013). Les entretiens menés avec les apprenants en situation d'illettrisme attestent de cette méconnaissance de la graphie de certaines lettres, notamment les majuscules. Notons ici aussi que parmi les graphies qui sont difficilement interprétables, en dehors de toute explication du scripteur lui-même, il est possible que les graphèmes inexpliqués 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 tracer ou encoder. 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 maitrisé ou du moins automatisé. 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 en considérant que cet apprentissage est acquis à l'école élémentaire.

- Identifier la présence de lettres muettes, de diacritiques, de doubles consonnes

Il convient de distinguer les productions dans lesquelles il y a une absence quasi-totale de lettres muettes, de diacritiques et/ou de doubles consonnes notamment, de celles dans lesquelles ces éléments apparaissent. Leur présence atteste en effet d'une certaine connaissance du système orthographique et de ses régularités.

Plusieurs graphies dans lesquelles ont été ajoutées des lettres muettes, par rapport à la forme attendue, attestent de la connaissance de la fréquence des lettres muettes dans notre système graphique. Nous relevons notamment :

- l'ajout d'un 'h' muet, en particulier après le 't' ou en début de mot : *thomate, enthi,*

anthi, hantie, halcol etc.

- l'ajout de 'e' muets : *entie, antie*, etc.

- l'ajout d'un 'e' diacritique : *alcole, alcoole, alkole, sele*, etc. A l'inverse, on trouve des graphies dans lesquelles le 'e' diacritique en finale de mot a été omis : *rhum, tomat, s/ceris, fromag*.

Notre participation aux ateliers en situation d'observation participante avec des apprenants en situation d'illettrisme a montré que ces scripteurs avaient connaissance du 'e' muet en français, mais que, n'en connaissant pas réellement le fonctionnement dans le système graphique du français et par peur aussi de l'oublier, ils avaient tendance à le produire de manière aléatoire, sans toujours s'apercevoir d'ailleurs que son ajout pouvait modifier la forme sonore du mot. 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 ! ».

On remarque aussi des cas d'ajout de diacritiques (cédille, accent aigu/grave, accent circonflexe) : certains qui ne modifient pas la correspondance phonographique (*pharmaçie, tômate, çerise, sél, fiançé, rhûme*) et d'autres qui la modifie (*cérise, épicérie*, etc.). Ces choix d'ajout de diacritiques peuvent être interprétés comme une « option "par excès" qui applique la loi du "qui peut le plus peut le moins" » (Jaffré, 2010 : 318, à propos de l'accent circonflexe qui souligne l'inconsistance de l'orthographe dans ce type d'exemples). Les scripteurs font le choix de la « sûreté » (Jaffré, 2010 : 318) probablement parce qu'ils ne connaissent pas toujours le rôle de ces diacritiques. Pour Alicia par exemple, la cédille n'est qu'accessoire, qu'« ornementale » pourrait-on dire, et ne change rien à la relation phonographique :

> ENQ 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

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. De la même façon, pour l'accent circonflexe, nous n'avons relevé que des cas de figure plausibles en français, à savoir sur les graphèmes 'a', 'e', 'i', 'o' et 'u'. Nous n'avons pas d'exemples non plus de graphies sur lequel deux accents circonflexes auraient été produits sur le même mot, tels que **tômâte*. Ces constats mettent en évidence le fait que les scripteurs ont intégré les conditions d'apparition des accents circonflexes. Un scripteur qui produirait ce type d'écart pourrait être alors considéré comme ayant rapport à l'écrit

plus éloigné.

Enfin, les scripteurs ont ajouté des doubles consonnes de manière récurrente (*tomatte, conffiture, cerrise, frommage*, etc.). Il apparait qu'ils 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). 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 (on trouve 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). Aucun ne double la voyelle.

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 gène 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, 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.

En définitive, certains graphèmes ('e' muet, 'e' diacritique', 'h' muet) ou diacritiques prennent une réelle valeur ajoutée. Ils peuvent traduire la volonté (consciente ou non) du scripteur de « faire plus » de « faire mieux » (Mortamet, 2003) pour se rapprocher d'une forme plus prestigieuse à leurs yeux et pallier une insécurité scripturale. On peut imaginer 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, même s'ils n'en ont qu'une connaissance partielle.

- Identifier le type de phonèmes concernés par la variation

Les difficultés du scripteur peuvent être liées à des particularités phonologiques. La proximité phonologique de certains phonèmes – particulièrement dans la zone /o/, /É□/, /oe/, /ø/, /a/, /u/ (/o-/a/ dans *tomate/tomote* ; /o/- /oe/ dans *tomate/temate,* etc.), et entre le /e/ et /i/ – (*ipicerie, libririe*), les voyelles nasales (composées de deux lettres) et l'opposition sourde-sonore sur les phonèmes consonantiques (/t/-/d/ dans *tomate/tomade* ; /p/-/b/ dans *librairie/liprairie* ; /j/-/Ê□/ dans *fromage/fromache*), 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.

Identifier le type de phonèmes concernés par la variation permet de voir si les confusions sont liées au système de la langue (et donc partagées par les scripteurs) ou

si elles sont caractéristiques de plus grandes difficultés dans la reconnaissance et l'encodage des phonèmes.

- Identifier la présence de digrammes

Les digrammes sont des graphèmes complexes puisqu'ils sont composés de deux lettres[3]. C'est en particulier sur les voyelles nasales que des difficultés de transcription se posent. Les cas d'omission de lettres participant aux phonogrammes renvoyant à des voyelles nasales (voire de la transcription tout entière de la voyelle nasale) sont fréquents et on trouve des graphies telles que *ati, cofiture, fiacé*, etc. Les digrammes 'ai' et 'ph' posent aussi des difficultés aux scripteurs : *parmacie, librarie, libririe*, etc.

Ces graphies peuvent ne pas relever d'un simple écart phonétique mais confirmer l'importance de la sémiographie de notre écriture et le conflit dans lequel peuvent se trouver les scripteurs. Ces derniers 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 etc. mais ne l'associent pas aux phonèmes /É□/, /f/ ou /É□Ì□/. En cela, ces graphies témoignent d'une certaine fréquentation de l'écrit.

A l'inverse, on remarque dans notre corpus des cas d'ajout de digrammes qui remplacent des graphèmes simples : *taumate, fraumage, fiançais, solanaile*, etc. La présence de ces digrammes peut être identifiée par le formateur parce qu'elle atteste de la connaissance de l'existence de graphèmes complexes et témoigne de la compétence des scripteurs à produire ces graphèmes complexes, même s'ils ne répondent pas à la norme attendue.

- Identifier la présence de graphèmes différents pour transcrire un même phonème

La substitution d'un phonogramme par un autre, qui renvoie au même phonème (*farmacie* pour *pharmacie*) est la modalité d'écart la plus fréquente dans notre corpus[4]. 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, pour lesquels il existe plusieurs façons de les transcrire ('ai', 'é', 'è', 'o', 'au', 's', 'c', 'ss', 'en, 'an'), qui sont le plus touchés par la substitution. On recueille par exemple les graphies suivantes : *farmacie, pharmassie, enti, épisserie, taumate, librérie, fiencé, fianssé*, etc.

Dans ses productions écrites, si un scripteur produit différents graphèmes pour un même phonème ('o' et 'au' par exemple pour transcrire le phonème /o/), cela relève déjà d'une certaine connaissance du système graphique du français. Aussi est-il nécessaire de comprendre si un scripteur a connaissance de la polyvalence graphique de notre système pour transcrire certains phonèmes (Gruaz, 2009) même si ce n'est pas suffisant pour savoir quel phonogramme sélectionner. Dans une perspective de remédiation, il conviendra de revenir ensuite sur les conditions de distribution de

certains de ces graphèmes.

- Identifier l'usage que font les scripteurs des graphèmes régis par des lois de position et de distribution

Il est important d'identifier l'usage que font les scripteurs des graphèmes régis par des lois de position et de distribution pour identifier ce qui relève de difficultés avec les correspondances phonèmes-graphèmes ou uniquement de difficultés avec les graphèmes qui entrent en distribution complémentaire. À partir 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 dont la correspondance phonographique est erronée du fait de son environnement proche. Cela revient pour ainsi dire à un problème de combinatoire. Fabre Cols (2000) parle d'une « généralisation » de certaines correspondances phonographiques, qui ne tiennent pas compte des restrictions ou des règles de position. Le choix des scripteurs d'écrire *pharmasie* ou *épiserie* par exemple montrent que ces derniers sont sensibles aux régularités graphotactiques du système puisqu'ils optent pour les graphèmes les plus consistants, bien que cela posent des problèmes de lois de position et de distribution. Il ne s'agit pas d'un problème de correspondance phonème-graphème.

Par ailleurs, dès lors qu'on cherche la cohérence de l'écart en interrogeant le scripteur sur les procédures, les méthodes qu'il a employées pour faire ses choix graphiques, on comprend que certains écarts, à première vue phonographiquement incorrects, reposent en réalité sur des logiques que l'on pourrait considérer comme correctes par rapport à la phonographie. À titre emblématique, on peut citer l'exemple de la graphie *cerisse* pour laquelle les explications d'un apprenant nous ont conduites vers une autre piste que celle de l'écart phonographique. Après nous avoir expliqué qu'il hésitait sur les deux 'm'dans *tomate* ou les deux 'f' dans *confiture*, Jimmy nous explique que « c'est pareil », il hésite sur deux 's' à la fin de *cerisse*. 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.

- Identifier le type de syllabes concernées par la variation

La structure syllabique peut poser des difficultés aux scripteurs et en particulier la structure de type CCV (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. On trouve des cas d'inversion tels que *formage*. La succession de deux phonèmes consonantiques, d'une syllabe à l'autre, semble aussi poser problème. Dans les mots *pharmacie* et *alcool*, c'est le /r/ de la syllabe 'phar' qui est omis le plus souvent (*phamacie*, *famacie*, etc.) et qui est dans la structure CVC-CV, et le premier 'l' de *alcool* qui est omis de façon récurrente (*acol*, *acool*, etc.) et qui est dans la structure syllabique VC-CVC. Une syllabe de type CCV étant plus difficile à transcrire qu'une syllabe de type CVC, on remarque aussi des cas de transformation de la syllabe CCV en CVCV, par une possible procédure de sur-syllabation mise en place par le scripteur pour faciliter l'extraction phonémique et l'encodage syllabique du mot. Les scripteurs ajoutent ainsi ce qui pourrait être analysé comme un 'e' diacritique dans des graphies telles que *faremacie*, *alecol* voire un autre phonème vocalique (*faramacie* par exemple).

En d'autres termes, observer le type de syllabes touchées par la variation permet de distinguer des difficultés liées au système lui-même de celles qui peuvent révéler des difficultés d'extraction phonémique plus importantes (dans le cas de structures syllabiques de type CVCV notamment).

Conclusion

Nous montrons que les écarts produits par les scripteurs ne sont pas aléatoires et qu'il est possible le plus souvent de bien identifier ce qui a posé problème au scripteur (les obstacles rencontrés) et/ou d'identifier la logique de l'écart pour ensuite proposer une solution adaptée, en lien avec les conceptions du système orthographique du scripteur. 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 peut se porter dans le cadre d'une remédiation à l'écrit. 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, la proximité phonétique, les écarts liés à l'instabilité du système, etc.), de celles qui, au contraire, sont caractéristiques de plus grandes difficultés et d'un plus grand éloignement de l'écrit, voire de pathologies. Cela permet d'identifier aussi les difficultés sur lesquelles intervenir en priorité.

Plus concrètement, l'une des pistes de travail pour intervenir sur l'orthographe des apprenants en formation serait, dans un premier temps, de classer les écarts relevés selon les différents points cités précédemment (en élargissant à d'autres écarts rencontrés dans les textes produits par les apprenants) [5] et de mesurer quantitativement le type d'écart qui prédomine. Une fois ce classement réalisé par le formateur, il serait à compléter et valider lors d'un échange avec l'apprenant (par exemple pour vérifier que le classement de l'écart correspond bien à la conception de l'apprenant, cf. cas de Jimmy pour cerisse). Une fois les « profils » des différents scripteurs identifiés, il serait notamment intéressant de faire travailler ensemble deux apprenants dont les compétences sont « complémentaires », pour que l'un et l'autre s'entraident. A titre d'exemple, un apprenant qui a compris la polyvalence graphique pourrait travailler avec un apprenant qui ne voit qu'une relation univoque entre les

phonèmes et les graphèmes (ex. il ne transcrit les phonèmes /e/-/É/ qu'à l'aide du graphème 'e'). Des moments de travail collectifs (telle que la correction collective d'une dictée) seraient aussi le moyen pour chacun des apprenants de verbaliser ses conceptions de l'orthographe, de les confronter à celles des autres et de les faire évoluer collectivement. Avec une telle démarche qui implique tous les apprenants dans la remédiation, le formateur ne serait alors plus placé comme le seul détenteur de la connaissance : chaque apprenant prendrait conscience de ses acquis. Il ne faut pas oublier que l'acte d'écriture est un vécu, souvent marqué d'expériences négatives voire douloureuses pour un adulte en situation d'illettrisme en particulier et que l'estime de soi et la prise de confiance constituent des éléments primordiaux dans le rapport qu'entretient un apprenant à l'écriture (Barré De-Miniac, 2000).

De façon plus générale, cette nouvelle lecture des pratiques orthographiques des *illettrés* permet de porter un regard différent sur leurs difficultés et surtout de montrer que ces adultes 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 ont des connaissances de l'orthographe et de ses régularités, connaissances sur lesquelles il est possible de s'appuyer en tant que formateur.

Bibliographie

ADA 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.

BARRÉ-DE MINIAC C., (2000), *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Presses Universitaires du Septentrion.

BESSE J-M., PETIOT-POIRSON, K., PETIT CHARLES, E., (2003), *Qui est illettré ?*, Paris : Retz.

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.

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 », *Économie 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.shsconferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf_cmlf2016_07003.pdf

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.

BOUTET J., (2001), « La part langagière du travail : bilan et évolution », *Langage et Société*, n° 98, 17-42.

CATACH, N., GRUAZ, C., DUPREZ, D., (1980, 1995), *L'orthographe française. L'orthographe en leçons : une traité théorique et pratique*, (1ère et 3ème éd. révisée), Paris: Nathan.

COGIS, D., (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris : Delagrave.

CONSEIL J., (2017), Situations d'illettrisme et difficultés à l'écrit en Haute-Normandie : le cas de l'orthographe, Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Rouen.

CONSEIL J., MORTAMET, C., (2015), « Illettrisme, difficultés à l'écrit et emploi en Haute-Normandie », *Études Normandes*, Bailly, F. (dir.), Cintas, C., n°2.

CONSEIL, J., (2016), « Hétérogénéité des pratiques écrites des personnes en difficulté à l'écrit », *Cahiers de linguistique*, 2016/2, 39-46.

FABRE-COLS C., (2000), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, De Boeck Duculot, Bruxelles.

GRUAZ C, (2006), « Orthographe et illettrisme », dans Gruaz, C. (dir.), *À la recherche du mot : De la langue au discour*s, Limoges : Lambert Lucas, 85-98.

GRUAZ, C., (2009), *Recherche-action : Orthographe et illettrisme*, Chevalier L. (dir.), CREFOR Haute- Normandie.

HANNOUZ, D., (2013), « Remédiation des difficultés d'apprentissage à partir des orthographes approchées », *Repères*, n°47, 59-82.

JAFFRE, J-P., (2010), « De la variation en orthographe », *Études de linguistique appliquée*, 2010/3, n°159, 309-323.

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.

JONAS, N., (2013), « Les capacités des adultes à maitriser des informations écrites ou chiffrées. Résultats de l'enquête PIAAC 2012 », INSEE Première, n°1467, octobre 2013.

LUCCI V., MILLET A., (1994), *L'orthographe de tous les jours. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*, Paris : Champion.

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.

PENLOUP, M-C. (dir.), (2007), *Les connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, Lyon : INRP.

SPRENGER-CHAROLLES, L., (1992), « Acquisition de la lecture et de l'écriture en français », *Langue française*, Vol.95 n°1, 49-68.

---

[1] ___ Rappelons que, selon le cadre national de référence de l'ANLCI (2003), l'illettrisme s'applique pour les personnes de plus de 16 ans ayant été scolarisées en France. Quand il s'agit de dénombrer et de caractériser l'illettrisme en France, on exclut donc les données recueillies auprès des personnes non scolarisées ou scolarisées hors de France.

[2] ___ L'INSEE a fait le choix de ne corriger que 20 items sur les 32 dictés : *pharmacie, anti, rhume, alcool, épicerie, tomates, pays, confiture, cerises, sel, fiancé, solennel* pour les mots, la totalité des 6 pseudo-mots et les deux marques de pluriel (*fromage**s*** et *sente**nt***).

[3] ___ Notre corpus ne comprend pas de trigrammes ('eau', 'ein' par exemple) mais l'analyse proposée ici pourrait s'appliquer aux trigrammes.

[4] ___ Lucci et Millet (1994) et Gruaz (2009) font aussi le constat de la suprématie de cette modalité d'écart sur les autres. Les premiers parlent de « substitution » et le second de « confusion ».

[5] ___ Nous pouvons citer ici la grille déjà existante, élaborée par C. Gruaz (2009) lors la recherche-action menée en Haute-Normandie.