



HAL
open science

Retour sur illettrisme en France : malaise politique , controverse scientifique, complément méthodologique

Agnès Villechaise, Joël Zaffran

► To cite this version:

Agnès Villechaise, Joël Zaffran. Retour sur illettrisme en France : malaise politique , controverse scientifique, complément méthodologique. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2013, École, alphabétisation et lutte contre l'illettrisme, 12, pp.71-88. halshs-00862324

HAL Id: halshs-00862324

<https://shs.hal.science/halshs-00862324>

Submitted on 12 Jun 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Retour sur l'illettrisme en France : malaise politique, controverse scientifique, complément méthodologique

Back to illiteracy in France: political unrest, scientific controversy, further methodological aspects

Agnès Villechaise et Joël Zaffran



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/cres/2308>

ISSN : 2265-7762

Éditeur

Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme

Édition imprimée

Date de publication : 31 mai 2013

Pagination : 71-88

ISBN : 978-2-7351-1619-5

ISSN : 1635-3544

Ce document vous est offert par INIST - Centre national de la recherche scientifique (CNRS)



Référence électronique

Agnès Villechaise et Joël Zaffran, « Retour sur l'illettrisme en France : malaise politique, controverse scientifique, complément méthodologique », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 12 | 2013, mis en ligne le 26 mars 2014, consulté le 12 juin 2023. URL : <http://journals.openedition.org/cres/2308>



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Retour sur l'illettrisme en France : malaise politique, controverse scientifique, complément méthodologique

Agnès VILLECHAISE* et Joël ZAFFRAN**

L'illettrisme en France, selon la définition proposée par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI, 2010)¹, désigne la situation des personnes qui ont été scolarisées en France mais qui, n'ayant pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture et du calcul, sont incapables de résoudre des problèmes simples de la vie quotidienne. Le lien ainsi fait entre l'illettrisme et l'école établit une distinction entre les illettrés, scolarisés en France dès leur plus jeune âge, et les analphabètes qui ne maîtrisent pas les compétences de base du fait de leur trajectoire migratoire. Il est donc erroné de considérer comme équivalents deux groupes de personnes qui, bien qu'ayant une faible maîtrise des savoirs de base, ont pour les premières suivi une scolarité obligatoire en France entre six et seize ans alors que les secondes s'y sont installées tardivement après avoir grandi dans un autre pays. Il convient par ailleurs de distinguer l'illettrisme de l'échec scolaire.

En France, l'échec à l'école est le revers de la démocratisation de l'école qui, en cherchant à produire un modèle scolaire idéal en lien avec son époque,

* Sociologue, Université de Bordeaux Segalen, Centre Émile Durkheim (CNRS-UMR 5116). joel.zaffran@lpsac.u-bordeaux.fr

** Sociologue, Université de Bordeaux Segalen, Centre Émile Durkheim (CNRS-UMR 5116). agnes.dupont@u-bordeaux2.fr

1 Créée en 2000 en remplacement du Groupement permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI), l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme est un groupement d'intérêt public interministériel et inter-partenarial dont la mission est la lutte contre l'illettrisme. Elle recense et met à disposition des informations sur l'illettrisme, publie des recherches et organise des formations.

produit inévitablement des “ratés” qui entachent les bonnes intentions républicaines. L’élève en échec contrarie le principe d’équité par les conséquences de ses difficultés scolaires sur sa situation personnelle et sociale ainsi que par son niveau minimal d’instruction qui n’est pas à la hauteur des recommandations nationales et européennes (OCDE, 2007)². Il interroge aussi la question du socle commun des connaissances et des compétences lorsqu’il résiste frontalement à la norme scolaire ou qu’il n’a pas les moyens physiques et cognitifs pour se hisser jusqu’à elle. Dans tous les cas, l’élève peut avoir des difficultés scolaires tout en ayant les compétences suffisantes pour lire un programme de télévision, comprendre un bulletin météo, écrire une liste de courses à faire, chercher une rue sur un plan ou accomplir n’importe quel acte simple de la vie courante réclamant une compétence minimale en lecture, écriture ou calcul. De sorte qu’un illettré peut être en échec scolaire tandis qu’un élève en échec scolaire n’est pas nécessairement un illettré. La raison en est que l’illettrisme prend une consistance terminologique en dehors du système scolaire. En d’autres termes, l’échec scolaire regroupe des élèves de quinze ans tandis que l’illettrisme rassemble des jeunes de seize ans et plus en prise avec la question du marché du travail et de l’insertion professionnelle. On peut imaginer alors qu’un élève en grande difficulté scolaire qui a atteint l’âge de la scolarité obligatoire n’est pas un illettré alors qu’il a franchi tous les seuils de l’enseignement obligatoire jusqu’à seize ans, et qu’il le devient après qu’il a passé les tests de repérage proposé lors de la « journée défense et citoyenneté » à laquelle doivent se soumettre tous les jeunes âgés de dix-sept ou dix-huit ans. L’appréhension de l’échec scolaire et de l’illettrisme dépend donc de la manière avec laquelle les catégories scolaires et d’action publique sont construites. La grande difficulté scolaire relève du système scolaire tandis que l’illettrisme relève des dispositifs hors l’école, en particulier des dispositifs d’insertion professionnelle.

La question se pose alors des modes d’objectivation du problème que ces catégories incarnent. C’est à la présentation des méthodes d’objectivation de l’illettrisme qu’est consacrée la première partie de cet article. Trois enquêtes (deux nationales et une internationale) permettent en effet de connaître l’état de l’illettrisme en France (l’enquête Information et Vie Quotidienne [IVQ]— et celle des Journées d’Appel de préparation à la Défense [APD]) et le niveau des savoirs de base en France comparativement à d’autres pays (Programme international de

2 « L’équité en matière d’éducation comporte deux dimensions. La première est l’égalité des chances, qui implique de veiller à ce que la situation personnelle et sociale ne soit pas un obstacle à la réalisation du potentiel éducatif. La seconde est l’inclusion, qui implique un niveau minimal d’instruction pour tous, par exemple que chacun sache lire, écrire, compter. » (OCDE, 2007)

suivi des acquis des élèves [PISA]). Après avoir exposé la méthodologie et les résultats de ces trois enquêtes, l'article revient sur la controverse scientifique autour de l'illettrisme et sur sa mise à l'agenda politique somme toute récente. Il propose une troisième voie à la controverse afin, d'une part, d'insister sur l'apport d'une méthode compréhensive en complément des enquêtes quantitatives, de présenter d'autre part les personnes en situation d'illettrisme sous un jour différent de celui qui est brossé couramment. On traitera en dernière instance des préalables aux dispositifs de lutte contre l'illettrisme. Ce faisant, on aura atteint la finalité de cet article qui tient dans l'idée selon laquelle la connaissance de l'illettrisme exige de réparer l'oubli méthodologique et politique des dispositifs d'objectivation et de lutte contre l'illettrisme par une démarche qui révèle ce qu'être illettré veut dire.

Quantifier un problème

À l'instar de n'importe quel objet social, l'illettrisme doit nécessairement être objectivé par des données idoines. Celles-ci servent par la suite à cerner le problème en l'adossant aux critères de pertinence et de durée. Le premier critère permet de dire si le problème est suffisamment important sur le plan démographique pour envisager une action publique. Le second critère permet de saisir dans la durée la manière avec laquelle le problème évolue, le cas échéant de statuer sur l'efficacité des dispositifs de lutte contre l'illettrisme. En l'espèce, deux enquêtes nationales donnent une image de l'illettrisme en France qui s'élève à environ 5 % de la population adulte. Ces deux enquêtes concernent en effet les individus âgés d'au moins dix-sept ans. Les élèves qui ont des compétences de base insuffisantes mais qui n'entrent pas dans la catégorie des illettrés peuvent être appréhendés grâce aux enquêtes PISA. La comparaison de ces trois sources conduit à la production de pourcentages qui oscillent entre 5 % et 20 % environ.

L'enquête Information et Vie Quotidienne (IVQ)

L'introduction, en 2004-2005, du module « illettrisme » dans l'enquête IVQ réalisée par l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) a permis de dresser un tableau quantitatif de l'illettrisme en France par une approche fondée sur quatre grands groupes de difficultés de communication éprouvées par les adultes âgés de dix-huit à soixante-cinq ans (Murat, 2004). L'enquête est conduite à partir d'une définition opérationnelle de l'illettrisme,

caractérisé par la situation face à l'écrit des personnes qui, bien qu'ayant suivi une scolarité en français pendant au moins cinq années, ne parviennent pas, seules et avec le seul recours de l'écrit, à comprendre efficacement un texte écrit portant sur des situations de la vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à transmettre efficacement un message par écrit. Chaque personne interrogée passe un premier exercice portant sur un support familier comme une page d'un programme de télévision. Cet exercice permet d'apprécier la capacité à lire des mots isolés et celle à comprendre un texte court. En l'absence de difficultés, l'enquête est orienté vers une série d'exercices de compréhension portant sur des supports variés et plus complexes : des articles de journaux, des graphiques, un texte de Victor Hugo, etc. Dans le cas contraire, il passe un test composé d'exercices assez simples permettant d'affiner le diagnostic sur les difficultés face à l'écrit.

Outre des questions sur la lecture de mots et la compréhension de textes courts, proches de celles du premier exercice mais sur un nouveau support (un CD), des questions évaluent les capacités en écriture à partir d'une dictée portant sur une liste de courses. Le questionnaire inclut aussi un exercice de compréhension orale et de courts problèmes mathématiques. À l'instar de l'échelle métrique de l'intelligence qui définit le quotient intellectuel à partir de cet instrument, la définition de l'illettrisme que donne l'Insee est en lien avec ce protocole. Il estime en effet comme étant en difficulté face à l'écrit les personnes qui se sont trouvées en échec dès l'exercice d'orientation et qui, dans les exercices simples qui leur étaient ensuite proposés, ont réussi moins de 8 questions sur 10 dans au moins l'un des trois sous-domaines de l'écrit évalués : lecture de mots, écriture, compréhension. Conduite auprès d'un échantillon de plus de 10 000 personnes représentatif de la population âgée de 18 à 65 ans vivant en France Métropolitaine, l'enquête fournit des résultats pour le moins édifiants : 3 100 000 personnes sont en situation d'illettrisme, ce qui représente 9 % de la population âgée de 18 à 65 ans vivant en France métropolitaine et ayant été scolarisée en France. Plus de la moitié des personnes en situation d'illettrisme est âgée de plus de 45 ans, et l'on compte 9 % de personnes âgées de 18 à 25 ans parmi l'ensemble des personnes concernées par l'illettrisme. Rapportées à la classe d'âge des 18-25 ans, elles représentent 4,5 % de la population. En d'autres termes, sur 1 000 jeunes âgés entre 18 et 25 ans, 45 sont en situation d'illettrisme. Ces derniers auront passé plus d'une dizaine d'années à l'école sans au final maîtriser la lecture ou l'écriture et sans comprendre un message simple de la vie courante.

Les Journées de défense citoyenne (JDC)

Outre le module « illettrisme » de l'ANLCI introduit dans l'enquête IVQ, la mesure de l'illettrisme en France est produite par les tests des Journées de défense citoyenne³. Conformément à la loi du 28 octobre 1997, tous les jeunes Français, garçons et filles, d'environ dix-sept ans, après avoir effectué les formalités du recensement, sont appelés à participer à une journée d'information sur la défense et à passer des tests. Le protocole se déroule en deux temps : les appelés passent d'abord une épreuve d'orientation. Ceux ayant obtenu de faibles résultats passent, dans l'après-midi, des épreuves visant à mesurer leur maîtrise des mécanismes fondamentaux de la lecture et de l'orthographe (épreuve A). Les autres passent des épreuves d'évaluation d'un niveau plus élevé portant sur des lectures complexes. Un échec aux épreuves A conduit le jeune à un entretien d'information sur l'aide que peut lui apporter le réseau d'insertion (missions locales et Permanences d'accueil, d'information et d'orientation-PAIO). Si le jeune est scolarisé, un signalement à l'inspection académique (ou rectorat) dont dépend son établissement scolaire est fait.

L'enquête réalisée en 2000 indique que 8 à 10 % des jeunes adultes français, quel que soit leur niveau de scolarité et de diplômes, sont incapables d'affronter la lecture d'un texte simple et court : « Ils constituent une masse importante d'illettrés qui ne pourront pas lire un article de journal, comprendre les détails d'une convocation ou d'un document administratif, suivre un mode d'emploi ou bien encore se servir d'un plan ou d'un tableau. Leurs difficultés de lecture les marginalisent et rendent aléatoire leur participation à des actions de formation ou d'insertion ». Par une méthode d'emboîtement, les chiffres de 2003 montrent que, sur 800 000 jeunes, 9,6 % d'entre eux ont été orientés vers la filière A après le test d'orientation (difficultés en lecture) – 11,5 % des garçons et 7,5 % des filles. À la suite de l'épreuve A, 4,6 % des jeunes présents aux journées sont repérés en grave difficulté de lecture. En 2009, 78 % des participants étaient des « lecteurs habiles », 10 % avaient des acquis limités et le reste des difficultés sérieuses en lecture (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2010a).

3 Anciennement appelées « Journées d'appel de préparation à la défense » (JAPD). Nous utilisons ce dernier sigle en référence à l'enquête correspondante.

L'enquête PISA

Pour des raisons qui tiennent à la mise en œuvre de l'enquête IVQ ou JAPD, le module « illettrisme » donne une photographie à partir de dix-huit ans environ. L'objectivation de l'illettrisme chez les moins de dix-huit ans suppose dans ce cas de trouver dans les enquêtes internationales des données qui ne mesurent pas les situations d'illettrisme *stricto sensu* mais évaluent le niveau de maîtrise des compétences de base des élèves. À l'échelle internationale, l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), à travers le Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA), propose une définition qui s'appuie sur les difficultés des élèves des pays industrialisés à résoudre des épreuves de lecture et de compréhension des textes écrits et de mathématiques. Sur un plan méthodologique, les données de l'enquête PISA sont issues des tests de connaissances et des questionnaires sur le domaine choisi auxquels est soumis un échantillon de 4 500 à 10 000 élèves dans chaque pays participant : la lecture en 2000, les mathématiques en 2003, les sciences en 2006, les savoirs et savoir-faire en 2009⁴. Plutôt que la mémorisation des matières enseignées, ces tests s'attachent aux compétences en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et scientifique. En d'autres termes, ils évaluent dans quelle mesure les élèves appliquent leurs connaissances et leurs compétences à des tâches qui auront un sens dans leur vie future. Cette évaluation indique que, dans les pays de l'OCDE, 6 % des élèves de quinze ans ne peuvent pas prélever une information simple dans un texte court (PISA, 2000). Pour la France, la comparaison des scores de 2000 et 2009 indique que l'évolution du score moyen reste stable et demeure dans la moyenne des pays de l'OCDE. La comparaison indique par ailleurs que le nombre des élèves des faibles niveaux de compétences (« être capable de reconnaître les thèmes principaux et l'objectif d'un texte portant sur un sujet familier » ; « être capable de repérer un élément d'information explicitement formulé dans un texte court et facile portant sur un sujet familier et de faire des connexions simples ») s'accroît, évoluant de 15,2 % en 2000 à 19,7 % en 2009 (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2010b)⁵.

4 « Le concept PISA de compréhension de l'écrit englobe l'éventail de situations dans lesquelles les individus sont amenés à lire, les différents formats dans lesquels l'écrit se présente et les diverses approches que les lecteurs adoptent lorsqu'ils abordent un texte, des techniques fonctionnelles simples qui consistent à trouver un renseignement pratique, aux stratégies plus complexes où la lecture sert à apprendre et comprendre d'autres façons de faire, de penser et d'être. » (OCDE, 2009 : 6)

5 Pour l'OCDE, les bas niveaux représentaient 18,8 % en 2009 contre 17,9 % en 2000.

Malaise politique et controverse scientifique

Un programme international pour le suivi des élèves présente un intérêt majeur pour les gouvernements des pays de l'OCDE. La connaissance du niveau de performance des élèves adossée à la comparaison internationale explique que le nombre de pays étudiés est passé de 32 lors de la première enquête à environ 58 en 2009. Cette augmentation traduit bien l'effort collectif pour évaluer des élèves de 15 ans qui arrivent à la fin de la scolarisation obligatoire afin de savoir si ces derniers sont « préparés plus que dans d'autres pays à affronter les défis de la société actuelle » et, comme le préconise la Commission européenne, « la société de demain ». La dimension comparative offerte par l'enquête PISA permet aux décideurs politiques d'avoir une vue sur les résultats scolaires à travers le monde⁶. Elle représente en outre un moyen d'évaluer les forces et les faiblesses de leur système d'enseignement par rapport aux performances d'autres pays. À l'échelle nationale, les enquêtes IVQ et JAPD apportent aussi des connaissances utiles à la mise en œuvre de dispositifs publics de lutte contre l'illettrisme adaptés, le cas échéant, aux réalités des contextes régionaux ou locaux⁷.

Il reste que l'annonce des résultats, nationaux ou internationaux, appelle une réaction de la part des décideurs politiques. En France, leur intensité traduit parfaitement l'émotion causée par la remise en cause sérieuse de l'image du système scolaire national. La publication des chiffres porte au jour les "ratés" du principe républicain d'égalité scolaire et fait de l'illettrisme le ferment d'une rhétorique politique fondée sur le drame et la tragédie : l'illettrisme serait un drame pour la société et une tragédie personnelle et familiale car il plonge la personne dans un processus inexorable de marginalisation. Cette rhétorique associe l'illettrisme à l'exclusion sociale et renforce par les métaphores et les dénonciations politiques l'image de l'illettré comme une personne *a priori* asociale. Elle accentue par ailleurs les exemples dramatiques qui, lorsqu'ils sont poussés à l'extrême, visent à provoquer un choc émotionnel et finissent par stigmatiser les populations en difficulté avec l'écrit (Villechaise & Zaffran, 2002).

Ce tableau d'illettré emprunte ses traits compassionnels aux travaux d'Alain Bentolila (1996), qui accordent au langage une fonction supplémentaire

6 Pour une analyse critique des conditions de construction et de réalisation de l'enquête, voir Felouzis & Charmillot (2012).

7 En 2008, l'Aisne et la Seine-Saint-Denis affichent les plus forts taux de jeunes en situation d'illettrisme. Les taux les plus faibles sont notamment dans les Hautes-Alpes et la Haute-Savoie.

à la fonction de communication en fonction du principe selon lequel, le langage étant un vecteur de structuration de la pensée, le défaut de communication verbale plonge l'individu dans une situation d'« insécurité linguistique » (Bentolila, 1996 : 170). Par analogie, l'individu dépossédé de son pouvoir linguistique se laisse aller à des actes violents. À l'inverse, « lorsque la parole parvient à exercer son pouvoir dans le respect des droits intellectuels de l'Autre, elle peut contribuer à différer et parfois à éviter le passage à l'acte violent » (*ibid.*). Les illettrés sont de ce fait « les pauvres du langage » condamnés à ne communiquer que dans l'immédiat et dans la proximité. Et le linguiste d'ajouter « qu'il y a une loi simple en linguistique : moins on a de mots à sa disposition, plus on les utilise et plus ils perdent en précision. On a alors tendance à compenser l'imprécision de son vocabulaire par la connivence avec ses interlocuteurs, à ne plus communiquer qu'avec un nombre de gens restreint. La pauvreté linguistique favorise le ghetto ; le ghetto conforte la pauvreté linguistique. En ce sens, l'insécurité linguistique engendre une sorte d'autisme social »⁸.

En prenant ses distances avec les associations établies entre illettrisme et indignité personnelle, Bernard Lahire (1999) met en lumière les mécanismes sociaux de construction du problème de l'illettrisme. Pourquoi l'illettrisme est-il porté sur la place publique ? Pourquoi est-il devenu un axe d'action des politiques publiques ? L'analyse socio-historique de la construction publique de l'illettrisme comme un problème social, à partir notamment de l'étude rhétorique des manières de parler de l'illettrisme depuis la création de ce néologisme vers 1978 par ATD Quart Monde jusqu'à nos jours, porte directement atteinte à la croyance selon laquelle les discours sur l'illettrisme ne font qu'exprimer une réalité sociale objective. L'illettrisme est pris ici comme un objet politique qui « concerne l'État, les médias, les discours publics de dénonciation d'une injustice et de revendications d'une cause, les producteurs amateurs mais souvent professionnels d'idéologies, les concurrences entre ces producteurs, enfin les mythologies qui entendent donner sens à nos vies qui catégorisent, qui jugent, qui évaluent et qui malheureusement aussi stigmatisent » (Lahire, 2000). Pour remettre en question les évidences trompeuses, le sociologue retrace l'histoire de l'illettrisme sur une période d'une vingtaine d'années et conclut à l'absence d'une montée du problème réel que les gens peuvent avoir avec l'écrit. Cette approche constructiviste du problème est d'autant plus légitime que les politiques publiques de lutte contre l'illettrisme,

8 *L'Express*, publié le 17/10/2002 (*in* : http://www.lexpress.fr/actualite/societe/education/il-existe-en-france-une-inegalite-linguistique_497804.html).

parce qu'elles sont imaginées à partir d'une représentation très noire des illettrés, risquent de marginaliser ceux dont elles souhaiteraient pourtant éviter l'exclusion, de discréditer ceux dont elles voudraient avant tout réhabiliter l'image.

Entre l'approche constructiviste qui n'interroge que le fondement des politiques publiques et l'approche linguistique qui dresse un tableau guère reluisant des illettrés, une troisième voie doit être ouverte afin de donner la parole à ceux qui n'ont pas les moyens d'écrire ce qu'ils ont à dire. Cette approche donnerait à voir ce que les enquêtes quantitatives et la controverse scientifique mettent sous le boisseau, sans éviter le piège de la stigmatisation. Car, en ne considérant pas les personnes en situation d'illettrisme uniquement sous l'angle du manque mais sous celui de leurs capacités d'action et de leur intégration sociale, on saisit les différentes façons de dire et vivre l'illettrisme, qui ne relèvent pas nécessairement de la honte ou du stigmate. Sans occulter les difficultés extrêmes que pose l'illettrisme ni minorer les souffrances qu'il engendre, on peut adjoindre aux difficultés sociales et à la disqualification une capacité de résistance des illettrés au stigmate. Moyennant quoi l'illettrisme n'apparaît plus comme la forme suprême de l'exclusion mais comme une dimension parmi d'autres d'une disqualification sociale contre laquelle les illettrés résistent, notamment par la mobilisation de ressources pratiques. En conséquence, quelles sont les ressources pratiques dont disposent les personnes en situation d'illettrisme et quelles compétences actualisent-elles ?

Dépasser la controverse⁹

Posée en ces termes, la question des ressources pratiques commande d'appréhender les différentes expériences de l'illettrisme sous l'angle d'une tension entre les deux pôles d'une même expérience : le handicap et des risques d'infériorisation, d'une part, les ressources pratiques et les résistances à la stigmatisation, d'autre part. Ces deux pôles permettent d'abord d'éviter l'écueil du sociocentrisme qui conduirait à considérer les populations défavorisées sous l'angle unique du manque, par référence exclusive à une norme dominante. Ce serait dans ce cas saisir négativement l'expérience de l'illettrisme puisqu'elle se résumerait à un ensemble de handicaps et de privations inhérents à l'exclusion. L'environnement des illettrés apparaît sous un jour appauvri et dépourvu de repères propres. Cette dérive *sociocentriste*,

9 On reprend ici des éléments figurant dans nos publications précédentes (Villechaise & Zaffran, 2002, 2004).

en mettant l'accent sur des rapports de domination, légitime une attitude misérabiliste, voire une posture plus ou moins militante du chercheur tenté de parler au nom des populations "opprimées". Ces deux pôles permettent ensuite d'éviter l'écueil de l'exaltation des ressources et des spécificités des plus démunis, oubliant en cela les difficultés matérielles endurées et la domination symbolique subie. Ce second écueil, qui est une forme de *relativisme culturel* se refusant à établir une hiérarchie sociale, pourrait conduire à un populisme occultant les inégalités de ressources qui traversent de fait nos sociétés, ainsi que la stigmatisation sociale à laquelle sont effectivement confrontées les personnes fragiles.

La démarche consiste somme toute à éviter, comme le demandent Claude Grignon et Jean-Claude Passeron (1982), les excès de l'ethnocentrisme et du populisme car la déconstruction de l'illettrisme exige avant tout d'accepter l'idée d'un balancement entre les deux pôles cités. Il s'agit bien d'un balancement car, si le légitimisme et le relativisme culturel sont inacceptables lorsque chacun est défendu comme clé de lecture univoque et exclusive de l'autre, ils constituent en revanche des perspectives de réflexion intéressantes, voire indispensables, dès lors que leurs apports respectifs sont conjointement utilisés dans l'analyse de l'illettrisme et dans la compréhension de son expérience. Les expériences de l'illettrisme doivent donc être considérées, dans un premier temps tout au moins, comme des combinaisons inégalement dosées et sans doute instables de deux dimensions inséparables : la dimension indéniable du handicap engendré par l'illettrisme tout d'abord, aussi bien dans ses aspects pratiques que dans ses conséquences en termes de stigmatisation pour la personne illettrée ; la dimension non moins prégnante des ressources mises en œuvre par les individus concernés ensuite, là encore sur des versants pratiques et symboliques.

Ces deux dimensions ont structuré les entretiens menés auprès de soixante-neuf personnes en situation d'illettrisme « repérée » dans toute la Gironde grâce aux structures de formation. Ils portaient sur six grands thèmes : le parcours scolaire et les souvenirs d'école ; la trajectoire et la situation professionnelles ; les difficultés posées au quotidien par le maniement malaisé de l'écrit ; l'appréciation de la formation éventuellement suivie ; les réseaux de sociabilité et les activités de loisirs ; enfin l'estime de soi, l'identité sociale et personnelle. Ces thèmes furent saisis à travers le sentiment de stigmatisation, l'appréciation de la situation personnelle et la définition des projets. Deux objectifs majeurs ont présidé à la construction du guide d'entretien : d'une part, laisser le plus possible aux personnes l'opportunité de s'exprimer librement sur les sujets abordés, d'autre part favoriser une parole idéalement sans contrainte en abordant et approfondissant les différents thèmes de

manière très concrète (à travers une description de l'emploi du temps, des relations de voisinage, des différentes démarches administratives par exemple). Une entrée par l'ordinaire a donc été privilégiée afin de contourner l'obstacle d'une expérience qui pouvait se révéler *a priori* douloureuse et risquait d'être peu aisée à exprimer. Notre objectif était de favoriser le déroulement de l'entretien sous la forme d'une conversation propice au récit d'une expérience dont on devait accepter qu'il puisse être décousu, partiel et ambivalent. L'échantillon est composé de 27 femmes et 42 hommes ; 24 ont moins de 25 ans, 14 ont un âge compris entre 25-30 ans, 24 entre 31-50 ans et 7 ont un âge supérieur à 50 ans ; 28 sont en couple, 32 vivent seuls ou chez leurs parents et 9 en famille monoparentale ; 16 sont actifs (dont 3 en CDI), 40 sont en recherche d'emploi et 13 sont inactifs.

Les entretiens donnent matière à deux niveaux d'analyse¹⁰. Le premier est une lecture des expériences de l'illettrisme, et conduit à relativiser quelques *a priori* d'autant plus dommageables qu'ils orientent les politiques mises en œuvre contre l'insuffisante maîtrise de l'écrit. Il s'avère que la situation d'illettrisme n'engendre pas de façon systématique une dévalorisation personnelle, malgré le caractère stigmatisant de cet attribut :

« En fait, moi, je sais tout faire. J'ai été cuisinier, peintre, j'ai été boulanger, j'ai été... J'ai tout fait !

– Et qu'est-ce que vous avez préféré ?

– Dans tout ? Le truc que j'ai préféré le plus comme métier, c'est dans le bâtiment.

– Et il n'y a pas besoin d'écriture dans le bâtiment, pour les plans, tout ça ?

– Si, mais j'ai pas besoin de plan, moi ! Moi je vous montre une maison à Arcachon que j'ai faite, on a mis le temps de la faire avec un ami, mais elle est droite hein ! C'est tout droit, pas de problème ! Il y a des gens qui ont ça dans les mains ! » (Andy, 35 ans, employé chez un maraîcher).

« Des fois, je remarque que les gens ils sont tellement instruits qu'en fin de compte, des fois, je me demande s'ils ont réellement compris la vie, sur quoi elle était basée. [...] Ils te sortent des tas de choses, des connaissances et tout ça, mais en fin de compte si jamais tu les contredis un peu, boum, ça fait conflit. C'est comme si toute cette science ne leur apprenait pas la tolérance. Je sais pas, moi, c'est comme si tout ce qu'ils apprenaient ne leur apportait aucune sagesse. » (Rémi, 29 ans, sans emploi)

10 Pour une lecture plus approfondie des entretiens et des résultats, voir Villechaise & Zaffran, 2004.

« Il y a des gens, j'en connais, ils savent très bien lire et écrire et ils savent pas les choses comme moi, ils savent pas se débrouiller comme moi. Pourquoi ? Parce que j'ai tout essayé de la vie. Depuis que j'étais... Depuis que j'ai eu mon premier enfant, je commence à essayer la vie, comment ça marche, avec les gens ou toute seule ou avec les enfants, tout tout tout. [...] L'intelligence, ça n'a rien à voir avec l'écriture. Il y a des gens qui savent écrire et lire et ils ne sont pas intelligents. Ils savent écrire et lire et ils savent même pas parler ! Ils savent écrire et lire et ils savent même pas faire quelque chose qui fera plaisir à lui ou à sa famille ou n'importe, ils y arrivent pas. Donc ça n'a rien à voir. »
(Nabila, 44 ans, agent de nettoyage en intérim)

Les ressources et les compétences personnelles modulent considérablement la façon dont est vécu l'illettrisme. On voit aussi que la qualité des relations sociales entretenues par la personne illetrée ou encore le réconfort trouvé dans l'entourage intime peuvent expliquer que l'illettrisme ne soit ressenti, ni comme un handicap, ni comme un manque dans l'accès à une culture "savante" qui n'est d'ailleurs pas toujours perçue comme désirable ou comme une source de dévalorisation sociale. De sorte que l'illettrisme peut être banalisé au sein du groupe d'appartenance (on pense ici aux interviews menés auprès de personnes de la communauté des gens du voyage), que les causes avancées aux difficultés actuelles peuvent demeurer extérieures à l'individu et ne constituent donc pas une menace pour son estime de soi ; enfin, que d'autres savoir-faire peuvent être mis en avant (des compétences manuelles et sportives pour les hommes, des compétences domestiques pour les femmes). Ces trois aspects contribuent à protéger en partie les personnes en situation d'illettrisme du sentiment d'infériorité. En cela, l'expérience de l'illettrisme est une situation sociale marquée par des difficultés objectives, mais dont la définition personnelle dépend d'un entrecroisement d'interprétations subjectives.

Le second niveau d'analyse consiste à tirer les conséquences de tels constats, dans la mesure où l'illettrisme n'est sans doute pas la dimension qui éclaire parfaitement l'expérience de la majorité des personnes rencontrées en centre de formation :

« Moi, je me sens pas comme eux [les autres stagiaires]. Je me sens hors... hors.
– Ah oui, vous vous sentez un peu en dehors ?
– Oui, c'est pas comme eux. Parce qu'ici, ils sont pas... comme moi. Ils ont des difficultés, des difficultés en français, en maths... Ils ont pas le niveau comme moi... C'est pas pareil. Eux ils viennent ici parce qu'ils ont envie de refaire... de retravailler ouais, de refaire du français. Moi, je viens ici pour passer mon... »

Je veux repasser mon CAP, et c'est pour ça que je viens ici. [...] Il y en a pour qui c'est plus difficile que pour moi » (Anémone, 26 ans, sans emploi).

Plus avant, on peut aussi se demander si la construction de l'illettrisme comme problème social est un apport véritable dans le champ des politiques publiques, et si elle n'aboutit pas de fait à une labellisation supplémentaire de populations déjà connues de services sociaux, pour lesquelles l'action publique devrait pallier avant tout la précarité économique. Autrement dit, si la politique sociale doit considérer les obstacles que constitue indéniablement aujourd'hui l'insuffisante maîtrise de l'écrit, en particulier en ce qui concerne l'insertion professionnelle, il n'est pas certain que les difficultés scripturales doivent constituer l'unique critère de sélection des publics ciblés et devenir la seule base d'actions de remédiation spécifiques.

Deux autres points doivent être soulignés. D'abord, les ressources dont disposent les illettrés pour tenir à distance la stigmatisation et l'assignation à une certaine infériorité sociale sont très inégalement distribuées. Cela est flagrant chez les personnes insérées professionnellement, et parfois chez les autres :

« Je sais pas à quoi ça sert... On peut vivre et travailler sans écrire » (César, 47 ans, employé municipal en CES).

« Moi je sais que ça va, je vis bien, j'arrive à... Je me démerde quoi ! » (Adil, 21 ans, peintre en bâtiment)

« Il y en a une, quand j'ai fait des demandes dans une clinique dans les Pyrénées, il y a trois ans, elle me l'a dit, au niveau de la lettre de candidature, elle ne m'a pas prise à cause de ça. Alors je lui ai dit : "Mais vous jugez très mal !". J'ai dit : "L'écriture, c'est pas ce que je fais dans une clinique, pour moi c'est faire le ménage, et je pense qu'au contraire, j'ai dit, j'ai une... Comment dire ? J'ai une expérience professionnelle dans ce truc-là." Je dis : "Vous pénalisez, vous fermez des portes à des gens qui ont envie de s'en sortir, de prouver leurs capacités", et j'ai dit : "Vous jugez vraiment sur un bout de papier", j'ai dit : "J'ai pas eu l'instruction, mais on doit pas traiter sur la manière d'écrire". » (Géraldine, 50 ans, femme de ménage)

« J'ai un ordinateur avec imprimante scanner, j'adore. [...] La plupart des étudiants, ils connaissent pas l'intérieur, eux ils connaissent plutôt le programme qu'il y a. [...] La plupart des étudiants, ils connaissent l'informatique mais pas la bécane. Tu vas parler de DDL, les trois quarts ne savent pas ce que c'est... Partout où je suis passé, on m'a dit : "T'as des mains en or". Je sais travailler manuellement, je sais faire beaucoup de choses. » (Bastian, 35 ans, sans emploi)

Ensuite, des variables que l'on supposait déterminantes *a priori* n'ont pas la robustesse attendue : ni l'âge, ni le parcours et l'expérience professionnels, ni le fait de suivre ou d'avoir suivi une formation n'ont de portée sur la diversité des expériences rencontrées. En conséquence, la grande inégalité des ressources dont les individus disposent face à l'illettrisme s'explique par le degré et les modalités d'intégration sociale des personnes interrogées. Plus les personnes bénéficient d'un entourage familial et amical à la fois dense et solide (elles ont, comme elles disent, des amis et des connaissances, une famille avec laquelle elles s'entendent bien, une vie de conjoint et/ou de parent épanoui), plus leur sociabilité en général est importante, et moins la situation d'illettrisme dévalorise l'image de soi et l'identité sociale. La situation objective de cet entourage par rapport à l'illettrisme joue également un rôle dans l'expérience des personnes illettrées rencontrées : les personnes semblent d'autant mieux protégées d'un sentiment d'infériorité sociale que leurs proches sont eux-mêmes illettrés et viennent donc, de fait, relativiser très fortement le caractère "anormal" de cette situation.

Le prolongement qui semble se dégager de ces constats est bien l'insistance sur l'hétérogénéité des situations et la nécessité de développer une approche sociale, psychologique et pédagogique très individualisée lors des stages de remise à niveau. Alors que l'illettrisme semble être un terme univoque pour l'action publique, il désigne dans les faits des situations toujours singulières ; il n'y a pas d'illettré type au regard duquel l'on parviendrait à définir des axes d'interventions sociales censées être pertinentes dès lors qu'elles se fonderaient sur une série de critères administratifs. À vrai dire, aucune caractéristique ne permet à elle seule de cerner correctement le problème de l'illettrisme tel qu'il est vécu, combattu ou accepté par les personnes concernées. Les personnes en situation d'illettrisme se réfèrent aux critères de contrôle qu'ils exercent sur leur action et, au gré des situations, conçoivent et définissent leurs attitudes en fonction d'un ensemble de significations qui va bien au-delà de l'écriture et de la lecture. Leur trajectoire biographique et leur réseau relationnel leur permettent de se concevoir eux-mêmes comme des acteurs à part entière, à savoir des êtres doués d'une capacité d'action et mus par la volonté d'être reconnus comme tels. En les réduisant à des illettrés, les politiques publiques prennent le risque d'une annulation des efforts essentiels pour la reconstruction d'une identité personnelle positive.

Ces constats conduisent à dessiner les linéaments d'une politique de lutte contre l'illettrisme qui, d'une part, suppose comme préalable de ne plus voir dans l'illettrisme plus que ce qu'il représente dans les faits pour les personnes qui sont désignées comme telles, et, d'autre part, ne considère pas l'illettrisme comme l'unique cause des difficultés des publics précaires et de leur mauvaise

adaptation au marché du travail. Dans son analyse des facteurs qui entravent la bonne insertion des publics précaires, Denis Castra (2003) montre d'abord que les dispositifs d'insertion « n'insèrent pas ». Il donne pour cela l'exemple des stages intitulés « construction de projet » ou « remobilisation », conçus par les intervenants sociaux comme un passage obligé avant l'entrée en formation professionnelle qualifiante, alors qu'ils ne font que différer l'accès à l'emploi et qu'ils s'apparentent à des lieux d'apprentissage des contraintes institutionnelles. Il montre ensuite que les professionnels de l'insertion ont dans l'ensemble une image plus négative de leurs "clients" que celle que ces derniers ont d'eux-mêmes. En conséquence, une politique de lutte contre l'illettrisme adossée à des dispositifs de formation doit, pour être pertinente, éviter cette approche de l'insertion en interrogeant la signification sociale de l'illettrisme, et par conséquent de l'intervention politique. Cette dernière renvoie, comme le souligne P. Muller (2004), à un référentiel élaboré à partir d'une matrice cognitive et normative. Celui-ci dit comment est le monde et renseigne sur la manière dont est perçue la réalité. Il dit aussi comment devrait être le monde, et fournit en conséquence des prescriptions d'action. Dans le cas de l'illettrisme, ce sont moins les valeurs encadrant la lutte contre l'illettrisme qui font débat que les algorithmes d'une politique qui se fondent sur une relation de cause à effet (illettrisme et drame social) qui donne du sens au référentiel de l'action publique sans faire sens pour le public visé. La lutte contre l'illettrisme doit prendre en considération le travail mené par les individus pour maintenir ou recouvrer une meilleure image de soi, et admettre qu'ils ne voient pas toujours dans l'illettrisme un facteur hypothéquant leur expérience ou leur avenir. Dès lors, les dispositifs d'insertion qui mettent l'illettrisme au centre de leurs préoccupations encourent le risque d'un décalage avec les besoins et les aspirations des stagiaires centrés, dans la majorité des cas, sur l'insertion professionnelle.

Conclusion

En France comme pour d'autres pays, la définition de l'illettrisme dépend de la manière de construire le problème. Dans le même temps, des discours sont prononcés et des dispositifs sont définis pour combattre le problème tel qu'il est posé publiquement, à savoir comme un drame et en dressant le portrait de l'illettré comme un être à la fois touchant et horrible. Ce portrait, auquel on s'attend à ce qu'il soit avéré, est celui d'un être honteux et sans compétences particulières. Or, pour la plupart des personnes concernées, l'illettrisme est secondaire, voire minoré, dans leur façon de percevoir leur quotidien et de se percevoir

elles-mêmes. Sans conteste, leur illettrisme rend plus difficile l'accès à un emploi et provoque un manque d'assurance dans les relations sociales. Toutefois, leur illettrisme est rarement présenté comme un fardeau, et apparaît beaucoup moins souvent qu'on aurait pu le penser comme une source de fragilisation ou de dévalorisation personnelle. Cette mise sous le boisseau du sentiment d'intériorisation de la stigmatisation liée à l'illettrisme n'est pas due à leur capacité de développer un discours critique sur le monde des lettrés et la culture savante mais, plus prosaïquement, au fait que l'illettrisme a peu d'importance à leurs yeux, puisque les difficultés pratiques sont résolues de façon plutôt satisfaisante.

Dans quelle mesure les formations offrent-elles une meilleure chance d'insertion professionnelle aux personnes qu'elles accueillent ? Posée en ces termes, la question ne vise pas les formateurs et la qualité du travail mené au sein de leur dispositif. Il ne s'agit pas en outre de minimiser les obstacles posés par la faible maîtrise de l'écrit ou les risques de dévalorisation personnelle qu'entraînent les difficultés sociales. Néanmoins, reconnaître ces difficultés, ainsi que les processus d'exclusion qu'elles peuvent en partie entraîner, ne doit pas conduire à y voir plus qu'elles ne représentent pour les personnes qui ont précisément à les gérer, sous peine de se tromper de diagnostic et de cible dans l'élaboration d'une politique sociale qui s'interdirait alors toute efficacité. Car, ce qui construit l'expérience sociale des personnes en situation d'illettrisme et lui donne sa tonalité se situe ailleurs : dans la sphère familiale, amicale et amoureuse, dans le sens général pris par la trajectoire personnelle, dans les compétences et les savoir-faire personnels non liés à l'écrit qui permettent d'asseoir une image positive de soi, enfin et surtout dans une insertion professionnelle durable. Ce résultat ne doit pas conduire cependant à réfuter la démarche d'objectivation de l'illettrisme par une évaluation publique du problème posé et une évaluation du niveau d'échec scolaire en France comparativement à d'autres pays. La démarche compréhensive et la démarche évaluative se complètent dès lors qu'une approche globale du problème est envisagée afin d'ajuster les dispositifs de formation au public visé. Un ajustement efficace suppose en effet de connaître le nombre d'individus concernés mais aussi la manière avec laquelle ils construisent leur expérience sociale.

Cet ajustement permettra sans doute d'anticiper les défis de demain. Plusieurs enquêtes permettent en France d'objectiver l'illettrisme – dont l'enquête Insee, qui montre la grande diversité de profils de compétences chez les personnes en difficulté dans le domaine de l'écrit. Certaines ont effectivement de faibles compétences à l'écrit, mais d'autres se signalent seulement par une maîtrise imparfaite d'un seul des trois sous-domaines évalués. Cette diversité illustre la difficulté qu'il y a à définir un seuil de compétences pour identifier les personnes en situation

d'illettrisme. De ce fait, les compétences de base visées évolueront nécessairement puisque les besoins du marché de l'emploi évolueront avec les technologies, tout comme d'ailleurs les compétences permettant à chaque individu d'être autonome dans la vie courante. La technologie fait le monde, et tandis qu'il se transforme parce que la technologie avance, les compétences sociales requises pour l'habiter changent elles aussi. Aujourd'hui, la manipulation de médias complexes et la compréhension des messages qu'ils véhiculent appellent des gestes de la vie quotidienne dont le niveau de compétences ne cesse d'augmenter.

Le monde de la connaissance et de l'information dans lequel vivent actuellement les jeunes annonce les enjeux de la connaissance et des compétences de demain. Les jeunes qui n'ont pas une bonne maîtrise des savoirs de base sont, à l'instar de leurs aînés en situation d'illettrisme, susceptibles de se trouver en difficulté. Mais les jeunes qui ne savent que remplir un formulaire ou lire une facture, et qui de ce fait ne rentrent pas dans la catégorie des « illettrés » sont susceptibles d'y entrer dès lors que leurs savoirs de base ne leur permettent pas de faire usage des supports d'information et de communication plus sophistiqués. Ce risque inhérent à la « société de la connaissance »¹¹ doit être pris en compte dans les programmes publics si l'on souhaite éviter de créer des situations d'exclusion dans la recherche d'un emploi des jeunes d'aujourd'hui et de demain. Une politique de formation des jeunes est aussi une politique prospective en ce sens que les jeunes compétents aujourd'hui peuvent devenir les illettrés de demain.

Bibliographie

- ANLCI, 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*, rapport téléchargeable http://www.anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/Chiffres/ANLCI_combien_2010.pdf.
- BENTOLILA (A.), 1996, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon.
- CASTRA (D.), 2003, *L'insertion professionnelle des publics précaires*, Paris, Puf.
- DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE, 2010a, « Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense. Année 2009 », *Note d'information*, août 10.11.

11 On reprend ici l'expression du Conseil Européen dans sa *Stratégie de Lisbonne* de mars 2000.

- DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE, 2010b, « L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit. Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2009 », *Note d'information*, décembre 10.24.
- FELOUZIS (G.) & CHARMILLOT (S.), 2012, *Les enquêtes PISA*, Paris, Puf, coll. « Que sais-je ? ».
- LAHIRE (B.), 1999, *L'Invention de l'illettrisme*, Paris, Éditions la découverte, textes à l'appui.
- LAHIRE (B.), 2000, « L'illettrisme ou le monde social à l'aune de la culture », Conférence donnée dans le cadre de l'Université de tous les savoirs, 1^{er} septembre (voir : http://www.canal-u.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs/l_illettrisme_ou_le_monde_social_a_l_aune_de_la_culture.1097).
- GRIGNON (C.) & PASSERON (J.-C.), 1982, « Sociologie de la culture et sociologie des cultures populaires », séminaire de l'EHESS, *Documents du GIDES*, n° 4.
- MULLER (P.), 2004, *Les politiques publiques*, Paris, Puf.
- MURAT (F.), 2004, « Les difficultés des adultes face à l'écrit », *Insee Première*, n° 959, avril.
- OCDE, 2007, *En finir avec l'échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable*, Éditions OCDE.
- OCDE, 2009, *Savoirs et savoir-faire des élèves : performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*, document de synthèse, Éditions OCDE.
- VILLECHAISE (A.) & ZAFFRAN (J.), 2002, « Le "drame" de l'illettré : analyse d'une fiction sociologique à succès politique », *Langage et Société*, n° 102, Décembre, pp. 71-98.
- VILLECHAISE (A.) & ZAFFRAN (J.), 2004, *Illettrisme : les fausses évidences*, Paris, Éditions L'Harmattan, coll. « Logiques Sociales ».