

Elsa Eme, Nicolas Nantes et Christine Delliaux

Analyse cognitive et linguistique de l'illettrisme : bilan des études et implications pour la formation

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Elsa Eme, Nicolas Nantes et Christine Delliaux, « Analyse cognitive et linguistique de l'illettrisme : bilan des études et implications pour la formation », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 40/3 | 2011, mis en ligne le 01 septembre 2014, consulté le 05 janvier 2015. URL : <http://osp.revues.org/3516> ; DOI : 10.4000/osp.3516

Éditeur : Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

<http://osp.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://osp.revues.org/3516>

Document généré automatiquement le 05 janvier 2015. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

© Tous droits réservés

Elsa Eme, Nicolas Nantes et Christine Delliaux

Analyse cognitive et linguistique de l'illettrisme : bilan des études et implications pour la formation

- 1 L'illettrisme est un problème de société majeur pour l'éducation et l'insertion qui est maintenant reconnu sur le plan national et international. En France, à l'heure actuelle, il touche 9 à 12% de la population de langue maternelle française (ANLCI, 2010; Ferry, 2009). L'illettrisme est défini comme la situation des «hommes et femmes de plus de 16 ans, ayant été scolarisés, et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle». Cette définition, donnée en 1995 par le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI), et largement reprise depuis, distingue l'illettrisme de l'analphabétisme, lequel qualifie le fait de n'avoir jamais été scolarisé et de n'avoir jamais appris à lire. Elle est proche en revanche de la définition que l'UNESCO en 1958 donne de «l'analphabétisme fonctionnel» pour désigner l'incapacité de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne. Ainsi, l'illettrisme qualifie des individus qui ont un usage relativement limité de l'écrit: ils peuvent remplir un papier d'identité et se servir d'un programme de télévision par exemple, mais ne parviennent pas à lire et à comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne (tel qu'une notice de médicament), et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples (rédiger un chèque par exemple) (Besse, 2004).
- 2 L'illettrisme correspond donc à un échec de l'acquisition fonctionnelle de la langue écrite puisqu'il désigne des personnes à qui on a enseigné la langue écrite dans le cadre de l'école mais qui ont peu ou mal acquis ce savoir pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles (GPLI, 1995). Les personnes en situation d'illettrisme ont acquis de l'expérience, des compétences et une culture, mais sans s'appuyer, ou pratiquement pas, sur l'écrit (Besse, 2004). Cette situation a évidemment des implications pour l'insertion professionnelle mais également pour le développement personnel et la vie sociale. L'absence de maîtrise de la lecture est indiscutablement un problème de société dans la mesure où l'équilibre économique tient à la possibilité des hommes et femmes actifs de traiter l'information écrite de façon utile. Le niveau scolaire et le taux d'utilisation de l'écrit ne cessent de s'accroître en moyenne, pour répondre aux évolutions technologiques de notre société. Mais en même temps la demande sociale en matière de lecture et d'écriture augmente encore plus vite. Les demandes de formation et d'information sont de plus en plus nombreuses. Les postes de travail non qualifiés diminuent. Les postes de travail qualifiés, y compris de travail manuel, demandent un apprentissage théorique. Même si certains adultes illettrés ont pu s'engager dans le monde du travail sur la base de leurs expériences et de leurs compétences, beaucoup se trouvent dans des situations de risque de marginalisation, d'exclusion, et d'autodévalorisation, par rapport aux exigences de la technologie actuelle (qu'Internet ne fait probablement qu'accentuer).
- 3 L'enquête nationale *Information et Vie Quotidienne* menée par l'INSEE en 2004 (ANLCI, 2010) montre qu'un pourcentage important de la population repérée en difficultés avec l'écrit est sans emploi (43%). En outre, les personnes en situation d'illettrisme représentent 26% des allocataires du RMI. Les parcours scolaires sont variables, mais n'ont pas permis l'accès à un diplôme, et il est souvent difficile d'en retracer les étapes; 46% auraient un niveau primaire et 26% un niveau de secondaire technique ou professionnelle (Leclercq, 2007). Les enjeux pour la formation sont que d'une part les personnes en situation d'illettrisme ne sont pas conscientes de leurs acquis et se considèrent elles-mêmes comme «ne sachant pas lire», avec ce que cela entraîne comme difficultés et appréhension à se remettre dans un processus de lecture. D'autre part, les adultes illettrés ne peuvent progresser de manière autonome dans la mesure où des stratégies peu efficaces sont installées, qui empêchent les acquisitions nouvelles (par exemple, les liens ne sont pas faits entre l'écrit et l'oral, entre ce qu'on lit et ce qu'on dit, ou que les

autres disent; la lecture est réduite à un exercice de déchiffrage laborieux, monocorde, sans recherche de sens).

- 4 L'illettrisme pouvant être défini comme un problème d'acquisition, l'objectif de cet article est de présenter un bilan des études ayant porté sur l'analyse des composantes cognitives et linguistiques des difficultés de lecture rencontrées par les personnes en situation d'illettrisme. Si on a souvent rapporté l'illettrisme à un handicap socioculturel, on peut aussi se demander si l'échec de certains adultes dans l'acquisition de la langue écrite n'est pas lié à des difficultés dans les compétences sous-jacentes à cette acquisition. Sur un plan théorique, cette question renvoie aux relations entre le développement cognitif et langagier d'une part et l'accès à la langue écrite d'autre part. Sur un plan pratique, elle ouvre de nouvelles pistes pour la mise en place de formations centrées sur le fonctionnement des individus, ce qui est vraiment central pour l'insertion socioprofessionnelle.
- 5 Pour des raisons idéologiques et politiques, et malgré l'ampleur du phénomène, la reconnaissance publique de l'illettrisme s'est faite assez tard dans notre pays, la question de l'analphabétisme étant considérée comme résolue avec l'école obligatoire. Le terme «illettrisme» est apparu en 1978 dans le rapport moral du mouvement ATD quart-monde, et la prise de conscience au niveau gouvernemental peut être datée de 1984 avec le rapport *Des illettrés en France* (Geoffroy & Grasset-Morel, 2003). Aujourd'hui, la lutte contre l'illettrisme est déclarée «priorité nationale» par la loi d'orientation de lutte contre les exclusions du 29 juillet 1998, et l'organisation en est confiée à une Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI), qui a succédé au GPLI en 2000. La prise de conscience du taux d'échec en lecture à la sortie du système scolaire, et la mise en œuvre de moyens pour y remédier se sont effectuées au niveau international, comme en témoignent les rapports de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) sur la *littératie* dans le monde, et la mise en place du Programme international pour le suivi des acquis des élèves de 15 ans (PISA). Aux États-Unis, l'illettrisme fonctionnel concernerait 43% de la population, ce qui représente environ 130 millions de personnes qui ne seraient pas capables d'exécuter des tâches fondamentales de lecture (US Department of Education, 2003, cité par Binder, Chace & Manning, 2007). En Europe, les estimations vont de 8% (en Suède) à 40% (au Portugal) selon les pays et les enquêtes (OCDE & Statistique Canada, 2000).
- 6 De nombreuses campagnes nationales ont été mises en place et d'importants efforts déployés pour augmenter le niveau de *littératie*, les enquêtes s'intéressant principalement au nombre de personnes atteintes par les campagnes et aux liens entre illettrisme et environnement. Ainsi on sait que l'illettrisme est souvent associé à des caractéristiques sociofamiliales particulières ou à des méthodes d'apprentissage non adaptées (Bentolila, 1996; Gottesman, Bennett, Nathan & Kelly, 1996; Espérandieu & Vogler, 2000). Les personnes illettrées proviennent souvent des minorités ethniques, ou de milieux très défavorisés sur les plans économique et culturel. Beaucoup ont souffert de perturbations dans leur scolarité (redoublement, orientations, absentéisme), ou dans leur histoire familiale (maltraitance, invalidité des parents, familles nombreuses). En termes d'apprentissage, la méthode globale a été largement mise en cause pour expliquer l'échec en lecture (Dehaene, 2007). Mais d'une part, tous les cas d'illettrisme ne relèvent pas de ces contextes particuliers, d'autre part, ces variables n'expliquent pas en elles-mêmes l'évolution vers l'illettrisme qui ne peut pas être réduit à un facteur unique (Lemmel & Meljac, 1995). Une limite à ce type d'études est qu'elles ne s'interrogent pas sur le fonctionnement cognitif des personnes qui pourrait à la fois expliquer leurs difficultés d'apprentissage et donner des indications pour tenter d'apporter des solutions.
- 7 Ces dernières années, des études en psychologie du développement et de l'éducation ont été conduites pour décrire les compétences cognitives et les processus d'apprentissage de cette population d'adultes qui, bien qu'ayant théoriquement reçu un enseignement de la lecture, n'ont jamais réussi à apprendre à lire. En effet, on peut s'attendre à ce que les adultes qui ont échoué dans l'apprentissage de la lecture présentent un déficit dans les compétences sous-jacentes à l'acquisition du langage écrit (langage oral, mémoire, attention, etc.) (Greenberg, Ehri & Perin, 1997, 2002; Eme, 2006). De nombreux travaux chez l'enfant faible lecteur mettent en évidence des déficits dans les compétences sous-jacentes à l'acquisition du langage écrit, en

langage oral notamment (dans différents domaines: la phonologie, la compréhension orale, la grammaire; Catts, Adlof & Weismer, 2006; Nation, Clarke, Marshall & Durand, 2004; Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004). On peut donc s'attendre à observer chez les adultes qui ont échoué dans l'apprentissage de la lecture des déficits de même nature, selon l'hypothèse que l'illettrisme est le résultat à terme de ces déficits non résolus et ayant mené à l'échec à l'écrit. En d'autres termes, l'illettrisme pourrait venir de troubles cognitifs, associés à un environnement socioculturel peu favorable aux apprentissages. Dans ce sens, une étude longitudinale de Baydar, Brooks-Gunn et Furstenberg (1993) ayant suivi 200 sujets de milieu défavorisé pendant 20 ans montre que le développement cognitif et communicatif préscolaire est prédictif des difficultés en lecture des jeunes adultes, même lorsque les effets de l'environnement familial et des conditions matérielles d'existence sont contrôlés.

- 8 Sur le plan pratique de la formation et de l'insertion, une telle approche psycholinguistique des compétences des personnes en situation d'illettrisme a un fort enjeu social, puisqu'elle devrait contribuer à adapter les prises en charge et les contenus de formation aux particularités de fonctionnement des individus. Couramment, les évaluations menées dans le cadre de la formation des adultes en difficulté d'insertion professionnelle tiennent compte d'indicateurs globaux de performance, ce qui positionne les stagiaires sur une échelle de niveau, mais ne renseigne pas sur la nature et les causes de leurs difficultés. Or le «positionnement» d'un apprenant doit explorer l'ensemble des processus mis en jeu dans l'activité de lecture, afin d'identifier les composantes déficientes de l'activité, et les capacités sur lesquelles le programme de formation peut s'appuyer (Mousty, Leybaert & Grégoire, 1999; Zagar, Jourdain & Lété, 1995). Connaître leurs particularités de fonctionnement apparaît comme nécessaire: en matière de lecture et d'écriture, que doit-on / peut-on enseigner à des adultes illettrés? Et comment?
- 9 Dans ce cadre, le présent article examine les capacités cognitives et langagières d'individus illettrés, c'est-à-dire qui n'ont pas réussi à apprendre à lire et à écrire malgré leurs années de scolarité. À travers une revue de la littérature trois questions se posent: 1) comment se caractérisent les difficultés d'accès à la langue écrite des adultes illettrés, en référence aux modèles cognitifs de la lecture et par rapport aux enfants en âge d'acquisition, c'est-à-dire comment se traduit l'échec de leur apprentissage, et quelles stratégies compensatoires mettent-ils en place? 2) leurs difficultés à l'écrit sont-elles liées à des déficits cognitifs et/ou de langage oral susceptibles d'expliquer leur échec d'apprentissage? 3) quelles sont les implications de ces études pour la formation et la prise en charge des adultes?

Les difficultés de traitement des mots écrits caractérisant l'illettrisme

- 10 Des études de psychologie du développement ont porté sur les processus de traitement des mots écrits chez des adultes faibles lecteurs en référence aux modèles et aux méthodes décrivant le développement du langage écrit chez l'enfant (Ehri, 1987; Frith, 1985; Stanovich, Siegel & Gottardo, 1997), et ont montré des différences qualitatives entre adultes illettrés et jeunes lecteurs. D'après ces modèles, le traitement des mots écrits repose sur la mise en place de deux procédures: la procédure phonologique pour l'application des règles de correspondance entre les graphèmes (les lettres) et les phonèmes (les sons) (CGP), et la procédure orthographique pour la récupération directe et globale des représentations des mots écrits en mémoire.
- 11 En lecture, Greenberg et al. (1997) ont montré, avec des participants anglophones, que les adultes illettrés lisent moins bien les pseudomots et les mots nouveaux (*bufty*) que des enfants de 8 à 12 ans appariés sur le niveau en lecture. Par contre, ils reconnaissent plus de mots irréguliers (*island*). Ils auraient donc des difficultés plus marquées pour utiliser la procédure phonologique et le code alphabétique (nécessaire pour lire les mots ou pseudomots qu'on n'a jamais vus), que pour mémoriser des représentations orthographiques (permettant de reconnaître les mots qui ne respectent pas les règles de correspondance).
- 12 De même, en écriture de mots, Worthy et Wise (1996) trouvent que des adultes illettrés ont des performances de l'ordre de celles d'enfants de même niveau de lecture (compris entre la 1^{re} et la 5^e année de primaire) pour transcrire les mots selon des règles simples (*brave # brode*),

alors qu'ils font moins d'erreurs orthographiques (*brave # braive; batted # bated*). De plus, ils produisent davantage d'erreurs au niveau morphologique (*usefy # useful ; fun # funny*), et commettent également plus d'erreurs visuelles, écrivant un mot pour un autre ou contenant des séquences orthographiques «légales» (*success # such*). Greenberg et al. (2002) confirment que les adultes illettrés, par rapport à des enfants de même âge de lecture, s'appuient davantage sur les connaissances orthographiques que sur le recodage phonologique pour écrire les mots. Les enfants produisent davantage d'erreurs «phonologiquement acceptables» (*when # wen*) traduisant un recours à la procédure phonologique, alors que les adultes produisent davantage d'erreurs «phonologiquement inacceptables» (*squirrel # chegh*) ou de non-réponses, traduisant une tentative de recours à la procédure orthographique.

13 D'autre part, Binder, Chace et Manning (2007) rapportent que les adultes illettrés identifient plus facilement les mots dans un contexte congruent («The cat chased the *mouse*») que dans un contexte neutre («The guy chased the *mouse*»), mais que contrairement aux enfants mauvais lecteurs, ils ne sont pas ralentis par un contexte incongruent («The cop chased the *mouse*»). Ainsi, selon les auteurs ils s'appuieraient sur les représentations sémantiques pour reconnaître les mots (d'où l'effet du contexte congruent) mais pas seulement (d'où l'absence d'effet du contexte incongruent). De plus, en lecture de texte, le fait qu'ils identifient plus rapidement des mots reliés à une information implicite indiquerait qu'ils génèrent des inférences. Les auteurs en concluent que les adultes illettrés malgré leurs difficultés dans la reconnaissance des mots écrits pourraient avoir de bonnes capacités de compréhension du langage oral.

14 Dans l'ensemble ces études montrent donc une spécificité des traitements des mots écrits chez les adultes illettrés relativement à des enfants de même niveau de lecture. Les adultes illettrés semblent avoir plus de difficultés à utiliser les procédures phonologiques que les procédures orthographiques et le contexte, ce qui suggère qu'ils sont affectés d'un déficit spécifique dans le traitement phonologique des mots écrits. Ces résultats ont récemment été reproduits en langue française (Eme, 2006; Eme & Millogo, *s/* presse). Une étude francophone des comportements dans la compréhension de documents de la vie quotidienne a également montré que lorsque des adultes observés en formation de base ne disposent pas d'une procédure phonologique opérationnelle, ils mettent en œuvre des stratégies diverses pour aborder un document écrit: appui sur l'iconographie, traitement syllabe par syllabe, traitement par devinette, reconnaissance globale de certains termes (Petiot, 1997). Seule cette dernière peut s'avérer efficace pour la compréhension.

Illettrisme et langage oral: aspects linguistiques formels et pragmatiques

15 Dans ce même courant de recherche, des études ont cherché à expliquer les difficultés de traitement du langage écrit des adultes illettrés fonctionnels en mettant en évidence leurs particularités linguistiques, et ce à différents niveaux de traitement du langage.

Le déficit phonologique

16 Au niveau phonologique, les adultes illettrés semblent présenter un déficit spécifique dans le traitement métaphonologique des sons de langage (ce qu'on appelle la *conscience phonologique*) qui expliquerait leurs difficultés de traitement des mots écrits. En effet, les adultes illettrés ont du mal à segmenter les mots en phonèmes, même en comparaison avec des enfants ayant les mêmes âges de lecture (entre la 1^{re} et la 5^e année de primaire) (Delahaie, Billard, Calvet, Tichet, Gillet & Vol, 2000, pour le français; Greenberg, Ehri & Perin, 1997 et Thompkins & Binder, 2003, pour l'anglais). En revanche, ils manipulent sans difficultés particulières des sons non linguistiques (Pratt & Brady, 1988). D'après une analyse de la régression menée par Thompkins et Binder (2003), les compétences métaphonologiques rendraient compte d'une part spécifique de la variance des scores en lecture des adultes illettrés. L'illettrisme pourrait donc être un cas particulier de dyslexie développementale qui n'aurait pas été prise en charge durant l'enfance (Delahaie et al., 2000; Greenberg et al., 1997). En effet, les enfants dyslexiques ainsi que les adultes diagnostiqués comme dyslexiques dans leur enfance présentent un profil analogue de difficultés phonologiques compensées par des habiletés

orthographiques plus développées (Bruck, 1990; Siegel, Share & Geva, 1995). S'interrogeant sur les liens entre la dyslexie développementale, qui est un trouble spécifique d'acquisition de la lecture, et l'illettrisme, Delahaie et al. (2000) concluent que, en France, parmi les jeunes en difficulté d'insertion professionnelle ayant des difficultés de déchiffrement, environ 50% présentent les caractéristiques d'une dyslexie, c'est-à-dire un faible niveau d'identification des mots associé à de faibles habiletés métaphonologiques.

Les aspects formels du langage oral

- 17 Pour ce qui est de la compréhension syntaxique et des connaissances morphologiques, les compétences des adultes illettrés dans les recherches anglophones semblent également fortement altérées. Par exemple, leurs erreurs dans l'interprétation des structures syntaxiques complexes, telles que les formes passives ou les propositions enchâssées, sont analogues à celles des faibles lecteurs de 3^e année de primaire (*If Mary is pushed by John, who does the pushing?*, Scholes & Willis, 1987). De même, leurs erreurs de flexion dans un test implicite d'application de règles syntaxiques les situent au niveau de la 2^e année du primaire (*He is «routing». He did the same thing yesterday. ... Yesterday, he ...?*, Rubin, Patterson & Kantor, 1991). Et ils échouent dans des tâches de morphologie dérivationnelle nécessitant d'analyser la structure morphémique des mots, telles que segmenter des mots bimorphémiques (comme *daytime, discovery*), ou produire la forme dérivée d'un mot (*work: worker, write: writer*). Toutefois ces tâches comportant une forte composante métalinguistique de réflexion sur les unités linguistiques, il n'est pas exclu que les performances faibles des adultes illettrés soient dues à une conscience métalinguistique peu développée, en lien avec leur faible niveau de lecture (Gombert, 1994; Eme, Puustinen & Coutelet, 2006), plutôt qu'à des difficultés de langage à proprement parler.
- 18 Ce n'est qu'au niveau lexical que les personnes illettrées témoignent de connaissances plus développées que les enfants de même âge de lecture, puisqu'elles comprennent et définissent plus de mots. Toutefois cet effet s'inverse à partir de la fin du primaire (Greenberg et al., 1997). Au niveau sémantique, une étude (Gold & Johnson, 1982) montre que des adultes illettrés ne réussissent pas mieux en compréhension orale de textes que des élèves de fin de primaire; ceci dit, traduits en scores étalonnés (correspondant à des *grade levels* ou niveaux scolaires) leurs scores de compréhension orale sont supérieurs à leurs niveaux de lecture, bien qu'inférieurs à leurs niveaux de vocabulaire.
- 19 Dans une étude récente en langue française (Eme, 2006), les mêmes 50 adultes illettrés ont passé une variété de tâches de langage écrit et oral, de façon à analyser la nature de leurs difficultés en lecture et en écriture en relation avec leurs aptitudes de langage oral. Il s'agissait de déterminer dans quel domaine de langage des stagiaires illettrés ont le plus de difficultés, et si différents profils pouvaient être identifiés. Trois domaines de langage étaient évalués: la phonologie avec des tâches de répétition de mots, de mémoire de chiffres et de segmentation phonémique, le niveau lexico-sémantique avec la définition de mots, la production d'antonymes et la compréhension de récits, la morphosyntaxe avec le rappel de phrases et la production de flexions. Globalement, les résultats ont confirmé que les stagiaires illettrés se caractérisent par des performances de langage oral faibles. Les résultats ont aussi indiqué que comparativement à des enfants de la première à la cinquième année du primaire, les adultes illettrés ont plus de difficultés en phonologie et en morphosyntaxe (les scores moyens les situant entre la 1^{re} et la 3^e année) qu'au niveau lexical et sémantique (les scores moyens n'étant pas significativement différents de ceux des 5^e année de primaire).
- 20 L'ensemble de ces études fait donc apparaître des capacités linguistiques formelles assez faibles chez les adultes illettrés, plus proches de leur âge de lecture que de leur âge chronologique. Leurs difficultés toucheraient davantage la phonologie, la morpho-syntaxe et l'analyse métalinguistique, que le vocabulaire et la compréhension. Il faut tout de même noter que ces difficultés ont été mises en évidence dans des tâches proches des exercices scolaires, ce qui affecte sans doute leurs performances étant donné leur échec dans les apprentissages à l'école et la perte de l'estime de soi qui en résulte.

Les aspects pragmatiques du langage oral

- 21 Pour cette raison, on s'est également intéressé aux comportements des adultes illettrés dans des activités de production naturelle. Il s'agit alors de déterminer quelles sont leurs capacités à utiliser le langage oral dans un contexte de communication, et à interpréter le sens des énoncés en tenant compte du contexte, des situations, des interlocuteurs. Ces capacités interviendraient en lecture et se renforceraient avec la maîtrise de l'écrit (Roth, Speece & Cooper, 2002) dans la mesure où lire, c'est *interpréter* une parole produite par un autre que soi. Ainsi on peut se demander si les difficultés des personnes illettrées avec la langue écrite ne viennent pas de difficultés plus générales à utiliser le langage pour communiquer avec les autres.
- 22 Sur un plan pratique, il s'agit de savoir si les personnes illettrées disposent de capacités communicationnelles leur donnant la possibilité de «compenser» leur accès limité à la langue écrite. Étant donné leurs grandes difficultés à lire et à écrire, les adultes illettrés sont *de facto* très handicapés dans toutes les activités de communication écrite. Qu'en est-il dans les activités de communication orale? Car même si la lecture est un facteur critique de réussite sociale et professionnelle, les capacités à communiquer en tant que telles sont également importantes pour la recherche d'un emploi et les interactions sociales. Chez des adultes déficients mentaux ou souffrant de troubles de l'apprentissage, on a montré qu'un entraînement pragmatique au respect des tours de parole et au contrôle des mouvements du corps, par exemple, avait des effets positifs pour l'insertion socioprofessionnelle des participants (Farley & Hinman, 1988). De la même manière, on peut s'interroger sur les capacités communicationnelles des adultes illettrés et des jeunes en difficulté d'insertion professionnelle.
- 23 Ainsi, Byrne, Crowe, Hale, Meek et Epps (1996) ont évalué les habiletés pragmatiques de 97 adultes de langue anglaise, engagés dans un programme d'accès à la littératie, dans le but d'identifier les facteurs susceptibles de favoriser les progrès en lecture dans les formations pour adultes. À partir d'entretiens, ils ont codé le caractère adéquat ou inadéquat pour l'interaction des aspects verbaux, paralinguistiques et non verbaux. Ils trouvent que seuls les aspects non verbaux (mouvements du corps, direction du regard, intensité de la voix) sont jugés fréquemment inadéquats, alors que les aspects verbaux (actes de langage, tours de parole, précision lexicale) sont en général jugés appropriés pour l'interaction. Toutefois, les plus faibles lecteurs obtiennent les scores les plus bas dans une autre mesure pragmatique: un test de compréhension du langage non littéral (Test Of Word Knowledge, Wiig & Secord, 1992), ce que les auteurs interprètent comme une utilisation peu flexible du langage associée à l'illettrisme, avec des difficultés à attribuer plusieurs significations aux énoncés selon les contextes.
- 24 Ce manque de flexibilité dans l'utilisation du langage est également décrit par le linguiste Bentolila (1996, 2004). Pour cet auteur, l'illettrisme correspond à un «malaise global avec la langue», qui se manifesterait à la fois dans ses aspects formels (par la pauvreté du vocabulaire et de la syntaxe) et pragmatiques (par l'absence de prise en compte du contexte de communication). Son enquête auprès de 1000 jeunes de langue française en grandes difficultés de lecture met en évidence des difficultés analogues en lecture et en expression orale. Les textes lus sont restitués dans des versions qui s'appuient plus sur les connaissances générales que sur le sens du texte, en s'attachant aux éléments thématiques au détriment des commentaires. À l'oral, les événements racontés par les jeunes illettrés ne sont pas recontextualisés dans le temps et l'espace, et contiennent des références ambiguës, ce qui les rend peu compréhensibles pour un auditeur naïf. Pour l'auteur, ce mode d'expression reflète une absence de conscience des fonctions du langage qui pourrait expliquer les difficultés à entrer dans la langue écrite, celle-ci étant décontextualisée.
- 25 Dans une étude anglo-saxonne, McKeough, Templeton et Marini (1995) rapportent également des difficultés d'ordre pragmatique chez des adultes illettrés relativement à des adultes bons lecteurs dans une tâche de narration consistant à générer ou à répéter une histoire à propos de quelqu'un qui rencontre un problème et doit le résoudre. L'hypothèse des auteurs était que les adultes illettrés réussiraient moins bien dans cette tâche en raison de leur manque d'expérience dans le domaine littéraire que la narration est supposée représenter. Les résultats ont effectivement montré que les récits des deux groupes diffèrent qualitativement, les adultes

illettrés produisant des séquences d'actions non reliées, dans lesquelles les actions sont motivées par les intentions des protagonistes (récits «intentionnels», e.g., «la jeune fille a décidé de s'échapper»), alors que les lettrés produisent des séquences d'actions reliées dans lesquelles les actions sont rapportées aux états mentaux des protagonistes inférés sur la base des traits psychologiques ou de l'histoire personnelle (récits «interprétatifs», e.g. «la jeune fille était inquiète en montant dans la camionnette *parce qu'elle ne faisait pas confiance aux hommes*»). En d'autres termes, les adultes bons lecteurs recontextualisent les événements dans le cadre du récit en reliant les actions et les pensées par l'interprétation des événements, alors que les adultes illettrés juxtaposent les actions et les intentions sans établir de lien explicite. Les auteurs signalent par ailleurs que les histoires produites par les adultes illettrés ont une forte composante émotionnelle pour qualifier *ce qui* arrive, bien qu'elles manquent d'expression des objectifs et des causes pour expliquer *pourquoi* cela arrive.

26 D'autres études (en langue française), portant sur l'organisation des récits produits par des personnes illettrées, montrent que des particularités d'expression au niveau pragmatique rendent leurs discours difficiles à suivre (Eme, Reilly & Almecija, 2009; Eme, Lacroix & Almecija, 2010). Les différences avec les récits de lettrés concernent principalement la structure narrative et la cohésion des discours. Les adultes illettrés se focalisent davantage sur les actions des personnages sans mentionner les liens de causalité et de conséquence entre ces actions, et sans les interpréter. Beaucoup de leurs récits décrivent les événements au moyen d'une succession d'énoncés sans les intégrer en allant au-delà au moyen d'inférences. De plus, les marques référentielles qu'ils emploient sont fréquemment erronées ou ambiguës, ce qui ne permet pas à un auditeur ne partageant pas la même expérience visible d'identifier ce dont on parle. Des difficultés à décontextualiser ce qui est dit sont donc ici aussi repérées. En revanche, les adultes illettrés produisent pratiquement autant d'expressions évaluatives des événements décrits que les lettrés, expressions qui ont pour fonction d'exprimer leur point de vue, le contenu émotionnel de l'histoire, et de susciter l'intérêt de l'interlocuteur (Bamberg & Reilly, 1996). Dans l'ensemble des études, les adultes illettrés se caractérisent donc par un type de conduite narrative qualitativement différent de celui des lecteurs, puisque leurs récits s'avèrent moins cohérents et moins intégrés, alors qu'ils sont aussi riches sur le plan de l'expression émotionnelle. Ce type de conduite marquant un certain rapport distancié au langage pourrait être à la base des troubles de l'apprentissage de la lecture (Préneron, Salazar-Orvig, Kugler-Lambert & David, 1994). On peut aussi voir dans ces conduites l'expression possible d'une difficulté plus importante: celle de la relation à l'autre (difficultés à se décentrer, à adopter le point de vue de l'interlocuteur et à adapter son discours).

27 Pour résumer cette section, les études de psycholinguistique développementale attestent que les difficultés des adultes illettrés ne se limitent pas au traitement du langage écrit, mais concernent aussi le langage oral. Sur le plan formel, les adultes illettrés ont des capacités de langage plus proches des enfants d'âge scolaire que de leurs pairs d'âge chronologique. Sur le plan pragmatique, leurs productions sont moins cohérentes et moins intégrées que celles des adultes lecteurs, mais aussi riches en évaluations. De plus, des données récentes tendent à montrer que les adultes illettrés ont du mal à comprendre les formes de langage non littérales (demandes indirectes, expressions idiomatiques, sarcasmes) pourtant fréquentes dans les interactions quotidiennes (Eme, Chaminaud, Bernicot & Laval, 2011).

Les pratiques et les représentations

28 Un autre courant de recherche francophone a porté sur d'autres aspects du fonctionnement et des compétences des personnes illettrées dans les activités de langage dans une perspective sociolinguistique. Par rapport aux études citées précédemment, ces recherches se sont davantage centrées sur les pratiques de lecture, les représentations de l'écrit et les conduites didactiques dans les formations pour adultes, que sur les mécanismes cognitifs de lecture et d'apprentissage. Relevant d'un autre courant, leur présentation dépasserait le cadre de cette revue, mais leurs apports et leur complémentarité avec les études précédentes doivent être soulignées (cf. Leclercq, 2008, pour un panorama des études récentes). Les profils de mode d'appropriation de l'écrit des adultes illettrés mis en évidence par Besse (1995) montrent que

ces adultes ne se sont pas appropriés l'écrit, dans ses caractéristiques, ses usages, ses fonctions, les modalités de sa pratique en lecture et en écriture. Nombre de personnes en formation de base, par exemple, ne se sont pas appropriés les fonctions de l'écrit pour la communication, l'information et la transmission d'un message, et n'ont pas intégré la notion de destinataire dans le processus de production (Leclercq, 2007). Les adultes illettrés ont un rapport à l'écrit qui le réduit à un code en négligeant ses pouvoirs de communication et de conceptualisation (Besse, 1997, 2004). D'autre part, ils ont des représentations dépréciatives d'eux-mêmes en tant que lecteurs et scripteurs et n'attribuent pas pour valeur aux écrits d'être porteurs d'informations nouvelles par rapport aux expériences vécues (Leclercq, 2008). Ces travaux montrent aussi que les compétences des personnes illettrées sont dépendantes des interactions sociales et des contextes de communication (Leclercq, 1997). Les paramètres pragmatiques pour faire comprendre un message écrit peuvent apparaître, par exemple, dans des situations d'écriture pour lesquelles il y a effectivement un destinataire auquel s'adresser (Bernard, Besse & Petit-Charles, 1997). Dans le domaine privé où la norme n'est plus une référence obligatoire, des jeunes en stage de formation aux savoirs de base témoignent de pratiques et d'habiletés efficaces, qui se manifestent dans des récits autobiographiques, le journal intime, la correspondance privée, et qui impliquent une réflexivité sur leurs pratiques scripturales (Morisse, 2008). Des études de cas montrent que l'analyse des stratégies scripturales et textuelles permet de repérer chez les stagiaires, au-delà du décompte de leurs erreurs, une variété de procédures disponibles pour appréhender les dimensions orthographiques, pragmatiques, et la cohérence des textes (Balslev, 2008).

Les capacités cognitives générales

- 29 Peu d'études ont objectivement évalué les compétences des personnes illettrées dans le domaine cognitif. Des études américaines en neuropsychologie sur la façon dont le développement et l'organisation cérébrale sont modifiés par l'acquisition de la langue écrite ont montré que les adultes illettrés réussissent moins bien que les lettrés dans les tests de langage (confirmant ce qu'on a vu dans les sections précédentes), mais aussi dans les tests de mémoire et les tâches visuo-spatiales (Ardila, Rosselli & Rosas, 1989; Dellatolas et al., 2003; Reis, Petersson, Castro-Caldas, Ingvar, 2001). Ceci dit, ces différences entre adultes illettrés et lettrés sont réduites lorsque le matériel des tâches est sémantique plutôt que phonologique (rappeler une liste de mots, une liste de courses par exemple, plutôt qu'une série de syllabes sans signification), ou en trois dimensions plutôt qu'en deux dimensions (objets réels vs dessins d'objets). C'est-à-dire que les adultes illettrés sont surtout désavantagés dans le traitement des représentations symboliques, et leurs difficultés tiendraient plutôt aux stratégies mises en place qu'aux capacités de mémoire et de traitement en elles-mêmes (Folia & Kosmidis, 2003).
- 30 À la question (taboue, liée à de forts préjugés) de savoir si l'illettrisme n'est pas due en général à un manque d'aptitudes intellectuelles, notamment à un QI bas, la réponse semble être non, ou tout au moins tend à aller dans ce sens d'après les données dont on dispose. Un premier argument est que les déficients mentaux ne sont pas comptés dans les enquêtes qui recensent les personnes illettrées en France; le déficit mental n'explique donc en rien les taux d'illettrisme. Deuxièmement, chez les enfants, les corrélations entre les aptitudes intellectuelles et le niveau de lecture est en général assez faible (de l'ordre de .35; Siegel, 1988), et diminuent à l'adolescence, indiquant une certaine indépendance entre les capacités à apprendre à lire et le niveau d'intelligence. Plus spécifiquement, un quotient intellectuel faible n'entraîne pas nécessairement des difficultés en lecture (Jimenez, Siegel & Rodrigo-Lopez, 2003). Ainsi, les difficultés dans les apprentissages de base persistantes à l'âge adulte semblent difficiles à expliquer par le niveau de capacités intellectuelles au début de l'apprentissage. En outre deux problèmes se posent pour l'estimation de la relation entre illettrisme et aptitudes intellectuelles: l'absence d'outil approprié pour tester des adultes illettrés qui ne sont pas familiarisés avec la passation de tests et l'interprétation du sens de la relation. Si les adultes illettrés échouent dans les tests d'intelligence, ce peut être une conséquence de leur situation d'illettrisme plus qu'une cause. On retrouve le même effet chez les enfants dyslexiques qui présentent un QI élevé à 10 ans mais beaucoup plus faible à 16 ans (Casalis & Lecocq, 1992:

Sujets M et N). «L'illettrisme privant un individu de l'exercice régulier et diversifié de la lecture, l'empêche de développer ses savoirs et le prive de la maîtrise des procédures d'accès à l'information; il le rend ainsi *faiblement intelligent*, c'est-à-dire peu apte à passer les tests de mesure d'intelligence» (Bentolila, 1996, p.95).

31 Plus directement, une étude suisse sur les recrues de tout le pays et de toute une année (Girod, Dupont & Weiss, 1987, cités par Girod, 1997) révèle que la catégorie des jeunes repérés en situation d'illettrisme, sur la base des exercices de lecture, est très hétérogène du point de vue des scores au test non verbal d'aptitudes intellectuelles utilisé, mettant en jeu le raisonnement logique (*test B 53* de Bonnardel). Dit autrement, le score obtenu à ce test par plus d'un tiers des jeunes illettrés est dans la moyenne ou supérieur à la moyenne. Un résultat analogue est obtenu dans une étude française récente (Eme, 2006) sur un échantillon de 52 adultes en situation d'illettrisme ayant passé un autre test de facteur *g* (*Culture Fair Test* de Cattell, 1974), qui montre par ailleurs que le score à ce test n'est corrélé à aucune des épreuves de lecture et d'écriture, lesquelles corrèlent par contre fortement avec les tâches phonologiques et morpho-syntaxiques. De plus, une analyse en clusters sur les scores individuels à l'ensemble des tâches met en évidence un groupe de sujets présentant des difficultés principalement dans les tâches phonologiques avec des scores moyens à élevés en raisonnement, alors qu'un autre groupe échoue surtout dans les autres tâches de langage oral et en raisonnement.

32 Enfin, une étude américaine de Gottesman et al. (1996) conduite sur 280 adultes en formation pour l'acquisition des savoirs de base présente les valeurs de QI obtenues à partir de la WAIS-R (Wechsler, 1981) ou d'une estimation basée sur les sub-tests Vocabulaire, Information et Cubes (selon la formule de Brooker & Cyr, 1986). Le QI moyen pour le groupe est de 81 (avec un écart-type de 12), ce qui est bien inférieur à la normale. Cependant, l'examen clinique des participants effectué par une équipe de psychologues, médecins et éducateurs, conduit à un diagnostic de déficience intellectuelle ou de limite intellectuelle pour 12% de l'échantillon. Les diagnostics les plus fréquemment posés sont ceux de dyslexie (33%) et de trouble mixte du développement (42%).

Les implications pour la formation

33 Sur un plan pratique, l'intérêt d'une analyse cognitive et linguistique de l'illettrisme est qu'elle permet de repérer des profils différenciés et peut contribuer à l'évaluation et à la formation des adultes illettrés dans le cadre de leur insertion socioprofessionnelle. Prenons l'exemple du cas de Stéphane (33 ans, marié, 3 enfants). Stéphane prend contact avec l'Atelier Formation de l'ESP (Poitiers, 86) par l'intermédiaire d'une assistante sociale, car il veut «apprendre à lire et à écrire», pour accompagner sa fille de 6 ans qui se trouve en difficulté à l'entrée au CP. Stéphane, doué en dessin et dans les activités manuelles, a développé de bonnes compétences en menuiserie, et trouve facilement du travail. Il n'a aucune qualification et décline toutes les propositions de formation en changeant régulièrement d'employeur. Au bout de quelques mois à l'Atelier, ses difficultés phonologiques sont évaluées parallèlement à ses facilités de compréhension et d'apprentissage. Stéphane est amené à passer un bilan orthophonique qui lui révèle la cause de son illettrisme: une dyslexie non détectée durant l'enfance et non traitée. Il commence alors une rééducation qu'il suit parallèlement à l'Atelier axé sur les mécanismes de la lecture, et reprend confiance en lui et en ses capacités. Il progresse en lecture, et commence à écrire, en prenant de bons repères d'orthographe, et en utilisant des outils adaptés à ses difficultés (dictionnaire phonologique par exemple). Puis il se met à lire et à écrire spontanément, et en même temps sort «du monde où il s'enfermait» comme il le dit lui-même: «Quand on ne sait pas lire, on reste là où on est, dans un monde limité, qu'on connaît. Et dès qu'une chose inconnue arrive, on fuit». Au terme de deux ans de rééducation et de formation, Stéphane sait lire, et peut écrire sans complexe même s'il ne maîtrise pas bien l'orthographe. Sur le plan professionnel, il est maintenant en CDI et responsable d'une équipe.

34 Ce qu'illustre ce cas, c'est que l'analyse des capacités cognitives et linguistiques des personnes en situation d'illettrisme peut fournir des outils et des grilles pour l'évaluation, permettant d'établir le profil d'un stagiaire donné: repérer l'ampleur mais aussi la nature de ses difficultés en lecture et en écriture, les corrélats de ses difficultés, ses points faibles à renforcer, ses

points forts et ses potentialités d'acquisition. Le diagnostic cognitif doit être large et dépasser le cadre du langage écrit, l'apprentissage de l'écrit s'appuyant aussi sur d'autres habiletés, phonologiques ou mnésiques par exemple. En plus d'avoir une appréciation objective des connaissances et des stratégies mises en place en lecture et en écriture, il est nécessaire de considérer un ensemble d'habiletés qui vont déterminer les capacités à apprendre et à progresser: les habiletés phonémiques et linguistiques, les habiletés de mémoire, de raisonnement, de communication. Sur cette base, des groupes de niveaux et de profils homogènes peuvent alors être constitués (Morcrette, 1996), et des méthodes de formation et de remédiation peuvent être mises en place en lien avec les profils. Il existe déjà des outils standardisés d'évaluation de ce type pour des publics anglophones et hispanophones (TABE: CTB McGraw Hill, 1994; NEUROPSI: Ostrosky-Solis, Ardila & Rosselli, 1999). En français, une Échelle de langage pour l'évaluation des adultes en formation (ELEA: Eme, 2006; Eme & Olivier, 2008) a été adaptée d'un protocole d'examen clinique du langage de l'enfant (Chevrie-Muller, Simon & Fournier, 1997). Elle s'inscrit dans le prolongement d'outils diagnostics existants: le logiciel ECCLA, centré sur les mécanismes de la lecture (Zagar et al., 1995), et le DMA, centré sur les modes d'appropriation de l'écrit (Besse, Luis, Paire, Petiot-Poirson & Petit-Charles, 2004), en intégrant l'évaluation du langage oral et des fonctions cognitives. Dans le cadre d'un contrat CPER¹, cette échelle est actuellement en cours d'informatisation pour permettre une plus large diffusion et répondre à l'appel des associations de lutte contre l'illettrisme (Eme, Condesse, Bontemps & Millogo, 2011).

35 L'évaluation des compétences psycholinguistiques des personnes illettrées conduit ainsi à renseigner les formateurs et les éducateurs sur les processus sous-jacents aux difficultés d'apprentissage. La Méthode Naturelle de Lecture Écriture (De Keyzer, 2001), par exemple, publiée et utilisée dans des formations adultes pour l'apprentissage de la lecture, est basée sur les unités globales et les analogies entre les mots («*ain*» de *bain* c'est comme «*ain*» dans *pain*, «*gr*» de *grise* n'est pas le «*cr*» de *crise*...), pour la découverte progressif du principe alphabétique, et sur la mémoire visuelle et la reconnaissance rapide des mots pour améliorer la compréhension. Cependant, elle pourrait davantage tenir compte des difficultés d'un apprenant donné à percevoir et discriminer les unités phonologiques, à mémoriser plus de trois unités verbales, à établir des analogies, et favoriser plus explicitement l'acquisition du vocabulaire et des structures syntaxiques pour l'amélioration de la compréhension. Un outil d'évaluation cognitive et psycholinguistique permet d'établir le profil individuel d'un sujet donné, de situer son niveau par rapport à un groupe de référence, d'identifier la nature de ses difficultés, de façon à adapter au mieux le plan de formation en entraînant ses processus déficitaires et en prenant appui sur ses capacités.

36 Des travaux d'évaluation en psychologie cognitive développementale et en neuropsychologie ont donné lieu dans certains cas à des programmes de formation pour adultes. Par exemple, des neuropsychologues ont utilisé les résultats des évaluations cognitives et linguistiques pour déterminer les capacités à renforcer chez les adultes illettrés afin de faciliter leur apprentissage de la lecture. Ainsi au Mexique, Ardila, Ostrosky-Solis et Mendoza (2000) ont établi un programme neuropsychologique d'apprentissage de la lecture pour adultes, *Neuroalfa* («the first extensive application of neuropsychological principles to approach social problems»). Ce programme consiste à entraîner à partir de matériels familiers et de thèmes personnels (son nom, ses papiers d'identité, la vie de famille, les loisirs) des aptitudes mises en jeu en lecture, pour lesquelles les personnes illettrées ont des performances basses dans les tests. *Neuroalfa* comprend 55 exercices regroupés en 12 leçons dans un manuel de formateur et un cahier de stagiaire, chaque leçon prenant environ 4 heures, l'ensemble du programme pouvant être administré en 4 mois. Les leçons consistent en une série d'exercices d'entraînement réalisés conjointement à l'activité de lecture et portant sur la conscience phonologique (analyser les sons dans les mots, discriminer les sons, mettre en relation les sons et les lettres, etc.), l'attention et la mémoire visuelle (discriminer des lettres, rappeler des symboles), la mémoire verbale (mémoriser et rappeler des mots), la conscience métalinguistique (analyser les unités de sens dans les mots, catégoriser les mots selon leurs sens, selon leurs fonctions dans les phrases), le contrôle (interpréter des proverbes, ordonner des phrases). En le comparant à

un programme officiel (*Neeba*), consistant en une méthode globale pour apprendre à utiliser les mots de l'environnement, diffusé par le ministère de l'Éducation, les auteurs montrent que les adultes bénéficiant de *Neuroalfa* progressent davantage, non seulement dans le domaine cognitif et linguistique (en mémoire verbale et visuelle, en fluidité phonologique, en compréhension de phrases et en raisonnement verbal), mais aussi dans les tâches de lecture. Leurs performances sont environ 30% plus élevées pour la lecture de mots, en nombre de mots identifiés et en vitesse, ainsi que pour la compréhension écrite. Une deuxième version de ce programme est actuellement utilisée (*Cognialfa*; Ostrosky-Solis, Lozano, Ramirez & Ardila, 2007).

37 Un autre programme, plus particulièrement centré sur la conscience phonologique, a également fourni des résultats positifs pour l'apprentissage de la lecture dans des formations pour adultes en Turquie (Durgunoglu & Öney, 2002). Le programme *FALP* (*Functional Adult Literacy Program*), de 90 heures sur 3 mois, s'appuie sur la transparence de l'orthographe turque caractérisée par des correspondances graphèmes-phonèmes très régulières et une structure syllabique peu variable (avec une majorité de CV et CVC). Il consiste en un enseignement explicite des CGP associé à des exercices phonologiques. Chaque leçon débute par des exercices oraux d'identification de 4 phonèmes isolés (e.g., [a], [e], [n], [t]) et de fusion de ces phonèmes en syllabes (e.g., [ta], [an], [ne]). Les sons sont ensuite représentés par des lettres et les syllabes sont écrites, puis les syllabes sont utilisées pour lire et écrire des mots (e.g., *tane*). Progressivement, on va également introduire un enseignement explicite des structures syllabiques afin de faciliter la segmentation des mots longs. Au cours du premier mois, 70% du temps de leçon est passé à ce type d'activités. Le reste du temps est occupé à des activités de compréhension de textes: récits d'un événement dans la vie d'une famille, articles de journaux, factures, publicités. On discute à partir de photos qui illustrent le texte en reliant le thème à des expériences personnelles, puis le texte est lu par le formateur qui pose des questions, commente, suscite des réactions. Au cours des mois suivants, la part de ces activités augmente. Ce programme, soutenu par le ministère de l'Éducation, a déjà été appliqué à 20000 personnes. Une évaluation contrôlée de ses effets sur un échantillon de femmes illettrées montre une amélioration significative et importante des performances en conscience phonologique ainsi qu'en identification de mots et en orthographe, même si les compétences en écriture restent très limitées. De plus, ces femmes, qui ne pouvaient pas aborder seules un texte écrit, deviennent capables de comprendre les informations principales d'une note de 75 mots. Les analyses de régression indiquent que la conscience phonologique explique une part spécifique importante de la variance dans les trois tâches de langage écrit.

38 Dans les cas où les difficultés des personnes illettrées sont attribuées au traitement des textes plutôt qu'à l'identification des mots, des programmes d'entraînement plus axés sur les stratégies de compréhension et l'expression orale des connaissances ont été proposés (Gold & Johnson, 1982; Rich & Shepherd, 1993). Rich et Sheperd, par exemple, ont mis en place un entraînement pour des adultes de langue anglaise, d'un niveau de lecture de fin de primaire, en s'inspirant de la méthode d'enseignement réciproque développée par Palincsar et Brown (1984). Leur programme comprend 6 sessions de 45 minutes étalées sur 18 jours et consiste à enseigner deux stratégies: la génération de questions sur des informations importantes du texte, impliquant de repérer l'information principale, au moyen des mots de fonction «qui», «quoi», «quand», «où», «pourquoi», «comment»; et le résumé de chaque paragraphe du texte en une ou deux phrases, pour l'intégration progressive des informations et la reformulation dans ses propres termes. Il s'agit de rendre les participants au programme conscients des stratégies qu'ils emploient, et de la relation entre stratégies et performances. La méthode d'enseignement réciproque requiert que le formateur et les participants échangent leur rôle et mènent chacun leur tour une discussion sur un texte. Par petits groupes, les participants lisent des textes, chaque paragraphe étant suivi d'une discussion. Au cours de la discussion, les stratégies sont enseignées. Lors des premières séances, le formateur mène la discussion, explique, applique et justifie les stratégies, et montre aux participants comment les utiliser, stimule et corrige leurs réponses («quelle question pourrait-on poser», «je résumerais en disant ...»). Petit à petit le formateur dirige de moins en moins, et ne donne plus que des *feedback* en encourageant les participants à

endosser le rôle de meneur dans la discussion. Les comparaisons entre un groupe d'adultes ayant bénéficié de ce programme et un groupe contrôle qui a passé les mêmes tests et lu les mêmes textes, mais sans instructions des stratégies, montrent que le premier progresse davantage dans la compréhension de nouveaux textes, à la fois pour répondre à des questions et pour rappeler des textes. Les auteurs soulignent toutefois que ces progrès sont inférieurs aux attentes, ce qui peut être dû à un temps d'entraînement insuffisant, notamment pour une application autonome des stratégies.

- 39 La recherche a également des implications pour la formation sur le plan des relations pédagogiques entre les stagiaires en situation d'illettrisme et les formateurs. En France, ce sont principalement les travaux de sociolinguistique évoqués plus haut qui se sont intéressés aux stratégies de formation chez l'adulte. Ces travaux ont mis en évidence un certain nombre de facteurs sur le plan sociocognitif à prendre en compte dans les actions de formation (Lété, 1997; Leclercq, 1997): non-reproduction d'un modèle scolaire trop éloigné des exigences de l'adulte, rendre l'apprenant acteur de sa formation en le faisant participer à la définition des objectifs, adopter une pédagogie qui favorise une nouvelle reconnaissance de soi, mettre en place des pédagogies différenciées basées sur les acquis de départ, préserver des moments collectifs mobilisant un groupe autour d'un projet commun, prendre en compte le décalage entre les représentations liées à l'écrit des apprenants et celles des formateurs, mettre en place des situations signifiantes et motivantes. Sur le plan des contenus, des expériences pédagogiques ont été menées (AFB, Ateliers de formation de base; AFL, Association française pour la lecture; cf. par exemple www.lecture.org), et des outils standardisés élaborés (par exemple Lettris, Bentolila et al., 2003). Néanmoins on peut regretter que «même si des référentiels circulent, il n'y a ni programme ni uniformité du curriculum de la formation de base» (Leclercq, 2007). D'autre part, à notre connaissance, aucun programme n'a été testé et validé expérimentalement.

Discussion

- 40 Cet article avait pour objectif de présenter une revue des études sur les capacités cognitives et linguistiques des adultes illettrés. Trois questions étaient posées: 1) comment se caractérisent les difficultés d'accès à la langue écrite des adultes illettrés? 2) leurs difficultés à l'écrit sont-elles liées à des déficits cognitifs et/ou de langage oral susceptibles d'expliquer leur échec d'apprentissage? 3) quelles sont les implications de ces évaluations pour la formation et la prise en charge des adultes?
- 41 Concernant la première question, les études sur les processus de traitement des mots écrits ont montré que les adultes illettrés diffèrent qualitativement des enfants de même niveau de lecture. En lecture, ils ont plus de difficultés pour utiliser la voie phonologique de décodage des mots que pour lire les mots de manière directe et globale. Ils reconnaissent aussi plus facilement les mots en contexte que présentés isolément. En écriture, ils font plus d'erreurs phonologiques de transcription des sons que d'erreurs d'orthographe d'usage. Dans l'ensemble, ils ont donc des stratégies différentes de celles des enfants, davantage basées sur les représentations globales des mots que sur le code alphabétique.
- 42 Concernant la deuxième question, la majorité des études ont porté sur les habiletés phonologiques des adultes illettrés et ont mis en évidence un déficit spécifique en conscience phonologique, pour la perception et la manipulation des phonèmes notamment. Ce déficit expliquerait les difficultés des adultes illettrés dans le traitement phonologique des mots écrits, ce qui rapproche l'illettrisme de la dyslexie développementale phonologique. Dans de nombreux cas, l'illettrisme pourrait être la conséquence d'une dyslexie qui n'aurait pas été repérée et traitée dans l'enfance. Sur les autres aspects formels du langage oral, plusieurs études font apparaître des capacités relativement faibles chez les personnes illettrées, plus proches de leur âge de lecture que de leur âge chronologique. Cependant, les difficultés de ces personnes toucheraient davantage la phonologie, la morpho-syntaxe et l'analyse métalinguistique, que le vocabulaire et la compréhension. De même, sur le plan pragmatique, les productions des adultes illettrés diffèrent de celles des lettrés pour la cohérence et le marquage des relations entre les énoncés, mais se révèlent aussi riches sur le plan émotionnel. Ces conduites pourraient

traduire un manque de flexibilité dans l'utilisation du langage et d'adaptation à l'interlocuteur. Néanmoins, les travaux de sociolinguistique montrent que les compétences des personnes illettrées sont dépendantes des interactions sociales et des contextes de communication, des situations plus signifiantes ou moins normatives faisant apparaître des pratiques et des habiletés efficaces.

43 Sur le plan cognitif, les études sont moins nombreuses. Bien que le QI moyen des adultes illettrés, tel qu'estimé à partir des échelles d'intelligence, soit inférieur à la moyenne dans la population générale, l'illettrisme ne semble pas pouvoir être expliqué par un manque d'aptitudes intellectuelles. Le niveau de lecture n'est pas corrélé avec les tests de facteur g, alors qu'il est fortement corrélé avec les tests de langage. Dans une étude comprenant un examen clinique de 280 adultes illettrés, un diagnostic de déficience intellectuelle ou de limite intellectuelle n'est posé que pour une faible part de l'échantillon, le diagnostic de trouble du développement étant le plus fréquent. Une interprétation plausible de l'ensemble de ces données est que l'illettrisme des adultes s'explique principalement par un échec scolaire lié à un trouble du langage ou à un trouble plus général des apprentissages. Les difficultés rencontrées dans les tests d'intelligence seraient une conséquence de la situation d'illettrisme. Les données ne sont toutefois pas encore assez nombreuses pour apporter une conclusion définitive. Par ailleurs, les résultats obtenus dans ces études ne sont pas généralisables à l'ensemble de la population des adultes illettrés, mais ne concernent que des participants en formation, volontaires pour lutter contre leur situation d'illettrisme, dont on peut envisager qu'ils ne sont pas représentatifs des adultes non engagés dans cette démarche.

44 Relativement à la troisième question, des études ont montré l'utilité des évaluations cognitives et linguistiques pour l'apprentissage de la lecture en formation pour adultes. En analysant les difficultés et en connaissant les profils d'aptitudes des individus, on peut mettre en place des programmes de formation plus adaptés à leurs particularités de fonctionnement en renforçant leurs aptitudes les plus faibles et en s'appuyant sur les capacités plus élevées, plutôt que de se centrer sur l'acquisition des connaissances. Trois types d'entraînements cognitifs et linguistiques dans le cadre d'études expérimentales ont donné des résultats positifs pour l'apprentissage de la lecture des adultes illettrés: l'entraînement des fonctions neuropsychologiques, de la conscience phonologique et des stratégies de compréhension en lecture. Ces entraînements pourraient être intégrés dans des dispositifs de formation pour adultes plus généraux. Cependant ces travaux ne sont pas suffisamment diffusés sur le terrain. En France, ils n'ont pas fait l'objet d'expériences de validation. En fait, des programmes sont élaborés à un niveau local, mais d'une part il n'y a pas d'études d'évaluation permettant de déterminer quelles méthodes sont les plus efficaces, dans quelle mesure et pourquoi (Torgerson, Porthouse & Brooks, 2005), et d'autre part il y a encore peu d'échanges entre la recherche et la formation professionnelle des adultes en vue de leur insertion sociale. Cette complémentarité est pourtant essentielle, les organismes de formation ne pouvant tout encadrer faute de moyens humains et financiers suffisants. Cette réflexion pourrait ouvrir de nouvelles pistes de recherche: d'une part, unifier deux types d'approches de l'illettrisme complémentaires – psycholinguistique développementale et sociolinguistique – pour établir sur un plan théorique les contenus et les conduites pédagogiques les plus adaptés à la fois aux aspects fonctionnels et aux aspects contextuels des difficultés d'apprentissage des illettrés; d'autre part, valider expérimentalement les contenus et les méthodes pédagogiques dans les formations pour adultes.

45 L'application des programmes, et leur évaluation, impliquent que soient débloqués des crédits de fonctionnement et de formation des formateurs. Or la part de financement des pouvoirs publics est de plus en plus faible. Les entreprises sont de plus en plus incitées à mettre en place des formations de base pour leurs salariés en situation d'illettrisme. Depuis 2009, le financement de nombreuses structures locales de lutte contre l'illettrisme est soumis au code des Marchés Publics des compétences clés, ce qui présente deux contraintes: la concurrence entre les structures et la place des formateurs bénévoles dans le code des Marchés Publics. Ce qui est en jeu c'est la formation des adultes sans qualification et sans emploi, qui ont le plus de difficultés dans l'utilisation et l'apprentissage des savoirs de base. Le

développement de la recherche dans ce domaine et une communication plus active des résultats contribueraient sans doute à la diffusion de méthodes d'apprentissage et d'outils de formation adaptés aux publics illettrés, mais aussi devraient conduire à mener des évaluations de ces méthodes, indispensables pour justifier auprès des pouvoirs publics et des organismes financeurs l'obtention de crédits de fonctionnement.

Bibliographie

- ANLCI – Groupement d'intérêt public (2010). *Illettrisme: les chiffres*. Exploitation par l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme de l'enquête Information et Vie Quotidienne conduite en 2004-2005 par l'INSEE. Lyon: ANLCI.
- Ardila, A., Ostrosky-Solis, F., & Mendoza, V. U. (2000). Learning to read is much more than learning to read: A neuropsychologically based reading program. *Journal of International Neuropsychological Society*, 6, 789-801.
- Ardila, A., Rosselli, M., & Rosas, R. (1989). Neuropsychological assessment in illiterates: Visuo-spatial and memory abilities. *Brain and Cognition*, 11, 146-166.
- Balslev, K. (2008). Analyser des écrits d'adultes pour dégager des stratégies textuelles et scripturales. *Transformations: Recherches en éducation des adultes*, Université de Lille 1 Cueep-Trigone, 1, 121-135.
- Bamberg, M., & Reilly, J. S. (1996). Emotion, Narrative and Affect. In D. I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis & J. Guo (Eds.), *Social interaction, social context and language. Essays in honor of Susan Ervin-Tripp* (pp.329-341). Norwood, NJ: Erlbaum.
- Baydar, N., Brooks-Gunn, J., & Furstenberg, F. F. (1993). Early warning signs of functional illiteracy: Predictors in childhood and adolescence. *Child Development*, 64, 815-829.
- Bentolila, A. (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris: Plon.
- Bentolila, A. (2004). *Tout sur l'école*. Paris: Odile Jacob.
- Bentolila, A., Bouthier, C., Fraenkel, B., Girodet, M.-A., Leclere, J.-P., Mesnager, J., & Pfeffer, I. (2003). *Pour la formation des adultes et des jeunes adultes: une méthode pour Comprendre, Lire, Écrire, Calculer*. Le Nouveau Lettrés. Paris: Nathan.
- Bernard, M., Besse, J.-M., & Petit-Charles, E. (1997). Production écrite et illettrismes. In F. Andrieux, J.-M. Besse & B. Falaize (éd.), *Illettrismes: quels chemins vers l'écrit?* (pp.212-222). Paris: Magnard.
- Besse, J.-M. (1995). Diagnostiquer les compétences en lecture/écriture chez des adultes. *Migrants-formation*, 100, 102-118.
- Besse, J.-M. (1997). Le rapport à l'écrit chez des adultes illettrés. In C. Barré-De Minniac & B. Lété (éd.), *L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (pp.263-277). Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Besse, J.-M. (2004). Prévenir l'illettrisme? Intérêt et limites d'un slogan: réussir ses apprentissages à l'école et au collège. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 25, 131-139.
- Besse, J.-M., Luis, M.-H., Paire, K., Petiot-Poirson, K., & Petit-Charles, E. (2004). *Évaluer les illettrismes. Diagnostic des Modes d'Appropriation de l'Écrit: guide pratique*. Paris: Retz.
- Binder, K. S., Chace, K. H., & Manning, M. C. (2007). Sentential and discourse context effects: Adults who are learning to read compared with skilled readers. *Journal of Research in Reading*, 30(4), 360-378.
- Brooker, B. H., & Cyr, J. J. (1986). Tables for clinicians to use to convert WAIS-R short forms. *Journal of Clinical Psychology*, 42, 983-984.
- Bruck, M. (1990). Word recognition skills of adults with childhood diagnoses of dyslexia. *Developmental Psychology*, 26, 439-454.
- Byrne, M. E., Crowe, T. A., Hale, S. T., Meek, E. E., & Epps, D. (1996). Metalinguistic and pragmatic abilities of participants in adult literacy programs. *Journal of Communication Disorders*, 29(1), 37-49.
- Casalis, S., & Lecocq, P. (1992). Les dyslexies. In M. Fayol, J.-E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (éd.), *Psychologie cognitive de la lecture* (p.195-237). Paris: Presses Universitaires de France.
- Cattell, R.-B. (1974). *Manuel du test de facteur g «culture fair test», échelle 2*. Paris: ECPA.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 278-293.

- Chevrie-Muller, C., Simon, A.-M., & Fournier, S. (1997). *Batterie «Langage oral, langage écrit, mémoire, attention» L2MA*. Paris: Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- CTB McGraw Hill. (1994). *Test of Adult Basic Education*. Monterey, CA: McGraw Hill.
- De Keyser, D. (2001). *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte (Méthode Naturelle de Lecture et d'Écriture: MNLE), guide méthodologique et pratique*. Paris: Retz.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.
- Dellatolas, G., Willadino Braga, L., Do Nascimento Souza, L., Nunes Filho, G., Queiroz, E., & Deloche, G. (2003). Cognitive consequences of early phase of literacy. *Journal of International Neuropsychological Society*, 9, 771-782.
- Delahaie, M., Billard, C., Calvet, C., Tichet, J., Gillet, P., & Vol, S. (2000). Dyslexie développementale et illettrisme: quels marqueurs? *ANAE*, 57, 43-49.
- Durgunoglu, A. Y., & Oney, B. (2002). Phonological awareness in literacy acquisition: It's not only for children. *Scientific Studies of Reading*, 6(3), 245-266.
- Ehri, L. C. (1987). Learning to read and spell words. *Journal of Reading Behavior*, 19, 5-29.
- Eme, E. (2006). L'examen psycholinguistique et neuropsychologique de personnes en situation d'illettrisme. *Revue de Neuropsychologie*, 16(1), 3-40.
- Eme, E., Chaminaud, S., Bernicot, J., & Laval, V. (2011). Capacités pragmatiques des adultes en situation d'illettrisme: compréhension du langage non littéral et connaissances métapragmatiques. *L'Année Psychologique*, 111(1), 3-39.
- Eme, E., Condese, G., Bontemps, N., & Millogo, V. (2011). L'évaluation du langage écrit et des déficits associés chez les adultes en situation d'illettrisme. *Colloque Outils pour la Formation, l'Éducation et la Prévention: contributions de la Psychologie et des Sciences de l'Éducation*. Nantes, 6-7 juin 2011. <http://www.cren&nantes.net/spip.php?rubrique34>.
- Eme, E., Lacroix, A., & Almecija, Y. (2010). Oral narrative skills in French adults who are functionally illiterate: Structural and discursive characteristics. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 53, 1349-371.
- Eme, E. & Millogo, V. (s/ presse). Illettrisme et capacités linguistiques à l'écrit et à l'oral: une comparaison entre adultes et enfants de même niveau de lecture. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*.
- Eme, E., & Olivier, M. (2008). Les profils psycholinguistiques de personnes en situation d'illettrisme: variabilité et corrélats (pp.465-470). *Perspectives différentielles en psychologie*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Eme, E., Puustinen, M., & Coutelet, B. (2006). Individual and developmental differences in reading monitoring: When and how do children evaluate their comprehension? *European Journal of Psychology of Education*, 21, 91-115.
- Eme, E., Reilly, J., & Almecija, Y. (2009). Compétences narratives et communicatives chez des personnes en situation d'illettrisme. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 59(2009), 123-138.
- Espérandieu, V., & Vogler, J. (2000). *L'illettrisme*. Paris: Flammarion.
- Farley, R. C., & Hinman, S. (1988). Teaching rehabilitation clients effective job interview skills. *Vocational Evaluation & Work Adjustment Bulletin*, 21, 157-160.
- Ferry, L. (2009). *Combattre l'illettrisme*. Paris: Odile Jacob.
- Folia, V., & Kosmidis, M. H. (2003). Assessment of memory skills in illiterates: strategy differences or test artifact? *The Clinical Neuropsychologist*, 17(2), 143-152.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia, In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia: Cognitive and Neuropsychological Studies of Phonological Reading* (pp.301-330). London: Erlbaum.
- Geoffroy, M.-T., & Grasset-Morel, V. (2003). *L'illettrisme: mieux comprendre pour mieux agir*. Toulouse: Édition Milan.
- Girod, R. (1997). *L'illettrisme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gold, P., & Johnson, J. (1982). Prediction of achievement in reading, self-esteem, auding, and verbal language by adults illiterates in psychoeducational tutorial program. *Journal of Clinical Psychology*, 38, 513-522.
- Gombert, J. E. (1994). How do illiterate adults react to metalinguistic training? *Annals of dyslexia*, 44, 250-269.

- Gottesman, R. L., Bennett, R. E., Nathan, R. G., & Kelly, M. S. (1996). Inner-city adults with severe reading difficulties: A closer look. *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 589-597.
- Greenberg, D., Ehri, L. C., & Perin, D. (1997). Are word-reading processes the same or different in adult literacy students and third-fifth graders matched for reading level? *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 262-275.
- Greenberg, D., Ehri, L. C., & Perin, D. (2002). Do adult literacy students make the same word-reading and spelling errors as children matched for word-reading age? *Scientific Studies of Reading*, 6(3), 221-243.
- Jimenez, J. E., Siegel, L. S., & Rodrigo-Lopez, M. (2003). The relationship between IQ and reading disabilities in English-speaking Canadian and Spanish children. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 15-23.
- Leclercq, V. (1997). Comment transmettre des savoirs sur la langue dans des actions de formation de base pour adultes? In C.Barré-De Minniac & B.Lété (éd.), *L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (pp.279-296). Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Leclercq, V. (2007). Acquis des enfants et compétences des adultes. *Bulletin du Centre Alain-Savary INRP, XYZep*, 29, 1-4.
- Leclercq, V. (2008). Introduction: connaître les adultes peu scolarisés et peu qualifiés: des recherches pour comprendre et agir. *TransFormations: Recherches en éducation des adultes*, Université de Lille 1 Cueep-Trigone, 1, 3-18.
- Lemmel, G., & Meljac, C. (1995). Illettrisme: la société est-elle seule en cause? *Migrants-Formation*, 103, 35-48.
- Lété, B. (1997). Les stratégies de formation chez l'adulte. In C. Barré-De Minniac & B.Lété (éd.), *L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (pp.225-228). Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- McKeough, A., Templeton, L., & Marini, A. (1995). Conceptual change in narrative knowledge: Psychological understandings of low-literacy and literate adults. *Journal of Narrative and Life History*, 5(1), 21-49.
- Morcrette, D. (1996). Approche linguistique de l'illettrisme. *TRANEL*, 25, 89-102.
- Morisse, M. (2008). «Un art entre deux»: pratiques réflexives d'adultes dits «en difficultés» à l'écrit. *TransFormations: recherches en éducation des adultes*, Université de Lille 1 Cueep-Trigone, 1, 136-147.
- Mousty, P., Leybaert, J., & Grégoire, J. (1999). Évaluation des habiletés de lecture et d'orthographe au moyen de BELEC: données longitudinales auprès d'enfants francophones testés en 2^e et 4^e années. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 49, 325-343.
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. M., & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairments? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 199-211.
- OCDE, & Statistique Canada (2000). *La littératie à l'ère de l'information: rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris, Ottawa.
- Ostrosky-Solis, F., Ardila, A., & Rosselli, M. (1999). NEUROPSI: A brief neuropsychological test battery in Spanish. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 5, 413-433.
- Ostrosky-Solis, F., Lozano, A., Ramirez, M. J., Ardila, A. (2007). Neuropsychological profile of adult illiterates and the development and application of a neuropsychological program for learning to read. In J. G. Centeno, R. T. Anderson & L. K. Obler (Eds.), *Studying Communication Disorders in Spanish Speakers: Theoretical research and Clinical aspects*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Petiot, K. (1997). Procédures de lecture et de compréhension de documents de la vie quotidienne. In F. Andrieux, J.-M. Besse & B. Falaize (éd.), *Illettrismes: quels chemins vers l'écrit?* (pp.204-212). Paris: Magnard.
- Pratt, A., & Brady, S. (1988). Relation of phonological awareness to reading disability in children and adults. *Journal of Educational Psychology*, 80, 319-323.
- Préneron, C., Salazar-Orvig, A., Kugler-Lambert, M., & David, J. (1994). Conduites narratives: récits d'enfants non lecteurs. In C. Préneron, C. Meljac & S. Netchine (éd.), *Des enfants hors du lire* (pp.191-230). Paris: Bayard.

- Reis, A., Petersson, K. M., Castro-Caldas, A., & Ingvar, M. (2001). Formal Schooling influences two- but not three-dimensional naming skills. *Brain and Cognition*, 47, 397-411.
- Rich, R., & Shepherd, M. J. (1993). Teaching text comprehension strategies to adult poor readers. *Reading and Writing*, 5(4), 387-402.
- Roth, F. P., Speece, D. L., Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, 95(5), 259-272.
- Rubin, H., Patterson, P., & Kantor, M. (1991). Morphological development and writing ability in children and adults. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22, 228-235.
- Scholes, R., & Willis, B. (1987). Age and education in oral language skills. *Developmental Neuropsychology*, 3, 239-248.
- Siegel, L. S. (1988). Evidence that IQ scores are irrelevant to the definition and analysis of reading disability. *Canadian Journal of Psychology*, 42, 201-215.
- Siegel, L. S., Share, D., & Geva, E. (1995). Evidence for superior orthographic skills in dyslexics. *Psychological Science*, 1995, 1-5.
- Stanovich, K. E., Siegel, L. S., & Gottardo, A. (1997). Converging evidence for phonological and surface subtypes of reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 89, 114-127.
- Thompkins, A. C., & Binder, K. S. (2003). A comparison of the factors affecting reading performance of functionally illiterate adults and children matched by reading level. *Reading Research Quarterly*, 38(2), 236-258.
- Torgerson, C., Porthouse, J., & Brooks, G. (2005). A systematic review of controlled trials evaluating interventions in adult literacy and numeracy. *Journal of Research in Reading*, 28(2), 87-107.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia). What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40.
- Wechsler, D. (1981). *Wechsler Adult Intelligence Scale-Revised*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Wiig, E. H., & Secord, W. (1992). *Test of Word Knowledge*. Psychological Corporation, Harcourt Brace Jovanovich.
- Worthy, J., & Wise, N. M. (1996). Morphological, phonological, and orthographic differences between the spelling of normally achieving children and basic literacy adults. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 139-159.
- Zagar, D., Jourdain, C., & Lété, B. (1995). Le diagnostic cognitif des capacités de lecture: le logiciel ECCLA. *Revue Française de Pédagogie*, 113, 19-29.

Notes

1 Contrat Plan État Région, «Apprentissages, éducation, cohésion sociale»: apprendre à maîtriser l'écrit de l'école à l'entreprise. L'accès à l'écrit comme facteur d'intégration (2007-2013). Responsable: J.-M. Passerault, Professeur, Université de Poitiers.

Pour citer cet article

Référence électronique

Elsa Eme, Nicolas Nantes et Christine Delliaux, « Analyse cognitive et linguistique de l'illettrisme : bilan des études et implications pour la formation », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 40/3 | 2011, mis en ligne le 01 septembre 2014, consulté le 05 janvier 2015. URL : <http://osp.revues.org/3516> ; DOI : 10.4000/osp.3516

À propos des auteurs

Elsa Eme

Maître de Conférences, CeRCA, Université de Poitiers, CNRS - Thèmes de recherche : Relations entre acquisition du langage écrit et du langage oral, Illettrisme. Contact : CeRCA, Université de

Poitiers, CNRS - MSHS - 5, rue Théodore Lefèbvre - 86000 Poitiers. Courriel : elsa.eme@mshs.univ-poitiers.fr.

Nicolas Nantes

Formateur Coordinateur - Association Mot-à-Mot, Melle (86) : formation pour l'acquisition des savoirs de base et accompagnement à l'insertion – Courriel : mot.a.mot@wanadoo.fr

Christine Delliaux

Formatrice Coordinatrice, Public en situation d'illettrisme - Entraide Sociale Poitevine, Poitiers (86) : Association de lutte contre la précarité et la pauvreté des personnes en difficulté (formation, logement, réinsertion, asile) – Courriel : www.esp.asso.fr

Droits d'auteur

© Tous droits réservés

Résumés

L'objectif de cet article est de présenter un bilan des études qui ont porté sur l'analyse des capacités cognitives et linguistiques associées aux difficultés de lecture des adultes illettrés fonctionnels, c'est-à-dire des adultes qui n'ont pas réussi à apprendre à lire et à écrire malgré des années de scolarité. Trois questions sont posées : 1) comment se caractérisent les difficultés d'accès à la langue écrite des adultes illettrés ? 2) leurs difficultés à l'écrit sont-elles liées à des déficits cognitifs et/ou de langage oral susceptibles d'expliquer l'échec de l'apprentissage ; 3) quelles sont les implications de ces évaluations pour la formation des adultes illettrés en vue d'une insertion socio-professionnelle ?

A cognitive and linguistic approach of illiterate adults: a review and some implications

The purpose of this article was to review empirical studies dealing with the analysis of the cognitive and linguistic skills of adults who are functionally illiterate, i.e., who did not succeed in learning to read despite the fact that they attended school. Three questions were addressed: 1) What types of reading and spelling difficulties characterize adults who are functionally illiterate? 2) Are their written language difficulties related to cognitive or language impairments which could explain the failure in learning? 3) What are the implications of these psychological assessments for adult education?

Entrées d'index

Mots-clés : capacités cognitives, formation pour adultes, Illettrisme fonctionnel, langage oral, lecture

Keywords : adult learning programs, cognitive skills, Functional illiteracy, oral language skills, reading