

Les compétences des adultes et l'exclusion sociale

Fabrice Murat (Insee)

LES compétences des adultes à l'écrit, en calcul ou en compréhension orale sont liées au niveau de vie, que celui-ci soit mesuré par les revenus du ménage ou par les conditions de vie : 30 % des personnes en grave difficulté à l'écrit se trouvent dans un ménage à bas revenus, alors que cette proportion n'est que de 12 % sur l'ensemble de la population. Une insertion plus difficile sur le marché du travail chez les personnes ne maîtrisant pas parfaitement l'écrit ou le calcul explique en partie cette relation : la proportion d'actifs occupés varie de 56 % à 86 % selon les résultats aux évaluations. De plus, des écarts assez nets selon les ressources financières et les compétences apparaissent dans différents domaines, comme la sociabilité ou les loisirs. Les personnes ayant des difficultés financières ou à l'écrit fréquentent un peu moins souvent leur famille ou leurs amis ; elles gardent un moins bon souvenir de leur enfance ; les enfants de ces personnes ont plus souvent redoublé.

Les analyses portant sur les compétences des adultes se sont longtemps focalisées sur la lecture et les personnes les plus en difficulté dans ce domaine. Même si le débat tend maintenant à s'élargir à d'autres formes de compétences de base et à des niveaux de performances plus élevés, la question de l'illettrisme reste centrale, en particulier dans les études concernant l'exclusion sociale. Depuis son émergence dans le débat public à la fin des années 70, l'illettrisme est souvent associé à des formes d'exclusion plus « classiques » comme la pauvreté ou le chômage. L'analyse historique des discours sur l'illettrisme montre cependant une

évolution dans la confrontation de ces problèmes sociaux (Lahire, 1999). Au départ mis en lumière par l'association Atd quart monde, le thème de l'illettrisme paraît étroitement subordonné à celui de l'exclusion sociale, dont il n'est qu'un aspect. Cette question a toutefois pris son autonomie et les analyses font de plus en plus souvent apparaître une certaine distance entre les différents problèmes.

L'illettrisme apparaît alors parfois comme un problème en soi, une forme d'exclusion présentée comme particulièrement pénalisante, ainsi qu'en témoigne l'expression, souvent contestée, d'«autisme social» (Bentolila, 1996). Le handicap causé par l'illettrisme est rarement limité à la simple privation des plaisirs procurés par la fréquentation des grandes œuvres de notre littérature. On évoque plutôt les difficultés pratiques qu'engendre une mauvaise maîtrise de l'écrit, ainsi que la honte et la dépendance vis-à-vis de l'entourage qui peuvent en résulter. Mais surtout, dans certaines études, l'illettrisme est présenté comme une forme de repliement, qui rendrait plus sensible aux discours les plus simplistes. Précisons d'emblée que sur ces points, objets de fortes polémiques, l'analyse statistique peut difficilement apporter des informations concluantes.

L'illettrisme et les autres formes d'exclusion sociale

L'illettrisme peut aussi être considéré comme l'une des causes de l'exclusion sociale, de la pauvreté ou du chômage, car si le lien entre ces phénomènes n'est plus présenté comme systématique, des études ont cependant montré qu'ils touchaient assez souvent les mêmes personnes. Ainsi, les illettrés sont surreprésentés dans les populations «défavorisées» (prisonniers, bénéficiaires du Rmi) : 35 % des Rmistes évalués en 1993 étaient au mieux capables de comprendre une phrase ; 23 % des détenus en maison d'arrêt se trouvaient dans ce cas ; cette proportion n'était que de 8 % parmi les jeunes conscrits évalués par le ministère de la Défense en 1995 avec la même méthodologie (Rivière, 2001). Une étude fondée sur les données canadiennes de l'enquête IALS (International Adult Literacy Survey) établit le lien entre les résultats aux tests en lecture et les revenus du ménage : près de 50 % des adultes dont le niveau de capacité de lecture est faible vivent dans des ménages à faibles revenus, seulement 8 % ayant un niveau élevé ont de faibles revenus (Shalla et Schellenberg, 1998). Ce lien passe sans doute en partie par les difficultés à trouver un emploi pour les illettrés, dans un contexte de grande complexification des tâches. Pour être plus précis, l'illettrisme ne serait pas toujours la cause de la précarité économique (il existe bien d'autres raisons de se faire licencier ou de ne pas trouver du travail), mais entraverait la reconversion et la reprise d'emploi. L'apparition de l'illettrisme comme problème social tirerait plus son origine de l'augmentation des exigences de la société, et du système productif en particulier, que d'une baisse du «niveau» des élèves que la plupart des évaluations statistiques démentent. La hausse du chômage a pu aussi mettre en lumière un illettrisme autrefois invisible. La corrélation entre illettrisme et chômage donne ainsi lieu à plusieurs interprétations : du fait de la «tertiarisation» de l'emploi et de la complexification des tâches de production, il n'existerait plus d'emplois adaptés aux

personnes ayant un trop fort déficit de compétences à l'écrit. Autre hypothèse, la montée du chômage conduirait à trier les nombreux postulants sur les critères les plus visibles (comme les compétences à l'écrit), excluant les moins compétents dans ces domaines.

Pauvreté et réussite scolaire

Établir une causalité en ordre inverse de la pauvreté ou du chômage vers l'illettrisme ne va pas de soi. La perte d'un emploi éloigne-t-elle de toute possibilité de formation? L'absence de travail prive-t-elle d'occasions de pratiquer ses compétences? En fait, les personnes exclues du marché du travail peuvent bénéficier d'un réseau de formation assez développé, dans le domaine des compétences de base en tout cas, qui pallie, on le verra, leur éloignement des formations en entreprise. De plus, les démarches administratives pour demander des prestations sont des occasions d'utiliser l'écrit au moins aussi complexes que dans bien des emplois. En revanche, dans une optique intergénérationnelle, le lien entre difficultés financières et difficultés scolaires (et potentiellement, l'illettrisme) a été mis en lumière, dans le prolongement des études sur les inégalités sociales à l'école (Goux et Maurin, 2001). Les «enfants pauvres» rencontrent plus souvent des difficultés que les autres: 44,5 % des élèves de 6^e dont les parents sont pauvres ont pris une année de retard contre 23,4 % des «non-pauvres»; en 3^e, la proportion d'élèves en retard est de 55,9 % pour les enfants issus de familles démunies et de 34 % pour les autres (Cerc, 2004).

Une approche statistique

L'enquête Information et Vie quotidienne (Ivq) permet de tester certaines des hypothèses évoquées ci-dessus, en confrontant les résultats à des tests en lecture, en calcul et en compréhension orale aux caractéristiques de la personne, en particulier son niveau de vie (cf. encadré 1). Un point de méthode doit être tout de suite éclairci: que ce soit dans la mesure du niveau de vie ou dans celle des compétences, l'analyse ne sera pas limitée à la comparaison des «pauvres» et des «illettrés». D'une part, les deux domaines sont multidimensionnels: la pauvreté peut être appréhendée par le revenu ou par les conditions de vie; les exercices portent non seulement sur les compétences à l'écrit, mais aussi sur le calcul et la compréhension orale; l'évaluation des compétences à l'écrit est elle-même multidimensionnelle, puisqu'elle comprend la lecture de mots, la compréhension, la production de mots écrits, domaines partiellement indépendants. D'autre part, il n'est pas plus possible de définir un seuil incontestable de compétences, en dessous duquel l'illettrisme serait patent, qu'il n'existe de caractérisation définitive de la pauvreté. Chaque dimension mesurée se place dans un continuum, dans lequel les procédures pour trancher ne peuvent qu'être arbitraires et faire l'objet d'une décision «politique» quant au minimum exigible. De fait, de nombreuses difficultés sont communes à la mesure des compétences et à celle de la pauvreté.

Pour illustrer les problèmes rencontrés, évoquons le cas des étudiants. Cette catégorie de personnes a un statut un peu particulier tant en ce qui concerne la pauvreté que les compétences. Dans les analyses sur la pauvreté, il est assez

courant d'exclure du champ les ménages dont la personne de référence est étudiante, car la pauvreté dans laquelle ils se trouvent souvent est jugée apparente (on méconnaît généralement les aides des parents) et transitoire (Herpin et Verger, 1997). Dans notre enquête, la proportion d'étudiants ayant un bas revenu dépasse 40 % parmi les étudiants et atteint 74 % parmi ceux qui vivent seuls dans leur logement, très au-dessus du chiffre de 12 % observé sur l'ensemble de la population. L'écart est moins net pour la pauvreté en conditions de vie : 16 % des étudiants se situent parmi les « pauvres » selon ce critère, contre 12 % pour l'ensemble des personnes. Les compétences de ces personnes sont, en revanche, nettement meilleures que la moyenne : 6 % ont des difficultés face à l'écrit (dont 2 % de difficultés graves ou importantes), contre 20 % dans la population générale (12 % de difficultés graves ou importantes). Cette population constitue donc un contre-exemple intéressant du lien positif qui va ensuite être établi entre illettrisme et pauvreté : on peut très bien être pauvre sans se trouver en difficulté à l'écrit. Cependant, compte tenu des difficultés à bien évaluer la situation des étudiants, en particulier sur le plan monétaire (non seulement à cause des étudiants vivant seuls mais aussi de ceux vivant chez leurs parents), il semble préférable d'exclure cette population de l'analyse.

Encadré 1

Description de l'enquête Information et Vie quotidienne

Partenaires de l'enquête

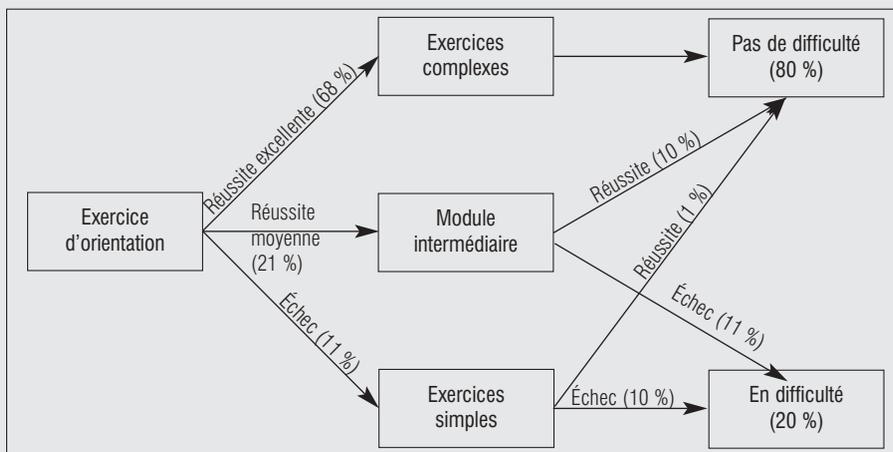
L'enquête Information et Vie quotidienne (Ivq) a été organisée par l'Insee en collaboration avec l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (Anlci), le Centre de recherche en économie et statistique (Crest), la Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (Dares) et la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (Dgefp) du ministère de l'Emploi et de la Solidarité, la Direction de l'évaluation et de la prospective (Dep) du ministère de l'Éducation nationale, la Direction à la langue française et aux langues de France (Dglff) du ministère de la Culture, la Délégation interministérielle à la ville (Div), l'Institut national d'études démographiques (Ined) et l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale.

Construction des indicateurs de compétences

Le graphique ci-après illustre l'organisation générale de l'enquête dans sa partie consacrée à la mesure des compétences à l'écrit. L'exercice d'orientation¹ sur une page de programme TV donne lieu au calcul de deux scores : Smoi en identification de mots (lire les titres d'émission, les noms des invités) et Smoc en compréhension (en particulier sur le résumé du film du soir). Ces deux scores sont respectivement sur 15 et 19 points. Si la personne obtient moins de 11 points à l'un de ces deux scores, elle est orientée vers les exercices simples ; si elle obtient au moins 80 % de réussite dans les deux domaines (soit 12 points en identification de mots et 16 points en compréhension), sa maîtrise dans les domaines fondamentaux paraît assurée et on lui propose des exercices plus complexes. Pour les personnes ne répondant à aucun de ces deux critères (au-dessus de 11 points dans les deux domaines mais sous le seuil de 80 % pour l'un des deux), on affine le diagnostic en

1. Le module d'orientation, les exercices pour les personnes en difficulté et l'exercice de compréhension orale ont été élaborés par l'équipe PsyEF de J.-M. Besse (université de Lyon 2).

proposant un module intermédiaire, qui décide si ce sont les exercices simples ou les exercices complexes qui sont préférables². En fait, ce module intermédiaire est tout simplement constitué par la partie de compréhension des exercices simples (la partie la plus difficile).



Les résultats sur les exercices simples permettent de préciser la nature des compétences pour les personnes mises en difficulté sur l'exercice d'orientation ou le module intermédiaire. Trois épreuves sont proposées. La première mesure les compétences en production de mots écrits : une liste de courses est dictée par l'enquêteur à la personne interrogée. Parmi les mots dictés, vingt font l'objet d'une correction, dont deux ont un poids double du fait qu'ils mesurent des connaissances en grammaire (les règles élémentaires de marque du pluriel des noms et des verbes). On obtient ainsi un score sur 22 points. Les deux autres épreuves portent sur un Cd de musique d'un groupe fictif. Comme dans l'exercice d'orientation, on évalue l'identification de mots (lire les titres des chansons) et la compréhension (à partir de la critique donnée en quatrième de couverture). Les deux scores obtenus sont respectivement sur 22 et 23 points.

Dans une première étape, on cherche à valider le diagnostic de l'exercice d'orientation, en repérant les personnes qui auraient été orientées vers les exercices simples par « erreur » (du fait de fautes d'étourderie ou d'une faible motivation au début de l'épreuve). On considère comme en réelle difficulté les personnes qui obtiennent moins de 80 % à l'une des trois épreuves (soit moins de 18 points en production de mots écrits ou en identification de mots ou moins de 19 points en compréhension). Celles qui ont obtenu au moins 80 % de réussite sur les trois exercices sont exclues du groupe des personnes en difficulté (elles représentent 1 % de la population). Pour les personnes ayant passé le module intermédiaire et l'ayant raté, la situation est un peu particulière : après avoir eu des résultats moyens sur l'exercice d'orientation, elles ne parviennent pas à dépasser le seuil de 80 % de réussite sur l'exercice de compréhension portant sur le Cd. Cela les classe d'emblée dans la catégorie des personnes en difficulté, les résultats obtenus pour les deux autres exercices précisent simplement leurs compétences dans les deux autres domaines.

2. Ce module intermédiaire est une innovation par rapport à 2002 et empêche en partie la comparaison, tout en améliorant la qualité des résultats. Notons par ailleurs que, du fait d'un problème informatique, la procédure théorique présentée ici n'a pas été parfaitement respectée et que le nombre de personnes orientées vers le module intermédiaire est un peu supérieur à ce qui avait été prévu.

En effet, l'identification d'un seul groupe de personnes en difficulté est assez grossière. Des analyses plus fines ont commencé à être menées pour repérer, parmi elles, les personnes qui sont dans des situations alarmantes. Plusieurs critères peuvent être retenus suivant que l'on privilégie la compréhension ou la production de mots écrits, selon la place que l'on accorde à l'orthographe. La typologie qui est utilisée ici a le mérite de la simplicité puisqu'elle revient à reproduire la procédure de classement décrite au-dessus en baissant le seuil d'exigence. Ainsi, les personnes en difficulté partielle sont celles qui n'ont pu dépasser le seuil de 80 % dans l'un des domaines fondamentaux mais restent au-dessus de 60 % dans les trois. Pour identifier les personnes en difficulté assez forte, on abaisse le seuil de réussite exigible à 40 %. Les autres personnes, ayant obtenu un score inférieur à 40 % dans l'une des épreuves, peuvent être considérées comme en grave difficulté. Cela revient aussi à synthétiser les trois scores en prenant le plus bas, une fois ramené à un score sur 100 points, et à appliquer le découpage 40 %-60 %-80 % à ce score.

Les personnes sans difficulté ont passé cinq exercices complexes portant sur des supports variés³ : un fait divers dont les phrases ont été mises dans le désordre (il s'agit de les réordonner et de trouver un titre) ; un graphique sur les accidents de la route ; un texte d'une page sur les colosses de l'île de Pâques ; un texte court sur un point de psychologie, où les connaissances de la personne ne peuvent être mobilisées (au contraire, par exemple, de l'exercice précédent) ; une suite de cartes représentant un itinéraire. À partir de ces exercices, un score sur 21 points a été calculé et des tranches correspondant à des seuils de réussite (40 %-60 %-80 %) ont servi à faire des groupes de niveau. Les personnes ayant obtenu au moins 80 % de réussite à tous les exercices simples sont rattachées au groupe de niveau le plus bas. L'attention porte aussi sur la compréhension orale, dont l'évaluation se situe juste après l'exercice d'orientation, avant la bifurcation indiquée dans le graphique (l'un des objectifs est de «remotiver» les personnes en difficulté en leur proposant un exercice sans rapport avec l'écrit) : un bulletin d'information est diffusé, puis une série de questions sont posées. On fait réentendre le message en précisant que les questions vont être repostées avec quelques questions nouvelles. C'est le score, sur 18 points, lors de cette deuxième écoute qui est retenu pour évaluer la compréhension orale. Les groupes de niveau ont été définis de la même façon que sur les exercices simples, par tranches de réussite (40 %-60 %-80 %).

Enfin, les compétences en calcul (la «numératie», pour reprendre le néologisme d'origine anglo-saxonne) sont évaluées en deux temps⁴. À la fin de l'exercice d'orientation, on procède à la lecture de deux nombres et on pose trois petits problèmes. Après les exercices mesurant les compétences à l'écrit, une chaîne de 12 questions rangées par ordre de difficulté est alors proposée : si la personne a été peu performante aux trois premiers petits problèmes, elle commence la chaîne au début ; sinon, elle passe directement à la question médiane. Au bout de trois erreurs, l'interrogation s'arrête. Un score sur 18 points peut ainsi être calculé en faisant deux hypothèses : une personne commençant à la question médiane aurait réussi toutes les questions qui précèdent ; si la règle des trois erreurs s'applique, toutes les questions non passées dans la suite de la chaîne sont comptées comme ratées. Là encore, des groupes de niveau sont construits à partir des tranches de scores.

3. Les exercices plus complexes reposent sur les travaux de l'équipe de H. Tardieu (université de Paris 5).

4. Les exercices de calcul et les dernières questions du module d'orientation (en calcul) ont été constitués par l'équipe EVA (université de Rennes 2 et hôpital Sainte-Anne) de C. Charron et C. Meljac.

Mesurer la pauvreté, mesurer les compétences

Les indicateurs de pauvreté

Dans cette étude, deux types d'indicateurs vont être utilisés pour mesurer la situation financière de la personne interrogée (voir en annexes pour plus de précisions sur leur construction). D'une part, la personne a déclaré le revenu total annuel du ménage. Rapporté au nombre de personnes dans le logement, en tenant compte de leur âge, on dispose ainsi d'une estimation du niveau de vie du ménage. Cette mesure n'est cependant pas parfaite : le revenu est donné dans une grille de 14 tranches ; comme indiqué pour les étudiants, la personne interrogée n'est pas toujours parfaitement au courant de toutes les sources de revenu du ménage et les « non-réponses » sont assez nombreuses ; la prise en compte de toutes les sources de revenu (salaires, retraites, revenus du patrimoine, prestations familiales, etc.) sur l'ensemble de l'année est une opération difficile qui ne pouvait être effectuée dans le cadre de l'enquête Ivq. Cependant, cette procédure nous donne, bien que de façon approximative, une idée du niveau de vie du ménage. En utilisant les conventions habituelles, on va isoler les personnes qui se trouvent sous la demi-médiane de niveau de vie. Celle-ci s'établit à 6365 euros par an et unité de consommation ; 12 % des personnes se trouvent sous ce seuil. Les remarques précédentes expliquent pourquoi l'estimation est assez éloignée des derniers taux de pauvreté publiés (environ 6 %) à partir des enquêtes Revenus fiscaux utilisées habituellement. L'ambition n'était pas d'avoir une mesure précise de la pauvreté, mais un indicateur frustre et rapide à obtenir, qui puisse être confronté avec les résultats en lecture et en calcul. Pour tenir compte de l'imprécision des données, on utilisera donc plutôt l'expression « bas revenu » que « pauvres » pour désigner les personnes sous le seuil de 6365 euros par an et par Uc.

Cette approche est par ailleurs complétée par un questionnement sur les conditions de vie : des questions, sélectionnées parmi les études antérieures sur le sujet, sont posées sur les restrictions dans les loisirs dues aux difficultés financières, les conditions de logement, les équipements et les privations dans différents domaines. On peut construire un « score » de pauvreté en comptant le nombre de réponses indiquant des difficultés financières. Afin de comparer les résultats avec ceux de l'approche par le revenu, on a retenu un seuil donnant une proportion de personnes en difficulté financière à peu près équivalente : 12,3 % des personnes ont répondu négativement à au moins 8 questions sur les 20 et seront considérées comme « pauvres dans l'approche en conditions de vie ». Les indicateurs se recoupent en fait partiellement : 36 % des personnes pauvres dans l'approche en conditions de vie le sont dans celle par les revenus ; c'est plus que sur l'ensemble de la population, mais la majorité des personnes en difficulté dans l'une des approches ne les sont pas dans l'autre.

La confrontation de ces deux indicateurs avec les variables sociodémographiques disponibles renvoie à des constats connus : les personnes vivant avec des

enfants ont un niveau de vie plus faible ; les personnes âgées se trouvent dans une situation plus favorable ; le statut d'activité et les caractéristiques de l'emploi (type de contrat, niveau de salaire) sont aussi fortement liés aux indicateurs de pauvreté ; c'est également le cas du diplôme, même quand on contrôle les différences d'accès à un emploi selon le niveau de qualification.

Les indicateurs de compétences

Les analyses qui vont être développées dépassent la simple étude du lien entre pauvreté et illettrisme. En effet, on utilisera aussi bien les compétences en calcul et en compréhension orale que celles en lecture et, autant que possible, on tiendra compte de l'ensemble de la distribution de ces compétences et pas seulement des domaines les plus en difficulté. Cela évite de s'appuyer sur une définition de l'illettrisme sujette à discussion. En effet, la mesure des compétences est au moins aussi difficile que celle du niveau de vie. Le protocole de l'enquête a cherché à bien prendre en compte les problèmes relevés dans les opérations précédentes, mais des incertitudes subsistent (cf. encadré 2). Une épreuve d'orientation donne une première idée des compétences de la personne face à l'écrit. Elle est complétée par une nouvelle série de questions, dont le niveau de difficulté dépend de cette première estimation. À partir de ces résultats, on aboutit à une typologie de la population selon les réussites et les échecs de chacun, des personnes qui ont des difficultés graves dans les domaines fondamentaux de l'écrit à celles qui, maîtrisant ces domaines, apparaissent aussi à l'aise sur des exercices plus complexes (cf. encadré 1 pour plus de précisions).

Affirmer qu'un adulte connaît des difficultés face à l'écrit, ou est même en situation d'illettrisme, suppose de se référer non à des situations d'apprentissage scolaire, mais à des situations de communication relationnelle et sociale de la vie courante. Dans ce cadre, plusieurs types de compétences sont sollicités : ainsi, ne pas maîtriser l'orthographe n'empêche pas d'être compris par un tiers ; des personnes peuvent communiquer aisément à l'oral, mais beaucoup moins bien par l'écrit. La classification proposée ici combine les résultats dans les trois domaines fondamentaux que sont la lecture de mots, la compréhension d'un texte simple et la production de mots écrits. Dans ces trois domaines, le niveau de compétence est estimé par la proportion de bonnes réponses : répondre correctement à moins de 40 % des questions (par exemple, écrire correctement moins de 8 mots sur les 20 dictés dans l'exercice de production de mots écrits) est le signe d'une « communication très difficile » par l'écrit ; un taux de réussite supérieur à 80 % indique une maîtrise suffisante pour communiquer efficacement. Une personne sur cinq n'atteint pas ce seuil dans au moins l'un des trois domaines fondamentaux et peut donc être considérée comme en difficulté face à l'écrit.

Au sein de cette population considérée en difficulté à l'écrit, la typologie est affinée en distinguant différents niveaux de réussite : si la personne est sous le seuil de 40 % dans l'un des trois domaines fondamentaux, elle est considérée comme en grave difficulté. Si elle dépasse partout ce seuil mais reste sous celui de 60 % dans l'un des trois domaines, les difficultés sont considérées comme assez fortes ; si elle

obtient toujours au moins 60 % de réussite, mais n'atteint pas 80 % dans l'un des trois domaines, les difficultés sont qualifiées de partielles. La réussite à plus de 80 % dans les trois domaines fait sortir du groupe des personnes en difficulté à l'écrit. Cela ne signifie pas que toutes les personnes exclues de ce groupe (soit 80 % de la population) ont le même niveau en lecture. Des exercices plus complexes permettent de distinguer quatre groupes selon que la personne est sous le seuil de 40 %, 60 %, 80 % de réussite sur ces exercices ou dépasse ce dernier seuil. En calcul et en compréhension orale, le même critère est utilisé pour isoler quatre groupes.

Encadré 2

Les problèmes dans le domaine de la mesure des compétences

La mesure des compétences est une opération compliquée, particulièrement sensible à la façon dont on l'entreprind. L'enquête Ials, organisée par Statistic Canada, Educational Testing Service et l'OCDE, illustre ces difficultés. Les autorités françaises ont préféré se retirer de cette opération, avant la publication de résultats indiquant que 40 % de la population française avaient un très bas niveau de compétences, très loin derrière les autres pays. Cette décision était justifiée par les problèmes méthodologiques apparus lors de l'expertise, tant en termes de comparabilité internationale que sur le principe même d'une évaluation d'adultes. En effet, évaluer un adulte dans le cadre d'une enquête à domicile est bien plus difficile qu'évaluer un élève à l'école, comme le fait le ministère de l'Éducation nationale depuis longtemps. Il s'agit d'un public souvent très éloigné des exercices scolaires, si bien que la motivation de la personne interrogée est parfois assez faible. Le protocole doit être calibré au plus juste, en proposant des supports assez attrayants, de préférence peu scolaires, et plutôt liés à la vie quotidienne, en s'adaptant au niveau de la personne et en restant d'une durée acceptable. Même en tenant compte de ces remarques, l'évaluation reste difficile et sensible à des changements dans le protocole. La comparaison entre l'enquête Ivq de 2004 et celle de 2002 le montre clairement. Des changements ont en effet été apportés au protocole par rapport à l'enquête de 2002, empêchant la comparaison directe entre les deux enquêtes. En particulier, lors de l'exploitation de cette première enquête, l'orientation vers les exercices complexes après le premier exercice était parfois contestable : 5 % des personnes obtenaient des résultats assez médiocres sur les exercices complexes, faisant penser qu'il aurait été préférable de leur proposer les exercices simples. En 2004, une épreuve « intermédiaire » a été élaborée pour mieux orienter les personnes lors de l'entretien : elle a ainsi été proposée à une partie des personnes que leurs scores au premier exercice auraient destinées aux épreuves complexes en 2002. Le nombre de personnes pour lesquelles on peut affirmer qu'il existe des difficultés est donc plus important dans l'estimation de 2004 (par ailleurs, les « nouvelles » personnes en difficulté se concentrent dans la catégorie des difficultés légères). Ces changements concourent à une meilleure estimation du nombre de personnes en difficulté, le diagnostic étant désormais plus fiable pour les personnes situées autour du seuil de compétence minimal retenu. Ainsi, l'écart entre les deux enquêtes est principalement d'origine technique et ne doit pas être interprété comme une évolution. Cela illustre les difficultés rencontrées lors des évaluations d'adultes dans le cadre d'enquêtes faites à domicile. Ainsi, on suppose que les personnes orientées vers les exercices complexes auraient parfaitement réussi les exercices simples : cette supposition se fonde sur leur très bons résultats au premier exercice, mais des orientations douteuses ne sont toujours pas à exclure même si elles sont certainement moins fréquentes qu'en 2002. Le passage d'une catégorie à l'autre tient parfois à la réussite ou à l'échec à

à une ou deux questions. En effet, les compétences évaluées se plaçant dans un continuum, les seuils sont partiellement arbitraires et sensibles aux erreurs de mesure. De plus, des facteurs externes (déconcentration, fatigue, perturbation due à la présence d'autres personnes), difficilement évitables dans le cadre d'une enquête faite à domicile, peuvent affecter l'évaluation : une baisse de motivation, même momentanée, peut avoir des conséquences négatives sur l'image que l'on a des compétences de la personne ; un peu de « chance » peut au contraire surestimer le niveau d'une personne qui répond au hasard à certaines questions.

Les compétences selon les caractéristiques sociodémographiques : des performances qui décroissent avec l'âge

Les résultats globaux peuvent différer légèrement de ceux précédemment publiés (Murat, 2004), car les étudiants ont ici été exclus (graphique 1). Les personnes en grave difficulté face à l'écrit et celles éprouvant des difficultés assez fortes sont respectivement 8 % et 6 % : elles constituent le groupe des personnes dont la situation est très préoccupante et parmi lesquelles se trouvent les illettrés (en se restreignant aux personnes ayant été scolarisées en France, ces deux groupes rassemblent 9 % de la population, qui correspondent plus précisément à la notion d'illettrisme). À l'opposé, 25 % des personnes ont eu de très bons résultats sur les exercices complexes qui leur étaient proposés. En calcul, 7 % obtiennent des résultats faibles (moins de 40 % de réussite), tandis qu'un tiers réussit plus de 80 % des questions ; en compréhension orale, 5 % sont en grosse difficulté, alors que deux tiers des personnes ont réussi presque toutes les questions.

Les résultats dans les trois domaines ont été confrontés avec quelques variables sociodémographiques (tableau 1). Pour les compétences en lecture, on a isolé les personnes en difficultés graves, assez fortes ou partielles, soit environ 20 % de la population. En calcul et en compréhension orale, une partition de la population a été construite regroupant la même proportion de personnes parmi les plus faibles.

Les femmes ont de meilleurs résultats en lecture, mais de moins bons en calcul ; elles sont sur le même plan que les hommes en compréhension orale. Les performances décroissent avec l'âge (notons d'ailleurs que les résultats des moins de 29 ans sont un peu sous-estimés par l'exclusion des étudiants). Cependant, la prise en compte des différences de diplôme atténue sensiblement les écarts. Le diplôme est en effet un élément déterminant de la réussite aux épreuves : 56 % des personnes sans diplôme sont en difficulté en lecture, contre 4 % de ceux qui sont diplômés de l'enseignement supérieur⁵. Le pays de naissance paraît aussi un

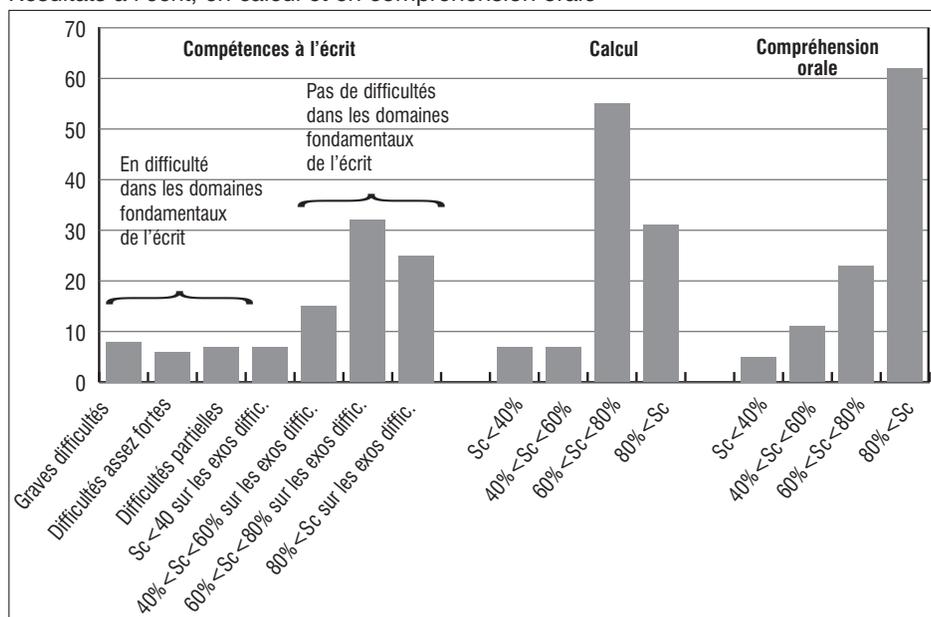
5. Ce groupe, très restreint (il compte en fait 81 personnes dans l'échantillon) mais assez paradoxal (comment des personnes diplômées de l'enseignement supérieur peuvent-elles être en difficulté, même légère, sur un texte de 10 lignes ?), mérite d'être étudié un peu plus en détail. Notons d'abord que les difficultés sont rarement profondes (40 % des personnes de ce groupe sont en difficulté grave ou assez forte, contre 70 % pour l'ensemble des personnes en difficulté). Dans certains cas, ces faibles résultats sont sans doute réels et peuvent d'ailleurs parfois s'expliquer : ainsi, 40 %

facteur important, des analyses plus poussées montrant que la langue maternelle et la langue d'apprentissage de la lecture ont une forte influence, ainsi que l'ancienneté de l'arrivée en France. Dans cette étude, on a fait le choix de ne pas isoler les personnes dont les difficultés face à l'écrit sont des difficultés face à l'écrit en français. On suppose que leurs difficultés à lire le français, même si elles sont d'origine particulière, ont des conséquences assez proches de celles rencontrées par les personnes scolarisées en français.

Comparés à l'analyse des déterminants de la pauvreté, ces résultats font apparaître des convergences, mais aussi des différences. Si le diplôme et le pays de naissance jouent dans le même sens, il n'en va pas de même pour l'âge : les plus jeunes paraissent avoir plus souvent des difficultés sur le plan financier, mais ils en ont moins face à l'écrit. Cela confirme une distinction entre les deux dimensions, déjà évoquée plus haut dans le cas des étudiants.

Graphique 1

Résultats à l'écrit, en calcul et en compréhension orale



Source : Insee, enquête Ivq 2004.

Champ : Personnes de 18 à 65 ans, hors étudiants.

Lecture : 7 % de la population éprouvent de graves difficultés dans les domaines fondamentaux de l'écrit ; 25 % n'éprouvent aucune difficulté dans ces domaines et ont réussi plus de 80 % des questions sur les exercices complexes qui leur étaient proposés.

des personnes de ce groupe sont nées à l'étranger et 25 % ont appris à lire dans une autre langue que le français. Enfin, des problèmes dans le déroulement de l'entretien ne sont pas à exclure : dans 21 % des cas, l'enquêteur a indiqué dans le bilan de l'enquête que la personne interrogée n'avait pas joué le jeu. Cela ne concerne que 2 % des diplômés de l'enseignement supérieur qui ne sont pas jugés en difficulté. Cela illustre encore une fois les problèmes de mesure qui se posent lors d'une évaluation de compétences, problèmes qui ne concernent bien sûr pas que les plus diplômés.

Tableau 1

Les difficultés à l'écrit, en calcul et en compréhension orale selon quelques caractéristiques sociodémographiques (en %)

		Difficultés à l'écrit	Difficultés en calcul	Difficultés à l'oral
Sexe	Femme	18	24	19
	Homme	24	16	18
Âge	18-29 ans	18	13	13
	30-39 ans	16	16	15
	40-49 ans	18	22	16
	50-59 ans	26	24	24
	60-65 ans	34	25	27
Pays de naissance	Hors de France	48	36	37
	France	17	18	16
Diplôme	Pas de diplôme	56	49	40
	Cep	33	32	25
	Bepc	14	17	15
	Cap-Bep	18	18	18
	Bac tech. ou pro.	8	8	8
	Bac gén.	6	9	13
	>Bac	4	4	7

Source: Insee, enquête Ivq 2004.

Champ: Personnes de 18 à 65 ans, hors étudiants.

Lecture: 18 % des femmes sont en difficulté face à l'écrit.

Pauvreté et compétences: des liens sensibles mais pas systématiques

La liaison entre les compétences face à l'écrit et la pauvreté apparaît assez sensible sans être parfaite (tableau 2). Parmi les personnes en grave difficulté à l'écrit, 30 % appartiennent à un ménage à bas revenus contre 6 % pour celles qui ont eu les meilleures performances. Ces dernières se trouvent pour la moitié d'entre elles dans le tiers le plus riche de la population; seulement un dixième des personnes en grave difficulté à l'écrit sont dans ce cas. Le constat est à peu près du même ordre pour l'approche en conditions de vie: 31 % des personnes en grave difficulté à l'écrit se trouvent dans la catégorie la plus défavorisée contre 6 % des plus performants à l'écrit. Les écarts en fonction des résultats en calcul ou compréhension orale sont aussi importants: ainsi, les moins performants en calcul appartiennent dans 25 % des cas à un ménage à bas revenu, contre 6 % pour ceux qui ont dépassé 80 % de réussite dans ce domaine.

En inversant l'analyse, parmi les personnes dans un ménage à bas revenu, 29 % ont des difficultés graves ou assez fortes à l'écrit, 25 % ont des performances faibles ou assez faibles en calcul (moins de 60 % de réussite), 24 % ont des performances de ce niveau en compréhension orale; parmi les personnes figurant dans le tiers le plus riche, respectivement 5 %, 6 % et 10 % sont dans ce cas.

Tableau 2

La situation financière (approche monétaire et en conditions de vie)
selon les résultats à l'écrit, en calcul et compréhension orale (en %)

	Bas revenus	Moins de 10 000 euros par Uc	Entre 10 000 et 16 065 euros par Uc	Plus de 16 065 euros par Uc	Pauvres en Cdv	Plus de 4 items négatifs	Entre 2 et 4 items négatifs	Moins de 2 items négatifs
Compétences à l'écrit (difficultés sur les exercices simples et taux de réussite sur les exercices complexes)								
Graves difficultés	30	32	28	10	31	25	30	14
Difficultés assez fortes	18	30	34	17	25	28	30	17
Difficultés partielles	17	25	35	22	14	23	36	27
Sc < 40 sur les exos diffic.	20	24	31	25	17	21	39	22
40 % < Sc < 60 % sur les exos diffic.	13	26	34	27	12	21	39	28
60 % < Sc < 80 % sur les exos diffic.	8	20	35	37	9	16	38	37
80 % < Sc sur les exos diffic.	6	13	32	50	6	14	37	43
Taux de réussite aux exercices de calcul								
Sc < 40 %	25	32	32	10	29	31	31	9
40 % < Sc < 60 %	15	30	35	20	20	25	38	17
60 % < Sc < 80 %	12	23	34	31	11	19	38	32
80 % < Sc	6	15	31	48	7	14	37	42
Taux de réussite aux exercices de compréhension orale								
Sc < 40 %	24	31	34	11	24	25	34	17
40 % < Sc < 60 %	15	27	34	24	19	24	37	20
60 % < Sc < 80 %	14	23	32	31	14	20	36	30
80 % < Sc	9	19	34	38	9	17	38	37
Ensemble	12	21	33	33	12	19	37	32

Source : Insee, enquête Ivq 2004.

Champ : Personnes de 18 à 65 ans, hors étudiants.

Lecture : 30 % des personnes ayant de graves difficultés à l'écrit se trouvent dans un ménage à bas revenus.

Compétences et emploi : à peine la moitié des personnes en difficulté à l'écrit occupent un emploi

L'influence des compétences sur la situation matérielle des personnes passe sans doute en partie par la situation professionnelle. En se limitant aux personnes de moins de 60 ans, on constate un lien assez net entre les performances en lecture, en calcul ou en compréhension orale et l'activité : la proportion d'actifs occupés augmente avec la réussite aux tests. Ainsi, 56 % des personnes en grave difficulté face à l'écrit occupent un emploi au moment de l'enquête, contre 86 % des personnes ayant eu les meilleurs résultats en lecture (tableau 3). La proportion de chômeurs évolue moins fortement (elle tend cependant à baisser au fil des niveaux de compétences), tandis que celle des inactifs diminue de façon très sensible quand les compétences augmentent. Le constat est à peu près le même en calcul et en compréhension orale.

Tableau 3

Le statut d'activité selon les résultats à l'écrit, en calcul et en compréhension orale (en %)

	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Retraités	Total
Compétences à l'écrit (difficultés sur les exercices simples et taux de réussite sur les exercices complexes)					
Graves difficultés	56	12	30	2	100
Difficultés assez fortes	67	14	17	2	100
Difficultés partielles	71	9	16	4	100
Sc < 40 sur les exos diffic.	70	11	16	4	100
40 % < Sc < 60 % sur les exos diffic.	74	10	13	3	100
60 % < Sc < 80 % sur les exos diffic.	83	7	8	2	100
80 % < Sc sur les exos diffic.	86	7	5	2	100
Taux de réussite aux exercices de calcul					
Sc < 40 %	56	13	28	2	100
40 % < Sc < 60 %	72	10	16	2	100
60 % < Sc < 80 %	79	9	10	3	100
80 % < Sc	84	7	6	3	100
Taux de réussite aux exercices de compréhension orale					
Sc < 40 %	62	10	25	3	100
40 % < Sc < 60 %	68	12	18	3	100
60 % < Sc < 80 %	76	10	11	3	100
80 % < Sc	82	7	8	2	100
Ensemble	78	9	11	3	100

Source : Insee, enquête Ivq 2004.

Champ : Personnes de 18 à 59 ans, hors étudiants.

Lecture : 56 % des personnes ayant de graves difficultés face à l'écrit sont actives occupées.

Caractéristiques des emplois exercés

Pour étudier le lien entre les compétences et les caractéristiques de l'emploi exercé, on se limite aux salariés. Les corrélations apparaissent un peu moins nettes que pour l'accès à l'emploi (tableau 4). Ainsi, le lien avec la précarité de l'emploi (type de contrat) est faible: les Cdd sont un peu plus fréquents pour les personnes ayant des résultats médiocres en lecture ou en calcul (on note cependant qu'en lecture et en calcul, les personnes dans la tranche la plus basse ne se détachent pas vraiment). L'intérim est aussi légèrement surreprésenté pour les personnes ayant des difficultés graves ou partielles dans les domaines fondamentaux de l'écrit. En revanche, il est rare pour les difficultés assez fortes et rien de net n'apparaît en calcul ou compréhension orale.

La proportion de bas salaires (définis conventionnellement ici par la demi-médiane de la distribution des salaires, soit 650 euros par mois) tend par contre à baisser sensiblement dans les deux derniers groupes pour les compétences en lecture. La relation est plus régulière pour la compréhension orale et surtout le calcul: 18 % des personnes ayant eu de faibles scores en calcul ont des bas salaires contre 5 % de celles ayant eu des scores élevés. L'accès à un emploi de cadre varie fortement en fonction des résultats aux tests: quasi nulle pour les moins compétents, la proportion de cadres atteint un quart dans les tranches de scores les plus élevés. Enfin, les personnes les moins compétentes connaissent une carrière

professionnelle plus heurtée : parmi les personnes ayant de graves difficultés à l'écrit, 30 % ont connu une période de chômage de plus d'un an par le passé, contre 12 % parmi celles ayant eu les meilleurs résultats.

Tableau 4

Caractérisation de l'emploi selon les compétences à l'écrit, en calcul et en compréhension orale (en %)

	Longues périodes de chômage	Intérim	Cdd	Bas salaires	Cadres
Compétences à l'écrit (difficultés sur les exercices simples et taux de réussite sur les exercices complexes)					
Graves difficultés	30	6	12	11	0
Difficultés assez fortes	24	2	17	10	3
Difficultés partielles	25	8	16	9	3
Sc < 40 sur les exos diffic.	21	3	11	9	4
40 % < Sc < 60 % sur les exos diffic.	22	3	12	12	4
60 % < Sc < 80 % sur les exos diffic.	18	3	12	9	12
80 % < Sc sur les exos diffic.	12	1	11	3	25
Taux de réussite aux exercices de calcul					
Sc < 40 %	27	2	13	18	0
40 % < Sc < 60 %	22	3	16	11	4
60 % < Sc < 80 %	20	3	12	8	8
80 % < Sc	12	2	11	5	24
Taux de réussite aux exercices de compréhension orale					
Sc < 40 %	27	4	15	14	1
40 % < Sc < 60 %	26	3	12	10	3
60 % < Sc < 80 %	23	3	12	10	12
80 % < Sc	15	3	12	7	15
Ensemble	18	3	12	8	13

Source : Insee, enquête Ivq 2004.

Champ : Salariés de 18 à 59 ans.

Lecture : 30 % des salariés en grave difficulté à l'écrit ont connu une période de chômage de plus d'un an ; 6 % se trouvent en intérim.

Ainsi, les compétences à l'écrit, en calcul et en compréhension orale sont liées à un meilleur accès au marché du travail et à des postes bien rémunérés. Bien sûr, cette corrélation doit être interprétée avec prudence du fait qu'elle se fonde sur des données transversales : c'est peut-être l'éloignement du marché du travail qui implique la perte de compétences pour les personnes inactives.

D'autres variables non observées, l'état de santé, par exemple, peuvent aussi influencer sur les deux variables. Seules des données de panel permettraient de mieux évaluer ce processus. L'importance des compétences dans la vie professionnelle paraît cependant une hypothèse vraisemblable, confortée par ces données. Dans quelle mesure cette corrélation peut-elle expliquer celle entre compétences et situation matérielle ? Pour le déterminer, des modèles économétriques (cf. encadré 3) ont été construits pour évaluer l'influence « toutes choses égales par ailleurs » des différents facteurs. Sous le contrôle des différences d'insertion sur le marché du travail, les écarts de situation matérielle selon les compétences ne diminuent que de

moitié. L'effet résiduel doit s'expliquer par d'autres paramètres: les autres revenus du ménage (salaires d'autres personnes, patrimoine) ou les fluctuations de la situation professionnelle de la personne interrogée.

Plus l'éloignement du marché du travail est grand, plus les difficultés cognitives sont importantes

On vient de voir que les difficultés en lecture ou en calcul sont plus fréquentes chez les chômeurs et les inactifs (en excluant les retraités). Le fait que ce sont surtout les inactifs qui obtiennent les moins bons résultats indique déjà que plus l'éloignement du marché du travail est grand, plus les difficultés cognitives sont importantes. Cela se confirme quand on étudie en détail cette population des personnes exclues de l'emploi, chômeurs et inactifs. Parmi elles, la part de celles cherchant un emploi est de 29 % quand on note de graves difficultés à l'écrit, contre 61 % parmi les personnes qui ont eu de bons résultats au test en lecture (tableau 5). Prendre en compte les personnes qui souhaitent travailler sans chercher un emploi tend à accroître l'écart (37 % contre 77 %).

Tableau 5

Recherche d'emploi selon les compétences à l'écrit, en calcul et en compréhension orale (en %)

	Cherche un emploi	Ne cherche pas d'emploi mais souhaite travailler	Ne cherche pas d'emploi et ne souhaite pas travailler	Ensemble
Compétences à l'écrit (difficultés sur les exercices simples et taux de réussite sur les exercices complexes)				
Graves difficultés	29	8	63	100
Difficultés assez fortes	46	11	43	100
Difficultés partielles	34	10	56	100
Sc < 40 sur les exos diffic.	36	12	52	100
40 % < Sc < 60 % sur les exos diffic.	40	12	48	100
60 % < Sc < 80 % sur les exos diffic.	53	12	35	100
80 % < Sc sur les exos diffic.	61	16	23	100
Taux de réussite aux exercices de calcul				
Sc < 40 %	27	7	66	100
40 % < Sc < 60 %	38	12	50	100
60 % < Sc < 80 %	48	12	40	100
80 % < Sc	54	15	32	100
Taux de réussite aux exercices de compréhension orale				
Sc < 40 %	30	11	59	100
40 % < Sc < 60 %	37	10	53	100
60 % < Sc < 80 %	45	14	41	100
80 % < Sc	50	11	38	100
Ensemble	44	12	44	100

Source: Insee, enquête Ivq 2004.

Champ: Chômeurs et inactifs de 18 à 59 ans.

Lecture: 29 % des chômeurs ou inactifs en grave difficulté à l'écrit cherchent un emploi.

Par ailleurs, parmi ces personnes cherchant un emploi, 20 % cherchent depuis moins de six mois parmi celles qui se trouvent en grave difficulté à l'écrit contre 55 %

pour les personnes ayant eu de bons résultats sur les exercices difficiles (tableau 6). Les compétences en calcul ou en compréhension orale donnent lieu à des conclusions similaires.

Tableau 6

Ancienneté de la recherche d'emploi selon les compétences à l'écrit, en calcul et en compréhension orale (en %)

	Moins de 6 mois	De 6 mois à 2 ans	Plus de 2 ans	Ensemble
Compétences à l'écrit (difficultés sur les exercices simples et taux de réussite sur les exercices complexes)				
Graves difficultés	20	40	40	100
Difficultés assez fortes	39	31	30	100
Difficultés partielles	35	22	43	100
Sc < 40 sur les exos diffic.	34	16	50	100
40 % < Sc < 60 % sur les exos diffic.	59	23	18	100
60 % < Sc < 80 % sur les exos diffic.	48	38	14	100
80 % < Sc sur les exos diffic.	55	26	19	100
Taux de réussite aux exercices de calcul				
Sc < 40 %	34	34	32	100
40 % < Sc < 60 %	32	26	42	100
60 % < Sc < 80 %	50	27	22	100
80 % < Sc	45	37	18	100
Taux de réussite aux exercices de compréhension orale				
Sc < 40 %	24	26	50	100
40 % < Sc < 60 %	44	31	25	100
60 % < Sc < 80 %	46	30	24	100
80 % < Sc	49	31	21	100
Ensemble	46	30	24	100

Source : Insee, enquête Ivq 2004.

Champ : Chômeurs et inactifs de 18 à 59 cherchant un emploi.

Lecture : 20 % des chômeurs ou inactifs cherchant un emploi en grave difficulté à l'écrit le cherchent depuis moins de six mois.

Le type de démarches entreprises pour retrouver un emploi dépend partiellement des compétences de la personne (tableau 7). La relation semble surtout nette avec les compétences en calcul (la faible taille des effectifs quand on se restreint aux personnes cherchant un emploi explique en partie l'instabilité des résultats : chaque groupe de niveau rassemble une centaine de personnes) : deux tiers des personnes aux performances médiocres (moins de 60 % de réussite) ont fait des envois de candidatures spontanées, contre les trois quarts quand les résultats sont convenables et les quatre cinquièmes des meilleurs en calcul. On note aussi un écart important pour les réponses à des annonces (la moitié des personnes concernées quand les résultats en calcul sont médiocres, contre 72 % s'ils sont bons) et le passage de tests (moins de 30 % pour les performances médiocres, contre la moitié si elles sont bonnes). En revanche, l'écart est faible pour les entretiens avec un conseiller et l'inscription en agence d'intérim. Les tendances en fonction des résultats en lecture et en compréhension orale sont bien moins nettes.

Tableau 7

Démarches pour retrouver un emploi selon les compétences à l'écrit, en calcul et en compréhension orale (en %)

	Démarches				
	Envois de candidatures spontanées	Entretien avec un conseiller	Agence d'intérim	Réponses à des annonces	Passages de tests, d'entretiens
Compétences à l'écrit (difficultés sur les exercices simples et taux de réussite sur les exercices complexes)					
Graves difficultés	76	80	35	49	32
Difficultés assez fortes	76	72	47	60	35
Difficultés partielles	77	82	48	60	40
Sc < 40 sur les exos diffic.	63	75	41	66	35
40 % < Sc < 60 % sur les exos diffic.	78	77	43	59	44
60 % < Sc < 80 % sur les exos diffic.	76	80	45	71	45
80 % < Sc sur les exos diffic.	76	72	42	61	39
Taux de réussite aux exercices de calcul					
Sc < 40 %	68	76	41	51	30
40 % < Sc < 60 %	66	69	48	46	24
60 % < Sc < 80 %	75	77	41	63	40
80 % < Sc	81	81	48	72	51
Taux de réussite aux exercices de compréhension orale					
Sc < 40 %	78	77	42	59	45
40 % < Sc < 60 %	78	74	38	59	23
60 % < Sc < 80 %	75	78	49	65	39
80 % < Sc	74	78	42	63	45
Ensemble	75	77	43	62	40

Source : Insee, enquête Ivq 2004.

Champ : Chômeurs et inactifs de 18 à 59 cherchant un emploi.

Lecture : 76 % des chômeurs ou inactifs cherchant un emploi en grave difficulté à l'écrit ont envoyé spontanément une candidature à un employeur.

Encadré 3

Modélisation du risque de pauvreté

Pour tenter de mieux comprendre l'impact des compétences sur la pauvreté, on a procédé à une série de modélisations logistiques pour repérer l'impact des compétences «toutes choses égales par ailleurs», en augmentant progressivement le nombre de facteurs sous contrôle. Pour simplifier, et parce que cette compétence paraissait avoir un impact plus faible, on a laissé de côté les résultats en compréhension orale. En outre, pour mieux comparer les résultats en lecture et en calcul, on a divisé la population en cinq groupes de niveau de taille approximativement égale dans ces deux domaines.

Intéressons-nous d'abord à l'approche par les revenus (tableau 19, en annexe). Les deux premiers modèles donnent la corrélation brute entre l'appartenance à la catégorie «bas revenus» et les compétences à l'écrit (M1) ou en calcul (M2). Ainsi, pour les compétences à l'écrit, à la tranche médiane, où le taux de pauvreté est de 8 %, s'opposent les meilleurs (5 % de pauvres) et surtout les moins bons (21 % de pauvres). Pour les compétences en calcul, la tendance est un peu moins nette ;

en particulier, la tranche médiane ne se distingue pas de celle immédiatement inférieure. Quand on construit un modèle utilisant les deux compétences, les coefficients tendent à baisser, compte tenu des corrélations entre elles, mais c'est surtout net pour les compétences en calcul : les moins bons ne se distinguent plus des individus ayant des résultats autour de la médiane. La prise en compte des variables sociodémographiques modifie peu le constat. L'utilisation du diplôme peut poser légèrement problème du fait des relations un peu particulières que la carrière scolaire entretient avec les compétences. Une première difficulté vient de ce que la liaison est circulaire : la réussite à un examen ou à un concours dépend sans doute du niveau de compétences de la personne, mais ce niveau dépend des possibilités que la personne a eu de poursuivre des études et de développer ses compétences. Si des difficultés financières ont obligé une personne à s'arrêter à la fin de l'enseignement primaire, cela peut expliquer que son niveau ne dépasse pas sensiblement le minimum exigible. Ainsi, les décalages entre les résultats à l'écrit et en calcul et le diplôme tiennent au fait que celui-ci dépend bien sûr d'autres formes de compétences, à l'influence du milieu social qui facilite la poursuite d'études et à d'autres événements plus ou moins aléatoires (le « bon sujet » le jour de l'examen). L'utilisation du diplôme sur le marché du travail donne lieu aussi à diverses hypothèses.

On peut opposer deux modèles extrêmes : pour l'un, les compétences influeraient sur la réussite au diplôme et ensuite, sur le marché du travail, les employeurs se fieraient uniquement à celui-ci (à diplôme donné, les compétences n'auraient plus d'influence) ; pour l'autre, le diplôme ne serait qu'une étiquette donnée en fonction des compétences, qui elles seules seraient prises en compte par les employeurs (le diplôme n'aurait plus d'influence si on connaît les compétences). La situation est sans doute intermédiaire : à niveau de compétences donné, la possession d'un titre facilite sans doute l'accès à l'emploi, mais les employeurs peuvent aussi ajuster leur réaction au niveau de compétences effectif de la personne. D'un point de vue pratique, cette vision intermédiaire va sembler pertinente dans l'étude de la pauvreté. En effet, les écarts selon le niveau de compétences diminuent sensiblement quand on contrôle le diplôme : une partie des différences de compétences se « matérialiserait » en diplôme et c'est ensuite cette variable qui impliquerait une situation économique moins favorable. D'autre part, l'effet du diplôme à compétences fixées est aussi sensiblement inférieur à celui que l'on observerait sans tenir compte du niveau à l'écrit et en calcul : un module M5 bis, obtenu en enlevant ces variables, donnerait un coefficient de 1,79 associé à l'absence de diplôme 1,25 pour l'obtention du Cep, contre 1,22 et 0,72 dans M5. Ainsi, l'effet « habituel » du diplôme intègre une part qui s'explique en fait par des différences de compétences à l'écrit et en calcul. Notons cependant que les deux types de variables conservent un effet significatif : le diplôme indique sans doute d'autres compétences et ne rend pas parfaitement compte des écarts dans les deux domaines évalués. Enfin, les comparaisons menées à situation professionnelle donnée vont permettre de voir dans quelle mesure l'effet des compétences sur la pauvreté « transite » par un accès favorisé au marché du travail.

En définitive, par rapport au modèle M1, les coefficients ont diminué de moitié pour les compétences à l'écrit. Quant au calcul, le dernier modèle ferait apparaître une relation assez complexe : les meilleurs semblent un peu favorisés par rapport au reste de la population, mais c'est pour la tranche médiane que le risque de pauvreté est le plus fort. Les modèles relatifs à la pauvreté en conditions de vie conduisent à des conclusions similaires, à ceci près que la relation entre compétences en calcul et pauvreté conserve alors une allure plus conforme aux attentes. Il apparaît finalement que les compétences à l'écrit et en calcul (du moins dans l'approche en conditions de vie) ont un impact propre sur le niveau de pauvreté quand on contrôle les caractéristiques sociodémographiques et la situation professionnelle. L'interprétation de cette corrélation résiduelle demandera à être précisée (par exemple, en examinant plus en détail l'impact du salaire ; en essayant d'évaluer les autres sources de revenus, etc.).

Difficultés à l'écrit, difficultés financières et modes de vie

Dans la suite, on va étudier les relations entre un déficit de compétences ou des difficultés financières et certains comportements de la personne: sociabilité, loisirs, opinions. Pour simplifier, on se limitera à l'usage de l'écrit parmi les compétences et on isolera dans les deux domaines deux groupes: les «bas revenus» et les autres; les personnes en difficulté dans les domaines fondamentaux et les autres. La définition des personnes en difficulté ici retenue ne recouvre pas celle d'illettrisme: on inclut en effet les personnes scolarisées hors de France et le seuil minimal retenu est plus élevé que celui correspondant à l'illettrisme. Celui-ci peut en effet être assimilé aux difficultés graves ou assez fortes. Nous incluons les personnes en difficulté partielle pour nous assurer un effectif suffisant dans nos comparaisons. Les tendances seraient très comparables en se restreignant aux plus en difficulté ou en détaillant les plus hauts niveaux de compétences, ou en tenant compte de toute la distribution des revenus.

Pour bien distinguer l'impact des difficultés face à l'écrit de celui de la pauvreté, sachant que ces deux variables sont liées, on a créé quatre groupes en croisant ces deux critères. Il importe cependant de noter que les comparaisons ne sont pas toujours faciles: les personnes à bas revenus en difficulté face à l'écrit ont des revenus plus faibles que les personnes à bas revenus maîtrisant les domaines fondamentaux; elles ont de moins bons résultats aux tests que les personnes plus riches mais en difficulté face à l'écrit. Les tableaux présentés utiliseront seulement le critère monétaire pour mesurer les difficultés financières. On indiquera dans le texte les différences, souvent notables, quand on utilise l'approche en conditions de vie.

Des relations familiales et amicales moins fréquentes

Y a-t-il un lien entre les difficultés en lecture, la pauvreté et les relations sociales? La précarité économique ou linguistique peut en effet induire un certain repliement, comme elle peut obliger à recourir à l'aide d'autrui (on parle alors plus de dépendance que de sociabilité). Les personnes à bas revenus et celles en difficulté ont des relations familiales et amicales un peu moins fréquentes que les autres (tableau 8). Les personnes n'ayant pas de difficultés en lecture ni sur le plan financier sont 70 % à voir souvent leur famille et 66 % à voir souvent des amis. Ces taux sont respectivement de 12 et 19 points inférieurs quand on les compare à des personnes n'ayant pas de difficultés financières mais peu à l'aise avec l'écrit. Les écarts selon les difficultés financières paraissent un peu plus faibles, puisque respectivement 6 et 10 points (pour la famille et les amis) séparent le premier groupe des personnes à bas revenus qui n'ont pas de difficulté à l'écrit. Notons que la fréquentation des voisins est moins sensible aux deux paramètres étudiés.

L'approche en conditions de vie pour mesurer la pauvreté donne des résultats assez différents car les pauvres selon cette approche paraissent beaucoup plus nettement isolés: en effet, les personnes que cette méthode désigne comme

« pauvres » sont 53 % à voir souvent leur famille quand elles n'ont pas de difficulté à l'écrit et 43 % quand elles en ont. Pour les « non-pauvres » selon cette approche, les taux sont de 71 % pour les personnes à l'aise à l'écrit contre 60 % pour celles qui ne maîtrisent pas les domaines fondamentaux. L'impact statistique des compétences en lecture s'élève donc alors à 10 points (un peu plus faible que dans l'analyse précédente), tandis que l'écart selon le niveau économique se situe entre 16 et 18 points. Le constat est le même pour la fréquentation d'amis. Pour les voisins, un écart assez net sépare « non-pauvres » et « pauvres » dans l'approche en conditions de vie : les premiers sont 45 % à parler souvent à leurs voisins (quel que soit le niveau à l'écrit) contre moins de 30 % parmi les seconds (les écarts selon les compétences en lecture restent faibles). L'approche de la pauvreté en conditions de vie semble donc relever un niveau d'exclusion en termes de relations sociales plus fort que l'approche monétaire.

Tableau 8

La fréquentation de la famille, des amis et des voisins, selon les difficultés à l'écrit ou financières (en %)

		Famille			Amis			Voisins		
Difficultés en lecture	Bas revenus	Souvent	Parfois	Jamais	Souvent	Parfois	Jamais	Souvent	Parfois	Jamais
		Non	Non	70	27	2	66	32	2	43
Oui	Non	58	36	5	47	43	9	42	46	12
Non	Oui	64	31	4	56	35	8	39	48	12
Oui	Oui	50	40	9	45	43	10	37	41	18
Ensemble		67	30	3	61	34	4	43	45	11

Source : Insee, enquête Ivq 2004.

Champ : Personnes de 18 à 65 ans, hors étudiants.

Lecture : 70 % des personnes n'ayant pas de difficulté à l'écrit et au-dessus du seuil de pauvreté monétaire voient leur famille souvent.

La pauvreté contribue à dévaloriser ses compétences

Si l'évaluation de son propre niveau en lecture par la personne dépend principalement des résultats aux tests, des écarts apparaissent aussi en fonction du niveau de revenus (tableau 9). Ainsi, les personnes en grave difficulté à l'écrit sont 28 % à déclarer ne pas bien lire et 26 % à dire peu lire ou pas du tout ; ces proportions sont nulles parmi les personnes ayant eu de très bons résultats en lecture. Cependant, quel que soit le résultat au test, les personnes à bas revenus donnent des réponses un peu plus négatives que les autres.

Ainsi, parmi les personnes en grave difficulté, 40 % des personnes à bas revenus se classent au niveau le plus bas, contre 20 % parmi les autres. Cet écart selon le niveau de revenus persiste si l'on contrôle les autres caractéristiques de la personne (le niveau de diplôme notamment : à niveau de compétences donné, les personnes dépourvues de diplômes donnent des réponses plus négatives). L'approche en conditions de vie change peu le constat.

Tableau 9

Auto-évaluation de la personne en fonction de ses performances aux exercices et de sa situation financière (en %)

		Vous lisez le français...			
		Très bien	Bien	Pas bien	Peu ou pas du tout
Graves difficultés	Ensemble	13	33	28	26
	Bas revenus	9	26	26	40
	Autres	15	37	29	20
Difficultés assez fortes	Ensemble	25	58	16	2
	Bas revenus	18	65	15	3
	Autres	26	57	16	2
Difficultés partielles	Ensemble	43	52	5	1
	Bas revenus	34	57	7	1
	Autres	45	51	4	1
Sc < 40	Ensemble	51	45	3	1
	Bas revenus	50	47	1	1
	Autres	51	44	4	1
40 < Sc < 60	Ensemble	61	35	3	0
	Bas revenus	53	42	4	1
	Autres	63	34	3	0
60 < Sc < 80	Ensemble	68	31	1	0
	Bas revenus	59	37	4	0
	Autres	69	30	1	0
80 < Sc	Ensemble	82	18	0	0
	Bas revenus	80	20	0	0
	Autres	82	18	0	0

Source : Insee, enquête Ivq 2004.

Champ : Personnes de 18 à 65 ans, hors étudiants.

Lecture : 13 % des personnes ayant de graves difficultés à l'écrit disent lire très bien le français.

Elles sont 15 % parmi les personnes en grave difficulté, mais ne se trouvant pas dans un ménage à bas revenus.

Les compétences en lecture et la pauvreté peuvent aussi être reliées à la vision rétrospective et prospective de la personne. L'opinion sur l'école est bien plus mitigée pour les personnes en difficulté face à l'écrit et, à moindre degré, en situation de pauvreté : les personnes n'éprouvant de difficulté dans aucun des deux domaines sont 77 % à refuser fermement le fait que l'école ne leur a servi à rien ; la proportion n'est que de 52 % si des difficultés en lecture sont notables ; elle est de 65 % si le niveau en lecture est bon, mais la situation précaire économiquement (tableau 10). Il est vrai que dans les deux cas la plus grande partie des réponses se concentrent sur un refus seulement plus nuancé de cette phrase.

Les pauvres en conditions de vie ont une vision un peu plus négative de l'école, surtout quand ils sont en difficulté à l'écrit : les jugements négatifs représentent 20 % de ce groupe contre 15 % pour les « pauvres » en approche monétaire en difficulté à l'écrit.

Tableau 10

Opinion sur l'école (l'école ne m'a servi à rien), selon les difficultés à l'écrit ou financières (en %)

Difficultés en lecture	Bas revenus	L'école ne m'a servi à rien			
		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Non	Non	1	4	17	77
Oui	Non	4	10	29	52
Non	Oui	3	5	24	65
Oui	Oui	5	10	29	45
Ensemble		2	5	20	71

Source : Insee, enquête Ivq 2004.

Champ : Personnes de 18 à 65 ans, hors étudiants.

Lecture : 1 % des personnes n'ayant pas de difficulté à l'écrit et au-dessus du seuil de pauvreté monétaire sont tout à fait d'accord avec la proposition « L'école ne m'a servi à rien ».

Le regard porté sur l'enfance est aussi assez différent selon la situation matérielle de la personne et ses compétences à l'écrit (tableau 11). Les difficultés en lecture ont un impact supérieur à celui de la pauvreté : 75 % des personnes sans difficulté face à l'écrit ou sur le plan financier disent avoir une enfance heureuse ; la proportion baisse de 16 points si la personne a des difficultés à l'écrit, mais n'a pas de bas revenus ; elle baisse de 8 points si les compétences en lecture sont correctes, mais la situation financière précaire. Comme pour l'opinion sur l'école, il est difficile de faire la part dans ces différences entre des écarts « réels » (certains ont effectivement eu une enfance plus difficile que d'autres) et des écarts de jugement à situation comparable. Là encore, l'approche en conditions de vie durcit l'influence du facteur économique : les pauvres selon cette méthode sont 59 % à déclarer une enfance heureuse s'ils n'ont pas de difficultés à l'écrit (67 % pour l'approche monétaire) et 42 % s'ils en ont (52 % en approche monétaire).

Tableau 11

Vision de l'enfance, selon les difficultés à l'écrit ou financières (en %)

Difficultés en lecture	Bas revenus	Heureuse	Ni heureuse ni malheureuse	Malheureuse
Non	Non	75	21	3
Oui	Non	59	34	7
Non	Oui	67	27	6
Oui	Oui	52	36	12
Ensemble		71	25	4

Source : Insee, enquête Ivq 2004.

Champ : Personnes de 18 à 65 ans, hors étudiants.

Lecture : 75 % des personnes n'ayant pas de difficulté à l'écrit et au-dessus du seuil de pauvreté monétaire déclarent avoir eu une enfance heureuse.

Quant à la vision prospective, elle paraît dépendre davantage des compétences à l'écrit que de la situation matérielle : les deux tiers des personnes sans difficulté ont un projet pour les mois suivants ; l'existence de difficultés à l'écrit fait baisser ce taux de 14 points. L'impact des difficultés matérielles est plus faible : 61 % de projets

quand la personne se trouve dans un ménage à bas revenus mais n'a pas de difficulté face à l'écrit ; 51 % si elle a des difficultés à l'écrit. Dans ce cas, au contraire des analyses précédentes, l'approche en conditions de vie donne des résultats moins négatifs : 72 % des pauvres selon cette méthode ont un projet quand ils sont à l'aise à l'écrit (+7 points par rapport aux «non-pauvres» de même niveau) ; ils sont 54 % si les difficultés à l'écrit sont notables (+3 points par rapport aux «non-pauvres» de même niveau).

Des difficultés accrues dans la vie quotidienne

Plusieurs questions étaient posées sur les difficultés rencontrées lors de certains actes de la vie quotidienne. Certaines questions, comme celle sur l'écriture d'une lettre, étaient proposées à l'ensemble de la population ; d'autres, comme celle sur la lecture de factures, ne ciblaient que les plus en difficulté. Le premier type de questions permet de voir l'impact assez naturel des compétences : entre 69 et 77 % (selon la situation financière) disent n'avoir aucune difficulté à écrire une lettre parmi les personnes ayant bien réussi les tests en lecture ; la part est de 30 à 45 % quand des difficultés sont apparues (tableau 12). Cependant, des différences selon la situation matérielle subsistent : pour les deux exemples ici présentés, les personnes à bas revenus reconnaissent un peu plus souvent des difficultés que les personnes d'un niveau de vie plus élevé. Il n'y a pas de différences notables quand on utilise l'approche en conditions de vie.

Tableau 12

Difficultés à accomplir certains actes de la vie quotidienne, selon les difficultés à l'écrit ou financières (en %)

Difficultés en lecture	Bas revenus	Écrire une lettre			Lire une facture		
		Des difficultés	Pas de difficulté	Ne le fait jamais	Des difficultés	Pas de difficulté	Ne le fait jamais
Non	Non	20	77	3			
Oui	Non	44	45	11	12	81	7
Non	Oui	28	69	4			
Oui	Oui	53	30	17	19	68	13
Ensemble		26	69	5			

Source : Insee, enquête Ivq 2004.

Champ : Personnes de 18 à 65 ans, hors étudiants.

Lecture : 20 % des personnes n'ayant pas de difficulté à l'écrit et au-dessus du seuil de pauvreté monétaire déclarent avoir des difficultés pour écrire une lettre.

Des loisirs plus restreints

Les loisirs apparaissent liées à la fois à la situation matérielle et au niveau de compétences de la personne (tableau 13). Parmi les 12 activités proposées, les personnes sans difficulté en lecture ni sur le plan financier ont déclaré pratiquer 6,1 activités. Le nombre chute d'un point quand il y a des difficultés financières. Il chute de 1,7 point quand les difficultés concernent la lecture. Bien sûr, ces différences peuvent tenir en partie à l'ethnocentrisme des propositions de loisirs, qui ne

correspondraient pas aux activités des personnes en difficulté ; il peut aussi exister des biais de déclaration entre catégories sociales. Le constat est encore plus net pour les activités spécialisées en rapport avec l'écrit : la fréquence de lecture d'un quotidien ne distingue pas les personnes à bas revenus et les autres quand les domaines fondamentaux de l'écrit sont maîtrisés. En revanche, les personnes en difficulté face à l'écrit sont bien moins nombreuses à déclarer lire souvent un quotidien et l'écart est plus net quand des difficultés financières se cumulent à celles concernant la lecture : on tombe à 20 % de lectures très fréquentes, ce qui dénote un éloignement plus grand du monde de l'écrit. Cependant, ces chiffres montrent que l'éloignement n'est pas généralisé : la majorité des personnes à bas revenus ayant des difficultés à l'écrit lisent au moins de temps en temps un quotidien. En utilisant les conditions de vie pour mesurer la pauvreté, la principale différence concerne la fréquence de lecture des « non-pauvres » n'éprouvant pas de difficulté à l'écrit : ils ne sont alors que 30 % à lire souvent un quotidien (contre 44 % dans l'approche monétaire).

Tableau 13

Loisirs selon les difficultés à l'écrit ou financières (en %)

Difficultés en lecture	Bas revenus	Lecture d'un quotidien			Nombre d'activités
		Souvent	Parfois	Jamais	
Non	Non	44	36	20	6,1
Oui	Non	33	34	32	4,4
Non	Oui	44	33	23	5,1
Oui	Oui	20	35	45	3,3
Ensemble		41	35	23	5,6

Source : Insee, enquête Ivq 2004.

Champ : Personnes de 18 à 65 ans, hors étudiants.

Lecture : 44 % des personnes n'ayant pas de difficulté à l'écrit et au-dessus du seuil de pauvreté monétaire lisent souvent un quotidien. Elles pratiquent en moyenne 6,1 activités parmi les 12 proposées.

Les formations aux compétences de base touchent davantage des personnes à bas revenus

En moyenne, 23 % des personnes en difficulté grave, assez forte ou partielle face à l'écrit ont suivi une formation (le taux varie très peu en fonction de l'ampleur des difficultés)⁶. Ce chiffre amène deux remarques : d'une part, la très grande majorité des personnes en difficulté n'ont jamais suivi de formation ; d'autre part, un nombre non négligeable de personnes en ont suivi... et sont toujours en difficulté. Cette dernière remarque amène à prendre avec précaution les corrélations avec les caractéristiques de la personne (combien et qui sont les personnes ayant réussi à résoudre leurs difficultés face à l'écrit grâce à une formation?). En particulier, il est

6. L'information n'est pas disponible pour les personnes n'ayant pas de difficulté dans les domaines fondamentaux de l'écrit.

assez frappant de constater que les personnes cumulant difficultés à l'écrit et difficultés financières ont plus souvent suivi une remédiation que les personnes n'ayant que des difficultés à l'écrit (33 % contre 20 % en approche monétaire ; 28 % contre 22 % en conditions de vie) : est-ce parce que les personnes n'ayant pas de difficultés financières tirent plus de profit des formations et n'ont ensuite plus de difficultés à l'écrit, ou bien cela tient-il au moindre intérêt qu'elles éprouvent à résoudre leurs difficultés à l'écrit du fait de leur situation économique convenable, ou bien faut-il y voir l'orientation de la lutte contre l'illettrisme qui cible en priorité les publics les plus en difficulté ?

Des transmissions de la pauvreté et des difficultés scolaires plus fréquentes

Dans quelle mesure les difficultés face à l'écrit et financières se transmettent-elles d'une génération à l'autre ? La réponse à cette question est rendue assez complexe par les problèmes que pose la mesure de ces deux dimensions pour plusieurs générations successives. L'enquête Ivq fournit un certain nombre d'éléments, dont on présentera ici une première tentative de confrontation :

- Pour la famille ascendante de la personne interrogée : le lieu de naissance des parents, leurs diplômes et professions, l'aisance financière de la famille, le nombre de frères et sœurs...
- Pour la personne interrogée : outre les informations ci-dessus, on a bien sûr une vision assez fine de sa scolarité, de son emploi, de sa situation financière et des pratiques culturelles.
- Pour les enfants de la personne interrogée : s'ils ont entre 7 et 18 ans, on sait dans quelle classe ils se trouvent exactement, ce qui permet de calculer un indicateur de retard scolaire.

L'aisance financière de la famille durant l'enfance de la personne interrogée est le facteur le plus discriminant sur la situation à l'âge adulte parmi ceux étudiés ici (tableau 14). Il est vrai qu'on isole ainsi seulement 5 % des personnes qui disent que « l'on ne s'en sortait pas » : 24 % d'entre elles se trouvent dans un ménage à bas revenus à l'âge adulte, 42 % sont en difficulté à l'écrit et 41 % n'ont pas de diplôme.

Le diplôme des parents a un impact un peu moindre : les personnes dont le père n'avait pas de diplôme sont 18 % à se trouver dans un ménage à bas revenus (contre 9 % pour celles dont le père était diplômé), 34 % à avoir des difficultés à l'écrit (contre 14 % pour celles dont le père était diplômé) et autant à ne pas être diplômées (contre 9 % celles dont le père était diplômé). La profession du père indique des écarts plus faibles : par exemple, 21 % des enfants d'ouvriers sont sans diplôme contre 14 % des autres. Le diplôme de la mère a un impact ici comparable à celui du père, tandis qu'isoler les mères ouvrières ne définit pas un groupe aux caractéristiques marquées.

Tableau 14

Caractéristiques de la personne interrogée selon son origine (en %)

		Bas revenus	Pauvres Cdv	Difficultés à l'écrit	Pas de diplôme
Non pauvres durant l'enfance	95	11	11	20	16
Pauvres durant l'enfance	5	24	31	42	41
Père non diplômé	34	18	17	34	34
Père diplômé	66	9	10	14	9
Père non ouvrier	58	10	11	19	14
Père ouvrier	42	14	14	23	21
Mère non diplômée	39	17	17	34	32
Mère diplômée	61	9	9	13	7
Mère non ouvrière	85	12	12	21	17
Mère ouvrière	15	11	12	21	20

Source : Insee, enquête Ivq 2004.

Champ : Personnes de 18 à 65 ans, hors étudiants.

Lecture : 5 % des personnes se jugeaient pauvres dans leur enfance ; 24 % d'entre elles se trouvent actuellement dans un ménage à bas revenus.

L'enquête permet aussi de confronter les caractéristiques de la personne interrogée avec le retard scolaire de ses enfants (tableau 15). Là encore, la pauvreté donne lieu à des écarts tranchés : plus des deux tiers des personnes à bas revenus ont au moins un enfant ayant pris du retard à l'école contre 39 % des personnes d'un niveau de vie plus élevé. L'écart est un peu supérieur à celui qui sépare les personnes en difficulté à l'écrit et les autres (59 %/ 39 %) et à l'effet de la profession (51 %/ 40 %). En revanche, il est très légèrement inférieur à l'impact du diplôme (66 %/ 37 %).

Tableau 15

Retard scolaire parmi les enfants de la personne interrogée selon les caractéristiques de celle-ci (en %)

	%	Retard des enfants
Bas revenus	15	65
Autres	85	38
Pauvres (Cdv)	11	61
Non pauvres (Cdv)	89	40
Des difficultés à l'écrit	18	59
Pas de difficulté à l'écrit	82	39
Pas diplômé	19	66
Diplômé	81	37
Ouvriers	26	51
Non ouvriers	74	40

Source : Insee, enquête Ivq 2004.

Champ : Personnes de 18 à 65 ans, hors étudiants, ayant des enfants de 7 à 18 ans.

Lecture : 15 % des personnes ayant des enfants de 7 à 18 ans sont pauvres actuellement ; 65 % d'entre elles ont au moins un enfant ayant pris du retard à l'école.

Bibliographie

- BENTOLILA A., 1996, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Plon, Paris.
- BESSE J.-M., LUIS M.-H., PAIRE K., PETIOT-POIRSON K., PETIT CHARLES E., 2004, *Évaluer les illettrismes*, octobre, Retz.
- BLUM A., GUÉRIN-PAGE F., 2000, *Des lettres et des chiffres*, Fayard.
- BOURNY G., FUMEL S., MONNIER A.-L., ROCHER T., 2004, *Les Élèves de 15 ans - premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2003*, Note d'évaluation n° 04-12, décembre, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEP.
- CONSEIL DE L'EMPLOI, DES REVENUS ET DE LA COHÉSION SOCIALE (CERC), 2004, *Les Enfants pauvres en France*, La Documentation française.
- GEFFROY M.-T., 2002, *Lutter contre l'illettrisme*, Rapport à la ministre de l'Emploi et de la Solidarité et à la secrétaire d'État à la Formation professionnelle, La Documentation française.
- GOUX D. et MAURIN E., 2001, «La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire», *France Portrait social 2001-2002*, Insee.
- HERPIN N. et VERGER D., 1997, «Les étudiants, les autres jeunes, leur famille et la pauvreté», Insee, *Économie et Statistique*, n° 308-309-310.
- LAHIRE B., 1999, *L'Invention de l'illettrisme*, La Découverte, Paris.
- LOLLIVIER S. et VERGER D., 1997, «Pauvreté d'existence, monétaire ou subjective sont distinctes», Insee, *Économie et Statistique*, n° 308-309-310.
- MURAT F., 2004, «Les difficultés des adultes face à l'écrit», *Insee première*, n° 959.
- MURAT F., 2005, «Les compétences des adultes à l'écrit, en calcul et en compréhension orale», *Insee première*.
- RIVIÈRE J.-P., 2001, *Illettrisme, la France cachée*, Gallimard.
- ROCHER T., 2004, *Les Évaluations en lecture dans le cadre de la Journée d'appel de préparation à la défense - Année 2003*, Note d'évaluation n° 04-07, mai, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEP.
- SHALLA V. et SCHELLENBERG G., 1998, «La valeur des mots : alphabétisme et sécurité économique au Canada», *Statistique Canada*, n° 89-552, MIF, Ottawa, mai.
- VAN HOUT A., MELJAC C., FISCHER J.-P. (2005 à paraître), *Troubles du calcul et dyscalculie chez l'enfant*, Paris, Masson.

Annexes

Les indicateurs de pauvreté

L'enquête Ivq comporte dans sa partie biographique un volet consacré aux conditions de vie des ménages. Les différents aspects abordés sont :

- le revenu annuel total du ménage (en tranches) ;
- les sources de revenus de la personne interrogée (revenus professionnels, ceux d'un autre membre du ménage, revenus de remplacement, prestations, dons, etc.) ;
- le statut d'occupation du logement et le nombre de pièces ;
- les restrictions dans les loisirs dues aux difficultés financières ;
- les conditions de logement ;
- les équipements du logement ;
- les privations dans différents domaines.

À partir de ces données, il est possible de développer deux approches de la pauvreté : une approche fondée sur le revenu (en tenant compte de la structure du ménage) ; une approche en conditions de vie fondée sur les loisirs, les conditions de logement, les équipements et les privations.

Dans la première approche, le niveau de vie du ménage est estimé par le revenu total divisé par le nombre d'unités de consommation (l'échelle Ocde modifiée est utilisée : la première personne de plus de 14 ans compte pour 1 ; les suivantes comptent pour 0,5 ; les enfants de 14 ans ou moins comptent pour 0,3). Une difficulté provient de la nature imprécise de la variable ici utilisée : il s'agit d'une réponse en tranches. Un modèle économétrique a été utilisé pour la transformer en une variable continue qui peut être rapportée au nombre d'unités de consommation⁷. Par convention, les personnes à bas revenus sont celles qui se trouvent sous la demi-médiane de niveau de vie. Le seuil retenu est de 6 365 euros par an et unité de consommation ; 12 % des personnes se trouvent en dessous de ce seuil. Rappelons que non seulement le revenu n'est connu que par une réponse en tranches, mais que sa mesure souffre d'une certaine imprécision (la globalisation de toutes les ressources financières de tous les individus sur l'année en une seule question ne peut être parfaite). Il faut donc comparer avec prudence les résultats avec ceux obtenus sur des sources de données plus fiables. De plus, l'unité statistique ici utilisée est l'individu et non le ménage, comme c'est le cas usuellement. Tout cela peut expliquer pourquoi l'estimation est assez éloignée des derniers taux de pauvreté publiés (environ 6 %) à partir de données bien plus complètes. L'ambition n'était pas d'avoir une mesure précise de la pauvreté, mais un indicateur frustré et rapide à obtenir, qui puisse être confronté avec les résultats en lecture et en calcul.

Dans l'approche en conditions de vie, les réponses aux questions sur les loisirs, les conditions de logement, les équipements et les privations vont être agrégées pour constituer un score de pauvreté. Pour s'assurer que cette agrégation a un sens, il faut vérifier que les items sont bien corrélés entre eux. Cette validation peut se faire par une analyse factorielle (voir ci-dessous) ou par l'examen d'un alpha de Cronbach : cet indicateur, compris entre 0 et 1, mesure le degré des corrélations entre les items. Il vaut

7. La modélisation introduit une légère part aléatoire dans les données, qui peut faire fluctuer les résultats d'environ un point. De plus, le nombre de personnes refusant de répondre ou déclarant ne pouvoir donner une réponse en tranches est non négligeable : elles représentent à peu près 10 % de la population. L'estimation de leur niveau de vie à partir des informations disponibles sur le ménage est alors très imprécise.

ici 0,79, ce qui est une valeur généralement jugée comme satisfaisante. De plus, tous les items apparaissent individuellement liés de façon convenable avec le score de pauvreté en conditions de vie (tableau 16).

Pour étudier plus en détail la structure des réponses aux questions sur les conditions de vie, une analyse en composantes principales a été effectuée sur les 20 items, en se restreignant aux personnes pour lesquelles la question sur les cadeaux aux enfants avait un sens. Cette analyse confirme la bonne consistance du score, puisque le premier axe, qui lui est équivalent, explique 22 % de l'information. En ajoutant les deux dimensions suivantes, qui vont être ici commentées, on rend compte de 37 % de l'information initiale.

Tableau 16

Les réponses aux items de conditions de vie

Groupe		% de réponses « négatives »	corrélation item-test
Loisirs	moyens financiers suffisants pour partir en vacances (A1)	27	0,54
	moyens financiers suffisants pour recevoir des amis (A2)	7	0,37
	moyens financiers suffisants pour offrir des cadeaux aux enfants (A3)	32	0,45
Conditions de logement	logement trop sombre, humide, vétuste (B1)	15	0,27
	environnement bruyant (B2)	17	0,26
	vandalisme, insécurité dans le quartier (B3)	16	0,19
Absence d'équipements	congélateur (C1)	15	0,24
	lave-linge (C2)	4	0,23
	four micro-ondes (C3)	14	0,2
	lave-vaisselle (C4)	44	0,4
	magnétoscope ou lecteur Dvd (C5)	10	0,25
	voiture personnelle (C6)	10	0,34
	ordinateur (C7)	38	0,29
Privations	habillement, cosmétique (D1)	22	0,54
	alimentation (D2)	7	0,45
	équipement du logement (D3)	24	0,49
	santé (D4)	4	0,33
	études, frais de scolarité (D5)	2	0,24
	loisirs, vacances (D6)	35	0,54
	voiture, transports (D7)	14	0,41

Source : Insee, enquête Ivq 2004.

Champ : Personnes de 18 à 65 ans, hors étudiants.

Lecture : La première colonne de chiffres indique la proportion des personnes ayant donné pour la question correspondante une réponse indiquant des difficultés financières (par exemple, pour la question A1, 27 % n'ont pas les moyens de partir en vacances tous les ans ; pour la question D1, 15 % se privent dans le domaine de l'habillement). La corrélation item-test indique la corrélation entre une réponse négative à l'item et le score calculé sur l'ensemble des autres. Elle est jugée satisfaisante autour de 0,3.

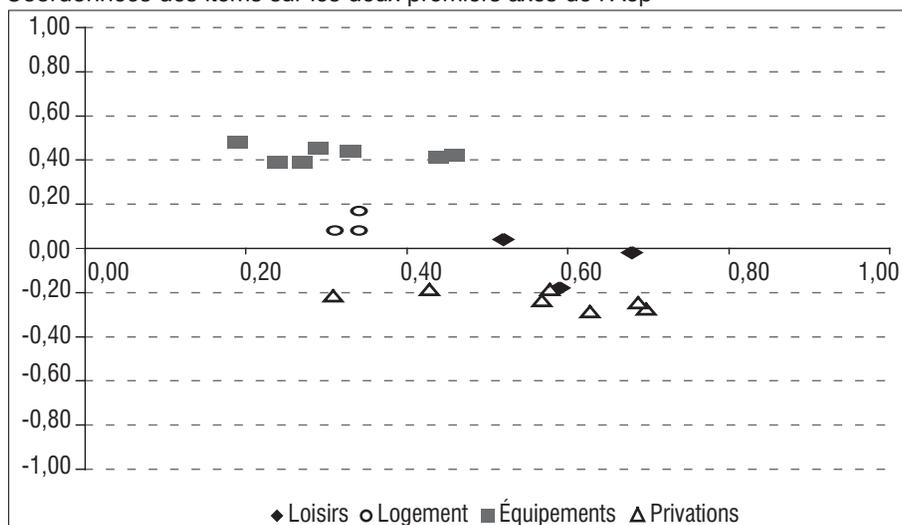
Les coordonnées des items sur le premier axe sont à peu près équivalentes aux corrélations item-test présentées dans le texte : les trois questions les plus discriminantes sont la question sur les vacances et les privations en habillement et en transports. De façon plus globale, les items sur les loisirs et ceux sur les privations (si l'on excepte les domaines de la santé et des études, d'ailleurs très rarement objets déclarés de privation) paraissent les mieux corrélés avec le score global. Les équipements et les items sur le logement sont plus en retrait. Le deuxième axe permet de mieux distinguer encore les différentes

questions, selon une opposition «vision objective»/« vision subjective». Il oppose en effet deux «bandes» de questions : celles sur les équipements en haut et celles sur les privations en bas. Les six premières questions ne sont pas vraiment concernées par cet axe : on note simplement que l'environnement bruyant est lié à une absence d'équipement et que les restrictions sur les cadeaux sont plutôt associées aux privations (notons d'ailleurs que la notion de restriction est effectivement assez proche de celle de privation, alors que les deux premières questions sur le loisir commençaient par « Les moyens financiers de votre ménage vous permettent-ils... »). Enfin, le troisième axe, non représenté, illustre principalement les fortes corrélations entre les trois questions sur le logement.

La question A3 présente une petite difficulté : les restrictions sur les cadeaux faits aux enfants n'ont de sens que si la personne a des enfants. Pour près de 20 % des personnes, l'enquêteur a utilisé la modalité « Sans objet ». En additionnant simplement le nombre de réponses « négatives » (on appellera « réponse négative », une réponse indiquant des difficultés de conditions de vie), on risque de surestimer un peu leur niveau de vie, car ces personnes n'auront jamais un point pour cette question. En excluant systématiquement cette question, on perd de l'information. En conséquence, deux scores ont au départ été calculés, l'un sur l'ensemble des 20 questions, l'autre excluant la question A3. Sur les personnes ayant des enfants, le score global a été modélisé à partir du score excluant la question A3 (cette simple régression linéaire a un coefficient de corrélation valant 98 %). L'équation correspondante a été utilisée sur la population des personnes n'ayant pas d'enfant pour transformer leur score sans la question A3 en un score comparable au score sur les 20 questions.

Graphique 2

Coordonnées des items sur les deux premiers axes de l'Acp



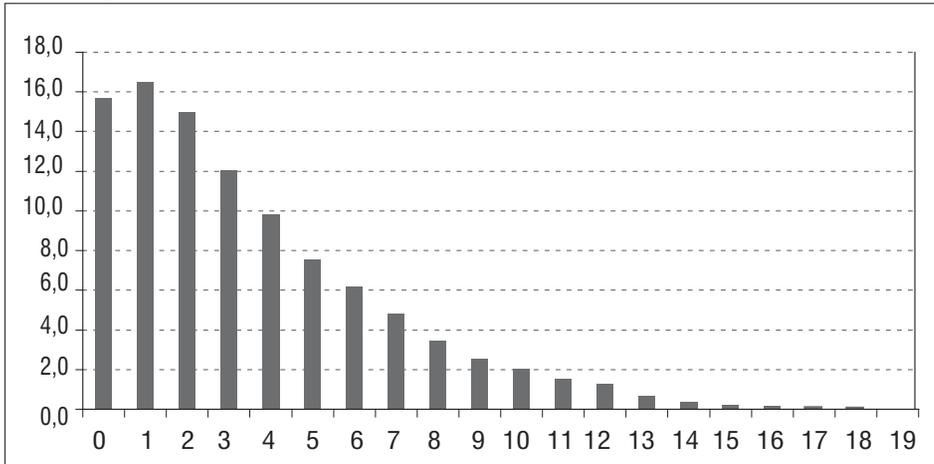
Source : Insee, enquête Ivq 2004.

Champ : Personnes de 18 à 65 ans, hors étudiants.

La distribution du score de pauvreté en conditions de vie présente une forte concentration des personnes sur les faibles valeurs du score de pauvreté : 16 % des personnes n'ont donné aucune réponse négative ; à peu près autant n'en donnent qu'une et à peine moins en donnent deux (graphique 3). Cependant, un nombre non négligeable de personnes a un score assez élevé : 6,3 % de la population a répondu négativement à au moins la moitié des questions. Afin de comparer cette approche avec l'approche par les revenus, on a fixé un seuil donnant une proportion de personnes pauvres équivalente : 12,3 % des personnes ont répondu négativement à au moins 8 questions sur les 20 et seront considérées comme « pauvres dans l'approche en conditions de vie ».

Graphique 3

Score de pauvreté en conditions de vie



Source : Insee, enquête Ivq 2004.

Champ : Personnes de 18 à 65 ans, hors étudiants.

Lecture : 15,7 % de la population n'ont donné aucune réponse signalant des difficultés en conditions de vie.

Le revenu par Uc est bien sûr fortement lié au revenu brut et décroît avec le nombre de personnes : on sait en effet que les ménages nombreux sont plus souvent pauvres en approche monétaire (tableau 17). Il est aussi corrélé négativement avec le score de pauvreté mais la corrélation (-0,38) est légèrement plus faible que celle qui relie ce score et le revenu brut (-0,46). De plus, le score en pauvreté indique une position plus favorable pour les ménages nombreux : la corrélation légèrement négative (-0,13 assez faible, mais statistiquement significative) montre que les personnes dans un ménage nombreux donnent moins souvent des réponses négatives aux questions sur les conditions de vie.

Une analyse plus détaillée des composantes du score de pauvreté en conditions de vie montre que c'est la partie concernant les équipements qui explique surtout la différence : les familles nombreuses sont sensiblement mieux équipées que les ménages de petite taille ; en revanche, elles ne se distinguent pas tellement des autres sur les questions relatives aux loisirs et au logement, ainsi que sur leurs privations déclarées. L'introduction des équipements dans le calcul du score provoque donc un léger biais, donnant une image un peu trop favorable de la situation des ménages nombreux : en effet, la présence ou l'absence d'un congélateur ou d'un lave-linge dans ce cas n'a pas le même sens que pour une personne seule. Cependant, l'utilisation des autres questions permet d'atténuer ce phénomène, qui n'apparaît pas dans l'approche par les revenus.

Tableau 17

Corrélation entre différentes mesures du niveau de vie

	Scop	Rev	Revuc	Nb
Score aux questions de conditions de vie (Scop)	1			
Revenu total du ménage (Rev)	-0,46	1		
Revenu total du ménage par Uc (Revuc)	-0,38	0,86	1	
Nombre de personnes dans le ménage (Nb)	-0,13	0,16	-0,27	1

Source : Insee, enquête Ivq 2004.

Champ : Personnes de 18 à 65 ans, hors étudiants.

Lecture : Le coefficient de corrélation entre le score Scop sur les questions de conditions de vie et le revenu total du ménage est de -0,46. Tous les coefficients sont significativement différents de 0, au seuil de 1 %.

Une autre façon de mettre en évidence la liaison d'ampleur moyenne entre les deux approches de la pauvreté consiste à croiser les deux catégories de pauvres (tableau 18) : 4,4 % de la population est en difficulté financière selon les deux critères. Rapporté à 12,3 %, cela donne donc un taux de 36 % de « bas revenus » parmi ceux qui sont classés ainsi en conditions de vie. C'est sensiblement plus que le taux sur l'ensemble de la population (11,9 %), mais la majorité des personnes classées pauvres par l'une des approches ne l'est pas par l'autre⁸.

Tableau 18

Croisement entre l'approche monétaire et celle par les conditions de vie

		Approche en conditions de vie		
		Pauvres	Autres	Ensemble
Approche monétaire	Bas revenus	4,40	7,60	11,90
	Autres	7,90	80,10	88,00
	Ensemble	12,30	87,60	100,00

Source : Insee, enquête Ivq 2004.

Champ : Personnes de 18 à 65 ans, hors étudiants.

Lecture : 4,4 % des personnes se trouvent dans un ménage à bas revenus et peuvent être considérées comme pauvres dans l'approche en conditions de vie.

8. On retrouve donc le même constat que Lollivier et Verger (1997). Les deux auteurs effectuaient la même confrontation avec des données différentes (le Panel européen de 1994), en particulier sur le choix des items de conditions de vie. La corrélation entre les deux approches (en fait, ils en incluaient une troisième, qualifiée de subjective) n'était que partielle : 80,1 % des ménages étaient pauvres selon les deux approches ; 8,2 % ne l'étaient qu'en conditions de vie ; 7,4 % qu'en monétaire ; 4,3 % cumulaient les deux types de difficulté : ces résultats sont remarquablement proches de ceux du tableau 3, mais il convient de nuancer cette proximité car les données diffèrent sur de nombreux points : date d'enquête, champ élargi aux plus de 65 ans dans le Panel, unité différente (ménage dans le Panel et individu dans Ivq). L'ordre de grandeur de la relation est cependant confirmé.

Tableau 19

Modélisations logistiques du risque de pauvreté

	Bas revenus						Pauvreté en Cdv					
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Constante	-2,39	-1,98	-2,17	-2,75	-3,18	-1,64	-2,34	-2,42	-2,57	-3,07	-3,89	-2,66
Compétences face à l'écrit												
1 ^{er} quintile	1,06		0,94	0,96	0,66	0,48	1,08		0,77	0,77	0,46	0,38
2 ^e quintile	0,65		0,56	0,64	0,51	0,44	0,47		0,28	0,33	0,17	0,13
3 ^e quintile	ref		ref	ref	ref	ref	ref		ref	ref	ref	ref
4 ^e quintile	-0,31		-0,24	-0,26	-0,16	-0,23	-0,17		-0,08	-0,1	0,04	0,05
5 ^e quintile	-0,48		-0,32	-0,35	-0,25	-0,22	-0,27		-0,1	-0,11	0,1	0,14
Compétences en calcul												
1 ^{er} quintile		0,5	0,01	-0,03	-0,26	-0,39		1,15	0,8	0,76	0,57	0,49
2 ^e quintile		0	-0,21	-0,23	-0,3	-0,39		0,5	0,37	0,36	0,3	0,24
3 ^e quintile		ref	ref	ref	ref	ref		ref	ref	ref	ref	ref
4 ^e quintile		-0,51	-0,38	-0,33	-0,3	-0,36		-0,02	0,06	0,1	0,15	0,2
5 ^e quintile		-1,01	-0,72	-0,7	-0,6	-0,64		-0,24	-0,09	-0,05	0,12	0,14
Sexe												
Homme				-0,14	-0,15	-0,04				-0,17	-0,21	-0,06
Femme				ref	ref	ref				ref	ref	ref
Âge												
18-29 ans				1,1	1,31	1,25				0,93	1,17	1,01
30-39 ans				0,4	0,57	0,81				0,45	0,67	0,7
40-49 ans				0,65	0,73	1,11				0,51	0,6	0,76
50-59 ans				0,22	0,28	0,48				0,24	0,29	0,38
60-65 ans				ref	ref	ref				ref	ref	ref
Pays de naissance												
Étranger				0,64	0,57	0,48				0,65	0,63	0,54
France				ref	ref	ref				ref	ref	ref
Diplôme												
Aucun					1,22	0,58					1,49	1,02
Cep					0,72	0,05					1,2	0,77
Bepc					0,58	0,08					0,91	0,56
Cap-Bep					0,12	-0,33					0,73	0,43
Bac T ou P					-0,1	-0,37					0,28	0,16
Bac gén.					0,53	0,17					0,94	0,61
>Bac					ref	ref					ref	ref

	Bas revenus						Pauvreté en Cdv					
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Statut d'activité												
Indépendant						-0,67						-1,2
Salarié 1						-1,62						-1,15
Salarié 1						-0,62						-0,72
Salarié 1						-0,89						-0,9
Salarié 1						0,49						0,36
Retraité						-0,84						-0,98
Chômeur						0,3						0,12
Autre inactif						ref						ref
Présence d'un autre actif dans le ménage												
Oui						-0,93						-1,29
Non						ref						ref
Profession												
Pas de Cs						0,01						-0,2
Agriculteur						0,83						-0,77
Artisan						-0,01						-0,19
Cadre						-0,93						-0,38
Prof. Inter.						-0,55						-0,29
Employé						-0,23						0,07
Ouvrier						ref						ref
Passage par le chômage pendant plus d'un an												
Oui						0,34						0,85
Non						ref						ref

Source : Insee, enquête Ivq 2004.

Lecture : Une série de modélisations logistiques a été effectuée pour évaluer l'effet de chaque variable en contrôlant les autres mises dans le modèle. Une situation de référence est choisie, ici désignée par les modalités marquées d'un « ref ». La constante Cste du modèle donne le coefficient associé à cette situation de référence. En appliquant la formule $P = 1 / (1 + \exp(-Cste))$, on obtient une estimation de la proportion de pauvres parmi les personnes se trouvant dans la situation de référence. Par exemple, dans le modèle M3, pour la pauvreté monétaire, elle vaut 8,4 % (elle correspond dans ce modèle simple au taux de pauvreté des 20 % du groupe médian). Chaque modalité d'une variable se voit associer un coefficient qui donne l'écart à la modalité de référence, sous contrôle des autres variables du modèle. On peut ainsi estimer le taux de pauvreté pour les 20 % les moins bons, en remplaçant dans la formule ci-dessus Cste par Cste + le coefficient associé (soit $-2,39 + 1,06 = -1,33$).

La proportion de pauvres obtenue est alors 20,9 %.

Quatre types de salariés ont été distingués :

Salarié 1 : en Cdi avec un salaire supérieur à 650 euros par mois,

Salarié 2 : en Cdi avec un salaire inférieur à 650 euros par mois,

Salarié 3 : en Cdd ou intérim avec un salaire supérieur à 650 euros par mois,

Salarié 4 : en Cdd ou intérim avec un salaire inférieur à 650 euros par mois.

Pour les deux types de pauvreté, six modèles ont été construits :

M1 : les compétences à l'écrit seulement,

M2 : les compétences en calcul seulement,

M3 : les compétences à l'écrit et celles en calcul,

M4 : les compétences à l'écrit, celles en calcul et les caractéristiques sociodémographiques,

M5 : compétences à l'écrit, en calcul, caractéristiques sociodémographiques, diplôme.

M6 : compétences à l'écrit, en calcul, caractéristiques sociodémographiques, diplôme, situation professionnelle.

Un test statistique a été effectué sur les coefficients : les chiffres en gras sont significatifs au seuil de 1 % ; ceux en romain noir le sont au seuil de 5 % ; ceux en gris foncé, au seuil de 10 % ; les chiffres en gris clair ne sont pas significatifs.