

## Illettrismes et parcours individuels

France Guérin-Pace\*

---

La présence de données relatives aux parcours de vie, aux lieux de scolarisation mais aussi de données plus subjectives sur le « ressenti » vient éclairer la mesure des compétences évaluée dans l'enquête *Information et Vie Quotidienne (IVQ)* 2004. Sur l'ensemble des personnes ayant effectué leur scolarisation en langue française (9 773), que ce soit en France ou à l'étranger, 5 % connaissent de graves difficultés dans un des trois domaines fondamentaux de l'écrit (lecture, compréhension, production d'écrit), 5 % des difficultés importantes et 7 % des difficultés modérées.

Dans la diversité des facteurs des parcours individuels des personnes en plus ou moins grande difficulté, l'absence de pratique de la lecture dans le contexte familial de l'enfance apparaît très nettement. En outre, les personnes interrogées et qui sont conscientes de leurs difficultés, ont ressenti celles-ci le plus souvent dès le début de leur scolarité, confirmant l'hypothèse d'une faille dans l'apprentissage, la scolarité se poursuivant tant bien que mal par un parcours ponctué de redoublements et de changements d'établissements scolaires. Les événements vécus dans l'enfance sont aussi des facteurs explicatifs importants. En particulier, un décès dans la fratrie, des violences subies dans le contexte scolaire ne favorisent pas les apprentissages scolaires élémentaires. De manière inattendue, avoir vécu durant son enfance une longue période de chômage d'un de ses parents, diminue de manière significative la probabilité d'être en grande difficulté face à l'écrit.

Par ailleurs, il n'existe pas un profil type des personnes en grande difficulté face à l'écrit mais un ensemble de configurations associant des éléments du parcours à des conditions sociales et économiques contemporaines. Même pour les personnes les plus en difficulté face à l'écrit, considérées en situation d'illettrisme, les difficultés rencontrées au quotidien et les éléments de sociabilité se conjuguent différemment selon les éléments déterminants des parcours.

---

\* France Guérin-Pace est directrice de recherche à l'Ined. Elle co-dirige l'unité de recherche *Identités et territoires des populations (UR12)*. Courriel : [guerin@ined.fr](mailto:guerin@ined.fr).  
L'auteur remercie les relecteurs anonymes de la revue pour leurs remarques et suggestions très pertinentes qui lui ont permis d'améliorer la qualité de cet article. Pour le titre de cet article, l'utilisation du pluriel « illettrismes » a été empruntée à J.-M. Besse (1995).

La question de l'illettrisme est plus fréquemment abordée du point de vue de ses conséquences que de ses causes et les débats auxquels elle donne lieu présentent souvent la catégorie des illettrés comme une « population tout à fait homogène, aux caractéristiques sociales et culturelles bien connues de tous » (Frier, 1999) comme s'il existait un profil type d'illettrés. L'illettrisme est ainsi traité comme un « problème social », « associé au chômage, à la pauvreté, à l'exclusion, aux difficultés d'insertion, à la délinquance [...] glissant de la simple association à la causalité » (Lahire, 1999) dans des discours de type stigmatisant. Or, il n'existe pas un illettrisme mais des illettrismes, à manifestations variables et à causalités diverses, comme le propose Besse (1995), remettant en cause l'utilisation d'une catégorie unique masquant la complexité du rapport à l'écrit.

Au-delà de la difficulté du dénombrement et de l'évaluation des personnes en difficulté (Blum et Guérin-Pace, 2000), il est utile pour mener une politique efficace de prévention de l'illettrisme de comprendre les déterminants et les parcours individuels qui peuvent favoriser des difficultés dans le processus d'apprentissage de l'écrit. Dans la phase de préparation de l'enquête *Information et Vie Quotidienne*, nous avons mené un ensemble d'entretiens auprès de personnes en difficulté face à l'écrit, auxquelles nous avons demandé de restituer leur parcours et d'évoquer les difficultés scolaires, familiales ou les événements qu'elles ont connus durant leur enfance (1). C'est en explorant ces récits qu'il a semblé important aux concepteurs de l'enquête d'introduire dans le cadre d'une enquête nationale quantitative de grande envergure, en complément du dispositif d'évaluation des compétences pour les personnes en grande difficulté face à l'écrit, des questions relatives aux parcours individuels, ainsi qu'une dimension plus subjective sur le vécu de ces parcours et les difficultés rencontrées au quotidien (2). L'utilité du recueil d'éléments biographiques a largement été démontrée dans plusieurs enquêtes (Ville et Guérin-Pace, 2005).

### Pratiques quotidiennes et sociabilité des personnes en difficulté

Si plus de la moitié des personnes évaluées en grande difficulté face à l'écrit par l'enquête *IVQ* (Murat, 2005) possèdent un emploi et semblent surmonter leurs difficultés dans leur vie quotidienne et relationnelle, d'autres vivent dans une situation de repli social et de plus ou moins grande précarité. Sans ignorer les difficultés iné-

vitement engendrées par un manque de maîtrise de l'écrit, celui-ci a des conséquences très variables d'une personne à l'autre : « les situations d'illettrisme se diversifient [...] au gré des formes sociales qui les englobent. [...] Ainsi lorsqu' [il] a la possibilité de puiser dans son entourage immédiat les facteurs de contrôle et de maîtrise de la situation, le sujet peut afficher une bonne estime de soi et accentuer les traits positifs de sa personnalité » (Villechaise-Dupont et Zaffran, 2002). Pour repérer ces différents types de ressources, les concepteurs de l'enquête ont introduit, en complément de l'évaluation des compétences et du recueil des caractéristiques sociales et démographiques classiques, tout un ensemble de pratiques relatives à la lecture, aux loisirs et à la sphère relationnelle, complété, pour les personnes les plus en difficulté, par un ensemble de questions visant à cerner les difficultés éventuelles rencontrées dans la réalisation de différentes tâches quotidiennes. Ces dernières ont été choisies de manière à restituer les compétences mobilisées dans des situations les plus variées possibles : faire ses courses, utiliser un plan ou une carte, écrire une lettre, téléphoner pour prendre un rendez-vous, utiliser un guichet automatique, lire une facture, rechercher un emploi (3). Précisons que si les compétences sont évaluées dans l'enquête par un ensemble d'exercices effectués par l'enquêté, les questions sur le savoir-faire en situation quotidienne relèvent du domaine déclaratif et de ce fait les réponses sont plus susceptibles de varier selon les représentations individuelles que les personnes enquêtées ont de leur savoir-faire et d'elles-mêmes.

Sans grande surprise, les personnes évaluées en grande difficulté face à l'écrit (4) déclara-

1. Ces entretiens (une quinzaine) ont été menés dans des centres de formation du nord de la France

2. Le module d'orientation, les exercices pour les personnes en difficulté (module intitulé ANLCI) et l'exercice de compréhension orale ont été élaborés par l'équipe PsyEF de J.-M. Besse (Université de Lyon-II). Dans la partie biographique, une série de questions un peu subjectives, sur les parcours, a été élaborée par F. Guérin-Pace (Ined).

3. Pour chacune de ces questions, il était demandé si cette tâche posait des difficultés et, dans l'affirmative, si de l'aide pouvait être demandée et à qui : conjoint, enfants, proches, autre. Nous ne faisons ici nullement l'hypothèse que ces tâches sont représentatives du quotidien de chaque individu. Elles constituent un indicateur.

4. Le niveau de difficulté est donné par une variable de synthèse qui tient compte des résultats obtenus aux exercices proposés dans l'enquête *IVQ* dans trois domaines fondamentaux de compétences à l'écrit : lecture, compréhension et production de l'écrit. Une personne est considérée comme possédant de « graves difficultés » face à l'écrit si elle obtient moins de 40 % de réussite dans au moins un des trois domaines fondamentaux de compétences, des « difficultés assez fortes » si elle obtient entre 40 et 60 % de réussite, et avec des « difficultés partielles » si son taux de réussite est compris entre 60 et 80 %. Au-delà, la personne est considérée comme n'ayant pas de difficulté. Les personnes évaluées comme ayant de graves difficultés (4,5 %) ou de fortes difficultés (5 %) peuvent être considérées comme en situation d'illettrisme (Murat, 2005).

rent une moindre pratique de la lecture, qu'il s'agisse de livres, de quotidiens ou magazines (cf. tableau 1). Cependant, une partie non négligeable d'entre elles déclarent utiliser un support écrit malgré leurs difficultés, il s'agit plus fréquemment de la lecture de quotidiens ou de magazines (60 %) que de livres (40 %). Comme le souligne Besse (2001), « *les illettrés n'en sont pas à un « degré zéro » du savoir lire et écrire – qui n'existe pas d'ailleurs – parce qu'ils ont conservé de leur passage à l'école un certain nombre de savoir-faire et de savoirs relatifs à l'écrit* » qui leur confère une base de connaissances propre à chacun.

On relève par ailleurs une différence faible mais significative (test du  $\chi^2$ ) sur la proportion de personnes qui déclarent n'écouter jamais les informations, à cause de l'importance des difficultés, alors que cette pratique n'est pas reliée directement à la maîtrise de l'écrit. Selon le niveau de difficulté on observe aussi des variations dans l'étendue du réseau de relations sociales et la pratique d'activités de sociabilité, qu'il s'agisse d'activités de loisirs ou de rencontres d'amis. Si la déclaration d'une sociabilité de proximité dans la relation au voisinage est sensiblement la même quel que soit le niveau de compétence face à l'écrit, un nombre significativement plus important de personnes en grande difficulté déclarent n'avoir peu ou pas de contact avec des personnes de leur famille et ne jamais rencontrer d'amis. Cette variation est encore plus marquée en ce qui concerne la pratique d'activités de loisirs : moins de quatre personnes sur dix en grave difficulté par rapport à l'écrit déclarent avoir une activité de loisirs alors que c'est le

cas de moins d'un dixième des personnes qui n'éprouvent pas de difficulté. Il est intéressant de constater que cette proportion est très variable entre les deux premiers groupes (graves difficultés et fortes difficultés), respectivement 39 % et 19 %, qui concernent des personnes qui peuvent être considérées comme étant en situation d'illettrisme.

Il serait erroné à ce premier stade d'analyse de conclure à un effet direct de l'absence de compétences sur l'étendue du réseau social développé par les personnes. En effet, d'autres facteurs tels que des situations de précarité ou des parcours familiaux difficiles, relevés par ailleurs plus fréquemment chez les personnes en difficulté face à l'écrit, peuvent en partie expliquer cette diminution du lien social. Cette première observation effectuée auprès de l'ensemble de la population enquêtée peut être affinée en examinant de plus près les pratiques quotidiennes et les difficultés rencontrées, déclarées par les personnes les plus en difficulté face à l'écrit (5).

Première constatation, si la gêne ressentie au quotidien par les personnes en difficulté est reliée de manière très nette au niveau de compétence, les variations observées diffèrent fortement selon la nature des tâches quotidiennes (cf. tableau 2). En particulier, la mobilisation plus ou moins grande de la compétence écrite dans les tâches à accomplir intervient de manière importante. Ainsi, celles qui posent le plus de

5. Les questions relatives aux difficultés rencontrées dans la vie quotidienne n'étaient posées qu'aux personnes dont le résultat à l'évaluation des compétences révélait des difficultés.

Tableau 1  
Pratiques quotidiennes et sociabilité au regard des difficultés à l'écrit

En %

| Rapport à l'écrit                    | Graves difficultés | Fortes difficultés | Difficultés | Pas de difficultés | Ensemble |
|--------------------------------------|--------------------|--------------------|-------------|--------------------|----------|
| <i>Absence de pratiques</i>          |                    |                    |             |                    |          |
| Lire des livres (jamais)*            | 67                 | 50                 | 48          | 24                 | 29       |
| Lire des quotidiens (jamais)*        | 39                 | 25                 | 31          | 20                 | 22       |
| Lire des magazines (jamais)*         | 40                 | 27                 | 19          | 11                 | 14       |
| Écouter les informations (rarement)* | 4                  | 3                  | 3           | 2                  | 2        |
| Rencontrer la famille (jamais)*      | 4                  | 8                  | 3           | 2                  | 3        |
| Rencontrer des amis (jamais)*        | 9                  | 8                  | 9           | 3                  | 4        |
| Parler avec le voisinage (jamais)    | 15                 | 13                 | 13          | 13                 | 13       |
| Peu ou pas d'activités de loisirs*   | 39                 | 19                 | 14          | 7                  | 10       |
| Effectifs en %                       | 4,6                | 5,0                | 7,1         | 83,7               | 100      |
| Effectifs                            | 453                | 484                | 689         | 8 146              | 9 773    |

Lecture : parmi les 453 personnes estimées comme ayant de graves difficultés face à l'écrit, 67 % déclarent ne jamais lire de livre, 24 % parmi celles qui n'ont pas de difficulté (8 146 personnes).

\* : liaison significative au seuil de 5 % (test du  $\chi^2$ ) entre la pratique citée et le niveau de difficulté.

Les effectifs sont pondérés à savoir que le poids attribué à chaque individu de l'échantillon est calculé de manière à reproduire au mieux la structure démographique et sociale de la population française.

Champ : ensemble des personnes ayant débuté leur scolarisation en langue française (9 773 personnes).

Source : enquête Information et Vie Quotidienne 2004, Insee.

difficultés, de ce point de vue, sont par ordre décroissant : l'écriture d'une lettre, la recherche d'emploi, l'utilisation d'un plan ou d'une billetterie, la lecture d'une facture, faire les courses.

Cependant, il est difficile d'en mesurer les conséquences réelles sur le quotidien dans la mesure où une grande partie de la population concernée déclare demander de l'aide pour effectuer les tâches jugées les plus difficiles ou ne pas les effectuer elles-mêmes. De fait, si la moitié des personnes évaluées au plus bas niveau de compétence déclarent avoir de grandes difficultés pour écrire une lettre, celles-ci sollicitent de l'aide pour effectuer cette tâche dans des proportions très importantes (85 %). Une aide est moins nécessaire pour effectuer des courses ou prendre un rendez-vous par téléphone, tâches qui mobilisent moins de compétences liées à la maîtrise de l'écrit.

Au-delà des pratiques qui révèlent les conséquences d'une faible maîtrise de l'écrit dans la vie de tous les jours, il est important d'observer les parcours des personnes en difficulté et de comprendre en quoi certains éléments des trajectoires individuelles ont pu avoir un effet sur le manque d'acquisition de la maîtrise de l'écrit.

### Difficultés face à l'écrit au regard des parcours de l'enfance

L'information recueillie auprès de l'ensemble de la population dans la partie biographique du questionnaire *IVQ* apporte un éclairage aux

résultats obtenus lors de l'évaluation des compétences en lecture. Tout d'abord, elle permet de distinguer les personnes qui ont effectué l'ensemble de leur parcours scolaire en France, de celles qui sont arrivées en France enfant, adolescent ou à l'âge adulte. En effet, il est erroné de qualifier d'illettrées des personnes socialisées dans une autre langue que le français et dont l'apprentissage de la lecture ne s'est pas effectué en langue française. C'est pourquoi a été introduit dans le questionnaire un ensemble de questions relatives au parcours géographique et en particulier à la localisation de la scolarisation (6). Une première partie du module biographique restitue ainsi différents éléments relatifs à l'enfance de la personne interrogée : pays de naissance, la (les) langue (s) parlée (s) à la maison durant la petite enfance, l'âge d'entrée à l'école, les lieux de la scolarité (France ou étranger), le déroulement de la scolarité (changements d'établissement, redoublement, âge d'arrêt des études). De manière plus subjective, l'enquête *IVQ* recueille aussi le vécu des parcours scolaires (difficultés scolaires, violences dans le cadre scolaire, sentiments sur l'école).

En effet, le lien avec l'école a été très largement mis en avant dans les discours sur l'illettrisme, s'interrogeant sur son rôle dans ce « fléau social » concernant des personnes sorties du système scolaire ou en échec scolaire. Ce sont plus souvent les méthodes d'apprentis-

6. Dans tous les traitements effectués, ne sont retenues que les personnes qui ont débuté leur scolarité, c'est à dire qui ont appris à lire et à écrire, en langue française.

Tableau 2  
Les difficultés rencontrées au quotidien par les personnes en difficulté

En %

| Rapport à l'écrit                                       | Graves difficultés | Fortes difficultés | Difficultés modérées | Ensemble |
|---|--------------------|--------------------|----------------------|----------|
| <i>Difficultés rencontrées au quotidien</i>             |                    |                    |                      |          |
| Faire les courses (toujours ou parfois)*                | 14                 | 6                  | 8                    | 9        |
| Utiliser un plan*                                       | 26                 | 20                 | 18                   | 21       |
| Écrire une lettre*                                      | 52                 | 50                 | 35                   | 44       |
| Téléphoner pour prendre un rendez-vous avec un médecin* | 7                  | 3                  | 3                    | 4        |
| Utiliser un distributeur automatique*                   | 8                  | 3                  | 1                    | 3        |
| Lire une facture*                                       | 17                 | 8                  | 7                    | 10       |
| Rechercher un emploi*                                   | 42                 | 22                 | 16                   | 26       |
| Effectifs en %  | 27,9               | 29,8               | 42,4                 | 100      |
| Effectifs   | 453                | 484                | 689                  | 1 626    |

Lecture : parmi les 453 personnes estimées comme ayant de graves difficultés face à l'écrit par le module ANLCI, 17 % déclarent éprouver toujours ou parfois des difficultés pour lire une facture, 8 % parmi celles ayant de fortes difficultés (484 personnes) et 7 % pour celles en difficulté modérée (689 personnes).

\* : liaison significative au seuil de 5 % (test du  $\chi^2$ ) entre la pratique citée et le niveau de difficulté.

Les effectifs sont pondérés à savoir que le poids attribué à chaque individu de l'échantillon est calculé de manière à reproduire au mieux la structure démographique et sociale de la population française.

Champ : ensemble des personnes évaluées en difficulté (graves, fortes ou modérées) dans l'enquête *IVQ* et ayant débuté leur scolarisation en langue française (1 626 personnes).

Source : enquête Information et Vie Quotidienne 2004, Insee.

sage, les programmes et la formation qui sont remis en cause que l'institution scolaire dans son ensemble (Lahire, 1999). Par ailleurs, un grand nombre de travaux de psychologues et d'autres domaines proches ont cherché à mettre en évidence, à l'aide d'entretiens, la nature des difficultés face à l'écrit (Besse, 2001) ou encore à recueillir « *ce que les personnes désignées comme illettrées disent de leur situation et de la manière dont les « autres » la définissent* » (Villechaise-Dupont et Zafran, 2002). En revanche, peu d'études quantitatives ont abordé les parcours individuels des personnes en difficulté dans le cadre d'une enquête qui allie l'évaluation des compétences et le ressenti des personnes sur leur parcours scolaire.

Il est en effet intéressant d'observer la forte proportion de personnes, près d'un tiers, qui déclarent avoir connu des difficultés scolaires et avoir ressenti celles-ci dès le début de leur scolarité (en CP). Cette constatation avait été faite dans les entretiens exploratoires (cf. note (1)) au cours desquels certaines personnes en difficulté déclaraient ne jamais avoir acquis les connaissances de base en lecture mais avoir réussi tant bien que mal à passer de classe en classe, sans jamais pouvoir vraiment y remédier. Elle corrobore l'hypothèse avancée dans les travaux de J.-M. Besse selon laquelle « *[leurs] difficultés ne viendraient pas du fait pas de ce qu'ils auraient « oublié », faute d'usage, le savoir lire et le savoir écrire, mais bien de ce qu'ils n'auraient jamais appris vraiment, c'est-à-dire qu'ils ne se seraient jamais approprié l'écrit* » (Besse, 2001).

Le nombre de changements d'établissements durant la scolarité dans le primaire est plus difficile à interpréter dans la mesure où l'on n'en connaît pas les motifs (changement de domicile, problèmes de discipline, etc.). Il constitue cependant un indicateur d'instabilité du parcours qui apparaît un peu plus élevé pour les personnes en grande difficulté.

Outre le contexte linguistique, le contexte familial et économique de l'enfance est un facteur important de compréhension de la réussite scolaire. Comme le constatent Espérandieu et Vogler (2000) « *Un trait commun se dégage : les personnes en situation d'illettrisme ont eu des conditions de vie difficiles et ont connu des événements perturbateurs durant leur enfance et leur adolescence, qu'ils soient d'ordre scolaire ou familial* ».

Plusieurs questions de l'enquête sont ainsi consacrées à la description de l'environne-

ment familial, de la naissance jusqu'à l'âge de 18 ans (7) avec un zoom plus particulier sur la période 8-12 ans (8). Cette information est complétée par des questions plus subjectives sur la survenue d'événements traumatisants auxquels l'enquêté a eu éventuellement à faire face avant l'âge de 18 ans : mésentente, divorce ou séparation des parents, chômage de longue durée d'un des parents (plus d'un an), décès d'un des parents, décès d'un frère ou d'une sœur, difficultés scolaires, violences subies à l'école de la part d'autres élèves, problèmes de santé graves conduisant à être absent de l'école plus de deux mois consécutifs, violences familiales, alcoolisme au sein du foyer, guerre ou conflit armé. Les conditions plus matérielles durant l'enfance sont abordées par des questions sur le type de logement, le nombre de personnes vivant dans ce logement, et la situation professionnelle des parents. Des questions plus subjectives viennent compléter cette information : sentiment plus global d'avoir eu une enfance heureuse ou non et perception de la situation financière de la famille durant cette période (9). L'objectif n'est pas d'évaluer de façon précise les ressources dans l'enfance mais de restituer, du point de vue de l'enquêté, le contexte affectif et social de son enfance. Pour compléter ce tableau de l'enfance, par une dimension plus directement reliée à l'acquisition des compétences, ont été ajoutées des questions relatives aux pratiques de lecture de l'enfant et de ses parents durant la même période.

La fréquence de survenue des différents événements durant l'enfance, toutes générations confondues, concerne un enquêté sur cinq pour des situations comme la mésentente des parents et un sur dix ou moins pour des événements plus rares comme le décès d'un frère ou d'une sœur ou des violences familiales. Certes, ces dernières sont parfois difficiles à révéler, en particulier par le biais d'un questionnaire, et il est donc nécessaire de privilégier dans l'analyse la présence d'effets plutôt que d'interpréter une absence d'effet. Des événements extérieurs aux cadres familial et scolaire peuvent aussi avoir un retentissement important sur le déroulement de la scolarité. C'est le

7. La question posée est : « À l'âge de cinq ans, par qui étiez-vous élevé ? Parents, beaux-parents, famille d'accueil, foyers, institutions, etc. »

8. Cette période a été considérée comme centrale dans l'acquisition et la consolidation des apprentissages de la lecture.

9. Les questions sont libellées ainsi : « Diriez-vous que vous avez eu : une enfance heureuse, une enfance malheureuse, une enfance ni heureuse ni malheureuse ? » « Lorsque vous aviez entre 8 et 12 ans, votre famille était plutôt : très à l'aise, à l'aise, juste mais on y arrivait, on ne s'en sortait pas ? »

cas de guerres ou de conflits auxquels ont été confrontés un grand nombre d'enfants dans les dernières décennies et qui pour certains ont eu un effet négatif sur l'acquisition des apprentissages de base.

Un grand nombre d'éléments des parcours peuvent ainsi être reliés aux compétences liées à la maîtrise de l'écrit. Pour évaluer l'effet de chacun des éléments des parcours individuels sur la présence de difficultés importantes dans l'acquisition de compétences écrites, nous les avons introduits simultanément dans un modèle de régression de type logistique (10).

### Les éléments des parcours les plus déterminants

À ces éléments du parcours, nous avons ajouté d'autres variables qui pouvaient avoir un effet indirect. Il s'agit en premier lieu de l'âge, afin de tenir compte d'un effet entre le niveau de compétence et une perte éventuelle de compétences, liée à une moindre pratique de l'écrit avec l'âge (Geffroy et Grasset-Morel, 2003). On constate par ailleurs que le fait de déclarer avoir connu des difficultés scolaires est plus fréquent chez les plus jeunes, parfois sans doute en raison d'un souvenir plus lointain pour les plus âgés ou d'un arrêt anticipé de la scolarité en cas d'échec. De même plusieurs événements sont déclarés moins fréquemment par les plus âgés. C'est le cas du chômage, moins présent dans les années 1960, mais aussi de la mésentente des parents, du divorce, de même que les violences subies à l'école ou vécues dans le cadre familial. En revanche, avoir connu le décès d'un proche avant l'âge de 18 ans ou une période de maladie empêchant plus ou moins longuement la scolarisation est plus fréquent pour les plus âgés. Nous avons par ailleurs introduit comme autres variables de contrôle dans le modèle de régression, le sexe, la taille de la fratrie, le diplôme du père et le pays de première scolarisation. Pour saisir un éventuel effet de génération dans les déterminants du rapport à l'écrit, qui supposerait que les facteurs explicatifs du manque de compétences diffèrent d'une génération à l'autre, nous avons repris le modèle général, et l'avons appliqué par génération en distinguant trois classes d'âge (18 à 35 ans, 35 à 50 ans, 50 ans et plus).

Les résultats de la régression effectuée sur l'ensemble des personnes éprouvant de fortes ou de graves difficultés (cf. tableau 3) confirment que l'avancée de l'âge, toutes générations confondues, est un facteur favorisant la survenue de

difficultés. La probabilité d'être en difficulté importante face à l'écrit est près de deux fois plus importante pour les plus de 50 ans que pour les jeunes âgés de 18 à 35 ans. Ces difficultés pour les plus âgés sont plus présentes dans le domaine de la compréhension de textes simples et de la production d'écrit (dictée). Les personnes de plus de 50 ans représentent ainsi près de la moitié des personnes ayant de graves difficultés dans la compréhension de textes, contre un quart des jeunes de moins de 35 ans. L'écart est sensiblement plus faible pour la production d'écrit. Ces résultats affinent les observations faites à partir de l'enquête *Conditions de vie* (Bodier et Chambaz, 1996) à partir des déclarations des personnes sur leurs compétences en lecture et en écriture. Nous approfondirons cet effet de l'âge par une analyse des résultats des modèles estimés par génération.

Par ailleurs, le fait d'être un homme accroît légèrement la probabilité d'être en difficulté face à l'écrit. Cette relation est confirmée pour les moins de 50 ans et disparaît au-delà. La taille de la fratrie n'intervient que pour les générations intermédiaires, et concerne les familles de plus de quatre enfants. Le déroulement de la scolarité n'a d'effet qu'à travers le pays de la scolarisation. Le fait d'avoir débuté sa scolarisation à l'étranger pour les moins de 50 ans accroît sensiblement la probabilité d'être en difficulté par rapport à l'écrit.

L'effet de certains événements vécus dans l'enfance (avant l'âge de 18 ans) ne subsiste pas lorsque d'autres facteurs sont introduits simultanément (cf. tableau 3). C'est le cas du décès d'un des parents qui n'intervient plus de manière significative alors que celui d'un membre de la fratrie apparaît comme l'événement du parcours qui influe le plus négativement sur l'acquisition des compétences écrites. Si l'on observe cette variable, génération par génération, il disparaît pour les plus jeunes et intervient de manière comparable pour les 30 à 45 ans et les plus de 50 ans. À l'inverse, des problèmes de santé graves ou un climat de violence scolaire ne sont significatifs que pour les plus jeunes, ce dernier phénomène de société étant apparu au début des années 1990. De manière plus attendue, le fait d'avoir vécu, pendant son enfance, une situation de guerre n'a un effet négatif que sur les plus âgés. D'autres événements, tels que la séparation ou le divorce des parents, les situations

10. Il s'agit d'une régression logistique dichotomique pondérée, à savoir qui prend en compte les poids individuels calculés après redressement de l'échantillon IVQ (cf. note Insee <http://www.cmh.ens.fr/acsdm2/documents/IVQ/lil-0341ps.pdf>).

d'« alcoolisme dans le foyer » et les « violences familiales » ou encore une situation financière difficile durant l'enfance n'ont pas d'effet lorsqu'ils sont observés toutes choses égales par ailleurs. Ces variables de contexte de l'enfance

prises isolément n'apparaissent pas ainsi reliées directement à une difficulté d'acquisition une fois maintenus constants les effets des autres variables. Seuls certains éléments, tels qu'un décès dans la fratrie ou un climat de violence

Tableau 3  
L'existence de difficultés face à l'écrit  
Régression logistique

|  | Rapports de cotes (odds ratio) | Effectifs |
|--|--------------------------------|-----------|
| <b>Âge</b>   |                                |           |
| 18 à 35 ans  | Réf.                           | 3 742     |
| 35 à 50 ans  | n.s.                           | 3 438     |
| 50 ans et plus   | 1,6***                         | 2 599     |
| <b>Sexe</b>  |                                |           |
| Femme  | Réf.                           | 4 802     |
| Homme  | 1,4***                         | 4 977     |
| <b>Pays de première scolarisation</b>  |                                |           |
| France   | Réf.                           | 9 284     |
| Ailleurs   | 1,7***                         | 465       |
| <b>Diplôme du père</b>   |                                |           |
| Sans diplôme   | 3,5***                         | 3 149     |
| CEP, BEPC, BC  | 2,3***                         | 2 918     |
| BEP, Bac   | 1,9***                         | 1 823     |
| Diplôme supérieur  | Réf.                           | 730       |
| <b>Pratiques de lecture de la mère durant enfance</b>  |                                |           |
| Tous les jours ou régulièrement  | Réf.                           | 4 596     |
| De temps en temps  | 1,2***                         | 2 614     |
| Jamais   | 1,4***                         | 2128      |
| <b>Pratiques de lecture durant enfance</b>   |                                |           |
| Tous les jours ou régulièrement  | Réf.                           | 3 916     |
| De temps en temps  | 2***                           | 3 878     |
| Jamais   | 3,4***                         | 1 980     |
| <b>Taille de la fratrie</b>  |                                |           |
| Un frère ou une sœur   | Réf.                           | 2 094     |
| 2 ou 3 frères et sœurs   | n.s.                           | 3 622     |
| 4 frères et sœurs et plus  | 1,5***                         | 2 904     |
| <b>Début des difficultés scolaires</b>   |                                |           |
| Pas de difficulté  | Réf.                           | 5 208     |
| Difficultés au CP  | 4,6***                         | 835       |
| Difficultés en primaire  | 3,8***                         | 1 185     |
| Difficultés au niveau du secondaire  | 1,9***                         | 1 392     |
| <b>Événements vécus durant l'enfance, avant 18 ans (1)</b>   |                                |           |
| Chômage de longue durée d'un des parents   | 0,6***                         | 741       |
| Divorce ou séparation des parents  | n.s.                           | 1 185     |
| Mauvaise entente des parents   | n.s.                           | 2 002     |
| Violences subies à l'école   | 1,4***                         | 915       |
| Décès d'un des parents   | n.s.                           | 711       |
| Décès d'un frère ou d'une sœur   | 1,5***                         | 884       |
| Problèmes de santé graves  | n.s.                           | 662       |
| Violences familiales   | n.s.                           | 829       |
| Alcoolisme dans le foyer   | n.s.                           | 520       |
| Guerre ou conflits armés   | n.s.                           |           |
| 1. La modalité prise en compte dans la régression est la survenue de l'événement en référence à l'absence d'événement. |                                |           |

Lecture : la modalité modélisée ici est l'existence de difficultés face à l'écrit évaluées (cf. les colonnes 1, 2 et 3 du tableau 1, 1 626 personnes) v.s. pas de difficultés face à l'écrit (8 146 personnes).

Les rapports de cotes (odds ratios) traduisent une propension plus ou moins forte à avoir des difficultés face à l'écrit selon que l'individu a connu telle situation durant l'enfance (par exemple aucune pratique de lecture durant l'enfance) plutôt que la modalité de référence (pratique quotidienne). Cette propension est significativement plus (respectivement moins) forte que pour la population de référence lorsque l'odds ratio est significativement supérieur (respectivement inférieur) à 1, et s'interprète toutes autres choses égales par ailleurs.

Les effectifs sont pondérés à savoir que le poids attribué à chaque individu de l'échantillon est calculé de manière à reproduire au mieux la structure démographique et sociale de la population française.

Les coefficients suivis de trois étoiles sont significatifs au seuil de 1 %, de deux au seuil de 5 % et d'une au seuil de 10 %. Au-delà de ce seuil, la valeur est considérée comme non significative (n.s.).

Champ : ensemble des personnes ayant débuté leur scolarité en langue française (9 779 personnes).

Source : enquête Information et Vie Quotidienne 2004, Insee.

scolaire apparaissent jouer un rôle négatif sur le processus d'apprentissage.

Sur le thème de la réussite scolaire, plusieurs études se sont intéressées au lien entre une moindre réussite scolaire et la situation conjugale des parents. En particulier, Archambault (2002) montre que la séparation des parents avant la majorité de l'enfant est systématiquement associée à une réduction de la réussite scolaire et diminue la durée des études. Pour Piketty (2003), ce n'est pas le divorce en soi mais davantage les conflits parentaux et le climat familial qui ont un impact sur la carrière scolaire. Le résultat d'une absence d'effet de ces deux variables sur l'acquisition des compétences de base dans les domaines fondamentaux de l'écrit est un résultat important même s'il concerne ici des personnes en grande difficulté face à l'écrit et non des différences au sein des compétences plus élevées ou de réussite en termes de diplôme. Finalement, il semble que c'est la combinaison de différents événements dans un contexte familial et social difficile qui favorise cette difficulté d'apprentissage (Fijalkow, 1986).

Autre fait intéressant, le vécu d'une période de chômage de longue durée d'un des parents apparaît ici de manière significative avec un effet positif sur les compétences. Plus précisément, le fait d'avoir eu un de ses parents qui a connu une longue période de chômage durant l'enfance diminue de manière significative la probabilité d'être en grande difficulté, par rapport aux personnes n'ayant pas connu cet événement durant l'enfance. On peut se demander si une telle situation ne suscite pas une volonté de la part d'un enfant ou d'un jeune de s'assurer un avenir moins incertain. Des entretiens qualitatifs auprès de personnes ayant vécu cette situation permettraient d'approfondir cette hypothèse.

Il faut cependant souligner que les facteurs les plus déterminants sur une absence de maîtrise de l'écrit sont ceux relatifs aux pratiques de lecture durant l'enfance et au parcours scolaire (début des difficultés ressenties) (11). La variable dont le rôle se confirme comme le plus essentiel est la pratique de la lecture comme loisir, quelle que soit la génération considérée. Celle-ci est très corrélée aux pratiques de lecture des parents. Plus les parents lisent, plus les enfants sont des lecteurs précoces même si environ un quart des personnes interrogées dont les parents ne lisaient jamais quand ils étaient enfants déclarent avoir eu, enfant, une pratique très régulière de la lecture (12). Ainsi, l'absence de pratique de lecture parentale multiplie par près de deux la probabi-

lité d'être en difficulté par rapport aux personnes dont les parents lisaient régulièrement durant leur enfance. Par ailleurs, la perception de difficultés dès le début de la scolarité apparaît être aussi un indicateur important des difficultés à l'âge adulte. Ce résultat confirme le fait que lorsque les acquisitions de base de l'écrit ne se mettent pas en place au début de la scolarité, il devient ensuite très difficile pour les élèves de maîtriser ce retard et de le combler. Comme le suggère Rivière (2001) : « *les élèves n'ayant pas acquis dans les temps les rudiments vont sans cesse buter contre les premiers obstacles tout en ayant à affronter des acquis nouveaux. Cette situation les maintiendra dans une capacité partielle, faisant quelquefois illusion auprès des enseignants comme des parents. Illusion qui s'achèvera au collège* ».

Si certains éléments du parcours apparaissent ainsi déterminants dans la survenue de difficultés d'apprentissage, on constate que ces dernières ne sont pas vécues et surmontées de la même manière à l'âge adulte selon, bien entendu, leur intensité, mais aussi en fonction d'autres éléments du contexte familial et économique de l'enfance. Il est donc important d'observer simultanément les parcours des personnes en situation d'illettrisme et leurs pratiques quotidiennes.

Pour mettre en évidence la diversité de ces situations individuelles, nous avons effectué une typologie en six classes des personnes évaluées en grande difficulté dans l'enquête *IVQ* (13). Pour cela, nous avons introduit simultanément des éléments des parcours individuels que nous venons d'analyser mais aussi tout un ensemble de variables relatives aux conditions de vie actuelles, professionnelles, économiques, relationnelles et des variables plus subjectives sur les difficultés rencontrées au quotidien (cf. annexe).

### **La diversité des parcours et des situations des personnes en difficulté face à l'écrit**

Plusieurs profils différenciés ressortent de l'étude de la population des personnes en dif-

11. La question était posée ainsi : « Avez-vous connu des difficultés scolaires ? Si oui, en quelle classe ces difficultés ont-elles commencé ? ».

12. La question était posée ainsi : « Lorsque vous aviez entre 8 et 12 ans, pendant votre temps libre, lisiez-vous des livres ? ».

13. Cette analyse a été réalisée sur les personnes qui sont en difficultés face à l'écrit (fortes, graves ou modérées) et qui ont été scolarisées en France (1 443 individus). Il s'agit d'une classification ascendante hiérarchique effectuée sur les 10 premières coordonnées factorielles issues d'une analyse des correspondances multiples (SPAD). Le critère d'agrégation est le critère de Ward. Les variables de parcours ont été mises en variables actives et les autres variables en supplémentaires.

ficulté. Ceux-ci s'articulent différemment selon l'ampleur des difficultés face à l'écrit, les éléments des parcours scolaires et familiaux mis en évidence et ceux relatifs au présent sous ses différents aspects.

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

C'est dans cette classe que sont regroupées les personnes les plus en difficultés face à l'écrit. On peut parler ici de situation d'illettrisme avec plus des trois quarts des personnes évaluées avec de fortes ou graves difficultés face à l'écrit. Le parcours scolaire est stable du point de vue de sa localisation, sans changement d'établissement pour une très grande majorité. Les difficultés sont ressenties le plus souvent dès le début de la scolarité et on observe un arrêt prématuré des études avec près de la moitié des personnes qui quittent le système scolaire avant l'âge de 15 ans, sans diplôme. Le jugement sur l'école est plus fréquemment négatif que dans l'ensemble de la population en difficulté et un quart des personnes pense que l'école ne leur a servi à rien. L'enfance a cependant été vécue comme ni heureuse ni malheureuse et ce sont avant tout les conditions économiques plus que le contexte familial qui ont été difficiles. Toutefois on observe une surreprésentation de la perte d'un frère ou d'une sœur qui touche un tiers des personnes rassemblées ici dans des fratries plus fréquemment de grande taille. Par ailleurs, le contexte d'apprentissage tel qu'il est restitué est peu favorable : des parents très peu diplômés, des difficultés économiques très importantes, des pratiques de lecture inexistantes au sein de la famille. Plus des trois quarts des personnes interrogées déclarent n'avoir jamais lu pour leur plaisir dans leur enfance. Un quart des personnes déclare maîtriser très peu ou pas la lecture, et l'écrit est moins souvent utilisé dans un cadre professionnel. De manière attendue, les difficultés liées à l'utilisation de l'écrit dans la vie quotidienne sont importantes et les conditions de vie actuelles sont difficiles. C'est au sein de ce groupe que l'on observe les revenus les plus faibles, un statut de locataire plus fréquent et des vacances et des loisirs rares. Cependant les relations sociales ne semblent pas altérées par ces difficultés, dans un cadre de vie plus souvent localisé en milieu rural.

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

Ce groupe, important aussi en termes d'effectifs, se caractérise par des difficultés à l'écrit modé-

rées pour la majorité, au sein d'une population en moyenne plus jeune et plus féminine. La plupart des personnes regroupées ici déclarent ne pas avoir connu de difficultés scolaires dans le primaire malgré des changements de domicile et d'établissement assez fréquents. Le regard sur l'école s'exprime de manière très positive et l'arrêt des études est plus tardif avec plus de la moitié qui a entrepris des études techniques et professionnelle courtes. La très grande majorité des personnes regroupées ici déclare avoir vécu une enfance heureuse malgré un contexte économique assez difficile, sans doute en raison de longues périodes de chômage vécues par l'un des parents, malgré une surreprésentation de parents diplômés. Les événements familiaux douloureux sont rares et les pratiques de lecture apparaissent régulières dans l'enfance. La vie quotidienne au moment de l'enquête n'est pas particulièrement facile pour des personnes dont le niveau de maîtrise de l'écrit mesuré par l'enquête est insuffisant, et qui pour la plupart débudent leur trajectoire professionnelle, limitant sans doute certaines ambitions professionnelles.

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

Comme dans le premier groupe, on trouve ici des personnes en grande difficulté : on peut parler d'illettrisme pour trois quarts d'entre elles. À la différence du premier groupe cependant le parcours scolaire est ponctué de déménagements pour une population plus fréquemment née en France de parents nés à l'étranger. Les difficultés scolaires sont ressenties dès le CP et les redoublements et les changements d'établissements sont fréquents. Le regard sur l'école est très négatif avec près d'un tiers des personnes qui déclarent que leur scolarité ne leur a servi à rien et près de la moitié d'entre elles qui a quitté le système scolaire sans diplôme avant l'âge de 15 ans. Le climat familial durant l'enfance a été difficile : près d'un quart déclare avoir vécu une enfance malheureuse. En termes d'événements, les décès sont très largement surreprésentés dans ce groupe : plus d'une personne sur deux a vécu le décès de son père avant sa majorité, et près d'un tiers celui d'un frère ou d'une sœur. Les conditions économiques au moment de l'enquête sont aussi difficiles : des revenus très faibles, de nombreux domaines de privation déclarés. À l'inverse de la première classe, la sociabilité est réduite en particulier dans la sphère amicale mais les difficultés déclarées au quotidien ne sont pas particulièrement importantes.

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

Ce groupe, le plus important en termes d'effectifs, se caractérise par des difficultés modérées pour la moitié des personnes. La plupart des personnes regroupées ici déclarent ne pas avoir connu de difficultés dans un contexte scolaire stable et leur regard sur l'école s'exprime de manière très positive. L'arrêt des études est plus tardif que dans l'ensemble de la population en difficulté face à l'écrit et se poursuit par des études supérieures pour plus d'une personne sur dix. La très grande majorité des personnes appartenant à ce profil déclarent avoir vécu une enfance heureuse dans un contexte de relative aisance financière et d'absence d'événements familiaux douloureux. La vie quotidienne au moment de l'enquête semble peu affectée par les difficultés face à l'écrit : une sous-représentation de chômeurs, des revenus élevés pour un quart des personnes rassemblées dans cette classe et une proportion importante de propriétaires. D'un point de vue relationnel, la vie sociale se déploie autour des amis, de la famille et du voisinage. Finalement, cette classe rassemble des personnes dont le niveau de maîtrise de l'écrit mesuré par l'enquête est insuffisant, et limite sans doute certaines ambitions professionnelles, mais ne les empêchent pas pour autant de mener une vie satisfaisante, d'avoir des revenus suffisants, une vie sociale et de partir en vacances. En plus grande majorité composée d'hommes, ceux-ci déclarent moins fréquemment des difficultés au quotidien et ne semblent pas être gênés dans l'exercice de leur profession.

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

Ce profil, avec un effectif moins important, ressemble au précédent : un parcours scolaire sans particularité mené à un âge un peu plus avancé, accompagné d'un regard positif porté sur l'école. Ce qui le différencie du précédent, ce sont des pratiques de lecture très fréquentes dans l'enfance et qui se poursuivent aujourd'hui.

Les événements douloureux dans l'enfance sont aussi un peu plus présents, en particulier un décès dans la fratrie touche une personne sur cinq. Toutefois, les trois quarts des personnes rassemblées ici déclarent avoir vécu une enfance heureuse.

Les difficultés liées à l'utilisation de l'écrit au quotidien sont moins importantes. En particulier c'est au sein de ce groupe que la proportion de personnes qui se déclarent gênées dans la rédaction d'une lettre est la plus faible. Par ailleurs, un tiers déclarent utiliser l'écrit dans leur activité professionnelle. Les revenus sont élevés pour un quart des personnes rassemblées dans cette classe et la moitié d'entre elles sont propriétaires de leur logement. D'un point de vue relationnel, la vie sociale se déploie davantage autour de la famille et des amis qu'au sein du voisinage pour des personnes qui résident plus fréquemment dans des grandes villes.

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

Cette dernière classe, la moins importante en termes d'effectifs, se caractérise par une survenue très importante d'événements douloureux dans l'enfance, en particulier une mésentente des parents et un contexte de violence et d'alcoolisme au foyer, pour une très grande majorité, le plus souvent au sein de familles nombreuses. Le parcours scolaire est marqué par des changements d'établissements fréquents dans un cadre violent. C'est dans ce groupe que le regard porté sur l'école est le plus négatif, surtout en termes de chances, comme si celle-ci n'avait pas tenu ses promesses. Plus d'un quart des personnes déclarent une enfance malheureuse, avec des conditions économiques extrêmement difficiles. Près d'un tiers déclarent « *on ne s'en sortait pas financièrement* ». Malgré ce contexte, on observe une surreprésentation de personnes qui déclarent avoir lu fréquemment pour le plaisir dans leur enfance. C'est sans doute pour cette raison que les difficultés liées à l'utilisation de l'écrit dans la vie quotidienne sont moins importantes ici que ne le laisserait prévoir le contexte familial. Pour cette population, en majorité d'âge médian, les conditions de vie au quotidien restent cependant difficiles, avec un lieu de résidence plus souvent situé dans des grandes villes, et pour près d'un quart en zone urbaine sensible (ZUS).

\* \*  
\*

Cette typologie des personnes en difficulté face à l'écrit montre à quel point les conséquences sur la vie quotidienne recouvrent des réalités différentes. Si pour certains les difficultés sont maîtrisées et permettent l'accès à des emplois

faiblement qualifiés, pour d'autres elles se traduisent par un isolement plus ou moins important et un cadre de vie précaire. Elles représentent environ 3 % de la population âgée de 18 à 65 ans et ce sont en priorité vers elles que les politiques d'aide doivent se tourner, en particulier par la mise en place de politiques de formation continue au sein de l'entreprise mais aussi de formations accessibles aux personnes sans emploi.

Par ailleurs, il est frappant de constater que ces difficultés face à l'écrit sont apparues pour un grand nombre très tôt dans l'enfance, le plus souvent dans un contexte familial difficile et lors de la survenue d'évènements douloureux. Cette observation milite en faveur d'une attention plus soutenue et d'une meilleure détection d'un manque dans l'acquisition des savoirs de base, indispensables à la poursuite de l'apprentissage. □

---

## BIBLIOGRAPHIE

**Archambault P. (2002)**, « Séparation et divorce : quelles conséquences sur la réussite scolaire des enfants ? », *Population et Sociétés*, n° 379.

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

**Besse J.-M. (2001)**, « Culture (s) écrites (s) et psychologie cognitive », in Poueyto J.-L. (éd.) *Illettrismes et cultures*, pp. 243-256, l'Harmattan, Paris.

**Besse J.-M. et Guérin-Pace F. (2002)**, « Une évaluation des compétences sur l'écrit : l'enquête « Information et vie quotidienne » », *Économie et Humanisme*, n° 363, numéro spécial Vaincre l'illettrisme, pp. 17-21.

**Blum A. et Guérin-Pace F. (2000)**, *Des lettres et des chiffres - Des tests d'intelligence à l'évaluation du « savoir lire », un siècle de polémiques*, Fayard, Paris.

**Bodier M. et Chambaz C. (1996)**, « Lire, écrire : les difficultés des adultes », *Données sociales*, pp. 490-497.

**Espérandieu V. et Vogler J. (2000)**, *L'illettrisme*, Flammarion, Paris.

**Fijalkow J. (1986)**, *Mauvais lecteurs, pourquoi ?* PUF, Paris.

**Frier C. (1999)**, « Presse et illettrisme : le regard de l'autre », in *L'illettrisme en toutes lettres*, Flohic, pp. 15-20.

**Geffroy M.-T. et Grasset-Morel V. (2003)**, *L'illettrisme. Mieux comprendre pour mieux agir*, Milan, Toulouse.

**Lahire B. (1999)**, *L'invention de l'« illettrisme ». Rhétorique publique, éthique et stigmates*, La Découverte, Paris.

**Murat F. (2005)**, « La compétence des adultes à l'écrit, en calcul et en compréhension orale » *Insee Première*, n° 1044.

**Piketty Th. (2003)**, « The Impact of Divorce on School Performance: Evidence from France, 1968-2002 », CEPR, *Discussion Paper Series*, n° 4146.

**Rivière J.-P. (2001)**, *Illettrisme, la France cachée*, Gallimard, Paris.

**Ville I. et Guérin-Pace F. (2005)**, « Interroger les identités : l'élaboration d'une enquête en France », *Population*, vol. 60, n° 3, pp. 277-306 (version anglaise : *Population-E*, vol. 60, n° 3, pp. 231-258).

**Villechaise-Dupont A. et Zaffran J. (2002)**, « Le "drame" de l'illettré : analyse d'une fiction sociologique à succès politique », *Langage et Société*, n° 102, pp. 71-96.

## DESCRIPTION DES CLASSES DE LA TYPOLOGIE

En %

|   | Classe 1 | Classe 2 | Classe 3 | Classe 4 | Classe 5 | Classe 6 | Ensemble |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Poids</b>  | 20       | 15       | 11       | 29       | 15       | 10       | 100      |
| <b>Types de difficultés dans les trois domaines fondamentaux de l'écrit</b> |          |          |          |          |          |          |          |
| Difficultés modérées  |          | 56       |          | 49       |          |          | 44       |
| Fortes difficultés  |          |          | 40       |          |          |          | 30       |
| Graves difficultés  | 42       | 19       | 32       |          |          |          | 26       |
| <b>Parcours scolaire et enfance</b>   |          |          |          |          |          |          |          |
| <b>Début des difficultés scolaires</b>                                      |          |          |          |          |          |          |          |
| Sans  |          | 46       |          | 45       |          |          | 37       |
| CP  | 29       |          | 37       |          |          |          | 20       |
| Primaire  | 36       |          |          |          |          | 37       | 28       |
| <b>Changements de domiciles en primaire</b>                                 |          |          |          |          |          |          |          |
| Pas de changement   | 85       |          |          | 93       | 76       |          | 68       |
| Un  |          | 65       |          |          |          |          | 17       |
| Deux changements  |          | 19       |          |          |          |          | 7        |
| Plus de deux changements  |          |          | 34       |          |          | 20       | 8        |
| <b>Changements d'école en primaire</b>                                      |          |          |          |          |          |          |          |
| Pas de changement   | 86       | 18       |          |          |          |          | 69       |
| Un  |          | 59       |          | 92       |          |          | 14       |
| Deux changements  |          | 21       |          |          |          |          | 8        |
| Plus de deux changements  |          |          | 41       |          |          | 17       | 9        |
| <b>Redoublements</b>  |          |          |          |          |          |          |          |
| Pas de redoublement   |          |          |          | 58       |          |          | 51       |
| Un redoublement   |          |          |          | 33       |          |          | 29       |
| Deux redoublements  |          |          | 25       |          |          |          | 15       |
| Plus de deux redoublements  | 8        | 8        | 12       |          |          | 10       | 5        |
| <b>Âge d'arrêt des études</b>   |          |          |          |          |          |          |          |
| Avant 15 ans  | 40       |          | 41       |          |          |          | 32       |
| Entre 17 et 20 ans  |          | 35       |          | 28       |          |          | 24       |
| Plus de 20 ans  |          |          |          |          | 20       |          | 6        |
| <b>Ressenti sur l'école</b>   |          |          |          |          |          |          |          |
| L'école vous a appris des choses utiles pour votre vie professionnelle      |          |          |          | 85       |          | 62       | 78       |
| L'école vous a donné une chance dans la vie                                 | 58       | 78       |          | 78       | 77       | 52       | 69       |
| L'école ne vous a servi à rien  | 25       | 8        | 29       | 7        | 7        | 25       | 16       |
| <b>Pratiques de la lecture (entre 8 et 12 ans)</b>                          |          |          |          |          |          |          |          |
| Tous les jours  |          |          |          |          | 12       | 10       | 5        |
| Régulièrement   |          | 18       |          |          | 21       |          | 13       |
| De temps en temps   |          |          |          | 58       |          |          | 41       |
| Jamais  | 80       |          |          |          |          |          | 41       |
| <b>Pratiques de la lecture de la mère (entre 8 et 12 ans)</b>               |          |          |          |          |          |          |          |
| Tous les jours  |          |          |          |          | 78       |          | 15       |
| Régulièrement   |          |          | 37       |          |          |          | 17       |
| De temps en temps   |          | 40       |          |          |          |          | 27       |
| Jamais  | 83       |          |          |          | 7        |          | 33       |
| <b>Aisance financière de la famille (entre 8 et 12 ans)</b>                 |          |          |          |          |          |          |          |
| On ne s'en sortait pas  | 18       |          |          |          |          | 28       | 9        |
| Juste mais on y arrivait  |          | 69       |          |          |          |          | 57       |
| À l'aise ou très à l'aise   |          |          | 8        | 42       | 41       |          | 27       |
| <b>Événements vécus durant l'enfance (avant 18 ans)</b>                     |          |          |          |          |          |          |          |
| Décès d'un frère ou d'une sœur  | 19       | 8        | 22       | 3        | 20       |          | 13       |
| Mauvaise entente des parents  | 10       |          |          | 6        |          | 94       | 19       |
| Décès de la mère  | 3        | 2        | 42       |          |          |          | 7        |
| Décès du père   |          | 8        | 57       | 6        |          |          | 14       |
| Violences subies à l'école  |          |          |          |          |          | 41       | 13       |
| Problèmes de santé graves   |          | 5        |          |          |          | 25       | 12       |
| Alcoolisme dans votre foyer   |          | 5        |          | 5        | 3        | 63       | 12       |

|  | Classe 1 | Classe 2 | Classe 3 | Classe 4 | Classe 5 | Classe 6 | Ensemble |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Séparation des parents                                 | 4        | 5        |          | 3        | 2        | 68       | 11       |
| Guerre ou conflits armés                               |          |          |          |          |          | 15       | 7        |
| Violence familiale                                     | 1        | 1        |          | 0        |          | 61       | 8        |
| Chômage de longue durée d'un parent                    |          | 10       |          |          |          | 19       | 5        |
| <b>Ressenti sur l'enfance</b>                          |          |          |          |          |          |          |          |
| Enfance heureuse                                       |          |          | 27       | 79       | 76       | 25       | 59       |
| Enfance ni heureuse, ni malheureuse                    | 43       | 41       |          | 20       |          | 47       | 34       |
| Enfance malheureuse                                    |          | 1        | 23       | 0        |          | 27       | 7        |
| <b>Diplôme des parents</b>                             |          |          |          |          |          |          |          |
| Père pas scolarisé                                     | 18       |          |          |          |          |          | 6        |
| Mère pas scolarisée                                    | 17       |          |          |          |          |          | 6        |
| Père sans diplôme                                      | 55       |          |          |          |          |          | 41       |
| Mère sans diplôme                                      | 58       |          |          |          |          | 62       | 48       |
| Père CEP   |          |          |          | 41       | 43       |          | 29       |
| Mère CEP   |          |          |          | 41       | 40       |          | 30       |
| Père CAP BEP   |          |          |          |          |          | 18       | 11       |
| Mère CAP BEP   |          | 11       |          |          |          |          | 7        |
| Père : diplôme supérieur au bac                        |          | 11       |          |          |          |          | 6        |
| Mère : diplôme supérieur au bac                        |          |          |          |          |          |          | 3        |
| <b>Taille de la fratrie</b>                            |          |          |          |          |          |          |          |
| Plus de 5 frères et sœurs                              | 41       |          |          |          | 12       | 31       | 22       |
| <b>Niveau d'études</b>                                 |          |          |          |          |          |          |          |
| Primaire   | 38       |          |          |          |          |          | 27       |
| Secondaire   |          |          |          |          |          |          | 22       |
| Secondaire technique et professionnel                  |          | 53       |          |          |          |          |          |
| Supérieur  |          |          |          | 12       |          |          | 8        |
| Sans diplôme   | 55       |          | 46       |          |          |          | 37       |
| <b>Pratiques quotidiennes actuelles</b>                |          |          |          |          |          |          |          |
| <b>Maîtrise de la lecture en français (déclaratif)</b> |          |          |          |          |          |          |          |
| Très bien ou bien                                      |          | 93       |          | 94       |          |          | 87       |
| Pas bien, peu ou pas du tout                           | 25       |          | 21       |          |          |          | 13       |
| <b>Privations par manque d'argent</b>                  |          |          |          |          |          |          |          |
| Beaucoup de domaines de privation                      |          |          | 21       |          |          | 20       | 13       |
| Quelques domaines de privation                         | 50       | 46       |          |          |          |          | 39       |
| Aucun domaine de privation                             |          |          |          | 62       | 59       |          | 48       |
| <b>Activités de loisirs</b>                            |          |          |          |          |          |          |          |
| Beaucoup de loisirs                                    |          |          |          |          | 18       |          | 11       |
| Quelques loisirs                                       |          |          |          |          | 48       |          | 36       |
| Peu de loisirs   | 68       |          |          |          |          |          | 52       |
| Part en vacances                                       | 40       |          | 46       | 68       | 68       |          | 58       |
| <b>Sociabilité</b>                                     |          |          |          |          |          |          |          |
| Voit souvent sa famille                                |          |          | 49       |          | 68       | 47       | 58       |
| Voit souvent des amis                                  |          |          | 34       |          | 61       |          | 48       |
| Souvent voisins  |          |          | 34       | 47       |          | 31       | 42       |
| <b>Pratiques de lecture</b>                            |          |          |          |          |          |          |          |
| Livres souvent ou parfois                              | 37       | 29       |          |          | 62       |          | 45       |
| Quotidiens souvent ou parfois                          | 54       |          |          | 76       | 81       |          | 69       |
| Magazines souvent ou parfois                           | 57       | 68       | 65       | 83       | 87       |          | 73       |
| <b>Difficultés rencontrées au quotidien</b>            |          |          |          |          |          |          |          |
| Faire les courses                                      |          |          |          |          |          |          |          |
| Utiliser une carte ou un plan                          | 25       |          |          | 16       |          |          | 20       |
| Écrire une lettre                                      | 52       |          |          | 39       | 34       |          | 44       |
| Prendre un rendez-vous chez le médecin                 |          |          |          |          |          |          | 3        |
| Utiliser un distributeur automatique                   | 7        |          |          |          |          |          | 3        |
| Lire une facture                                       | 16       |          |          | 5        |          |          | 9        |
| Utilise l'écrit dans son travail                       | 16       |          |          |          | 36       | 20       | 27       |
| <b>Caractéristiques sociales et démographiques</b>     |          |          |          |          |          |          |          |
| <b>Sexe</b>  |          |          |          |          |          |          |          |
| Hommes   |          |          |          | 63       |          |          | 58       |
| Femmes   |          | 49       |          |          |          |          | 42       |

|   | Classe 1 | Classe 2 | Classe 3 | Classe 4 | Classe 5 | Classe 6 | Ensemble  |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| <b>Âge</b>                                    |          |          |          |          |          |          |           |
| Moins de 30 ans                               |          | 28       |          |          |          |          | <b>20</b> |
| 30 à 45 ans                                   |          |          |          |          |          | 39       | <b>31</b> |
| 45 à 60 ans                                   |          |          |          |          |          | 26       | <b>38</b> |
| Plus de 60 ans                                |          |          |          |          | 19       |          | <b>11</b> |
| <b>Lien à la migration</b>                    |          |          |          |          |          |          |           |
| Né en France de deux parents nés à l'étranger |          |          | 29       |          |          |          | <b>8</b>  |
| Né en France de deux parents nés en France    |          |          |          | 89       |          |          | <b>78</b> |
| <b>Situation par rapport à l'emploi</b>       |          |          |          |          |          |          |           |
| Chômeur                                       |          |          |          | 7        |          |          | <b>9</b>  |
| <b>Localisation du logement</b>               |          |          |          |          |          |          |           |
| Agglomération parisienne                      |          |          |          |          |          |          | <b>14</b> |
| Grandes villes                                |          |          |          |          | 34       | 36       | <b>24</b> |
| Ville de taille moyenne                       |          |          |          |          |          |          | <b>16</b> |
| Petites villes                                |          |          |          |          |          |          | <b>20</b> |
| Rural   | 35       |          |          |          |          |          | <b>27</b> |
| ZUS   |          |          |          |          |          | 22       | <b>9</b>  |
| <b>Revenus</b>                                |          |          |          |          |          |          |           |
| Faibles                                       | 38       |          | 36       |          |          |          | <b>29</b> |
| Moyens  |          |          |          |          |          |          | <b>27</b> |
| Élevés  |          |          |          | 27       | 31       |          | <b>24</b> |
| <b>Statut d'occupation du logement</b>        |          |          |          |          |          |          |           |
| Propriétaire                                  |          |          |          | 43       | 49       |          | <b>36</b> |
| Locataire                                     | 47       | 47       |          |          |          | 60       | <b>40</b> |

*Lecture : les chiffres indiqués en gras correspondent aux modalités les plus représentatives de la classe ou du profil, autrement dit dont la contribution à la constitution du profil est la plus importante.*

*Les chiffres en italique indiquent une sous-représentation de la modalité dans le profil. Les modalités qui ne sont significatives dans aucun des profils ont été retirées. Cela explique pour certaines variables des sommes inférieures à 100 %.*

*Parmi les personnes regroupées dans la première classe, de la ligne « l'école ne vous a servi à rien », un quart considère que « l'école ne leur a servi à rien ». Cette vision négative sur l'école est partagée en même proportion par les personnes de la classe 6 et de manière encore plus significative dans la classe 3. À l'inverse, dans les classes 2, 4 et 5, la vision sur l'école est plus positive puisque seuls 7 à 8 % des personnes jugent que l'école ne leur a pas servi. Dans l'ensemble de la population, cette proportion est de 16 %.*

*Champ : ensemble des personnes en difficulté face à l'écrit (fortes, graves ou modérées) et qui ont été scolarisées au début de leur primaire en France (1 443 individus).*

*Source : calculs à partir des données de l'enquête Information et Vie Quotidienne 2004, Insee.*