Les difficultés des adultes face à l'écrit : l'apport de l'épreuve de production écrite de l'enquête Information et vie quotidienne

Carole Blondel, Catherine Brissaud, Jeanne Conseil, Jean-pierre Jeantheau, Clara Mortamet

▶ **To cite this version:**

Carole Blondel, Catherine Brissaud, Jeanne Conseil, Jean-pierre Jeantheau, Clara Mortamet. Les difficultés des adultes face à l'écrit : l'apport de l'épreuve de production écrite de l'enquête Information et vie quotidienne. Economie et Statistique / Economics and Statistics, 2016, 490, pp.37-60. hal-01841344

HAL Id: hal-01841344
https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01841344

Submitted on 17 Jul 2018

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

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

Les difficultés des adultes face à l'écrit : l'apport de l'épreuve de production écrite de l'enquête *Information et vie quotidienne*

Carole Blondel*, Catherine Brissaud*, Jeanne Conseil, Jean-Pierre Jeantheau*** et Clara Mortamet****

L'enquête *Information et vie quotidienne* (*IVQ*) de 2011, comme sa précédente édition de 2004, comprend une épreuve de production écrite de mots, sous la forme d'une liste de courses à écrire sous la dictée, à laquelle sont soumises les personnes repérées en difficulté en lecture ou en compréhension écrite lors de l'enquête. Cette épreuve fait partie d'un module conçu par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme et participe au diagnostic de l'illettrisme.

En 2011 comme en 2004, 8 % des personnes âgées de 18 à 65 ans sont estimées en grande difficulté en production écrite. Les différences, déjà très marquées en 2004, entre les personnes qui ont été scolarisées en France et celles scolarisées dans un pays étranger, se renforcent en 2011.

Les personnes qui ont effectivement passé l'épreuve de production écrite ont presque toutes fait des erreurs : seule une minorité accorde tous les pluriels et peut écrire des mots qui ne s'écrivent pas comme ils se prononcent. Mais leurs difficultés à l'écrit ne sont pas uniformes. L'examen des productions écrites du point de vue de la correspondance graphophonologique, qui évalue les mots écrits selon leur correspondance avec l'oral indépendamment de la correction orthographique permet d'affiner les profils langagiers. Une classification ascendante hiérarchique, combinant réussites orthographique et graphophonologique, met en évidence trois groupes de personnes : 63 % ont peu de difficultés ou des difficultés légères à l'écrit, 11 % ont des difficultés importantes et 26 % des difficultés moyennes mais très hétérogènes. Les difficultés à l'écrit sont souvent associées à des faiblesses en compréhension de l'écrit, de l'oral ou en numératie, mais le recouvrement n'est pas parfait. De fortes difficultés à l'écrit sont un assez bon révélateur de difficultés en compréhension de l'écrit. En revanche, une bonne réussite en orthographe ne va pas systématiquement de pair avec une bonne compréhension de l'écrit ou de l'oral.

Rappel :

Les jugements et opinions exprimés par les auteurs n'engagent qu'eux mêmes, et non les institutions auxquelles ils appartiennent, ni *a fortiori* l'Insee.

Codes JEL : Z13, Y80.

Mots clés : difficultés à l'écrit, orthographe, sciences du langage.

** Laboratoire Lidilem (EA 609, Université Grenoble Alpes).*
*** Laboratoire Dysola (EA 4701, Rouen).*
**** Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI).*

L'enquête *Information et vie quotidienne* (*IVQ*) a été conçue pour mesurer la capacité de la population adulte à communiquer dans les domaines fondamentaux de l'écrit : savoir déchiffrer, savoir écrire, comprendre ce qui est lu, savoir compter. Elle comporte divers exercices, basés sur des situations de la vie quotidienne, et suit un protocole par modules qui permet à la fois de recueillir des éléments d'évaluation communs à toute la population enquêtée et, grâce à un module d'orientation, d'adapter le plus possible les exercices aux compétences de la personne enquêtée. Cet article est consacré à l'épreuve dite de production écrite proposée aux personnes repérées en difficulté en lecture ou en compréhension à l'issue du module d'orientation de l'enquête (cf. encadré 1).

Cette épreuve est l'un des exercices du module de l'enquête dit « ANLCI », en référence à l'implication de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme dans cette partie du questionnaire. L'enquête permet ainsi de mettre en œuvre la définition nationale de l'illettrisme, c'est-à-dire : « *pour des personnes qui ont été scolarisées en France, une maîtrise insuffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante* »[1]. Seule épreuve de production d'écrit réalisée dans le cadre d'*IVQ*, l'épreuve consiste à écrire une liste de mots dictés ; il ne s'agit que d'un aspect de ce que peut recouvrir plus largement la notion de « production écrite »[2]. Une telle mesure des compétences en production de mots écrits est extrêmement rare. En effet, l'évaluation des compétences à l'écrit des adultes comporte deux difficultés majeures : la comparabilité des performances dans des systèmes d'écriture différents et la détermination du degré de difficulté d'un mot (voir Jeantheau, 2015, pp. 191-196). La plupart du temps, le niveau de compétence à l'écrit n'est ainsi évalué dans les grandes enquêtes qu'au moyen d'épreuve de lecture et de compréhension.

Une telle épreuve doit aussi respecter les contraintes fortes de ce type d'enquête : une liste de mots limitée en raison du temps d'enquête limité, et un contrôle d'effets du contexte (l'enquêteur, le moment d'enquête, les caractéristiques de l'enquêté). Il faut standardiser le recueil d'information, et prévoir dès le départ un codage des données recueillies qui permette d'établir un score à l'issue de l'épreuve ; ce passage des productions manuscrites à des données destinées à l'exploitation statistique n'est pas sans difficultés.

Après avoir brièvement décrit l'épreuve de production écrite (PE) et le calcul du score associé, l'article examine l'évolution du niveau de

1. Cf. http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions.

2. On peut en effet envisager la production écrite comme pratique, comme compétence, comme type de texte, comme activité scolaire, comme objet d'évaluation ou comme objectif de formation – à côté de notions comme la production d'écrit, la rédaction, ou l'expression écrite par exemple. L'épreuve utilisée, qui relève davantage d'une écriture sous la dictée, implique des compétences avant tout orthographiques.

Encadré 1

L'ENQUÊTE *IVQ*, LE MODULE ANLCI ET LE CHAMP DE L'ÉTUDE

L'enquête *IVQ* a été réalisée en France métropolitaine auprès de 10 284 ménages en 2004 et 13 763 en 2011 ; les répondants sont des adultes âgés de 18 à 65 ans en 2004, et de 16 à 65 ans en 2011.

Pour évaluer leurs capacités à communiquer par écrit, ces personnes sont d'abord soumises à un module d'orientation qui comprend des exercices de lecture de mots, de compréhension écrite et de numératie. Les épreuves de lecture de mots et de compréhension écrite sont réalisées à partir d'un même support : un faux programme de télévision. Les personnes répondent à l'oral à des questions impliquant le relevé d'informations sur ce support. Les enquêtés qui ont bien réussi ce module poursuivent vers un module dit « Haut » (ils sont alors considérés comme ne présentant pas de difficulté pour communiquer par écrit), ceux qui ont eu trop de difficultés poursuivent vers le module dit « ANLCI » ; les personnes qui ont moyennement réussi passent par un module intermédiaire qui vise à affiner le premier diagnostic avec un exercice de compréhension[1] à l'issue duquel elles sont orientées soit vers le module « Haut » soit vers le module ANLCI. Tous les enquêtés sont ensuite soumis à une épreuve de compréhension orale, qui porte sur un bulletin d'information enregistré, que les enquêtés écoutent avant de répondre à une série de questions simples. Elle ne participe pas au diagnostic de difficultés, mais sert à mettre en confiance les personnes venant d'échouer au module d'orientation ; elle permet de distinguer ensuite, parmi les personnes en difficulté

1. L'épreuve de compréhension écrite du module intermédiaire est la même que celle du module ANLCI : elle porte sur une fausse pochette de CD de musique. ➔

compétence à l'écrit de la population adulte en France entre 2004 et 2011. L'analyse des difficultés face à l'écrit est ensuite affinée avec différents scores, notamment un score graphophonologique, qui évalue la correspondance avec l'oral des productions écrites indépendamment de leur justesse orthographique ; une classification ascendante hiérarchique permet de mieux caractériser les degrés et les types de difficultés à l'écrit.

Encadré 1 (suite)

à l'écrit, celles qui auraient aussi des difficultés à l'oral. Le module d'orientation, l'exercice oral et le module ANLCI ont été conçus par le laboratoire PsyEF, de l'université de Lyon, pour l'édition 2004 d'IVQ (Besse *et al.*, 2009).

Le module ANLCI vise à repérer les personnes réellement en difficulté parmi celles qui ont échoué aux épreuves du module d'orientation (dites « en difficulté potentielle »). Il comporte des épreuves dans trois domaines : lecture de mots, compréhension écrite et production écrite (PE). L'épreuve de production écrite a été reconduite quasiment à l'identique en 2011, pour permettre la comparaison des résultats. La seule modification intervenue dans l'épreuve a été le remplacement, par le laboratoire auteur du test initial (PsyEF), du mot aubergine par le mot confiture[2]. Cette modification n'a joué que de façon marginale sur les résultats globaux d'IVQ ; par contre, pour mesurer l'évolution des résultats des personnes qui ont passé l'épreuve PE, aucun de ces mots n'a été pris en compte.

Pour caractériser les résultats obtenus par les enquêtés aux épreuves du module on distingue :

- les personnes n'ayant pas pu passer les exercices (du fait de trop grandes difficultés en lecture ou en français) ;

- les personnes en « grave difficulté », ayant moins de 40 % de réussite dans au moins un des trois domaines ;

- les personnes en « forte difficulté », ayant de 40 à moins de 60 % de réussite ;

- à partir de 60 % de réussite, on parle de « difficultés partielles » pour les personnes ayant moins de 80 % de réussite, « de faibles difficultés » pour celles ayant réussi au moins 80 % mais moins de 100 % des exercices.

Dans l'article, les **personnes en « grande difficulté » en production écrite** correspondent à l'ensemble des personnes qui n'ont pas pu passer l'épreuve faute d'une connaissance minimale du français ou qui sont en grave difficulté (score de réussite inférieur à 40 %) ou en difficulté forte (score de 40 à moins de 60 %).

Le nombre d'observations dans cet ensemble est de 1210 en 2004 (18-65 ans) et 1288 en 2011 (18-65 ans).

Champ de l'étude

Compte tenu du protocole modulaire de l'enquête, seule une partie des enquêtés a eu à passer l'épreuve de production écrite. Notre parti pris a été de conserver le plus grand nombre d'observations possible à chaque étape :

- Pour les évolutions, la part de personnes en grande difficulté en 2004 et en 2011 est calculée sur l'ensemble de la population âgée de 18 à 65 ans ; le nombre de ces personnes en grande difficulté inclut celles qui n'ont pas pu passer l'épreuve de PE du fait de trop grandes difficultés en lecture ou en français.

- La classification porte exclusivement sur l'enquête de 2011. Nous retenons au départ la population âgée de 16 à 65 ans ayant effectivement passé l'épreuve de PE (nous excluons donc ceux qui n'ont pu réaliser l'exercice) ; nous excluons les observations pour lesquelles on ne dispose pas également des résultats aux autres épreuves du module ANLCI (tous n'ont pas nécessairement accepté de les passer), ainsi que celles dont la production écrite ne permettait pas de réaliser les codages complémentaires (cf. encadré 2). La classification ainsi que l'analyse de la réussite des classes aux autres épreuves du module porte ainsi sur 2 046 observations.

Les pratiques d'écriture décrites concernent donc environ un septième de la population des adultes âgés de 16 à 65 ans. Elles ne sont pas représentatives des pratiques de l'ensemble des adultes, sauf à estimer que toutes les personnes orientées vers le module dit « Haut » auraient réussi à écrire parfaitement tous les mots proposés dans la PE – supposition que nous ne faisons pas[3]. Elles ne sont pas, non plus, représentatives des personnes en situation d'illettrisme : est considérée comme illettrée toute personne scolarisée en France et en grande ou forte difficulté à l'une des trois épreuves du module ANLCI. Avec cette définition, seulement 7 % des personnes en grave ou forte difficulté à l'écrit (soit environ 2,5 millions d'adultes de 18 à 65 ans en 2011) relèvent de l'illettrisme (cf. Jonas, 2012).

2. Cette modification répond à une demande de l'ANLCI, après une analyse comparative des résultats mot par mot incluant les résultats de l'enquête en Martinique en 2005 : les mots « aubergine » et « duxe » [dyks] y étaient nettement moins bien réussis. L'ANLCI avait également demandé de remplacer le pseudo-mot « duxe », difficile à prononcer par les Martiniquais, mais cela n'a finalement pas eu lieu.

3. Les premières analyses de post-enquêtes menées en Rhône-Alpes et en Haute-Normandie (financées respectivement par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) et par la région Haute-Normandie) suggèrent que l'hypothèse d'une réussite totale de ces personnes en dictée pourrait être excessive, et pose la question d'une norme statistique (Blondel et al.*, 2016).*

Encadré 2

DE L'ÉCRITURE MANUSCRITE À LA SAISIE INFORMATIQUE DES RÉPONSES, LE CODAGE GRAPHOPHONOLOGIQUE

Le codage des PE présente de grandes difficultés techniques. Rappelons que le matériau à coder était constitué d'une liste de courses écrite à la main sur un papier blanc sans lignes. Il avait été décidé en outre de ne pas intervenir, pour éviter de stresser les enquêtés, et risquer un refus ou un abandon de l'exercice. Les productions, sur le plan calligraphique, sont plus ou moins lisibles (voir parmi les exemples reproduits en annexe 1). Ceci rend le codage parfois difficile, voire hasardeux. Concrètement, le codage a été effectué par plusieurs équipes de codeurs. On a procédé pour chaque production d'écrit à un double ou triple codage (par deux ou trois codeurs travaillant indépendamment mais confrontant leurs codages lorsqu'ils s'avéraient divergents).

Nous avons rencontré des situations très particulières, comme cette liste de mots qui semblait avoir été interrompue, mais qui, sous la lumière, a révélé un texte complet, gravé avec la bille d'un stylo qui devait avoir épuisé sa réserve d'encre. On pourrait citer d'autres cas particuliers, comme des textes écrits des deux côtés de la feuille, l'usage d'autres caractères d'écriture (arabes ou turcs par exemple). Le travail des codeurs, sous la direction et la coordination de l'ANLCI, a donc consisté à rendre au mieux compte de ce qu'il était possible de coder. Un travail universitaire en cours revisite ces codages pour les approfondir[1].

Malgré toutes les précautions prises pour le codage d'une telle masse de productions écrites, il est toujours possible de trouver des cas discutables, voire des erreurs de codage. Notons que ces éventuelles erreurs ne jouent, au niveau des résultats d'*IVQ* que lorsqu'elles concernent des personnes ayant des scores proches du seuil de 14[2].

Au cours de ce travail de codage par l'ANLCI, il est apparu que ce matériel pouvait être exploité de manière plus approfondie. C'est la raison pour laquelle il a été demandé aux codeurs de saisir aussi les graphies produites pour tous les pseudos-mots, ainsi que celles des mots qui n'ont pas été correctement orthographiés. En outre, les codeurs ont ajouté un certain nombre de mots qui n'avaient pas été retenus pour le calcul du score PE-IVQ (« qui », « fort », « librairie ») et les mots supports de marques d'accord (« fromage », le verbe « sentir »). Ce travail de codage approfondi est resté interne à l'ANLCI.

Il a permis d'établir un codage graphophonologique, qui permet de distinguer parmi les graphies incorrectes celles qui respectent malgré tout la correspondance avec l'oral (cela distingue par exemple « confitur » de « confetur » ou « taumate » de « toumate »). Ce codage supplémentaire visait à établir si les interviewés étaient en capacité, malgré une orthographe non conforme, de faire passer par écrit un message intelligible, ce qui est parfois un niveau considéré comme acceptable dans certaines activités professionnelles peu qualifiées et qui peut être courant dans l'environnement familial ou dans la communication numérique. Cela permet aussi de distinguer les personnes qui connaissent les règles de transcription phonographique du français oral vers l'écrit de celles qui n'ont pas cette connaissance. Rappelons que cette écriture phonographique implique la conscience de phonèmes, et la connaissance de quelques phonogrammes, le plus souvent les archigraphèmes ou des phonogrammes de base (Catach, 1980). Savoir par exemple que le [ɔ/o][3] de « tomate » ou de « micatol » peuvent tous deux s'écrire avec les phonogrammes *o* ou *au* implique une analyse de l'oral et de l'écrit.

Il faut ajouter que cette analyse doit tenir compte des règles de distribution et de position des graphèmes. Nous n'avons pas par exemple considéré que la forme « épicri » était graphophonologiquement correcte, même si le phonogramme *c* est un phonogramme possible pour le phonème [s]. De même, nous n'avons pas considéré comme correcte une forme telle que « episri » car la configuration *ssr* n'existe pas en français. Ainsi, ce recodage des données a soulevé plus d'une question.

On pourrait ajouter que parmi les formes graphophonologiquement incorrectes, il faudrait faire là encore des distinctions. Ce n'est pas la même chose par exemple d'écrire « liprerie » que « lesbrit », formes que nous avons ici considérées toutes deux comme incorrectes du point de vue graphophonologique (et orthographique bien entendu). Un troisième niveau de codage, avec une analyse qualitative de la variété des formes produites, telle que nous l'avons entreprise à Rouen au laboratoire Dysola et à Grenoble au laboratoire Lidilem, permettra de distinguer plus finement chacun de ces cas de figure. Nous en restons ici à une répartition entre des formes qui transcrivent sans équivoque possible la forme orale et les autres, répartition qui nous permet d'établir pour chaque item et pour chaque enquêté un score graphophonologique.

---

1. Ce travail se fait dans le cadre de deux doctorats : celui de Jeanne Conseil est financé par la Région Haute-Normandie, celui de Carole Blondel par la région Rhône-Alpes.

2. 14/22 correspond en effet au seuil des 60 % de réussite à l'épreuve ; c'est la limite, dans IVQ*, en deçà de laquelle les personnes sont jugées en difficulté (graves ou fortes).*

3. Nous ne distinguons pas dans notre analyse les oppositions d'ouverture, étant donné qu'« en syllabe inaccentuée, les voyelles tendent à devenir moyennes. Si l'on prononce « maison », « pâtisserie », « ornement », « pneumatique » avec un timbre entre e/ɛ, o/ɔ, œ/ø, le fait ne sera pas remarqué » *(Léon, 1992). Cela vaut dans notre exemple pour « tomate » qui peut se prononcer comme « taupe ».*

Le support de l'épreuve et le score de PE

L'épreuve de PE de l'enquête *IVQ* repose sur une liste de mots et de « pseudo-mots » (inventés pour l'épreuve) à écrire sous la dictée, en imaginant un « scénario » : l'écriture, sur papier libre, d'une liste de produits et articles à acheter dans différents magasins ou rayons de magasin. Ce scénario a pour objectif de se rapprocher le plus possible d'une situation de la vie quotidienne (faire une liste de courses), pour éviter de reproduire des activités de type scolaire qui pourraient parasiter l'évaluation des capacités à produire de l'écrit au quotidien (Degorre et Murat, 2009). Les enquêtés passant l'épreuve devaient ainsi écrire les mots de la liste suivante :

Pharmacie

anti-rhume *Micatol* ou *Sirape*
alcool à 90° *Dux*

Épicerie

tomates de pays
confiture
cerises
sel *Gobar*
trois fromages qui ne sentent pas fort

Librairie

Le fiancé solennel de *Joc Pévanor*

Cette liste comporte des mots dits « réguliers » et « irréguliers » : les premiers s'écrivent comme ils se prononcent (par exemple « tomates »), les seconds ne s'écrivent pas comme ils se prononcent (comme par exemple « pharmacie » ou « solennel »). Elle comprend également des pseudo-mots, ici les noms de marques associées à certains produits et un nom propre (en italique dans la liste ci-dessus). Le recours à des pseudo-mots permet d'étudier la procédure d'assemblage des lettres et des syllabes suivie par les personnes interrogées (Besse et Luis, 2009).

Le score à l'épreuve de PE est calculé sur la base de 18 mots et pseudo-mots et de 2 accords (cf. tableau 1). Chaque mot ou pseudo-mot réussi donne un point. Pour les mots, la réussite est évaluée par rapport à l'orthographe normée : 1 point pour « confiture », 0 point pour « confitur »[3]. Pour les pseudo-mots, elle est évaluée par référence à la correspondance graphophonologique : on a par exemple admis les graphies « mycathol », « micataul », « mickatole », « micatolle », etc. ; une liste des formes acceptables pour chaque pseudo-mot a servi de guide pour les codeurs (l'encadré 2 précise les conditions de codage de la PE par l'ANLCI). À ce score sur 18 points, deux points sont ajoutés pour chacun des deux accords réussi, quelle que soit l'orthographe du mot « support » : « fromages » et « sentent », mais aussi « fraumages » ou « santent ». Le score maximum, que l'on appellera score de PE-*IVQ* pour le distinguer des autres scores et indicateurs utilisés plus bas, est donc de 22 points.

8 % de personnes en grande difficulté à l'écrit en 2004 comme en 2011

Les personnes sont estimées « en grave difficulté » en PE lorsqu'elles ont obtenu un score strictement inférieur à 9 (soit moins de 40 % de réussite) et en « difficulté forte » si elles ont un score entre 10 et 13 (entre 40 et 60% de réussite). On y ajoute ici les personnes n'ayant pu faire les exercices du fait de trop grandes difficultés en lecture ou en français.

3. Pour une présentation plus détaillée de cette épreuve, voir aussi Jeantheau (2010 et 2015), Blondel et Conseil (2015) ; Conseil et Mortamet (2016) ; Conseil (à paraitre).

Tableau 1
Types de mots et calcul du score de PE-*IVQ*

Types de mots	Items	Score PE
Mots phonographiquement réguliers (les marques de pluriel sur tomates et cerises ne sont pas comptabilisées)	anti, épicerie, tomates, confiture (1), cerises, sel	6
Mots phonographiquement irréguliers	pharmacie, rhume, alcool, pays, fiancé, solennel	6
Pseudo-mots	*Micatol, Sirape, Duxe, Gobar, Joc, Pevanore*	6
Accords (seule la marque d'accord est comptabilisée)	fromages, sentent	4
Total		22

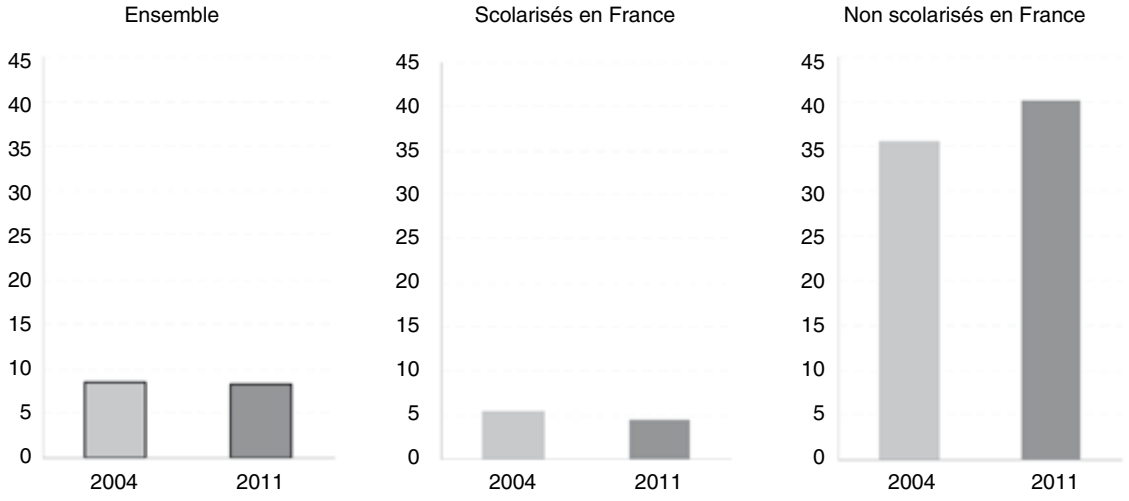
1. Ce mot a remplacé « aubergine » dicté en 2004 ; c'est le seul changement de la liste (voir encadré 1).

Comme seule une partie des enquêtés, ceux repérés en difficulté potentielle à l'issue du module d'orientation de l'enquête, passe le module ANLCI – donc l'épreuve de PE, la proportion de personnes en difficulté « en population générale » est calculée ici, comme dans d'autres travaux basés sur *IVQ*, en faisant l'hypothèse que les personnes qui n'ont pas passé l'épreuve de PE n'ont pas de difficulté en PE (cf. encadré 1). La proportion de personnes soumises à l'épreuve PE a nettement baissé entre l'enquête de 2004 et celle de 2011, passant de 18,2 % en 2004 à 13,9 % en 2011. Cette différence est due à une meilleure réussite globale des enquêtés aux épreuves de compréhension écrite, de lecture et de numératie du module d'orientation. Toutefois, sauf à considérer une relation parfaite entre la réussite à ces épreuves et le niveau d'écriture sous la dictée, on ne peut en déduire que la population évaluée en 2011 est aussi meilleure en PE.

La part de personnes âgées de 18 à 65 ans en grande difficulté face à la production de mots écrits s'établit à 8 %, et est identique en 2011 et en 2004 (cf. figure I). Les caractéristiques de ces personnes en difficulté, à l'ensemble des épreuves mais aussi à cette épreuve de PE, ont été largement décrites dans les publications générales ou régionales qui ont suivi l'enquête (Jonas, 2012 ; Belmans *et al.*, 2013) : en particulier, la part de personnes concernées varie sensiblement selon le pays de scolarisation, le sexe et l'âge. Les personnes qui n'ont pas été scolarisées en France ont plus souvent des difficultés que celles qui l'ont été[4]. Les hommes ont plus souvent des difficultés à l'écrit que les femmes, et c'est particulièrement visible pour cette épreuve de PE (Jonas, 2012). Cela peut tenir aux attentes sociales différentes selon le genre, que résume sommairement Jonas : « *les lettres pour les femmes, et les chiffres pour les hommes* ». Concernant l'épreuve de PE, on peut aussi se dire que le type de texte à produire, une liste de courses, renvoie peut-être à une activité plus fréquente pour les femmes que pour les hommes. Comme l'on pouvait s'y attendre, les personnes les plus en difficulté en production écrite sont aussi les moins diplômées. Brendler (2013) estime que, par rapport aux personnes scolarisées jusqu'au secondaire, celles ayant quitté le système scolaire au niveau du primaire ont quatre fois plus de chances de se trouver en situation préoccupante ; il souligne qu'à sexe, âge, origine sociale, pays et langue de scolarisation donnés, le niveau d'études est la variable la plus liée aux plus ou moins grandes difficultés à l'écrit. Enfin, les difficultés à l'écrit augmentent avec l'âge : effet de génération, mais aussi perte de savoirs fragiles par manque de pratique ou de sollicitation. Cela incite à regarder si les évolutions de 2004 à 2011 sont uniformes du point de vue de ces grandes tendances.

4. Rappelons que le critère du pays de scolarisation distingue, à l'issue de l'enquête IVQ*, deux populations en difficulté à l'écrit : les illettrés d'une part, qui, bien qu'ayant commencé leur scolarité en France, n'ont pas acquis les capacités de communiquer de façon autonome à l'écrit, et d'autre part des personnes dont les difficultés viennent de ce que le français est pour elles une langue étrangère ou seconde.*

Figure I
Proportions de personnes en grande difficulté en PE en 2004 et 2011 (en %)



Champ : population de 18 à 65 ans résidant en France métropolitaine.
Source : Insee, enquêtes IVQ *2004 et 2011.*

Cette stabilité globale de la part de personnes en grande difficulté face à la production de mots écrits recouvre des résultats très différents selon que la scolarité s'est effectuée en France ou dans un autre pays : pratiquement inchangée parmi les personnes qui ont été scolarisées en France, la proportion de personnes en difficulté a significativement augmenté entre 2004 et 2011 parmi celles qui n'ont pas été scolarisées en France[5] (cf. figure I).

La part de personnes en grande difficulté apparaît stable en moyenne parmi les femmes et baisse faiblement parmi les hommes (cf. figure II). Il y a donc, en 2011, toujours plus d'hommes que de femmes en difficulté en PE, mais l'écart s'est réduit (4 points en 2004, 3 points en 2011). Cela pourrait témoigner d'une réduction des effets de genre sur les pratiques sociales d'écriture dans une société où l'on écrit de plus en plus, notamment sur support numérique.

Cette diminution de l'écart entre hommes et femmes s'observe que les personnes aient été ou non scolarisées en France (cf. figure II). Mais, alors que dans le premier cas les résultats se sont un peu améliorés pour les hommes (et sont inchangés pour les femmes), les difficultés augmentent pour tous les adultes qui n'ont pas été scolarisés en France, et davantage pour les femmes que pour les hommes.

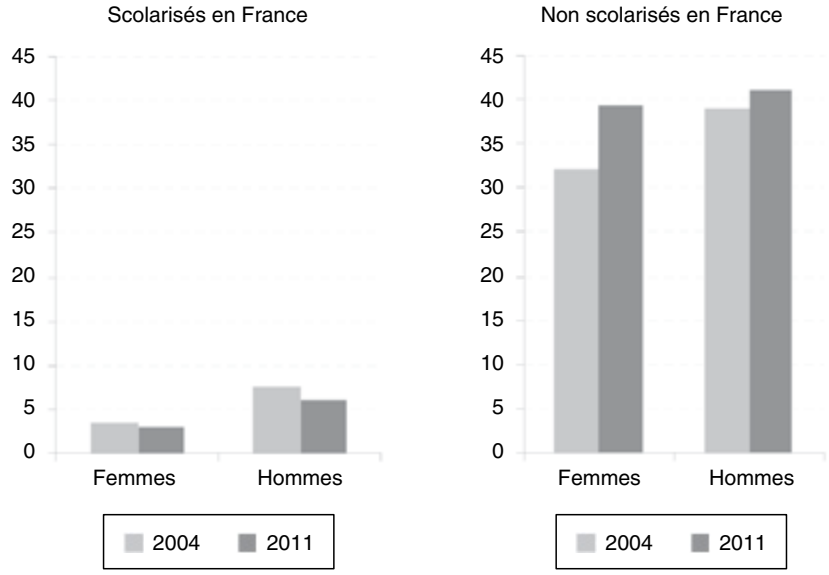
Enfin, par tranche d'âge, les plus jeunes apparaissent un peu moins souvent en grande difficulté que leurs aînés (cf. figure III). Là encore, les résultats sont quelque peu différents selon le pays de la scolarisation : pour la population qui n'a pas été scolarisée en France, le taux de personnes en difficulté diminue légèrement chez les 26-35 ans, et augmente en 2011 dans toutes les tranches d'âge plus élevées. Pour celle qui a été scolarisée en France, la différence des évolutions entre les plus âgés et les plus jeunes est plus ténue.

La réussite par mot : un autre éclairage sur les résultats à l'épreuve de PE en 2011

Au-delà des mots sur lesquels le score de PE-*IVQ* est calculé (cf. tableau 1), cette épreuve de PE de l'enquête *IVQ* fournit un grand nombre de données, utilisées dans ce qui suit. On considère à présent les résultats des personnes en difficulté potentielle avec l'écrit, c'est-à-dire toutes celles qui ont effectivement passé l'épreuve de PE, y compris, donc, celles qui ne seront pas finalement considérées en difficulté avec l'écrit.

5. La part de la population qui n'a pas été scolarisée en France est comparable dans les deux enquêtes : elle représentait 10,3 % de l'échantillon en 2004, et 11 % en 2011 (soit 1 158 observations en 2004 et 1 428 en 2011).

Figure II
Proportions de personnes en grande difficulté en PE par sexe, selon le pays de scolarisation, en 2004 et 2011 (en %)



Champ : population de 18 à 65 ans résidant en France.
Source : Insee, enquêtes IVQ *2004 et 2011.*

Nous considérons maintenant un ensemble de 17 mots dont certains (en italiques dans la liste ci-après) ne sont pas pris en compte dans le score de PE-*IVQ* : pharmacie, anti, rhume, alcool, épicerie, tomate, pays, confiture, cerise, sel, *fromages, qui, sentent, fort, librairie,* fiancé, solennel.

Pour chacun de ces 17 mots, nous avons établi deux indicateurs : un taux de réussite orthographique et un taux de réussite graphophonologique, le mot étant ici considéré comme réussi, s'il peut être lu correctement et sans équivoque (voir encadré 2), même s'il est mal orthographié. Cet indicateur mesure donc le nombre de formes qui, bien qu'éventuellement incorrectes, permettent une communication par écrit. On considère également le taux de réussite grammatical pour chacun des deux mots qu'il fallait accorder.

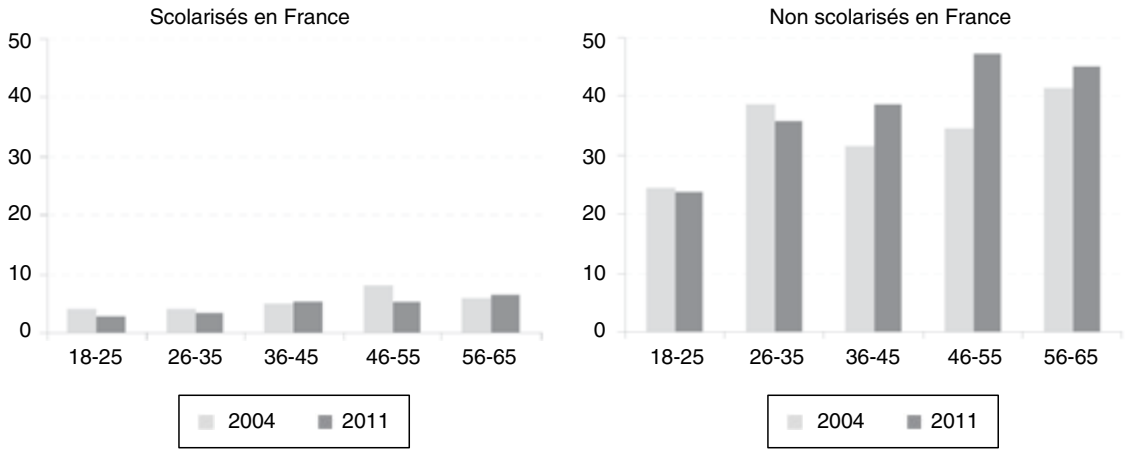
Taux de réussite par mot

Nous complétons maintenant l'analyse précédente en mesurant la difficulté de chacun des mots de l'épreuve par la différence entre le taux de réussite graphophonologique et le taux de réussite orthographique Cela nous permet de vérifier le caractère simple ou complexe de l'orthographe des mots, et éventuellement de confirmer l'opposition entre mots réguliers/ mots irréguliers posée par les concepteurs de l'épreuve[6]. Le tableau 2 présente les mots ordonnés en fonction de l'écart entre les taux de réussite graphophonologique et orthographique : le mot « solennel » est celui pour lequel cet écart est le plus grand (57 points de pourcentage), et le mot « qui » est celui pour lequel, à l'inverse, l'écart est le plus petit (1 point). En d'autres termes, les personnes qui s'avèrent capables de donner une correspondance graphophonologique au mot « solennel » sont peu nombreuses à connaître son orthographe ; à l'inverse pour le mot « qui », la plupart des locuteurs qui l'ont écrit de façon graphophonologiquement correcte ont donné aussi sa forme orthographique correcte.

On remarque qu'on retrouve dans le haut de ce tableau des mots dits « irréguliers » (« solennel », « rhume », « alcool », « librairie », « pays »). En bas de ce tableau à l'inverse, on trouve des mots dont l'orthographe est régulière selon les concepteurs de l'épreuve, et, de plus, courants (« qui », « fromage », « sel », « tomate », « confiture »). Le mot « épicerie », moins courant, est le moins bien réussi des six mots considérés comme réguliers par les concepteurs. Cela peut s'expliquer par la longueur du mot (3 syllabes), ainsi que par le *e* muet interne. Mais les enquêtés qui réussissent sa transcription graphophonologique sont relativement nombreux à connaitre son orthographe. En comparaison, pour le mot « cerises », un peu mieux réussi, on trouve un peu plus de scripteurs qui réussissent la transcription phonographique mais ne connaissent pas l'orthographe. Ainsi ces deux mots, classés parmi les mots réguliers par les

6. En effet, à partir du moment où le mot a été rangé dans la catégorie « régulier », c'est que les concepteurs ont supposé qu'il était plus facile à retrouver par la seule voie d'assemblage qu'un « irrégulier » (voir Besse et al.*, 2009).*

Figure III
Proportions de personnes en grande difficulté en PE par tranche d'âge, selon le pays de scolarisation, en 2004 et 2011 (en %)



Champ : population de 18 à 65 ans résidant en France.
Source : Insee, enquêtes IVQ *2004 et 2011.*

concepteurs, ont-ils des résultats légèrement différents, à la fois pour le taux de réussite, et pour l'écart entre les scores graphophonologiques et orthographiques. Dans la zone intermédiaire, on trouve des mots relativement divers du point de vue de la fréquence et de l'orthographe. Ainsi le mot *pharmacie* est-il posé au départ comme *irrégulier*, mais il est le mieux réussi des mots classés comme irréguliers, probablement parce qu'il est souvent vu écrit ; le mot *fiancé* à l'inverse peut paraître moins compliqué du point de vue orthographique[7] mais il est sans doute moins utilisé, qui plus est à l'écrit.

On peut aussi comparer la réussite graphophonologique pour les mots et pseudo-mots. Les pseudo-mots ne sont pas très bien réussis : à difficulté *a priori* comparable, *tomate* est par exemple mieux réussi que *sirape*. Cela indique qu'il est beaucoup plus facile d'écrire un vrai mot parce qu'on peut prendre appui sur la forme écrite déjà rencontrée, que l'on peut garder en mémoire. La longueur des pseudo-mots n'est pas non plus un très bon critère de réussite : *joc* est moins réussi que *micatol*. Il faut donc chercher du côté de la structure des syllabes et de la rareté de certains graphèmes ou de leur concurrence avec d'autres : les monosyllabes

7. On note néanmoins le phonogramme an *que rien ne permet de prédire (le phonogramme* en *aurait aussi bien pu être mobilisé) et une variation sur la prononciation (/fjɑ̃se/ vs /fiɑ̃se/).*

Tableau 2
Taux de réussite par item en graphophonologie, orthographe et grammaire (en %)

	Taux de réussite graphophonologique (g)	Taux de réussite orthographique (o)	Présence de la marque d'accord	g - o (en points)
Mots				
solennel	72	15		57
rhume	84	47		37
anti	87	63		24
alcool	82	60		22
librairie	77	59		18
pays	81	65		16
fiancé	75	62		13
sente	80	71		9
pharmacie	80	72		8
fort	87	80		7
cerises	79	73		6
confiture	87	82		5
épicerie	74	69		5
tomate	92	88		4
sel	94	91		3
fromage	85	83		2
qui	84	83		1
Pseudo-mots				
sirape	78			
micatol	75			
gobar	75			
duxe	72			
joc	71			
pevanore	64			
Accords				
fromages			55	
sentent			39	

Lecture : le mot « solennel » a été écrit de façon graphophonologiquement correcte (g) par 72 % des enquêtés; il a été écrit conformément à la norme orthographique (o) par 15 % des enquêtés. La différence entre le taux de réussite graphophonologique et le taux de réussite orthographique (g-o) est de 57 points.
Champ : population de 16 à 65 ans ayant répondu au module ANLCI.
Source : Insee, enquête IVQ *2011.*

constitués d'une syllabe fermée *duxe* et *joc* sont parmi les moins réussis des pseudo-mots ; ils impliquent des graphèmes rares ou avec des concurrents du point de vue de la phonographie (allographèmes) : /ks/ -x ou xe et /ʒ/ j ou g ainsi que /k/ final (que, c, k). Il faut noter aussi que *Joc* était annoncé comme un prénom, ce qui est assez improbable en réalité (d'ailleurs beaucoup ont écrit « Jacques »).

La comparaison des taux de réussite par mot confirme donc globalement les choix réalisés par les concepteurs de l'enquête, et en particulier les catégories « mots réguliers », « mots irréguliers » et « pseudo-mots » pour évaluer les compétences à l'écrit. Toutefois, d'autres critères apparaissent nécessaires pour expliquer les différences de réussite à ces mots, en particulier des critères liés à leur usage social : les mots sont plus ou moins réussis selon qu'ils existent ou non (c'est-à-dire selon que l'on peut leur donner un sens ou non), selon qu'ils sont courants ou non, souvent vus écrits ou non. Cela suggère qu'il serait utile de combiner l'approche par le système de la langue avec une approche intégrant l'environnement écrit des personnes.

L'examen des réussites enfin souligne le décalage entre l'orthographe d'usage, qui est dans l'ensemble connue (surtout si l'on se fie à la correspondance graphophonologique), et l'orthographe grammaticale, qui est moins maitrisée, surtout pour l'accord du verbe. Mais on se gardera d'aller au-delà dans cette interprétation, sur la base de seulement deux formes marquées en nombre, qui plus est par le biais d'un groupe nominal un peu étrange dans ce contexte de liste de courses.

Ces deux résultats rappellent que le système d'écriture du français est un système complexe, où le principe sémiographique[8] joue un rôle important et rend la tâche du scripteur difficile. La difficulté est connue s'agissant des marques de nombre, la plupart du temps sans lien avec la chaîne sonore, ainsi que pour les mots irréguliers.

L'hétérogénéité des profils linguistiques

Nous passons à présent à l'analyse des scores de chaque scripteur. Le champ est à nouveau celui de l'ensemble des résultats des personnes qui ont passé l'épreuve de PE. Pour caractériser leurs compétences linguistiques sans que les réussites à chaque mot (qui peuvent être assez différentes) ne soient « écrasées » sous un ou plusieurs scores globaux en additionnant simplement les points obtenus à chaque mot, nous avons recours à une classification ascendante hiérarchique (CAH). Cette méthode vise en effet à créer des classes d'individus ayant vis-à-vis des variables sélectionnées des comportements de réponse proches ; elle permet donc de décrire les combinaisons de compétences les plus récurrentes en matière d'écriture. Cette approche présente un intérêt certain pour les personnes en charge de la formation des adultes, et plus particulièrement celles travaillant les questions d'orthographe.

Les variables mobilisées sont le taux de réussite orthographique et le taux de réussite graphophonologique. Les classes regroupent ainsi des personnes ressemblantes en termes de réussite graphophonologique et orthographique par mot ; on retient huit classes, ce qui permet de montrer des particularités sans trop éclater la population étudiée (cf. figure IV).

Pour faciliter la lecture, nous organiserons l'analyse des classes en trois groupes principaux : le groupe des classes 5, 2 et 1 (groupe A), le groupe des classes 4 et 6 (groupe C), et le groupe des classes 8, 3 et 7 (groupe B). Les effectifs des classes (et des groupes de classes) sont très différents : les trois classes qui forment le groupe A réunissent 63 % des observations ayant passé l'épreuve de PE ; le groupe B (classes 3, 7 et 8) en réunit 26 % et le groupe C (classes 4 et 6), le plus petit avec 11 % des observations.

Chacune des huit classes se caractérise par ses taux de réussite graphophonologique et orthographique (sur chacun des mots réguliers, irréguliers et sur les pseudo-mots) et grammaticale (pour les accords), et la combinaison particulière entre ces taux. Le tableau 3 présente les résultats de chacune des 8 classes constituées. Les mots sont classés par ordre de réussite décroissant. Le haut du tableau porte sur la réussite graphophonologique (g), la partie suivante sur la réussite orthographique (o) et la troisième sur la réussite grammaticale (gr).

Il apparaît que les difficultés relatives sont les mêmes pour tous : quelle que soit la classe considérée, la réussite des mots réguliers est toujours meilleure que celle des mots

8. « La sémiographie désigne le fait que les unités graphiques renvoient à du sens (le graphème s pour indiquer le pluriel par exemple) », *par opposition à* « la phonographie [qui] désigne le fait que les unités graphiques renvoient à du son (le graphème s pour le phonème /s/ par exemple » *(Jaffré, 2011, p. 77).*

irréguliers, elle-même meilleure que la réussite des accords. Ainsi les niveaux de réussite sont variables, mais pas leur hiérarchie, qui tient au système orthographique lui-même, et aux difficultés de son acquisition.

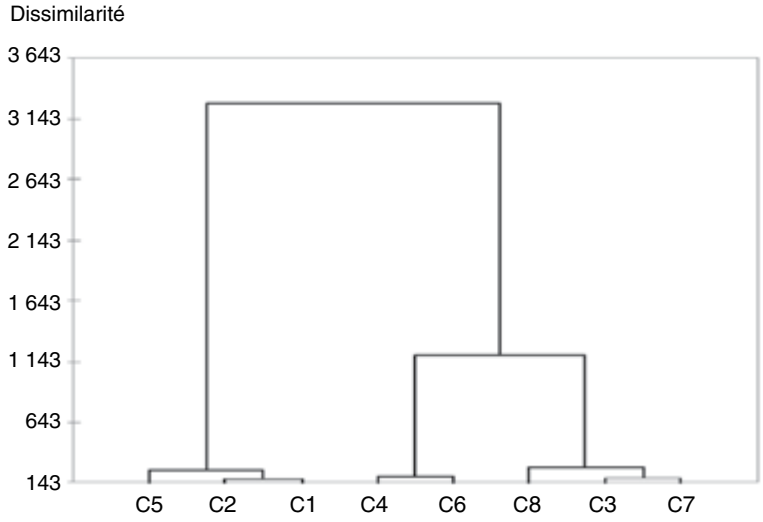
La comparaison entre les trois groupes paraît triviale en première lecture : le groupe A réunit les personnes qui ne présentent pas de difficulté, le groupe C ceux qui en présentent beaucoup et le groupe B ceux qui sont moyens. Une analyse plus fine des classes qui constituent ces grands groupes fait cependant ressortir plusieurs profils linguistiques de bons, de moyens et de faibles en orthographe. Afin d'illustrer le type de productions recueillies, des exemples de production écrite issues de chacune classes sont donnés dans l'annexe 1.

Le groupe A (63 %) : pas de difficultés ou des difficultés légères à l'épreuve de production écrite

Dans ce groupe composé de personnes ayant peu ou très peu de difficulté avec la grande majorité des mots proposés, la classe 5 (425 personnes) est incontestablement celle qui en présente le moins : ses moyennes de réussite, y compris orthographique, sont les meilleures pour presque tous les mots. Seul le mot « solennel » n'a été réussi que par 41 % d'entre eux pour l'orthographe (le taux de réussite graphophonologique est de 89 %). Par contre dans les trois classes de ce groupe, les taux de réussite aux pseudo-mots ont été inférieurs à ceux des mots, ce qui laisse penser que la classe 5 se distingue surtout des autres classes – et en particulier des autres classes du groupe – par la connaissance de l'orthographe et la fréquentation de l'écrit.

Dans les classes 1 et 2 (182 et 681 personnes), la plupart des mots réguliers ou très fréquents sont également réussis (plus de 90 %). Mais peu de personnes arrivent à écrire « solennel » avec la bonne orthographe, et l'orthographe de « rhume » et les accords, notamment celui du verbe, posent des problèmes assez importants aussi. Ainsi s'ils manifestent des compétences solides, à commencer par les règles de correspondance graphophonologiques, ils ont plus de mal pour des mots irréguliers et plus rares à l'écrit. Les deux groupes se distinguent essentiellement sur les mots « librairie », « pharmacie » et surtout « épicerie », moins maîtrisés par la classe 1 même du point de vue graphophonologique. Il faut remarquer néanmoins que ces trois mots, tous irréguliers, correspondent aux noms des rayons dans lesquels les courses devaient être faites, et ils n'ont pas toujours été compris comme des mots à écrire. Ils ont dans ce cas été comptés comme « faux » dans l'enquête et dans cette analyse.

Figure IV
Arbre hiérarchique de la classification construite sur les taux de réussite par mot à l'épreuve de PE



Lecture : le graphique indique la proximité entre les classes du point de vue la réussite graphophonologique et orthographique par mot. Les classes 1 et 2 sont plus proches l'une de l'autre que de la classe 5, de même les classes 3 et 7 par rapport à la classe 8. Les classes 1, 2, 5 forment un groupe, les autres classes forment deux groupes.
Champ : population de 18 à 65 ans ayant répondu au module ANLCI.
Source : Insee, enquête IVQ *2011.*

Tableau 3
Taux de réussite graphophonologique, orthographique et grammaticale par mot et par classe (%)

Classe	5	2	1	Groupe A	3	7	8	Groupe B	6	4	Groupe C	Total
Nombre d'observations	425	681	182	1 288	190	247	101	538	112	108	220	2 046
sel g	99,8	98,8	100,0	99,3	98,9	94,7	97,0	96,6	81,3	31,5	56,9	94,0
tomate g	100,0	96,9	96,7	97,9	94,7	90,7	92,1	92,4	88,4	35,2	62,3	92,6
confiture g	99,3	96,8	96,7	97,6	94,2	74,5	97,0	85,7	55,4	5,6	31,0	87,3
fort g	99,8	96,6	96,7	97,7	96,3	87,4	48,5	83,2	58,0	12,0	35,4	87,2
anti g	99,1	97,2	97,3	97,8	77,9	77,7	88,1	79,7	62,5	15,7	39,5	86,8
fromages g	100,0	96,2	97,3	97,6	91,6	82,2	73,3	83,8	33,0	3,7	18,6	85,5
qui g	98,4	95,6	95,6	96,5	93,7	90,3	5,9	75,7	47,3	12,0	30,0	83,9
rhume g	98,6	95,6	95,6	96,6	73,7	74,1	88,1	76,6	39,3	10,2	25,0	83,6
alcool g	99,5	91,0	90,7	93,8	70,5	74,1	79,2	73,8	41,1	20,4	30,9	81,8
pays g	98,4	97,4	95,6	97,5	70,5	56,7	86,1	67,1	30,4	7,4	19,1	81,0
sentent g	100,0	93,5	93,4	95,6	91,1	65,2	22,8	66,4	35,7	0,9	18,6	79,7
pharmacie g	99,5	99,1	58,2	93,5	72,1	67,6	75,2	70,6	29,5	13,0	21,4	79,7
cerises g	99,3	90,7	95,1	94,2	86,8	42,9	83,2	66,0	42,9	8,3	25,9	79,4
sirape g	88,0	89,9	90,7	89,4	77,4	64,8	59,4	68,2	59,8	8,3	34,5	77,9
librairie g	99,5	93,8	71,4	92,5	76,3	50,6	78,2	64,9	25,0	3,7	14,5	76,9
fiancé g	99,1	85,5	89,0	90,5	70,0	60,3	64,4	64,5	25,9	0,9	13,6	75,4
micatol g	82,4	91,3	85,2	87,5	77,4	58,3	64,4	66,2	42,0	8,3	25,5	75,2
gobar g	90,4	87,5	86,8	88,4	72,1	52,6	83,2	65,2	27,7	9,3	18,7	74,8
epicerie g	99,3	95,0	35,2	88,0	88,4	41,7	76,2	64,7	22,3	2,8	12,7	73,8
solennel g	89,4	87,8	81,3	87,4	68,9	51,8	72,3	61,7	19,6	0,0	10,0	72,3
duxe g	86,1	88,0	85,2	87,0	67,9	50,6	67,3	59,8	25,0	5,6	15,5	72,1
joc g	84,7	83,7	80,8	83,6	70,0	53,8	70,3	62,6	27,7	8,3	18,2	71,1
pevanore g	73,4	80,3	72,5	76,9	73,2	44,9	53,5	56,5	14,3	2,8	8,7	64,2
sel o	98,8	97,5	99,5	98,2	96,3	82,6	95,0	89,8	71,4	24,1	48,2	90,6
tomate o	98,6	95,4	95,6	96,5	90,0	82,6	85,1	85,7	72,3	18,5	45,9	88,2
fromages o	99,5	95,7	97,3	97,2	88,4	74,9	72,3	79,2	23,2	2,8	13,2	83,4
qui o	98,4	95,3	95,6	96,4	91,6	86,2	5,9	73,0	44,6	10,2	27,7	82,8
confiture o	99,3	94,3	92,3	95,7	84,7	61,9	86,1	74,5	39,3	2,8	21,4	82,1
fort o	98,4	93,4	90,1	94,6	81,6	68,4	37,6	67,3	38,4	5,6	22,3	79,6
cerises o	98,6	87,7	92,9	92,0	76,8	23,1	76,2	52,0	22,3	2,8	12,7	73,0
pharmacie o	98,6	94,7	53,8	90,2	54,7	44,5	64,4	51,8	16,1	4,6	10,5	71,6
sentent o	99,5	88,4	87,9	92,0	67,4	43,7	11,9	46,1	17,0	0,9	9,1	71,0
epicerie o	98,1	93,4	33,5	86,5	74,7	28,7	67,3	52,2	15,2	0,0	7,7	69,0
pays o	95,3	81,1	86,3	86,5	46,8	24,3	61,4	39,2	6,3	0,9	3,6	65,2
anti o	92,0	72,8	81,3	80,3	29,5	34,4	71,3	39,6	29,5	5,6	17,8	62,9
fiancé o	96,0	74,0	75,8	81,5	30,0	39,7	62,4	40,5	6,3	0,9	3,6	62,4
alcool o	97,2	75,3	74,2	82,4	21,1	23,1	58,4	29,0	8,9	0,9	5,0	60,0
librairie o	96,9	77,8	59,3	81,5	29,5	11,3	54,5	25,8	7,1	0,0	3,6	58,5
rhume o	88,7	49,5	59,3	63,8	21,6	17,4	45,5	24,2	8,0	0,9	4,5	47,0
solennel o	41,4	12,8	18,7	23,1	1,1	0,8	11,9	3,0	0,0	0,0	0,0	15,3
fromages gr	90,6	68,0	61,0	74,5	41,6	21,5	30,7	30,3	7,1	3,7	5,4	55,4
sentent gr	88,2	39,4	47,3	56,6	6,8	13,8	3,0	9,3	5,4	5,6	5,5	38,7

Note : « o »=réussite orthographique ; « g »=réussite graphophonologique ; « gr »=réussite de l'accord (score grammatical).
Lecture : pour les 182 individus de la classe 1, le mot fromage a un niveau de réussite graphophonologique (fromages g) de 97,3 % : il a été écrit de façon graphophonologiquement correcte par 97,3 % des enquêtés de cette classe ; il a un niveau de réussite orthographique (fromages o) identique, et la marque de l'accord (fromages gr) est présente dans 61 % des cas.
Champ : population de 16 à 65 ans ayant répondu au module ANLCI.
Source : Insee, enquête IVQ *2011.*

Le groupe C (11 %) : de très importantes difficultés à l'épreuve de production écrite

Ce groupe rassemble la minorité la plus en difficulté en production écrite. Dans la classe 4 (108 personnes), moins d'une personne sur trois arrive à écrire par exemple de façon graphophonologiquement correcte le mot « sel », et moins d'une sur quatre en respecte l'orthographe. La réussite est très faible aussi pour le mot « tomate ». Ce sont pourtant les deux mots les mieux réussis, y compris dans cette classe. Ainsi la quasi-totalité de ses membres ne connaît pas l'orthographe des mots, et même les correspondances graphies-sons sont problématiques. Les accords sont très rares. Il s'agit incontestablement des personnes les moins familières avec l'écrit. La classe 6 (112 personnes) montre également des taux assez faibles de réussite, même du point de vue graphophonologique. La réussite est malgré tout un peu supérieure à celle de la classe 4, et quelques mots comme « tomate » ou « sel » sont écrits correctement (orthographiquement) par près de trois personnes sur quatre. Les mots irréguliers par contre ne sont que rarement connus. Comme pour la classe précédente, très peu d'entre eux font les accords.

Les deux classes de ce groupe présentent ainsi des résultats un peu différents, mais au regard des résultats des autres classes, il s'agit là de personnes éloignées des usages écrits de la langue, du moins en ce qui concerne la production écrite. Les règles de correspondance graphie-son ne sont pas ou peu connues et ne permettent au mieux d'écrire que des mots très simples et très courants.

Le groupe B (26 %) : des difficultés moindres, mais une grande hétérogénéité

Ce dernier groupe est sans doute le plus difficile à caractériser : il s'agit des personnes aux compétences les plus « moyennes » et très hétérogènes. Les membres de la classe 3 (190 personnes) par exemple présentent des bases solides si l'on considère leur taux de réussite des mots simples et fréquents comme « sel », « fromage », « qui », ou « tomate » (88 % à 96 % de réussite). La transcription graphophonologique ne leur pose pas trop de problème (ils sont presque chaque fois plus de 70 % à y parvenir). En revanche moins de 30 % arrivent à orthographier les mots rares et/ou irréguliers comme « fiancé », « librairie », « rhume » et « alcool » et presque aucun n'a su orthographier « solennel ». Ainsi, ce qui pose problème pour cette classe, c'est de passer d'une écriture phonographique à une écriture orthographique, à investir donc la dimension sémiographique de l'orthographe du français (cf. *supra*), principe selon lequel l'orthographe des mots fait aussi sens « pour l'œil », sans qu'il y ait de relation avec la chaîne sonore. Les personnes des classes 7 et 8 (247 et 101 personnes) sont plus en difficulté. Plus de 80 % savent orthographier « sel » et « tomate » et un certain nombre de mots sont bien écrits phonétiquement, mais elles sont très peu à effectuer les accords, et à écrire correctement les mots irréguliers. À ce niveau de l'analyse, on est tenté d'y voir seulement des compétences légèrement moindres que celles de la classe 3, et intermédiaires entre les groupes A et C. Mais les deux classes se distinguent très fortement sur la réussite de certains mots comme « cerises » par exemple (23 % contre 76 %) sans que l'on comprenne leur particularité, ni du point de vue de la fréquence ni du point de vue orthographique. De même on observe des résultats assez incohérents pour les accords, qui sont réussis par peu de leurs membres mais de façon désordonnée : « fromages » (21 % contre 30 %) et « sentent » (14 % contre 3 %). Nous nous en tiendrons donc pour l'heure à considérer que dans l'ensemble, ces deux classes ont des compétences fragiles et éparses.

De la réussite par mot aux scores globaux

Pour préciser encore les contours des différentes classes, nous examinons maintenant leurs résultats en termes de scores. Nous utilisons un score graphophonologique sur 23 points, calculé sur les 17 mots listés plus haut et les 6 pseudo-mots, un score orthographique sur 17 points (les mêmes 17 mots), et un score grammatical, établi à partir des deux accords à faire (sur 2 points). Le tableau 4 permet de visualiser ces scores les uns par rapport aux autres (les résultats détaillés figurent en annexe 2). On retrouve, sans surprise, les constats de l'analyse des taux de réussite par mot : ainsi les enquêtés du groupe A ont tous obtenu au moins la moitié des points du score graphophonologique (sur 23) ; mais c'est aussi le cas de ceux de la classe 3, qui se trouve donc bien confirmée comme celle des enquêtés moyens, juste en-dessous du groupe A. À l'exact opposé, ce score révèle les grosses difficultés de la classe 4 (personne n'a eu plus de 7 points sur 23 à ce score), et les difficultés fortes mais bien moindres de la classe 6. Restent les classes 7 et 8, pour lesquelles les distributions de scores sont plus étalées et surtout moins gaussiennes, témoignant de compétences graphophonologiques plus variables au

sein de ces classes. C'est la même chose pour les scores orthographiques (sur 17) ; la classe 7 apparait moins atypique, et montre des résultats supérieurs à ceux de la classe 6. Seule la classe 8 conserve une allure atypique.

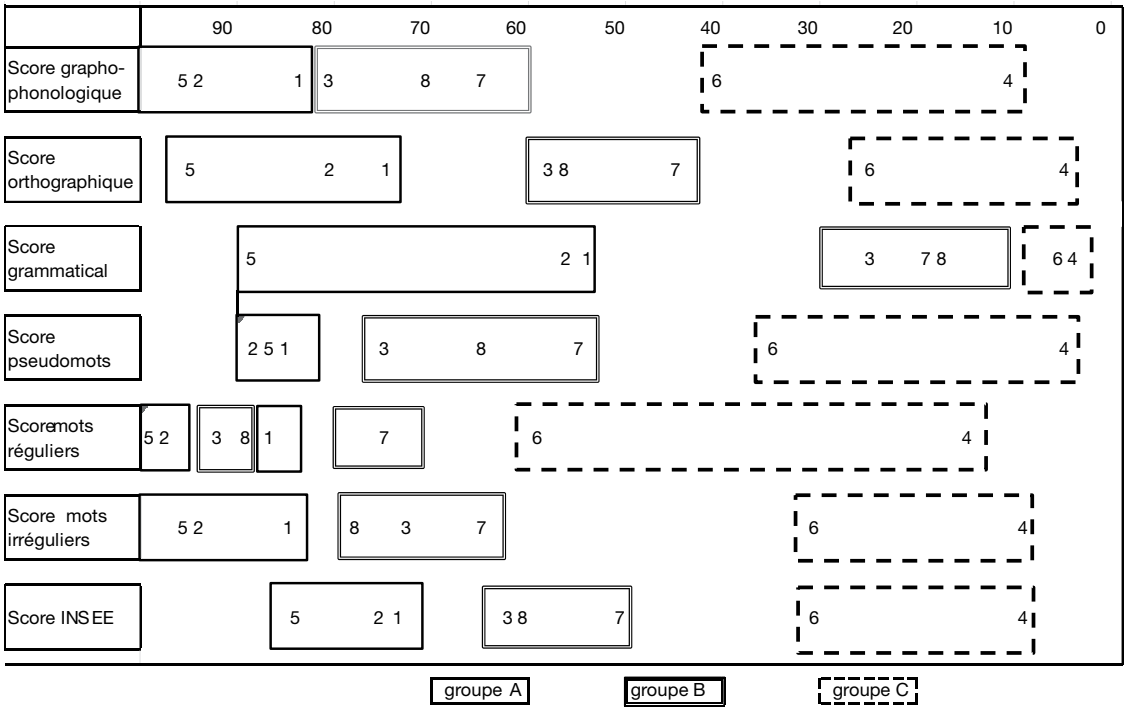
Avec le score grammatical, il existe peu de différence entre les classes du groupe B et C en matière d'accord du verbe. Au sein du groupe A, la classe 5 se distingue nettement par la part massive de très bonnes réponses, quand les classes 1 et 2 ont des résultats beaucoup plus faibles. Ce score s'avère bon pour repérer les meilleurs, mais il ne permet pas de distinguer entre eux les moyens, les faibles et les très faibles.

Le score sur les pseudo-mots (sur 6) fait apparaître à peu près les mêmes positionnements relatifs des classes que le score graphophonologique, mais avec un peu moins de finesse : les classes 7 et 8 en particulier montrent des résultats plus étalés, mais aussi plus réguliers. Ce résultat suggère que l'utilisation du score graphophonologique à la place ou en complément des pseudo-mots pourrait permettre une évaluation plus fine de la compétence d'assemblage.

Les scores établis pour les mots irréguliers (sur 6) et réguliers (sur 6) révèlent de façon plus claire encore la particularité de la classe 8. Le critère de la complexité orthographique fonctionne mal pour ce groupe : ses membres maitrisent l'orthographe des mots réguliers de façon comparable à la classe 3 et à la classe 1 (deux classes meilleures que la classe 8 pour la plupart des autres scores). Une partie des affiliés à cette classe maitrise relativement bien aussi les mots irréguliers. On en déduira que pour cette classe plus que pour les autres, il serait important de comparer les mots en fonction de leur fréquence dans les usages courants : il peut s'agir en effet de la classe dont les compétences orthographiques ont été le plus apprises sur le tas, dans les usages quotidiens de l'écrit.

Nous avons gardé le score de PE-*IVQ* (sur 22) pour la fin, car sa comparaison avec les autres scores mérite discussion dans la mesure où il combine et pondère trois des scores ci-dessus (le score sur les pseudo-mots, le score orthographique, mais sur moins de mots, et le score grammatical). Cette comparaison permet donc de montrer que ce score atténue fortement les

Tableau 4
Répartition des classes et des groupes en fonction des différents scores



Lecture : pour le score graphophonologique, le groupe A obtient les meilleurs scores avec plus de 80 % de réussite en moyenne pour chacune des 3 classes du groupe (5, 2 et 1). Le groupe C obtient les moins bons scores : 10 % de réussite en moyenne pour la classe 4 et 40 % pour la classe 6.
Champ : population de 16 à 65 ans ayant répondu au module ANLCI.
Source : Insee, enquête IVQ *2011.*

différences de résultats entre les classes à l'intérieur des groupes. C'est en effet le score qui a la distribution la plus régulière et continue entre les différentes classes. Il gomme ainsi les différences que nous avons observées entre les classes 1 et 2 au sein du groupe A, et surtout entre les classes du groupe B (classes 3, 7 et 8). Ce score s'avère donc plutôt bon pour distinguer les trois grands groupes résultant de la CAH, mais montre mal les points forts et les faibles des différentes classes de chaque groupe.

Pour compléter l'étude des profils linguistiques des classes d'enquêtés dégagées par la CAH, nous nous intéressons maintenant aux résultats obtenus aux autres épreuves d'*IVQ*, que ce soit dans le module d'orientation ou dans le module ANLCI : la compréhension de l'écrit, la compréhension de l'oral, la lecture à haute voix et la numératie[9] (voir encadré 1). Les taux de réussite à ces épreuves sont détaillés par classe en annexe 2.

On a l'intuition que les personnes en difficulté en compréhension et en lecture auront de grands risques d'être aussi en difficulté en production écrite (et réciproquement). L'enquête *IVQ*, l'une des seules grandes enquêtes de mesure de l'illettrisme à interroger des compétences de « production d'écrit », permet de l'éprouver, mais aussi de montrer que les difficultés dans les différents domaines peuvent être d'intensité variable ; la mesure de ces compétences ne révèle alors pas seulement des difficultés ou des problèmes, mais aussi des connaissances, des acquis, aussi partiels soient-ils.

Les personnes enquêtées du groupe A, qui ont moins de difficultés que les autres en PE, sont aussi, pour chacune des compétences testées et quelle que soit la classe dans ce groupe, meilleures que dans tous les autres groupes, et ce pour toutes les classes de ce groupe. Elles sont cependant loin d'avoir toutes de bons résultats en compréhension de l'écrit, de l'oral ou en numératie : selon la classe et l'épreuve, du quart à environ 40 % sont en difficulté grave ou forte. Dans les trois classes de ce groupe, les personnes ont par contre très peu de difficultés en lecture à voix haute. Il est vrai qu'il s'agit d'une épreuve mieux réussie par tous, mais les membres du groupe A apparaissent bien meilleurs encore.

Dans le groupe C, celui des personnes les plus en difficulté en production écrite, les difficultés en orthographe se combinent avec d'autres difficultés à l'écrit : environ 9 sur 10 sont en difficulté grave ou forte en compréhension écrite. Les deux classes de ce groupe diffèrent le plus en lecture, avec des difficultés graves ou fortes pour plus de la moitié des personnes de la classe 4 contre seulement une sur cinq dans la classe 6. En numératie et en compréhension orale, les personnes de ce groupe C sont plus en difficulté que toutes les autres.

Les trois classes du groupe B ne se distinguent pas nettement entre elles du point de vue de la compréhension écrite ou de la numératie. Par contre, les membres de la classe 3 apparaissent un peu meilleurs en lecture que ceux des classes 7 et 8. Les résultats apparaissent plus contrastés en compréhension orale pour laquelle on retrouve la hiérarchie vue plus haut entre les classes : la classe 3 est plus proche des classes du groupe A que des classes de son groupe ; cette fois c'est la classe 7 qui montre le plus de difficultés graves ou fortes (47 % contre 10 % pour la classe 8).

Pour les personnes en grande difficulté en production écrite, le niveau de maîtrise de l'orthographe et des règles de transcription écrite (phonographie) semble ainsi lié, dans l'ensemble, aux autres champs de compétence testés. Toutefois, les difficultés en PE n'empêchent pas des capacités de lecture, sauf pour la minorité la plus en difficulté. Ce résultat est en accord avec l'approche linguistique qui établit que le français est plus facile à lire qu'à écrire (Fayol et Jaffré, 2008). À l'inverse, comme on l'a vu pour le groupe A, une meilleure maitrise de l'orthographe, telle qu'évaluée sur la base de l'épreuve de production écrite d'*IVQ*, ne va pas systématiquement de pair avec des compétences en compréhension écrite ou orale.

* *
*

Les analyses proposées ici ont d'abord une visée descriptive : montrer la diversité des compétences orthographiques évaluées dans l'enquête et décrire les profils langagiers de la population en difficulté potentielle avec l'écrit.

Des trois grands groupes apparus dans cette analyse, nous retiendrons la très forte hétérogénéité

9. Pour une présentation plus complète de ces exercices, voir Degorre et Murat (2009). À noter que la compréhension de l'écrit est évaluée à partir de l'épreuve de compréhension écrite du module ANLCI, et non de celle du module d'orientation.

de profils parmi les enquêtés moyens en orthographe, réunis dans le groupe B. Dans la perspective d'actions de formation, ce groupe B est sans doute celui pour lequel les solutions à apporter seraient les plus difficiles à dégager et à mettre en place. En effet, on peut considérer pour aller vite que les personnes du groupe A ne nécessitent pas de remédiation – ce qui n'exclut pas, nous l'avons vu, que certains d'entre eux présentent des difficultés par ailleurs, en compréhension ou en numératie. À l'inverse, les personnes du groupe C présentent des difficultés telles qu'elles ne pourront être réglées sans une formation spécifique.

Nous retiendrons aussi de ces analyses que les personnes présentant le plus de difficulté en production écrite ont aussi des difficultés par ailleurs, notamment en compréhension écrite et nous avons conclu que de fortes difficultés pour écrire sous la dictée sont un assez bon révélateur de difficultés en compréhension écrite. En revanche, une bonne connaissance de l'orthographe, telle qu'évaluée par le test, n'est pas toujours associée à une bonne compréhension de l'écrit et de l'oral. Nous y voyons une invitation à réfléchir à la survalorisation de la compétence orthographique, qui est encore importante aujourd'hui, même si la question de la compréhension est maintenant clairement posée.

Cette analyse permet également quelques réflexions autour de l'épreuve elle-même et des politiques à adopter vis-à-vis des populations en difficulté. En particulier, notre analyse au moyen de divers scores a fait apparaitre un décalage parfois important entre la capacité à transcrire la chaine sonore (réponse de type graphophonologique) et la capacité à écrire les mots selon la norme attendue. Les résultats obtenus montrent à quel point il est difficile d'écrire quand on s'éloigne des correspondances phonographiques simples ou stables.

Mais nous avons aussi remarqué, en analysant la diversité des graphies produites, qu'aucun scripteur n'utilise une écriture purement « phonétique » (Conseil, à paraitre), et que certains mots complexes courants sont assez bien connus. C'est vrai aussi pour les pseudo-mots, les scripteurs cherchant souvent à choisir, parmi les graphies possibles, celles qui iraient le mieux avec leur signification supposée ou leur contexte d'emploi. Une des perspectives de ce travail consiste à examiner la diversité des graphies erronées auxquelles nous pouvons ajouter l'analyse des formes correctes proposées pour les pseudo-mots. Le fait en particulier que ces pseudo-mots soient présentés principalement comme des noms de médicaments (*micatol*, *sirape*, *duxe*) ou des noms propres (*Joc, Pevanore*, *gobar*) a sans doute induit certaines réponses, par exemple l'apparition du *y* ou du *h* dans les mots savants de la pharmacopée (*mycatol, syrap* ou *micathol*), et des lettres muettes dans *gobard*, *Pévanord* ou des graphies un peu « exotiques » comme dans *Jock* (voir les exemples en annexe et Conseil, à paraitre).

La maîtrise des formes requiert donc bien plus qu'une acquisition des principes régissant nos pratiques écrites, mais une véritable acculturation à l'écrit : bien écrire n'est pas seulement une technique à acquérir, des règles à connaître ou une discipline à laquelle se soumettre, c'est aussi une pratique plus ou moins intégrée dans les usages quotidiens que l'on fait de la langue, pour interagir avec d'autres, pour communiquer, s'orienter, se divertir, etc. Les pratiques de formation devraient tenir compte de ce résultat, et être conçues au moins autant comme des acculturations à l'écrit, à ses usages, ses normes sociales, que comme l'enseignement de techniques, de raisonnements et de règles. Il est important, en matière de formation, de partir de l'expérience et des savoirs que les apprenants ont de l'écrit dans tous les domaines de leur vie sociale, et d'exploiter tous les savoirs dont ils disposent déjà, même s'ils ne permettent pas de restituer la norme. La réalité de la difficulté à l'écrit est multiforme et les réponses à apporter par les politiques publiques et par les formateurs sont sans doute à différencier. □

BIBLIOGRAPHIE

Belmans *et al.* (2013), *Les Haut-normands face aux savoirs de base : lire - écrire - compter, Dossier d'Aval Haute-Normandie,* Insee Haute-Normandie.

Besse J.-M., Luis M.-H., Bouchut A.-L. et Martinez F. (2009), « La mesure des compétences en traitement de l'écrit chez des adultes en grande difficulté ». *Économie et statistique,* n° 424-425, pp. 31-48.

Besse J.-M. et Luis M.-H. (2009), « La conception du module d'orientation, du module de compréhension orale et du module ANLCI ». *Économie et statistique,* n° 424-425, pp. 18-19.

Blondel C. et Conseil J. (2015), « L'épreuve de production écrite dans l'enquête *IVQ* 2011 : variation et compétences d'écriture des scripteurs en difficulté avec l'écrit dans les régions Haute-Normandie et Rhône-Alpes », C. Brissaud et C. Mortamet (éd.), *La dictée, une pratique sociale emblématique*, *Glottopol* n °26, http://glottopol.univ-rouen.fr/numero26.html.

Blondel C., Brissaud C. et Rinck F. (2016), « Description des pratiques orthographiques de scripteurs ordinaires et de scripteurs en difficulté avec l'écrit à partir de l'analyse d'une dictée », actes du Congrès mondial de linguistique française (CMLF), 19 pages, DOI: 10.1051/shsconf/2016270 7.

Brendler J. (2013), « Les personnes en difficulté à l'écrit : des profils régionaux variés », *Insee Première* n°1475, 4 pages.

Catach N. (1980), *L'orthographe française, traité théorique et pratique, avec les travaux d'application et leurs corrigés*, Nathan, Paris.

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

Conseil J. et Mortamet C. (2016), « Illettrisme, difficultés à l'écrit et emploi en Haute-Normandie », *Études normandes*, 2015/2, PURH, Mont Saint Aignan, pp. 57-67.

Degorre A. et Murat F. (2009), « La mesure des compétences des adultes, un nouvel enjeu pour la statistique publique », *Économie et statistique*, n° 424-425, pp. 4-30.

Fayol M. et Jaffré, J.-P. (2008), *Orthographier*, PUF, Paris.

Insee (2009), *Mesurer les compétences des adultes avec l'enquête* Information et vie quotidienne (IVQ), *Économie et Statistique* n°424-425, 178 pages.

Jaffré J.-P. (2011), « L'écriture, une invention humaine et dynamique », dans Brissaud C. et Cogis D., *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Hatier, Paris, pp. 76-85.

Jeantheau J.-P. (2010), « L'orthographe dans les enquêtes sur l'illettrisme en France », dans Gruaz C. et Jacquet-Pfau C. (éd.), *Autour du mot : pratiques et compétences*, Lambert-Lucas, Paris, pp. 223-239.

Jeantheau J.-P. (2015), « La dictée dans les enquêtes sur la « littéracie » des adultes ; pratiques, résultats, exemples d'analyse, perspectives », C. Brissaud, C. Mortamet (dirs.), *La dictée, une pratique sociale emblématique*, *Glottopol* n °26, http://glottopol.univ-rouen.fr/numero26.html.

Jonas N. (2012), « Pour les générations les plus récentes, les difficultés des adultes diminuent à l'écrit, mais augmentent en calcul », *Insee Première* n°1426, 4 pages.

Léon P.R. (1992), *Phonétisme et prononciation du français*, Nathan, Paris.

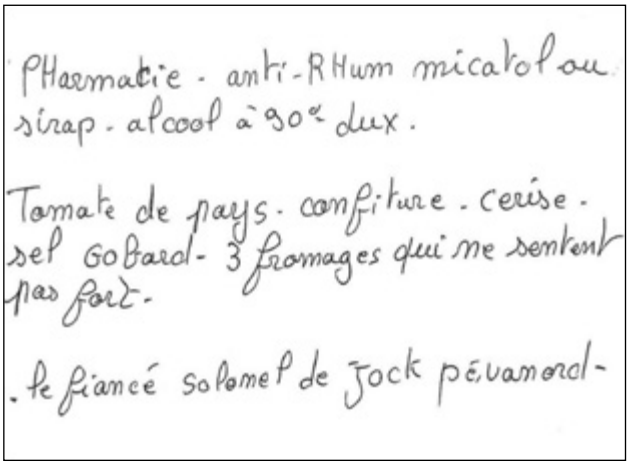
ANNEXE 1

EXEMPLES DE PRODUCTIONS ÉCRITES(*) PAR CLASSE ISSUE DE LA CAH

(*) Les exemples ont été choisis parmi les PE présentant les scores PE-IVQ les plus proches des moyennes de chaque classe. Seules les PE les plus lisibles sont présentées.

Groupe A, pas de difficultés ou difficultés légères à l'épreuve de PE

Classe 1

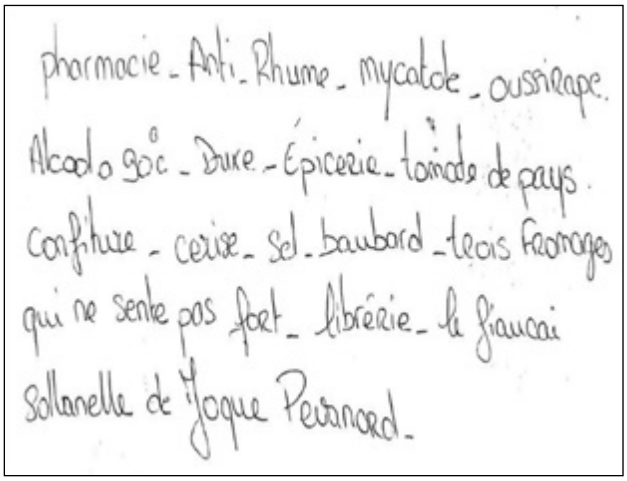


PHarmacie - anti-RHum micatol ou sirap - alcool à 90° dux.

Tomate de pays - confiture - cerise - sel Gobard - 3 fromages qui ne sentent pas fort -

. le fiancé solonel de Jock pévanord -

Classe 2

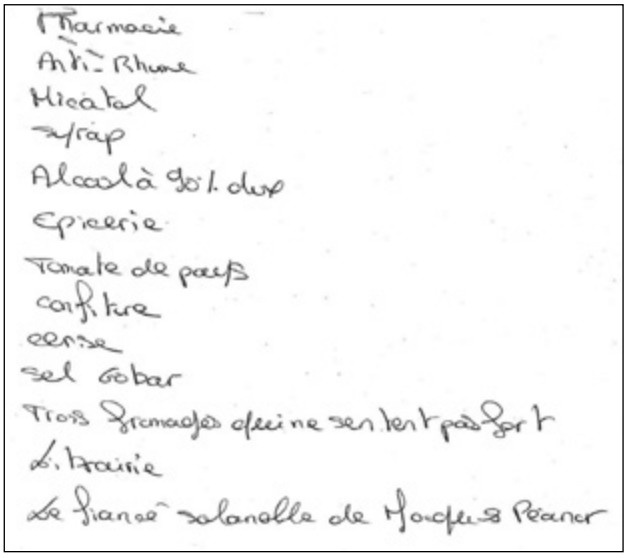


pharmacie - Anti-Rhume - mycatole - oussirape.

Alcool a 90°c - Duxe - Épicerie - tomate de pays.

Confiture - cerise - sel - baubard - trois fromages qui ne sente pas fort - librérie - le fiancai sollanelle de Joque Pevanord -

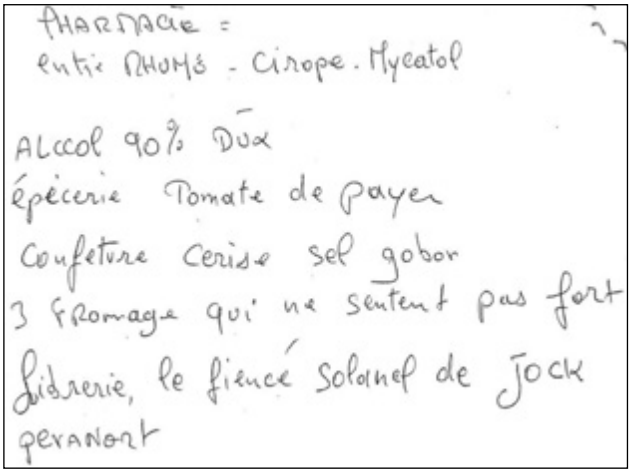
Classe 5



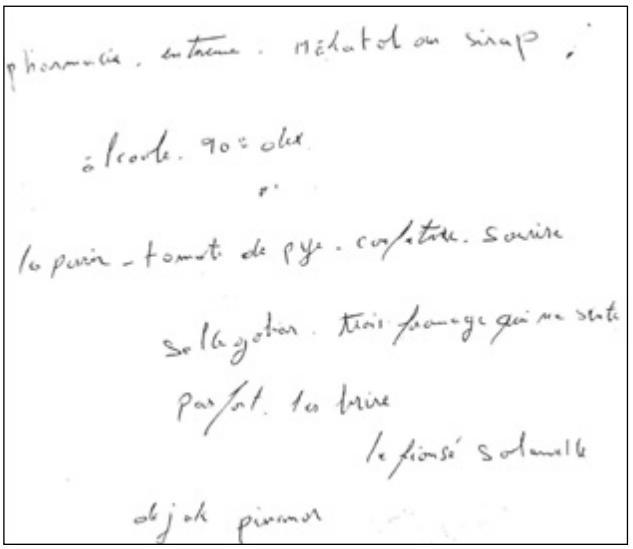
Pharmacie
Anti-Rhume
Micatol
sirap
Alcool à 90% dux
Epicerie
Tomate de pays
confiture
cerise
sel Gobar
Trois fromages qui ne sentent pas fort
Librairie
Le fiancé solanelle de Jacques Peanor

Groupe B : difficultés « moyennes » et forte hétérogénéité

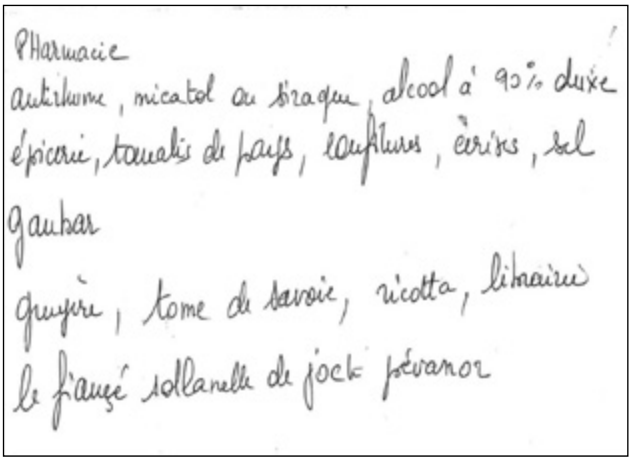
Classe 3



Classe 7

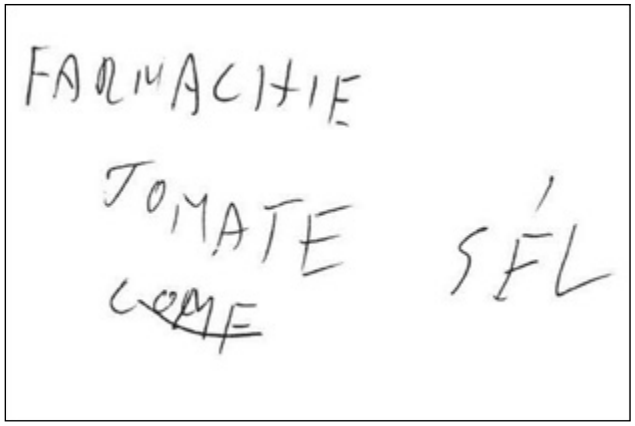


Classe 8



Groupe C : difficultés fortes à l'épreuve de PE

Classe 4



Classe 6

ANNEXE 2

DÉTAIL DES SCORES PAR CLASSE DE LA CAH

Score PE-IVQ

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Classe 7	Classe 8	Ensemble
0				52					52
1				21		5			26
2				20		7	1		28
3				5		13	3		21
4			1	2		22	6		31
5			2	3		19	16	1	41
6			3	3		17	27	3	53
7			6			10	31	8	55
8		2	11	2	1	11	33	8	68
9	3	4	10			4	46	10	77
10	3	9	18			2	39	13	84
11	12	10	40		3	2	18	5	90
12	8	20	29		1		10	5	73
13	17	43	31				5	5	101
14	20	70	15		4		6	6	121
15	26	76	13		11		5	4	135
16	18	80	8		16			9	131
17	15	90	2		30		1	9	147
18	18	68	1		40			8	135
19	16	98			61			5	180
20	18	71			69			2	160
21	6	36			105				147
22	2	4			84				90
Total	182	681	190	108	425	112	247	101	2 046

Lecture : dans la classe 1, 26 personnes ont obtenu un score de 15 sur 22 à l'épreuve de PE.
Champ : population de 16 à 65 ans ayant effectivement passé l'épreuve PE du module ANLCI en 2011 et pour laquelle les résultats des autres épreuves de l'enquête IVQ *étaient disponibles.*
Source : Insee, enquête IVQ *2011.*

Score mots irréguliers

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Classe 7	Classe 8	Ensemble
0		1	35	100		72	52	7	267
1	9	8	40	7		30	84	17	195
2	21	41	63	1	1	9	64	20	220
3	53	180	41		9	1	33	13	330
4	48	270	11		58		11	15	413
5	38	158			205		3	23	427
6	13	23			152			6	194
Total	182	681	190	108	425	112	247	101	2 046

Lecture : dans la classe 1, 48 personnes ont réussi 4 des 6 mots irréguliers IVQ.
Champ : population de 16 à 65 ans ayant effectivement passé l'épreuve PE du module ANLCI en 2011 et pour laquelle les résultats des autres épreuves de l'enquête IVQ *étaient disponibles.*
Source : Insee, enquête IVQ *2011.*

Score mots réguliers

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Classe 7	Classe 8	Ensemble
0				63		7	6		76
1			2	33		15	12	1	63
2		5	7	11		35	48	2	108
3	7	8	17	1		34	83	10	160
4	40	63	51		6	12	74	26	272
5	90	231	90		50	9	23	25	518
6	45	374	23		369		1	37	849
Total	182	681	190	108	425	112	247	101	2 046

Lecture : dans la classe 1, 90 personnes ont réussi 5 des 6 mots réguliers IVQ.
Champ : population de 16 à 65 ans ayant effectivement passé l'épreuve PE du module ANLCI en 2011 et pour laquelle les résultats des autres épreuves de l'enquête IVQ *étaient disponibles.*
Source : Insee, enquête IVQ *2011.*

Score graphophonologique

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Classe 7	Classe 8	Ensemble
0				36					36
1				13					13
2				16					16
3				13		1			14
4				9					9
5				10		7			17
6				7		9			16
7				3		17			20
8						12	1		13
9						14	5		19
10						17	9	2	28
11				1		10	13	2	26
12			6			9	10	4	29
13			4		1	8	38	13	64
14		2	9			3	26	12	52
15	1	1	8		2	2	34	10	58
16	5	5	19			2	34	7	72
17	6	14	17		4	1	29	12	83
18	29	27	15		5		22	11	109
19	33	53	32		16		14	14	162
20	35	91	28		24		6	9	193
21	38	112	31		75		2	5	263
22	33	180	13		133		3		362
23	2	196	8		165		1		372
Total	182	681	190	108	425	112	247	101	2 046
Moyenne	19,9	21,3	18,5	2,3	21,8	9,3	15,1	16,3	18,4

Lecture : dans la classe 1, 38 personnes ont donné une correspondance graphophonologique correcte pour 21 mots sur 23.
Champ : population de 16 à 65 ans ayant effectivement passé l'épreuve PE du module ANLCI en 2011 et pour laquelle les résultats des autres épreuves de l'enquête IVQ *étaient disponibles.*
Source : Insee, enquête IVQ *2011.*

Score orthographique

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Classe 7	Classe 8	Ensemble
0				56		2			58
1				30		3	2		35
2				11		13	5	1	30
3			3	8		21	3		35
4				3		26	12	1	42
5			4			20	21	6	51
6			7			13	36	11	67
7	1		14			10	44	8	77
8			19			3	47	9	78
9	6	10	22			1	32	16	87
10	12	11	45				23	5	96
11	29	39	35		1		14	5	123
12	26	72	18		2		3	18	139
13	26	123	19		11		5	14	198
14	43	182	4		25			5	259
15	24	158			62			2	246
16	13	80			186				279
17	2	6			138				146
Total	182	681	190	108	425	112	247	101	2 046
Moyenne	12,9	13,8	9,9	0,8	16,0	4,3	7,5	9,7	11,6

Lecture : dans la classe 1, 43 personnes ont orthographié correctement 14 mots sur 17.
Champ : population de 16 à 65 ans ayant effectivement passé l'épreuve PE du module ANLCI en 2011 et pour laquelle les résultats des autres épreuves de l'enquête IVQ *étaient disponibles.*
Source : Insee, enquête IVQ *2011.*

Score grammatical (accords)

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Classe 7	Classe 8	Ensemble
0	58	188	108	99	10	99	170	68	800
1	51	255	72	8	70	12	67	32	567
2	73	238	10	1	345	1	10	1	679
Total	182	681	190	108	425	112	247	101	2 046

Lecture : dans la classe 1, 51 personnes ont fait un accord correct pour 1 des 2 accords.
Champ : population de 16 à 65 ans ayant effectivement passé l'épreuve PE du module ANLCI en 2011 et pour laquelle les résultats des autres épreuves de l'enquête IVQ *étaient disponibles.*
Source : Insee, enquête IVQ *2011.*

Score pseudo-mots

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Classe 7	Classe 8	Ensemble
0		1	4	78	4	18	6	2	113
1		3	7	17	3	31	18	6	85
2	5	15	10	10	9	22	53	12	136
3	12	33	25	3	17	26	66	17	199
4	34	92	37		66	9	57	18	313
5	56	176	60		146	5	29	27	499
6	75	361	47		180	1	18	19	701
Total	182	681	190	108	425	112	247	101	2046

Lecture : dans la classe 1, 34 personnes ont réussi l'écriture orthographique de 4 des 6 pseudo-mots.
Champ : population de 16 à 65 ans ayant effectivement passé l'épreuve PE du module ANLCI en 2011 et pour laquelle les résultats des autres épreuves de l'enquête IVQ *étaient disponibles.*
Source : Insee, enquête IVQ *2011.*

ANNEXE 3

TAUX DE RÉUSSITE AUX AUTRES ÉPREUVES D'*IVQ*

Compréhension **En %**

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Classe 7	Classe 8	Ensemble
1	11,8	15,3	36,5	76,7	13,8	55,3	30,6	33,8	25,4
2	28,1	18,5	23,7	17,3	18,1	33,2	36,5	21,5	23,1
3	49,5	52,7	36,0	5,7	57,8	11,5	26,9	35,7	42,7
4	3,5	4,1	3,4	0,4	1,6	0,0	6,0	4,5	3,3
5	7,0	9,4	0,3	0,0	8,8	0,0	0,0	4,5	5,6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Champ : population de 16 à 65 ans ayant effectivement passé l'épreuve PE du module ANLCI.
Source : Insee, enquête IVQ *2011.*

Lecture à haute voix **En %**

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Classe 7	Classe 8	Ensemble
1	1,7	2,1	5,6	36,2	2,8	12,1	5,2	10,6	5,8
2	0,1	0,3	2,3	26,4	0,0	9,8	8,4	7,2	3,8
3	1,9	5,3	12,7	24,1	3,6	37,5	24,4	5,3	10,9
4	89,2	82,9	79,1	13,3	84,8	40,5	62,1	72,4	73,9
5	7,0	9,4	0,3	0,0	8,8	0,0	0,0	4,5	5,6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Champ : population de 16 à 65 ans ayant effectivement passé l'épreuve PE du module ANLCI.
Source : Insee, enquête IVQ *2011.*

Production écrite **En %**

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Classe 7	Classe 8	Ensemble
1	0,0	0,4	9,6	98,6	0,1	90,1	47,2	15,6	18,8
2	31,7	12,7	72,7	1,2	1,9	9,1	43,7	39,0	22,5
3	35,0	43,1	15,1	0,2	11,3	0,0	9,0	30,3	22,9
4	26,2	34,4	2,2	0,0	77,9	0,8	0,0	10,7	30,2
5	7,0	9,4	0,3	0,0	8,8	0,0	0,0	4,5	5,6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Champ : population de 16 à 65 ans ayant effectivement passé l'épreuve PE du module ANLCI.
Source : Insee, enquête IVQ *2011.*

Numératie **En %**

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Classe 7	Classe 8	Ensemble
1	18,6	17,9	36,2	46,5	15,5	46,9	26,2	30,9	24,3
2	20,6	15,9	13,9	31,2	11,3	14,9	13,8	24,7	16,0
3	49,0	58,5	44,8	21,7	60,0	36,2	55,0	34,7	51,8
4	11,8	7,7	5,1	0,6	13,2	2,1	4,9	9,7	8,0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Champ : population de 16 à 65 ans ayant effectivement passé l'épreuve PE du module ANLCI.
Source : Insee, enquête IVQ *2011.*