



N° 89-552-MIF au catalogue — N° 015

ISSN: 1480-9524

ISBN: 0-662-72971-4

Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes

Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIAA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle

par Jean-Pierre Corbeil

Division de la culture, tourisme et centre de la statistique sur l'éducation
Immeuble principale, pièce 2100, Ottawa, K1A 0T6

Téléphone: 613-951-7608



Statistique
Canada

Statistics
Canada

Canada

Comment obtenir d'autres renseignements

Toute demande de renseignements au sujet du présent produit ou au sujet de statistiques ou de services connexes doit être adressée à : Services aux clients, Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada, Ottawa, Ontario, K1A 0T6 (téléphone : 613-951-7608; sans frais : 1-800-307-3382; télécopieur : 613-951-9040; courrier électronique : educationstats@statcan.ca).

Pour obtenir des renseignements sur l'ensemble des données de Statistique Canada qui sont disponibles, veuillez composer l'un des numéros sans frais suivants. Vous pouvez également communiquer avec nous par courriel ou visiter notre site Web à www.statcan.ca.

Service national de renseignements	1-800-263-1136
Service national d'appareils de télécommunications pour les malentendants	1-800-363-7629
Renseignements concernant le Programme des services de dépôt	1-800-700-1033
Télécopieur pour le Programme des services de dépôt	1-800-889-9734
Renseignements par courriel	infostats@statcan.ca
Site Web	www.statcan.ca

Renseignements pour accéder au produit

Le produit n° 89-552-MIF au catalogue est disponible gratuitement sous format électronique. Pour obtenir un exemplaire, il suffit de visiter notre site Web à www.statcan.ca et de choisir la rubrique Publications.

Normes de service à la clientèle

Statistique Canada s'engage à fournir des services rapides, fiables et courtois et à faire preuve d'équité envers ses clients. À cet égard, notre organisme s'est doté de normes de service à la clientèle qui doivent être observées par les employés lorsqu'ils offrent des services à la clientèle. Pour obtenir une copie de ces normes de service, veuillez communiquer avec Statistique Canada au numéro sans frais 1-800-263-1136. Les normes de service sont aussi publiées dans le site www.statcan.ca sous À propos de nous > Offrir des services aux Canadiens.

Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes

Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle

Jean-Pierre Corbeil

Division de la démographie, Statistique Canada

Publication autorisée par le ministre responsable de Statistique Canada

© Ministre de l'industrie, 2006

Tous droits réservés. Le contenu de la présente publication électronique peut être reproduit en tout ou en partie, et par quelque moyen que ce soit, sans autre permission de Statistique Canada, sous réserve que la reproduction soit effectuée uniquement à des fins d'étude privée, de recherche, de critique, de compte rendu ou en vue d'en préparer un résumé destiné aux journaux et/ou à des fins non commerciales. Statistique Canada doit être cité comme suit : Source (ou « Adapté de », s'il y a lieu) : Statistique Canada, année de publication, nom du produit, numéro au catalogue, volume et numéro, période de référence et page(s). Autrement, il est interdit de reproduire le contenu de la présente publication, ou de l'emmagasiner dans un système d'extraction, ou de le transmettre sous quelque forme ou par quelque moyen que ce soit, reproduction électronique, mécanique, photographique, pour quelque fin que ce soit, sans l'autorisation écrite préalable des Services d'octroi de licences, Division des services à la clientèle, Statistique Canada, Ottawa, Ontario, Canada K1A 0T6.

Décembre 2006

N° 89-552-MIF au catalogue, n° 15

ISSN 1480-9524

ISBN 0-662-72971-4

Périodicité : irrégulier

Ottawa

This publication is available in English (Catalogue no. 89-552-XIE, no. 15).

Statistique Canada

Ressources humaines et développement social Canada

Bureau national de l'alphabétisation et de l'apprentissage

Patrimoine canadien

Acronymes

DRHC – Développement des ressources humaines Canada

ECLEUQ – Enquête sur les compétences en lecture et en écriture utilisées quotidiennement

EIACA – Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes

EIAA – Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes

ELCA – Enquête sur la littératie et les compétences des adultes

OCDE – Organisation de coopération et de développement économique

RMR – Région métropolitaine de recensement

UNESCO - Organisation des Nations-Unis pour l'éducation, la science et la culture

Remerciements

Nous tenons à remercier Yvan Clermont et Marc Joncas de la division des statistiques sur l'éducation à Statistique Canada de même que Louise Marmen de la division de la démographie pour leur aide importante et leurs suggestions utiles tout au long de la réalisation de ce projet de recherche. Les premières versions de ce document ont bénéficié des observations et des suggestions pertinentes d'Yvan Clermont et de Réjean Lachapelle de Statistique Canada. Nous tenons également à remercier Yann Vinette, étudiant d'été à la division de la démographie de Statistique Canada, qui a contribué à la création des tableaux et des graphiques présentés dans ce document de même que Danielle Baum et Sylvie Larivière pour leur contribution à la diffusion de cette publication. Enfin, l'auteur tient à rendre hommage à Serge Wagner, professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, dont l'enthousiasme et les convictions pour la cause de l'alphabétisation en français ont toujours été une source d'inspiration pour les nombreux acteurs et intervenants du milieu de l'alphabétisation.

Financement

Cette recherche a été financée par le ministère du Patrimoine canadien; le Bureau national de l'alphabétisation et de l'apprentissage a co-financé le suréchantillonnage des Franco-Ontariens avec le ministre de la Formation et des Collèges et Universités du gouvernement de l'Ontario.

Note de reconnaissance

Le succès du système statistique du Canada repose sur un partenariat bien établi entre Statistique Canada et la population, les entreprises, les administrations canadiennes et les autres organismes. Sans cette collaboration et cette bonne volonté, il serait impossible de produire des statistiques précises et actuelles.

Table des matières

Remerciements	5
Introduction	11
1. Mise en contexte	13
1.1 Alphabétisme et langue	14
1.2 Quelques éléments d'histoire	14
1.2.1 Quatre provinces : quatre situations uniques	15
2. L'alphabétisme des minorités de langue officielle	20
2.1 L'alphabétisme des francophones en situation minoritaire	24
2.2 Les enquêtes précédentes sur l'alphabétisme des minorités de langue officielle	27
3. L'EIACA de 2003	29
3.1 Comment interpréter les données de l'EIACA	31
4. L'EIACA et la distribution relative des compétences selon le groupe linguistique	36
4.1 Comparaison interprovinciale	37
5. Littératie et scolarité	41
5.1 L'âge et le niveau de compétence en littératie	44
6. Alphabétisme des francophones et alphabétisme en français	49
6.1 Langue de test et résultats	50
6.2 Langue de scolarisation	52
6.3 Province de scolarisation	53
7. Littératie et vie quotidienne	55
7.1 Fréquentation d'une bibliothèque	55
7.2 Fréquentation d'une librairie	56
7.3 Lecture de divers documents	57
7.4 Habitudes de lecture et d'écriture et compétences en littératie	60
7.5 Attitudes à l'égard de la lecture	61

Table des matières

8.	Participation à l'éducation et à la formation des adultes	64
8.1	Participation à l'éducation formelle	64
8.2	Apprentissage informel	67
9.	Littératie et marché du travail	70
9.1	Pratiques liées à l'écrit au travail	70
9.2	Profession et niveau de performance en littératie	76
9.3	Scolarité requise pour effectuer le travail dans le cadre de son emploi principal	77
9.4	Professions orientées vers le savoir	79
10.	Explication des performances différentielles des groupes linguistiques	82
	Conclusion	86
	Références	88
	Notes en fin de texte	90

Graphiques

Graphique 1a	Plus haut niveau de scolarité atteint par groupe d'âge et langue maternelle Canada, 2001	23
Graphique 1b	Plus haut niveau de scolarité atteint par groupe d'âge et langue maternelle Québec, 2001	23
Graphique 1c	Plus haut niveau de scolarité atteint par groupe d'âge et langue maternelle Canada moins le Québec, 2001	24
Graphique 2	Distribution des niveaux de compétence sur les diverses échelles de littératie par langue maternelle, EIACA, 2003	36
Graphique 3	Niveau de compétence sur l'échelle des textes suivis selon la langue maternelle et la région, EIACA, 2003	37
Graphique 4	Variation des résultats selon le niveau sur l'échelle des textes suivis entre 2003 et 1994, population de 16 ans ou plus, EIAA et EIACA	38
Graphique 5	Variation des résultats selon le niveau sur l'échelle des textes schématiques entre 2003 et 1994, population de 16 ans ou plus, EIAA et EIACA	39
Graphique 6	Comparaison des scores moyens de 2003 et de 1994, échelle des textes suivis	39
Graphique 7	Comparaison des scores moyens de 2003 et de 1994, échelle des textes schématiques	40
Graphique 8a	Résultats moyens sur l'échelle combinée de textes suivis et schématiques par le plus haut niveau de scolarité selon la langue maternelle, Nouveau-Brunswick, population de 16 ans ou plus, 2003	42
Graphique 8b	Résultats moyens sur l'échelle combinée de textes suivis et schématiques par le plus haut niveau de scolarité selon la langue maternelle, Québec, population de 16 ans ou plus, 2003	42
Graphique 8c	Résultats moyens sur l'échelle combinée de textes suivis et schématiques par le plus haut niveau de scolarité selon la langue maternelle, Ontario, population de 16 ans ou plus, 2003	43
Graphique 8d	Résultats moyens sur l'échelle combinée de textes suivis et schématiques par le plus haut niveau de scolarité selon la langue maternelle, Manitoba, population de 16 ans ou plus, 2003	43

Table des matières

Graphique 9	Distribution en pourcentage des niveaux de littératie sur l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques par groupe d'âge et langue maternelle (Anglais (A) et Français (F)), Québec et Canada moins le Québec, 2003	45
Graphique 10	Relation entre l'âge et le score moyen sur l'échelle combinée des textes suivis et schématiques selon la langue maternelle, rajustée en fonction du niveau de scolarité, Québec et Canada moins Québec, population de 16 ans ou plus, 2003	46
Graphique 11	Rapports de cotes montrant la probabilité de se situer aux deux premiers niveaux sur l'échelle de numératie selon le plus haut niveau de scolarité et la fréquentation scolaire actuelle, par langue maternelle, personnes de 16 à 44 ans, Canada moins le Québec, 2003	48
Graphique 12	Fréquentation d'une bibliothèque selon la langue maternelle et la région, EIACA, 2003	56
Graphique 13	Fréquence de visite d'une librairie selon la langue maternelle et la région, EIACA, 2003	56
Graphique 14	Rapports de cotes montrant la probabilité de se situer aux deux premiers niveaux sur l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques selon la fréquence d'utilisation ou de lecture dans la vie de tous les jours, Québec et Canada moins le Québec, 2003	61
Graphique 15	Attitudes à l'égard de la lecture selon le niveau sur l'échelle des textes suivis, francophones à l'extérieur du Québec, 2003	62
Graphique 16	Nombre de livres à la maison selon le niveau de compétence sur l'échelle des textes suivis, par langue maternelle, Canada moins le Québec, EIACA, 2003	62
Graphique 17	Nombre de livres à la maison selon la langue maternelle et la province, EIACA, 2003	63
Graphique 18	Proportion des francophones à l'extérieur du Québec qui ont participé à l'éducation et à la formation des adultes durant l'année précédant l'enquête par groupe d'âge, selon le niveau sur l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques, 2003	66
Graphique 19	Rapports de cotes corrigés montrant, chez les adultes de 16 à 65 ans, la probabilité d'avoir participé à l'éducation et à la formation des adultes selon le niveau de littératie et la langue maternelle, Canada moins le Québec, 2003	66
Graphique 20	Rapports de cotes montrant la probabilité de se situer aux deux premiers niveaux sur l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques selon la fréquence d'utilisation, de lecture ou d'écriture de certains documents au travail, personnes de 65 ans ou moins, 2003	74
Graphique 21	Rapports de cotes montrant la probabilité de se situer aux deux premiers niveaux sur l'échelle de numératie selon la fréquence à laquelle sont effectuées des tâches liées à la numératie au travail, par langue maternelle, personnes de 65 ans ou moins, 2003	75
Graphique 22	Utilisation des écrits dans le cadre de l'emploi principal par grandes catégories de professions, échelle des textes suivis, francophones à l'extérieur du Québec, 2003	76
Graphique 23a	Répartition des professions axées sur le savoir selon le score moyen sur l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques, Canada moins le Québec, 2003	81
Graphique 23b	Répartition des professions axées sur le savoir selon le score moyen sur l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques, Québec, 2003	81

Table des matières

Tableaux

Tableau 1	Proportion des anglophones du Québec détenant moins d'une 9 ^e année de scolarité et proportion détenant un grade universitaire, selon la région, 2001	20
Tableau 2	Population de 15 ans ou plus ayant complété moins de 9 ans de scolarité et celle détenant un grade universitaire, selon la langue maternelle, Canada, provinces et territoires, 1971 et 2001	21
Tableau 3	Population de langue maternelle et de langue d'usage (le plus souvent à la maison) françaises par province et population de langue maternelle et de langue d'usage anglaises au Québec, et indice de continuité linguistique, Canada, provinces et territoires, 2001	26
Tableau 4	Répartition de la population sur les échelles de compétences en lecture et au calcul, par langue maternelle, Nouveau-Brunswick, Québec et Ontario, adultes de 16 ans ou plus, 1989	28
Tableau 5	Proportions d'utilisation ou de présence du français chez les adultes de langue maternelle française, Canada moins le Québec, Nouveau-Brunswick, Ontario et Manitoba, en pourcentage, 2003	50
Tableau 6	Distribution des niveaux de littératie sur l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques par langue de test, francophones de 16 ans ou plus, Canada moins le Québec, 2003	50
Tableau 7	Distribution des niveaux de littératie sur l'échelle des textes suivis selon la langue parlée le plus souvent au foyer, francophones de 16 ans ou plus, Canada moins le Québec, 2003	51
Tableau 8	Plus haut niveau de scolarité atteint selon la langue parlée le plus souvent à la maison, personnes de langue maternelle française, Nouveau-Brunswick, Ontario, Manitoba et Canada moins le Québec, 2001	51
Tableau 9	Langue parlée à la maison et langue de scolarisation des personnes de langue maternelle française, Canada moins le Québec, Nouveau-Brunswick, Ontario et Manitoba, EIACA, 2003	53
Tableau 10	Niveau atteint sur l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques, selon le lieu où ont été suivi les études secondaires, francophones de l'Ontario âgés de moins de 45 ans, 2003	54
Tableau 11a	Fréquence de lecture de journaux par langue maternelle, selon la province / région, 2003	58
Tableau 11b	Lecture de magazines, revues ou articles par langue maternelle, selon la province/région, 2003	58
Tableau 11c	Lecture ou utilisation de lettres, de notes ou de courriels par langue maternelle, selon la province / région, 2003	59
Tableau 11d	Lecture de livres par langue maternelle, selon la province / région, 2003	59
Tableau 12	Taux de participation à l'éducation et à la formation des adultes par langue maternelle, selon le type de participation et la province, 2003	65
Tableau 13	Participation aux activités constituant les modes structuré et non structuré de l'apprentissage informel selon la langue maternelle, Québec et Canada moins le Québec, 2003	68
Tableau 14	Taux de participation aux modes structuré et non structuré de l'apprentissage informel selon la langue maternelle et la province/région, 2003	69
Tableau 15a	Fréquence d'utilisation ou de lecture d'information contenue dans divers types de document dans le cadre de l'emploi principal, selon la langue maternelle et la région, 2003	71

Table des matières

Tableau 15b	Fréquence à laquelle les personnes écrivent ou remplissent différents documents dans le cadre de leur emploi principal, selon la langue maternelle et la région, 2003	72
Tableau 15c	Fréquence à laquelle sont effectuées diverses activités liées à la numératie dans le cadre de l'emploi principal, selon la langue maternelle et la région, 2003	73
Tableau 16	Répartition des grandes catégories de professions au sein de chacun des niveaux de littératie sur l'échelle des textes suivis, francophones à l'extérieur du Québec, 2003	77
Tableau 17	Scolarité requise pour effectuer le travail dans le cadre de son emploi principal par langue maternelle et province, 2003	78
Tableau 18	Distribution des professions axées sur le savoir selon la langue maternelle et la région, 2003	80
Tableau 19a	Modèles de régression linéaire montrant les effets de diverses variables sur les scores moyens sur l'échelle des textes suivis, population de 16 ans ou plus, Québec, 2003	83
Tableau 19b	Modèles de régression linéaire montrant les effets de diverses variables sur les scores moyens sur l'échelle des textes suivis, population de 16 ans et plus, Nouveau-Brunswick, 2003	83
Tableau 19c	Modèles de régression linéaire montrant les effets de diverses variables sur les scores moyens sur l'échelle des textes suivis, population de 16 ans et plus, Ontario, 2003	85
Tableau 19d	Modèles de régression linéaire montrant les effets de diverses variables sur les scores moyens sur l'échelle des textes suivis, population de 16 ans et plus, Manitoba, 2003	85

Figures

Figure 1	Cinq niveaux de difficulté pour les domaines de la compréhension de textes suivis, de textes schématisés et de la numératie	34
Figure 2	Quatre niveaux de difficulté pour le domaine de la résolution de problèmes	35

Annexe

Tableau A	Taille de l'échantillon de l'EIACA par province et territoire, selon la langue maternelle, 2003	91
-----------	---	----

Introduction

Compte tenu de l'importance de l'alphabétisation et des compétences requises des individus dans le contexte d'une économie du savoir et de l'information, il est clair que la vitalité des minorités de langue officielle dépend, en bonne partie, de la possession d'outils et d'information leur permettant de s'épanouir et de se développer. La situation défavorable dans laquelle se trouve nombre de francophones à l'égard de leurs compétences en lecture, en écriture et en calcul nécessite que ces communautés disposent de données leur permettant de mieux comprendre la situation de leurs membres afin de mieux cibler leur action. C'est donc dans cet esprit, et comme suite à ces constats, qu'a été préparée la présente étude qui porte sur l'alphabétisme et les compétences des minorités de langue officielle tels que mesurés dans le cadre de l'Enquête sur l'alphabétisme et les compétences des adultes (EACA) de 2003. Cette recherche vise à permettre de mieux cerner différents aspects des processus d'alphabétisation et de maîtrise de la langue chez les minorités de langue officielle.

Le principal objectif national de l'EACA est de produire des estimations du changement dans le niveau d'alphabétisme de la population adulte du Canada depuis la publication des données de l'Enquête internationale sur l'alphabétisme des adultes (EIAA) de 1994. Au Canada, l'EIAA était une enquête novatrice et expérimentale comme en témoigne la taille limitée de l'échantillon pour le Canada (5 660 répondants). De plus, celui-ci n'était pas suffisant pour étayer des estimations fiables pour la plupart des provinces. La taille de l'échantillon de l'EACA (23 038 répondants) visait à corriger cette situation en fournissant suffisamment de cas pour permettre l'établissement de profils d'alphabétisme statistiquement fiables pour toutes les provinces. Grâce aux variables du questionnaire de base, on peut également effectuer une analyse détaillée des principales causes et des conséquences des profils de compétences observés et identifier les populations les plus à risque en raison de leurs faibles niveaux d'alphabétisme¹.

Lors de l'enquête de 1994, le nombre de cas échantillonnés ne permettait pas l'élaboration d'analyses fines sur les communautés minoritaires de langue officielle. L'étude détaillée intitulée *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada* (DRHC et Statistique Canada, 1996), qui présentait les résultats du volet canadien de l'enquête de 1994, n'avait pu aborder de manière approfondie l'état de l'alphabétisme chez les minorités de langue officielle et ce, en grande partie à cause des limites de l'échantillon.

Au niveau national, par contre, certaines études ont permis de réunir des renseignements sur la répartition des capacités de lecture des adultes au Canada selon leur profil linguistique. Les constats suivants ont été mis en lumière :

- il existe des différences marquées en matière de niveau d'alphabétisme entre les anglophones et les francophones;
- ces différences ont tendance à diminuer à mesure que les cohortes étudiées diminuent en âge;
- ces différences sont presque inexistantes lorsqu'on compare des individus ayant des niveaux de scolarité similaires;

- le niveau de scolarité, et non la langue, est en grande partie responsable des différences observées dans les scores atteints lors des tests d'alphabétisme;
- les individus qui sont appelés à mettre en pratique leurs compétences en matière d'alphabétisme, tant au travail que dans la vie en général, ont tendance à conserver des niveaux plus élevés d'alphabétisme.

Bien que limité par la taille des échantillons et l'inexistence de données fiables pour certaines minorités de langue officielle (les anglophones du Québec, par exemple), il a néanmoins été possible d'élaborer des analyses et des modèles statistiques à partir de l'enquête de 1994. On a, par exemple, montré l'importance majeure de la scolarisation dans le processus d'alphabétisation des individus. De même, l'âge, le sexe, les habitudes et les comportements quotidiens face à la lecture et à l'écriture (eux-mêmes fortement corrélés au niveau de scolarisation) se sont révélés des éléments importants pouvant expliquer les disparités entre les groupes linguistiques. Plusieurs observateurs ont déjà souligné l'importance de facteurs ou conditions sociohistoriques, politiques et économiques ayant eu une influence directe sur le niveau d'alphabétisme des populations francophones au pays. L'importance des facteurs historiques apparaît clairement lorsqu'on examine les progrès importants réalisés par les francophones en matière de scolarisation entre 1971 et 2001. Ces progrès sont tels que, chez les jeunes, les écarts entre les groupes linguistiques dans les tests d'alphabétisme sont quasi inexistantes. Toutefois, il faudrait pouvoir examiner et évaluer dans quelle mesure le fait de vivre en situation minoritaire risque de provoquer l'érosion de ces compétences, particulièrement en français, chez les jeunes.

Parmi les objectifs de la présente étude, notons le besoin de :

- examiner les niveaux d'alphabétisme en français des francophones vivant à l'extérieur du Québec ayant choisi de passer les tests en anglais comparativement à ceux les ayant passé en français;
- analyser les effets de la langue dans laquelle les répondants lisent et écrivent à la maison et au travail, dans quelle langue ils écoutent la télévision, etc.;
- établir la situation des anglophones du Québec en matière d'alphabétisme et la comparer avec celle des anglophones des autres provinces ainsi que celle des autres groupes minoritaires;
- déterminer les facteurs ayant une incidence positive sur la réussite et l'épanouissement de certains groupes d'individus vivant en situation de minorité linguistique.

1. Mise en contexte

L'alphabétisation et l'éducation sont des enjeux sociaux, économiques et politiques importants. Au Canada, les investissements importants en éducation des adultes, dans la lutte au décrochage scolaire et dans l'éducation postsecondaire en sont l'expression la plus concrète. L'importance de ces enjeux tient également au fait, comme le soulignent notamment Wagner (2002) et Hauteceur (1996), que les problèmes d'analphabétisme qui touchent de nombreux Canadiens et Canadiennes se traduisent généralement par des situations de pauvreté, d'exclusion, de faible estime de soi ainsi que par des difficultés d'intégration sociale, politique et économique. Notons par ailleurs que, dans son discours du Trône de 1999, le gouvernement canadien mentionnait l'importance de

[former] des partenariats avec les autres gouvernements, les organismes publics et privés ainsi qu'avec les Canadiens et les Canadiennes, afin d'établir un plan d'action national en matière de compétence et d'apprentissage pour le XXI^e siècle. Ce plan [met] l'accent sur l'apprentissage continu [et] s'attaquera au problème de la faible alphabétisation chez les adultes...

Également, en 2004, le discours du Trône du gouvernement du Nouveau-Brunswick mentionnait explicitement son intention de continuer à mettre l'accent sur la littératie en début de scolarité et l'alphabétisation des adultes.

La mise en place de programmes visant à lutter contre l'analphabétisme et contre les conditions structurelles qui produisent et maintiennent de faibles niveaux de littératie dans la population requièrent une capacité de mesurer l'étendue du phénomène. Comme le rappellent Boucher (1989) et Wagner (2002), la mesure du phénomène, par l'UNESCO notamment, a longtemps passé par l'utilisation des statistiques sur le nombre d'années de scolarité. De plus, il était courant de distinguer dans la population les personnes dites analphabètes des autres dites alphabétisées. Ainsi, on nommait analphabètes les personnes n'ayant pas atteint une 9^e année de scolarité. Cette population était alors divisée en deux sous-populations : ceux ayant complété moins de 5 années de scolarité — dits *analphabètes complets* — et ceux ayant complété de 5 à 8 ans de scolarité — dits *analphabètes fonctionnels*. En vertu de ces critères, il y avait en 2001 au Canada plus de 524 000 analphabètes complets (3 %) parmi la population âgée de 15 ou plus, et plus de 1 825 000 analphabètes fonctionnels (8 %).

Même si le niveau de scolarisation fournit une indication chez un individu de son exposition présente ou passée à l'écrit, il n'est pas un indicateur précis du niveau actuel de compétence en lecture, en écriture, en calcul et en résolution de problèmes dans le contexte de la vie quotidienne. Étant donné que l'analphabétisme est un processus qui, dès l'enfance, s'étend sur toute la durée de vie d'un individu, on ne peut tenir pour acquis que le niveau de compétence de ce dernier face à l'écrit ne variera pas à la hausse ou à la baisse tout au long de sa vie.

Il fallait donc repenser l'utilisation du critère de la scolarisation afin de pouvoir mesurer des compétences actuelles susceptibles d'évoluer sans cesse. C'est pourquoi, durant les années 1980, on a vu se développer un intérêt grandissant, d'abord aux États-Unis, puis au Canada et, par la

suite, dans de nombreux pays industrialisés, pour l'élaboration d'instruments de mesure visant à mieux cerner l'ampleur du phénomène de l'alphabétisme. De la mesure de l'analphabétisme, on s'est dirigé, au Canada, vers celle de l'alphabétisme ou, dans sa version française européenne, vers celle de la littératie.

Ces deux concepts recouvrent la notion de « compétence », à savoir la capacité de comprendre et « d'utiliser des imprimés dans des activités quotidiennes, que ce soit à la maison, au travail ou dans la collectivité, pour atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel » (OCDE et Statistique Canada, 1995 : 16). Selon la base de données *Termium*[®], ils impliquent la « capacité de traiter des informations écrites de plus en plus sophistiquées pour des fins qui débordent la seule communication ». Ainsi, comme le souligne Wagner (2002 : 13), « la définition de l'alphabétisme conduit à ne plus considérer les capacités de lecture et d'écriture de manière générique ou désincarnée, mais en relation avec les contextes linguistiques, culturels, économiques et sociaux dans lesquels vivent les individus ». De plus, l'utilisation relativement récente de ces termes découle principalement du fait que dans nos sociétés modernes en constante mutation technologique et scientifique, le simple fait de pouvoir lire et écrire ne constitue plus un indicateur adéquat de la capacité des individus à traiter l'information dans leur quotidien. C'est pourquoi les concepts de littératie et d'alphabétisme mettent l'accent sur l'application quotidienne que font les individus de leurs capacités au sein de la société, plus particulièrement leurs capacités à traiter l'information écrite, qu'elle soit de nature numérique ou alphabétique.

1.1 Alphabétisme et langue

La capacité de comprendre et d'interpréter le code écrit est étroitement liée à, entre autres, un certain nombre de paramètres sociaux, linguistiques, culturels et économiques. Il en découle par le fait même que vouloir examiner la situation des groupes linguistique au Canada en matière d'alphabétisme requiert, comme le souligne à juste titre Wagner (2002 : 14), que nous tenions compte des conditions sociohistoriques, politiques et économiques dans lesquelles ont évolué ces communautés linguistiques. Celles-ci ont en effet grandement influé sur le développement de leur niveau d'alphabétisme.

1.2 Quelques éléments d'histoire

Un survol historique de l'évolution de la situation des minorités de langue officielle en matière de scolarisation révèle des contrastes importants entre, d'une part, la situation des francophones à l'extérieur du Québec et celle des anglophones du Québec et, d'autre part, entre les francophones des différentes provinces. De plus, comme le souligne Wagner (2002), il importe de distinguer chez les francophones, la situation de l'alphabétisation *en français* de celle de l'alphabétisation *des personnes de langue maternelle française*.

Martel (1991 : 54) souligne trois événements importants qui ont marqué à des degrés divers l'évolution de l'enseignement en français à l'extérieur du Québec² :

1. Le retrait des droits, voire parfois l'interdiction de l'enseignement en français, suivi d'une reconnaissance graduelle de droits à cet égard pour les minorités francophones;
2. la consolidation des districts scolaires entraînant la perte de contrôle local qu'avaient réussi à exercer les collectivités francophones, suivie de l'élaboration de nouveaux modèles de gestion venant accommoder les minorités francophones;
3. le remplacement partiel ou même complet des programmes d'enseignement dans la langue maternelle destinés à la minorité par des programmes d'immersion en français langue seconde destinés à la majorité, suivi par la distinction officielle entre ces programmes

Avec la création de la Confédération canadienne en 1867, l'éducation devient un champ exclusif de juridiction provinciale et, par le fait même, chaque province tente de mettre en place un système d'éducation uniforme à la grandeur de son territoire, ce qui, à l'exception du Québec, a pour conséquence la non-reconnaissance de la dualité linguistique et l'imposition de l'anglais comme seule langue d'instruction. Comme l'indique Martel (1991: 55), « de nombreuses lois viennent restreindre, abroger ou encore interdire, en tout ou en partie, les dispositions ayant permis jusque-là l'instruction en français, (...) ». Au Québec, le statut social dominant de leur communauté fait en sorte que les anglophones bénéficient de ressources et d'institutions d'enseignement qui leur assurent un taux de scolarisation largement supérieur à celui de la majorité francophone.

En dépit du fait qu'au début du dernier siècle les minorités francophones commencent peu à peu à s'organiser pour faire en sorte que leurs membres puissent recevoir une instruction dans leur langue et que les provinces modifient graduellement leur législation afin de permettre l'enseignement du français, ce n'est vraiment que durant les années 1960, en particulier au Nouveau-Brunswick, en Ontario et au Manitoba, que la situation va se transformer et que les mentalités vont évoluer de façon marquée. La reconnaissance officielle de la dualité linguistique du pays, notamment avec la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (ci-après, la Commission Laurendeau-Dunton) et avec la promulgation de la *Loi sur les langues officielles* en 1969, sera un élément catalyseur à cet égard.

Durant les années 1970, à la suite de l'élection du gouvernement Trudeau en 1968, la question des droits scolaires des minorités de langue officielle deviendra un enjeu central des négociations intergouvernementales. Avec le rapatriement de la Constitution et la création de la *Charte canadienne des droits et libertés* en 1982, les minorités francophones à l'extérieur du Québec se voient reconnaître officiellement, par l'article 23 de la Charte, le droit à l'enseignement dans leur langue. Toutefois, en dépit de cette reconnaissance officielle, les communautés francophones sont confrontées à d'importantes difficultés dans la mesure où la gestion des écoles françaises leur échappe, notamment en raison des diverses réorganisations scolaires qui ont fait en sorte que les écoles des minorités francophones soient intégrées dans des structures à majorité anglophone.

Le droit à l'instruction en français pour les francophones de même que le droit de gestion de leurs écoles se sont vus freiner par la mise en place durant les années 1970 de programmes d'immersion en français pour les anglophones. Paradoxalement, comme le souligne Martel (1991 : 57),

L'avènement de ces programmes destinés à la majorité anglophone a eu pour effet de freiner l'éducation en français conçue pour la minorité francophone : les programmes destinés aux anglophones et les services offerts aux francophones ont été partiellement sinon complètement amalgamés, depuis l'élaboration de programmes jusqu'à leur unité de gestion au sein des ministères de l'Éducation et ce, dans la plupart des provinces et des territoires.

À l'extérieur du Québec et du Nouveau-Brunswick, il faudra donc attendre les années 1990 avant que ne soit officiellement reconnu le droit des francophones à gérer leurs propres programmes d'enseignement.

1.2.1 Quatre provinces : quatre situations uniques³

Le Nouveau-Brunswick

Le Nouveau-Brunswick se distingue nettement des autres provinces à l'extérieur du Québec, notamment par le poids que représentent les francophones au sein de sa population. Rappelons qu'au moment de son intégration à la Confédération canadienne en 1867, l'instruction du français est répandue, mais sans avoir de reconnaissance officielle. Quatre ans plus tard, en 1871, le *Common Schools Act* fait en sorte que l'enseignement public devient non confessionnel et gratuit. Toutefois, comme le souligne Martel (p. 155), « toutes les matières sont enseignées au moyen de manuels

anglais, mais la lecture et la grammaire françaises sont enseignées dans les écoles acadiennes ». En réponse au fait qu'on ne permette pas aux francophones d'enseigner la religion durant la journée scolaire, les francophones fondent un réseau d'établissements scolaires privés. Près de 70 années plus tard, soit en 1944, le gouvernement nomme un assistant francophone pour aider le surintendant en chef des écoles et, en 1964, deux sous-ministres sont nommés au ministère de l'Éducation : un francophone et un anglophone.

Réélu en 1967, le parti libéral mené par Robichaud promulgue la *Loi sur les langues officielles* du Nouveau-Brunswick en 1969. Comme l'indique Behiels (2005 : 19), cette loi « fait du français et de l'anglais les deux langues officielles de la province, garantit le bilinguisme à l'Assemblée législative et prévoit diverses mesures pour instituer le bilinguisme à l'échelle de la province dans les domaines de l'enseignement, de l'administration publique et du droit ». En 1977, de nouvelles dispositions de la *Loi sur les langues officielles* entrent en vigueur, lesquelles prévoient que les élèves dont la langue maternelle est le français feront leurs études en français et ceux dont la langue maternelle est l'anglais feront leurs études en anglais (Martel, 1991 : 156). Deux ans plus tard, *Le Rapport du comité sur l'organisation et les frontières des districts scolaires du Nouveau-Brunswick* est rendu public et recommande que les écoles soient organisées en fonction de la langue première et que les districts scolaires soient établis en fonction du caractère linguistique. En 1981, des conseils scolaires minoritaires sont créés et les francophones ont désormais la pleine gestion de leurs établissements scolaires homogènes. Les Acadiens du Nouveau-Brunswick n'ont donc pas à attendre l'article 23 de la Charte pour obtenir la gouvernance intégrale de leurs écoles et une direction distincte de l'éducation au sein du ministère (Behiels, 2005 : 20).

De plus, le 17 juillet 1981, l'Assemblée législative adopte à l'unanimité la Loi 88, c.-à-d. la *Loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques officielles au Nouveau-Brunswick*. En 1983 un jugement de la cour du banc de la reine déclare que les écoles bilingues sont des foyers d'assimilation et que l'immersion est destinée aux anglophones et non à la minorité francophone.

Toutefois, tout n'est pas rose pour les francophones. Behiels (2005 : 19), mentionne en effet que la situation est peu reluisante pour les Acadiens abandonnés dans leurs communautés axées sur les ressources dans le Nord-Est et le Nord-Ouest du Nouveau-Brunswick, sans compter les multiples problèmes auxquels font face les Acadiens peu instruits qui résident en milieu urbain.

L'Ontario

En 1889, un règlement incorporé au *Public School Act* établit l'usage exclusif de l'anglais comme langue d'instruction, sauf si l'élève ne comprend pas l'anglais. Cette exception sert d'incitatif à la création d'écoles « bilingues » dans les régions à forte concentration francophone (Martel, 1991 : 130). En 1912, la Commission Merchant recommande la transition graduelle du français à l'anglais comme langue d'enseignement dans les écoles bilingues (dites anglaises-françaises) pour francophones. Et en 1913, le Règlement 17 fait de l'anglais la seule langue d'instruction après la 1^{re} et la 2^e année. Pour les années suivantes, le français est permis à raison d'un maximum d'une heure par jour. En 1927, l'instruction dans la langue maternelle est permise pour les élèves francophones mais il est nécessaire de connaître l'anglais à la fin de la 8^e année. La loi ne changera toutefois pas avant 1944. Vingt ans plus tard, en 1966, l'instruction en français est permise pour le latin, l'histoire et la géographie.

Comme le souligne Behiels (2005 : 93), « en 1968, le gouvernement ontarien dirigé par John Robarts juge nécessaire de garantir aux Franco-Ontariens une plus grande égalité d'accès à l'éducation, notamment au secondaire. Par les Lois 140 et 141, il modifie la *Loi sur l'éducation*, la *Loi sur l'administration des écoles* ainsi que la *Loi sur les écoles secondaires et les conseils scolaires* afin que soit reconnu le droit des enfants franco-ontariens à l'instruction dans leur langue, que le ministre de l'Éducation soit autorisé à créer des classes et des écoles primaires et secondaires bilingues de langue française dans le réseau public, et que soient institués des organismes consultatifs. »

Les projets de loi 141 et 140 autorisent donc l'instruction en français dans toutes les matières et à tous les niveaux.

Selon Behiels (p. 93), « Robarts veut accroître le taux d'inscription des élèves franco-ontariens dans les écoles secondaires et les amener à être parfaitement bilingues après l'obtention de leur diplôme, et à pouvoir rivaliser avec leurs compatriotes de langue anglaise sur le marché du travail ». En 1969, les 1358 conseils scolaires sont réorganisés en 192 unités administratives. Dans plusieurs régions, les francophones perdent la gestion de leurs écoles que leur permettait une structure de petites unités locales. En 1979, faisant suite à son Livre vert de février, le gouvernement propose pour la première fois dans un document officiel la création de « sections » linguistiques au sein des conseils scolaires.

En 1984, la cour d'appel de l'Ontario rend un jugement suivant lequel les francophones de l'Ontario ont droit 1) à des services éducatifs de qualité égale à ceux de la majorité anglophone, et 2) de fréquenter des écoles qui reflètent la culture de la minorité. Le jugement confirme le droit des Franco-Ontariens à la gestion de leurs propres écoles.

Le Manitoba

Le Manitoba devient province canadienne en 1870 et l'*Acte du Manitoba* garantit les droits des minorités religieuses à leurs écoles et à la gestion de ces écoles. Près de 20 ans plus tard, avec le *Public Schools Act*, le gouvernement manitobain élimine le système scolaire séparé (catholique ou protestant) et consacre ainsi l'unilinguisme dans le système d'éducation. Les francophones catholiques perdent la gestion de leurs écoles autonomes qui deviennent propriété de l'État. L'instruction en français de même que l'enseignement du français et de la religion sont interdits.

En 1896, la création d'écoles bilingues est permise si dix élèves d'une école ont comme langue maternelle le français ou une langue autre que l'anglais. Vingt ans plus tard, soit en 1916, le gouvernement abolit la loi permettant l'instruction bilingue. On continue néanmoins d'enseigner en français.

En 1952, le *Public Schools Act* stipule que l'anglais est la langue d'instruction, mais qu'une langue autre que l'anglais peut être utilisée pour les cours de religion et les cours de langue donnés avant ou après l'horaire régulier de la journée scolaire. Trois ans plus tard, soit en 1955, le cours de français langue maternelle est autorisé de la 4^e à la 12^e année et, en 1963, il est autorisé à partir de la 1^{re} année.

En 1967, la loi scolaire est amendée de façon à permettre, à la seule discrétion du ministre, l'instruction en français à raison d'un maximum de 50 % de la journée scolaire. Une section française est mise sur pied au ministère de l'Éducation pour élaborer des politiques, répondre aux besoins pédagogiques et préparer des programmes en français. Selon Behiels (2005 : 204) « de nombreux Franco-Manitobains sont insatisfaits des écoles mixtes ou bilingues, qu'ils considèrent comme des instruments d'assimilation en raison du contexte administratif et culturel essentiellement anglophone. Réagissant à l'étude publiée par Roger Fréchette, qui constate qu'un tiers des élèves franco-manitobains ne comprennent ni ne parlent le français, le gouvernement néo-démocrate adopte en 1970 le projet de loi 113 visant à modifier la *Loi sur les écoles publiques* ». Ainsi, avec ce projet de loi, le français et l'anglais sont déclarés langues d'instruction. Le français devient langue d'instruction jusqu'à concurrence de 100 p. 100 de la journée scolaire, de la maternelle à la 3^e année, et jusqu'à concurrence de 75 p. 100 de la journée scolaire, de la 4^e à la 12^e année (Martel, 1991 : 121).

Mais dès 1971 un arrêté en conseil du gouvernement oblige l'adhésion des districts élémentaires à un nouveau système de divisions unitaires responsables de l'éducation élémentaire et secondaire. Dans certaines situations, les francophones perdent le contrôle de leurs écoles ou doivent souvent le partager avec une minorité anglophone.

En 1980, lors de la refonte de la *Loi sur les écoles publiques*, la province réitère le choix à l'instruction en français, mais ne garantit pas l'homogénéité des écoles ni la gestion des écoles par les francophones. En 1984, l'école franco-manitobaine et sa mission particulière sont reconnues dans une politique sur les programmes d'enseignement du Bureau de l'éducation française fondé en 1974.

Selon Behiels, entre 1979 et 1985, le système scolaire complexe en place — qui comprend des écoles rurales et urbaines, publiques et séparées, de langue française, d'immersion française et bilingues — semble répondre aux besoins immédiats de la plupart des parents franco-manitobains et de leurs enfants, mais un tel système ne permet pas d'enrayer l'anglicisation. En 1990, la cour d'appel rend son avis consultatif concernant l'interprétation de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* : les cinq juges concluent que cet article n'accorde pas de droit à la gestion scolaire. Toutefois, la majorité des juges estiment que le système en vigueur ne permet pas de respecter les droits conférés par l'article 23. En 1993, des décisions sont rendues par la Cour suprême relativement aux situations qui prévalent en Alberta et au Manitoba. Ces décisions donnent raison aux francophones et leur accordent la gestion des écoles françaises.

Le Québec

Bien avant la Confédération de 1867, la communauté anglophone du Québec a à sa tête une élite puissante dont l'influence est très importante (Rudin, 1985 : 223). Peu après son entrée dans la Confédération, la première *loi sur l'instruction publique* permet, en 1869, de distinguer nettement les secteurs catholique et protestant et leur reconnaît une autonomie en créant deux comités confessionnels provinciaux. Six ans plus tard, le ministère de l'Instruction publique est aboli et le Conseil de l'instruction publique devient alors l'autorité centrale.

Dès la première décennie suivant la Confédération, une entente existe entre les élites catholiques françaises et protestantes anglaises. Selon Rudin (1985 : 245), d'une part, le clergé catholique francophone maintient sa capacité à transmettre certaines valeurs culturelles sans l'intrusion des politiciens. D'autre part, l'élite protestante anglophone s'assure que sa richesse sert à l'éducation protestante sans que l'État intervienne pour distribuer les ressources de façon plus équitable. Le soutien en faveur d'un tel arrangement est à ce point répandu que le contrôle de l'éducation par l'État ne prendra place que quelques années après l'arrivée au pouvoir des Libéraux de Jean Lesage en 1960.

De 1875 à 1964 — année de la création du ministère de l'Éducation du Québec —, le système québécois d'écoles confessionnelles est donc dirigé par deux comités confessionnels différents et chacun est responsable de son enseignement respectif. Ainsi, aux fins d'éducation, les Québécois, sans égard à leur langue maternelle, sont départagés entre catholiques et protestants (Rudin, 1985).

Durant cette période, la qualité et la pleine autonomie du système scolaire protestant sont assurées grâce à la force économique de ses membres. Les taxes résidentielles, commerciales et industrielles levées par les commissions scolaires protestantes servent alors entièrement à financer les écoles protestantes et procurent, en particulier dans la région de Montréal, un statut supérieur au secteur scolaire protestant au sein du système scolaire québécois (Rudin, 1985, Martel, 1991).

Durant le XXe siècle, le système québécois d'éducation fait face à des difficultés particulières dans la mesure où il doit accommoder les divers groupes religieux et linguistiques qui immigreront au Québec. Ainsi, étant donné que plusieurs de ces groupes vont intégrer la communauté de langue anglaise, les difficultés auxquelles est confronté le système éducatif québécois vont alors refléter les changements qui surviennent dans la composition de la population québécoise de langue anglaise.

Toutefois, avec l'arrivée d'immigrants catholiques non francophones, les dirigeants catholiques francophones vont encourager la création d'un secteur anglophone semi-autonome au

sein de la commission des écoles catholiques de Montréal. De plus, la structure de l'économie montréalaise était telle qu'elle encourageait les immigrants à demander une éducation en anglais pour leurs enfants (Rudin, p.233). Contrairement à leurs homologues du secteur protestant, cependant, ils ne bénéficient pas des mêmes ressources économiques. Au début du XX^e siècle, selon l'historien Terry Copp (1974), tous les Catholiques de la classe ouvrière, peu importe leur langue, disposent de ressources et d'équipements inadéquats et déficients. Selon lui, le réel problème de l'éducation catholique est alors sa division très marquée selon des critères de classe sociale (Rudin, p. 231).

En 1963, la Commission Laurendeau-Dunton est mise sur pied. Dans le troisième tome du rapport de la Commission publié à la fin des années 60, on y indique que, tant socialement qu'économiquement, les francophones se trouvent dans une position beaucoup plus désavantageuse que les anglophones dans le secteur de l'emploi. De façon marquée et constante, les francophones se trouvent alors dans une situation inférieure quant au revenu moyen, au niveau de scolarité, dans les échelles d'occupation et dans la propriété d'industries.

Au Québec, l'amélioration de la condition des francophones passe notamment par la création de plusieurs comités d'étude et de commissions d'enquête dont les objectifs visent à répondre aux multiples besoins d'une société fortement en retard sur le plan de l'accessibilité à l'éducation pour tous.

C'est sans aucun doute la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, plus connue sous l'appellation de Commission Parent, qui aura le plus influencé le devenir du système d'éducation québécois. Le principal objectif de cette Commission est «de mettre en place un système d'éducation public gratuit et accessible, qui favorise la scolarisation de toute personne ayant la volonté et les aptitudes requises pour la poursuite d'études supérieures⁴».

L'année 1964 voit ainsi la création d'un ministère de l'Éducation qui assure l'encadrement étatique et la mise en œuvre des recommandations du Rapport Parent. La démocratisation du système d'éducation québécois durant les années 1960 et l'accessibilité à l'éducation pour tous, tant aux études secondaires que postsecondaires, nécessitent des sommes considérables afin de financer les nouvelles infrastructures, la refonte complète des structures d'enseignement et des programmes d'études ainsi que la formation des maîtres⁵.

Alors qu'en 1969, un des articles du *projet de loi 63* donne aux parents le droit de choisir la langue d'instruction de leurs enfants, en 1974, le *projet de loi 22* fait du français la langue officielle du Québec et l'inscription aux écoles anglaises est restreinte aux enfants qui possèdent déjà une connaissance suffisante de cette langue. En 1977, la *Charte de la langue française* ou *loi 101* restreint l'inscription à l'école anglaise aux enfants dont les parents ont reçu la majorité de leur instruction primaire dans cette langue au Québec ou dont un frère ou une sœur a reçu l'instruction dans cette langue. En 1984, cet élément de la loi 101 est jugé inconstitutionnel par la Cour suprême du Canada parce qu'elle contrevient à l'article 23 de la Charte adoptée en 1982 sur le droit à l'enseignement dans la langue de la minorité. En effet, la loi 101 ne permet pas aux parents anglophones qui ont fait leurs études primaires en anglais à l'extérieur du Québec d'envoyer leurs enfants à l'école anglaise au Québec.

Enfin, notons que durant cette même année le *projet de loi 3* fait en sorte que le territoire scolaire québécois soit réorganisé selon des commissions scolaires anglophones et francophones plutôt que selon des secteurs confessionnels; on assiste à la fin des commissions scolaires fondées sur la religion. Toutefois, l'année suivante, en 1985, ce projet de loi sera jugé inconstitutionnel par la Cour supérieure du Québec étant donné qu'il enfreint une des dispositions de l'article 93 de l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* de 1867. En 1988, l'Assemblée nationale du Québec adopte le projet de *loi 107* qui confirme la répartition du territoire québécois en commissions scolaires anglophones et francophones, mais protège les commissions confessionnelles existant en 1867.

2. L'alphabétisme des minorités de langue officielle

Comme le bref survol historique présenté ici le montre, la situation des minorités de langue officielle varie grandement, en particulier selon qu'on soit anglophone ou non. Notons toutefois que, contrairement à ce qu'on pourrait croire, la situation des anglophones du Québec n'est pas homogène. Ainsi, non seulement y a-t-il des disparités entre la situation des anglophones de certaines municipalités de la RMR de Montréal, mais également entre les anglophones des différentes régions du Québec. La taille de l'échantillon de l'EIIACA ne permet pas de distinguer les populations anglophones des diverses régions du Québec. Les statistiques du Recensement de 2001 sur le plus haut niveau de scolarité atteint présentées au tableau 1 montrent clairement l'existence de disparités réelles entre les régions. Par exemple, alors que 6 % des personnes de langue maternelle anglaise de la RMR de Montréal possèdent moins d'une 9^e année de scolarité, c'est le cas de 26 % de ceux qui résident dans l'est du Québec (péninsule gaspésienne, Basse côte-nord), une région constituée de petites municipalités rurales ou semi rurales où la population est plus âgée.

Tableau 1

Proportion des anglophones du Québec détenant moins d'une 9^e année de scolarité et proportion détenant un grade universitaire, selon la région, 2001

Région	Moins d'une 9 ^e année	Grade universitaire
RMR de Montréal	6,2	23,2
Est du Québec	25,6	6,1
Outaouais/Pontiac/Abitibi	10,0	15,3
Estrie	13,7	10,1
Saguenay	7,8	22,7

Source : Recensement de 2001.

Toutefois, il est clair que, dans l'ensemble, la situation des anglophones du Québec diffère grandement de celle des francophones du Québec et ceux vivant en situation minoritaire. En examinant les données des Recensements de 1971 et de 2001 présentées au tableau 2, on observe en effet que près de 40 ans après la Commission Laurendeau-Dunton, et en dépit des améliorations notables dans la scolarisation de la population, des écarts substantiels persistent entre les grands groupes linguistiques au pays, principalement chez les cohortes plus âgées.

Notons d'abord que parmi les personnes âgées de 15 ans ou plus, il y a eu, principalement en raison des changements rendant l'éducation obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, une nette amélioration en ce qui concerne la proportion des personnes n'ayant pas complété une 9^e année de scolarité. Que ce soit dans l'ensemble du pays ou au sein de chacune des provinces, cette amélioration a été considérable entre 1971 et 2001. Au Canada, alors que 44 % des francophones n'avaient pas complété une neuvième année en 1971, cette proportion avait chuté à 15 % 30 ans plus tard. La situation s'est aussi beaucoup améliorée chez les anglophones et les allophones⁶, ces derniers affichant un taux de scolarité inférieur à la 9^e année de 50 % en 1971, comparativement à 17 % en 2001.

La situation qui prévaut en 2001 avantage toujours les anglophones puisque seulement 5 % d'entre eux n'avaient pas complété une 9^e année comparativement à 15 % et 17 % chez les francophones et les allophones, respectivement. On peut également remarquer que les francophones de l'Île-du-Prince-Édouard (23 %) et ceux du Nouveau-Brunswick (22 %) sont, parmi l'ensemble des francophones du pays, ceux dont la proportion n'ayant pas complété une 9^e année de scolarité est la plus élevée.

Tableau 2

Population de 15 ans ou plus ayant complété moins de 9 ans de scolarité et celle détenant un grade universitaire, selon la langue maternelle, Canada, provinces et territoires, 1971 et 2001

	Moins de 9 années de scolarité			Grade universitaire		
	Français	Anglais	Autres	Français	Anglais	Autres
Canada						
1971	44	23	50	4	5	4
2001	15	5	17	13	15	20
Terre-Neuve						
1971	43	45	41	4	2	16
2001	14	15	18	17	9	31
Île-du-Prince-Édouard						
1971	61	35	43	2	3	11
2001	23	10	9	10	11	17
Nouvelle-Écosse						
1971	50	31	40	3	4	10
2001	17	9	10	13	14	27
Nouveau-Brunswick						
1971	56	34	42	3	4	11
2001	22	9	11	10	12	25
Québec						
1971	43	24	51	4	9	7
2001	15	8	21	13	20	20
Ontario						
1971	42	22	49	3	6	5
2001	12	5	17	15	16	22
Manitoba						
1971	41	22	53	3	5	3
2001	14	5	25	12	14	12
Saskatchewan						
1971	44	26	61	3	4	2
2001	16	7	31	12	11	10
Alberta						
1971	34	17	47	4	6	4
2001	8	3	17	15	14	18
Colombie-Britannique						
1971	36	18	44	3	5	4
2001	9	3	13	16	15	20
Yukon						
1971	28	19	46	5	4	3
2001	F	4	12	24	15	18
Territoires du Nord-Ouest¹						
1971	35	20	81	5	6	1
2001	7	7	33	21	17	4

F trop peu fiable pour être publié

1. Incluant le Nunavut.

Source : Recensements de 1971 et 2001.

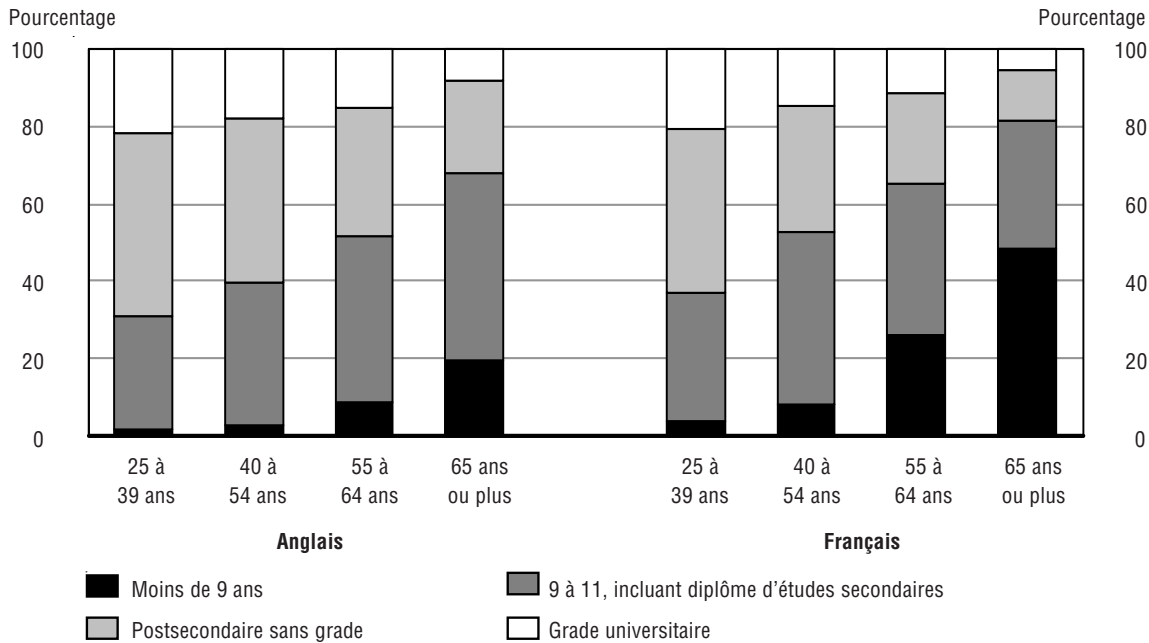
De pair avec la diminution importante de la part des personnes faiblement scolarisées dans la population entre 1971 et 2001, on a observé une forte croissance de la proportion des détenteurs de grade universitaire. C'est parmi les allophones qu'on constate la plus forte croissance de diplômés universitaires puisque leur proportion est passée de 4 % en 1971 à 20 % en 2001. Dans l'ensemble du Canada, alors qu'en 1971 les francophones et les anglophones affichaient des proportions de diplômés universitaires similaires à ceux des allophones, en 2001, respectivement 13 % et 15 % d'entre eux détenaient un tel grade. La plus forte croissance des détenteurs de grade universitaire parmi la population allophone reflète les changements survenus dans les critères de sélection des immigrants par le Canada entre les deux recensements. Hormis les provinces de Terre-Neuve et du Québec ainsi que les territoires du Yukon et du Nord-Ouest, il y a peu d'écart entre francophones et anglophones dans les proportions de détenteurs d'un grade universitaire. Les anglophones du Québec se démarquent nettement de leurs homologues des autres provinces puisque 20 % d'entre eux détiennent un grade universitaire, comparativement à 15 % des anglophones dans l'ensemble du pays.

Les écarts entre francophones et anglophones en matière de scolarisation sont, pour l'essentiel, le résultat de facteurs de nature historique qui tendent à se résorber peu à peu au fil du temps. Nombre de travaux ont déjà montré que les progrès importants des francophones en matière d'éducation relativement aux anglophones s'expliquent surtout par la plus forte fréquentation scolaire des générations plus jeunes et la plus forte tendance à fréquenter les institutions d'enseignement postsecondaire.

Les statistiques sur le plus haut niveau de scolarité atteint tirées du Recensement de 2001 montrent clairement les écarts entre les différents groupes d'âge chez les francophones et les anglophones (voir les graphiques 1a, 1b et 1c). On y note que les écarts entre les deux groupes linguistiques sont relativement faibles chez les personnes âgées de 25 à 39 ans alors qu'elles sont beaucoup plus importantes chez les personnes de 65 ans ou plus. Ainsi, alors que 70 % des anglophones de 25 à 39 ans (tant au Québec qu'à l'extérieur de cette province) ont fait des études postsecondaires (avec ou sans grade), chez les francophones les proportions oscillent entre 63 % au Québec et 69 % pour l'ensemble des jeunes francophones à l'extérieur de cette province. Notons que les Anglo-Québécois de ce groupe d'âge se démarquent de leurs homologues des autres provinces en ce qui a trait à la détention d'un grade universitaire. Les premiers détiennent en effet un grade universitaire dans une proportion de 29 % comparativement à 21 % chez les autres canadiens anglophones. Comme on s'y attendait, chez les personnes âgées de 65 ans ou plus, les statistiques portant sur les personnes n'ayant pas complété une 9^e année de scolarité révèlent des écarts importants entre les deux groupes linguistiques. Ainsi, au Québec, près de 25 % des anglophones de ce groupe d'âge sont dans cette situation comparativement à 49 % des francophones. À l'extérieur du Québec, ces proportions sont de 20 % et 46 % pour l'ensemble des anglophones et des francophones, respectivement.

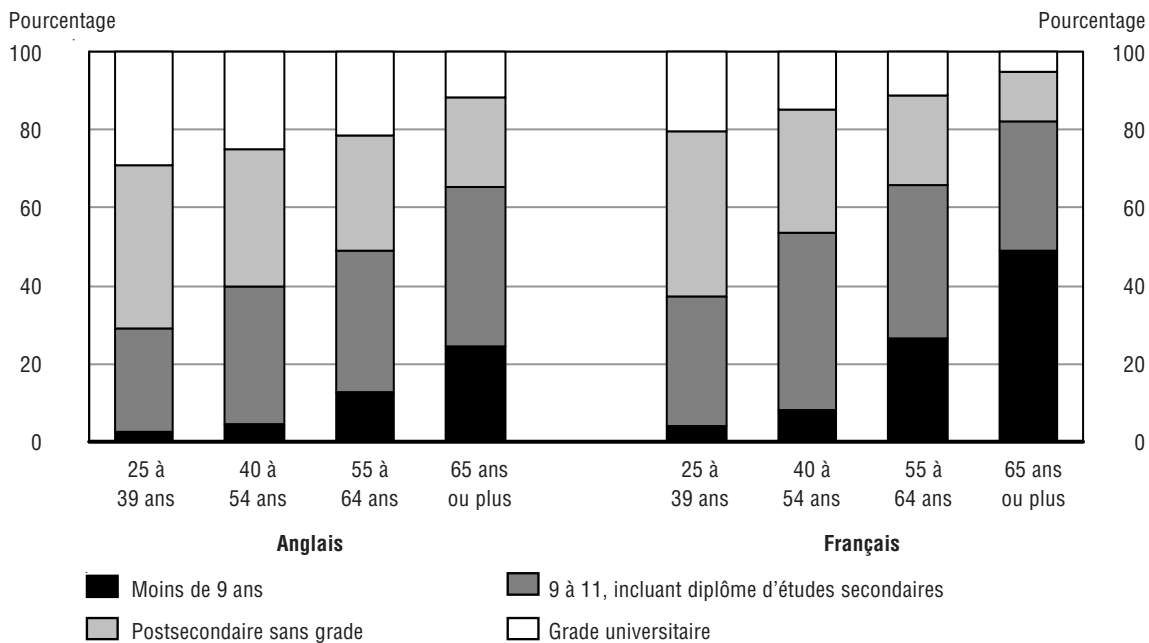
Non seulement les jeunes cohortes ont généralement reçu davantage de formation que les générations plus âgées, mais elles ont également été exposées à des valeurs sociétales valorisant davantage que par le passé l'éducation et les bénéfices pouvant découler de l'acquisition d'une diversité d'habiletés cognitives. Les générations plus jeunes bénéficient également des effets d'une scolarisation plus récente. Mais les acquis d'une scolarisation récente ne garantissent pas nécessairement le maintien des compétences si ces acquis ne sont pas renforcés ou si les compétences acquises ne sont pas sollicitées grâce à des pratiques quotidiennes liées à l'écrit.

Graphique 1a
Plus haut niveau de scolarité atteint par groupe d'âge et langue maternelle
Canada, 2001



Source : Recensement de 2001.

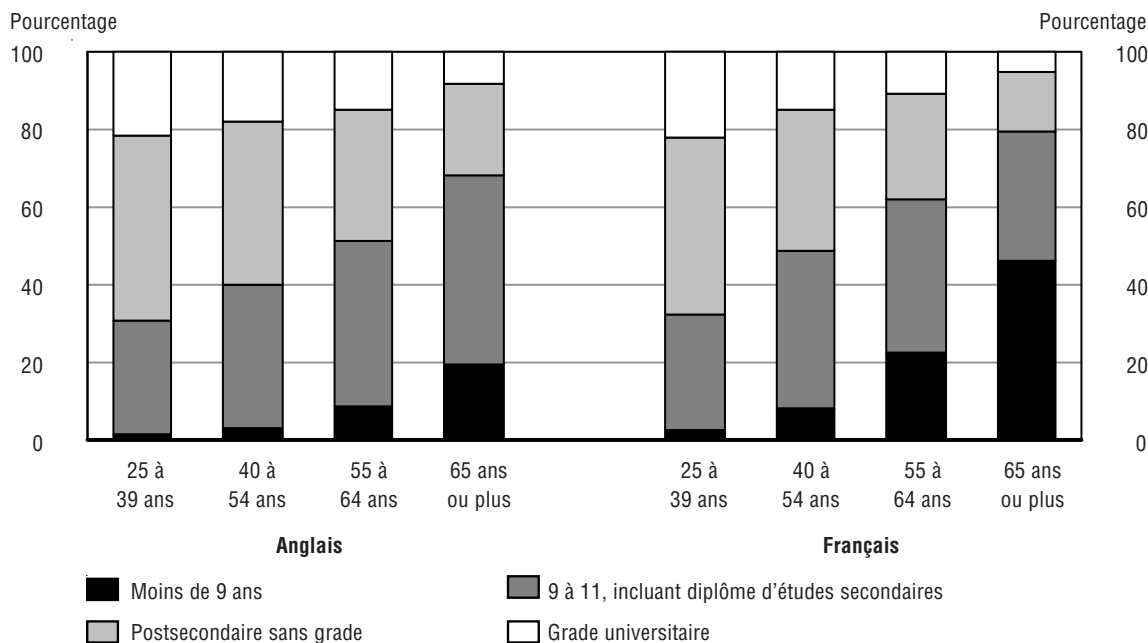
Graphique 1b
Plus haut niveau de scolarité atteint par groupe d'âge et langue maternelle
Québec, 2001



Source : Recensement de 2001.

Graphique 1c

**Plus haut niveau de scolarité atteint par groupe d'âge et langue maternelle
Canada moins le Québec, 2001**



Source : Recensement de 2001.

2.1 L'alphabétisme des francophones en situation minoritaire

De prime abord, les enjeux auxquels font face les francophones en situation minoritaire ne sont guère différents de ceux auxquels sont confrontés les membres des autres groupes linguistiques. Pour tous les Canadiens, l'alphabétisme est en effet un facteur important de l'insertion socio-économique, de la pleine participation à une société démocratique et un outil important de développement et d'épanouissement personnel et culturel. En même temps toutefois, les enjeux auxquels font face les membres des minorités francophones sont particuliers dans la mesure où l'alphabétisme *en français* est, dans les mots de Wagner (2002 : 14) «un facteur stratégique à la transmission intergénérationnelle de la langue et de la culture françaises et à l'intégration des Néo-Canadiens».

En prélude de son analyse des données de l'EIIA de 1994, Wagner (2002) présente trois types d'enjeux de l'alphabétisme des francophones : ceux de l'insertion sociale, des enjeux culturels et identitaires et ceux d'ordre professionnel et économique. Compte tenu de l'importance de chacun d'entre eux pour la compréhension de notre objet d'étude, nous résumons ici la nature et la portée de chacun d'entre eux.

L'insertion sociale

Dans une société technologiquement avancée, l'alphabétisation n'est certes pas une panacée aux problèmes d'insertion sociale des individus à la vie sociale, culturelle, économique et démocratique d'une société. Elle peut néanmoins jouer un rôle de rempart contre l'exclusion et la marginalisation sociale et économique. Les personnes peu alphabétisées se trouvent souvent en situation d'infériorité dans la pratique de leurs activités quotidiennes (Boucher, 1989). De plus, leur accès au marché du travail se trouve en général limité. Lorsqu'elles y accèdent, les emplois sont souvent précaires, mal rémunérés et pratiqués dans des conditions de travail difficiles. Nombre d'études ont également

montré que les personnes possédant un faible niveau d'alphabétisme ont également un accès difficile — voire impossible — à des postes exigeant une plus grande utilisation de la lecture et de l'écriture. Par conséquent, il leur est d'autant plus difficile de pouvoir bénéficier d'un programme de formation en emploi leur permettant d'acquérir des connaissances faisant appel à l'écrit. Les personnes faiblement alphabétisées sont également moins susceptibles que les autres citoyens de participer à la vie démocratique de leur communauté et, par le fait même, de faire valoir leurs droits⁷. Enfin, notons que le développement de l'alphabétisme étant un processus qui débute dès l'enfance et qui se poursuit tout au long de la vie d'un individu, les parents peu alphabétisés sont également beaucoup plus susceptibles d'éprouver des difficultés à transmettre des aptitudes à la lecture, à l'écriture, au calcul et à la résolution de problèmes chez leurs enfants.

Les enjeux culturels et identitaires

En plus de servir de rempart contre l'exclusion sociale dans nos sociétés modernes, l'alphabétisation est également essentielle à la participation des citoyens au capital culturel et linguistique de leur collectivité. Wagner (2002 :15) affirme en effet qu'être alphabétisé «c'est non seulement posséder la maîtrise de la langue écrite, mais aussi posséder la langue orale et surtout le bagage culturel qui la sous-tend. L'alphabétisme est un outil de maîtrise de l'univers symbolique d'une culture». Bien que la transmission du capital linguistique et culturel d'une communauté commence en général au sein de la famille, l'école demeure un milieu clé pour l'apprentissage et le développement des aptitudes à la lecture, à l'écriture, au calcul et à la résolution de problèmes. Or, comme nous l'avons souligné, les francophones ont historiquement été beaucoup moins scolarisés que les anglophones et, en dépit du rattrapage qui s'est effectué à cet égard, le poids de l'histoire pèse encore dans la situation actuelle de nombreux francophones. De plus, nous avons également montré que l'accès à l'école française est une réalité récente pour de nombreux francophones en situation minoritaire. Nombreux sont en effet les francophones adultes d'aujourd'hui qui ont reçu une bonne partie — sinon la totalité — de leur éducation de niveau primaire ou secondaire en anglais. Pour certains francophones l'apprentissage de leur langue maternelle n'était pas nécessairement maîtrisé au moment d'entreprendre leur scolarisation en anglais. Il peut donc en avoir résulté un bilinguisme dit «soustractif» (Lambert et al., 1968) découlant du fait que l'apprentissage de la langue seconde ne reposait pas au préalable sur des bases solides dans sa langue maternelle; le développement de compétences tant dans la langue seconde que dans la langue maternelle peut alors avoir été déficient (Wagner, 1991, 2002; Boucher, 1989).

À l'exception du Québec et du Nouveau-Brunswick, la décroissance du poids relatif des francophones au sein de la population canadienne, de même que leur faible concentration au sein de plusieurs régions, exerce une pression qui tend à limiter l'usage du français dans la vie quotidienne et professionnelle des francophones. Le tableau 3 donne un aperçu de l'indice de continuité linguistique des francophones au Canada en comparaison de celui des anglophones du Québec. Bien entendu l'utilisation de la langue maternelle ne se limite pas au foyer, mais ce dernier est, avec l'école, le milieu où se transmettent la plupart des acquis linguistiques d'une communauté.

Tableau 3

Population de langue maternelle et de langue d'usage (le plus souvent à la maison) françaises par province et population de langue maternelle et de langue d'usage anglaises au Québec, et indice de continuité linguistique, Canada, provinces et territoires, 2001

Province ou territoire	Langue maternelle	Langue d'usage	Indice
Terre-Neuve-et-Labrador	2 348	991	0,42
Île-du-Prince-Édouard	5 885	2 818	0,48
Nouvelle-Écosse	35 377	19 789	0,56
Nouveau-Brunswick	239 357	217 773	0,91
Québec			
Français	5 802 022	5 918 385	1,02
Anglais	591 378	746 890	1,26 ¹
Ontario	509 264	307 297	0,60
Manitoba	45 932	20 892	0,45
Saskatchewan	18 633	4 805	0,26
Alberta	62 241	20 672	0,33
Colombie-Britannique	58 893	16 902	0,29
Yukon	933	433	0,46
Territoires du Nord-Ouest	1 006	392	0,39
Nunavut	405	225	0,56
Canada moins le Québec	980 272	612 990	0,63
Canada	6 782 294	6 531 375	0,96

1. Dans le cas de la langue anglaise au Québec, l'indice de continuité linguistique est plus ou moins satisfaisant et peu comparable à ce qu'on observe pour la langue française à l'extérieur du Québec en raison d'un héritage historique de très forte attraction de cette langue auprès des divers groupes allophones.

Source : Recensement de 2001.

Les enjeux professionnels et économiques

Dans un contexte économique où la mondialisation et l'ouverture des marchés sont une réalité incontournable, le rôle et l'importance d'un bon niveau d'alphabétisme en milieu de travail ne cessent de s'accroître. Non seulement assiste-t-on à une forte informatisation des techniques de travail et des modes et moyens de production — ce qui entraîne un nouvel usage des codes linguistiques et numériques (Wagner, 2002) —, mais les nouvelles formes d'organisation du travail nécessitent et accroissent également la place de l'écriture. Les personnes faiblement scolarisées sont donc de moins en moins capables de contourner leurs difficultés de lecture. De plus, l'importance d'un niveau élevé d'alphabétisme chez les travailleurs leur permet d'accroître leur capacité de s'adapter aux changements qui découlent de la transformation de l'économie. Ils sont également plus capables de s'intégrer à leur milieu de travail et de participer au développement de leur entreprise. Wagner souligne également que :

l'alphabétisme est à la base des aptitudes de communication, de traitement de l'information et de résolution de problèmes. Il développe les capacités d'apprentissage et d'adaptation rapide et accroît la participation dans la vie au travail et dans l'entreprise en général. Il encourage l'individu à s'approprier une gamme de compétences transférables (p.17).

L'alphabétisme revêt également une grande importance dans un contexte de globalisation économique dans la mesure où cette dernière entraîne d'importantes relocalisations d'entreprises à l'étranger. Le maintien de la compétitivité nationale repose donc sur la capacité de la main-d'œuvre

canadienne à s'adapter à une telle transformation des marchés (OCDE et Statistique Canada, 1995). Cette transformation entraîne à son tour une demande accrue de personnel pouvant travailler dans des industries de haute technologie de même qu'une hausse de travailleurs techniques, professionnels et administratifs moyennement et hautement qualifiés.

Les francophones vivant en situation minoritaire ont été historiquement désavantagés au regard du marché de l'emploi et ont été souvent cantonnés dans des secteurs de l'industrie primaire qui les rendaient vulnérables à l'évolution de la conjoncture économique. Les communautés francophones étaient en effet souvent installées en milieu rural, et la faible scolarisation des francophones limitait leurs perspectives d'avancement social et économique. En migrant vers les milieux urbains ceux-ci se sont généralement retrouvés cantonnés dans certains secteurs de production et, souvent, cette intégration urbaine s'est produite au détriment du maintien du français. Dans certaines provinces la forte concentration des francophones moins alphabétisés dans des secteurs primaires de l'économie les rend vulnérables et fragilise leur sécurité professionnelle et économique.

2.2 Les enquêtes précédentes sur l'alphabétisme des minorités de langue officielle

Un certain nombre d'enquêtes sur l'alphabétisme ont précédé l'EICA de 2003. En 1986, la chaîne de journaux Southam News finance une enquête dont l'objectif vise à mesurer le taux d'« analphabétisme » au Canada. Sont alors considérés « analphabètes » ceux « pouvant à peine lire » et ceux dont « les aptitudes pour lire, écrire et compter ne leur permettent pas de se tirer d'affaire dans la vie courante » (Southam, 1987). Les résultats de cette enquête ont révélé que le taux d'analphabétisme des anglophones (19 %) ⁸ était bien inférieur à celui des francophones (28 %) et des allophones (41 %).

Trois ans plus tard, en 1989, Statistique Canada mène l'*Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées au quotidien* (ECLEUQ). Les données de cette enquête montrent également que les anglophones du Québec se trouvaient en meilleure position dans les tests de capacité à la lecture et au calcul que leurs homologues francophones. Les résultats de l'ECLEUQ ont été répartis sur une échelle de 4 niveaux. Toutefois, cette répartition ne permettait pas de bien distinguer les performances des personnes se situant au niveau supérieur, ce dernier étant très inclusif⁹. L'ECLEUQ révèle également que c'est au Québec qu'on trouvait les écarts les plus importants entre anglophones et francophones (13 points de pourcentage au niveau le plus élevé sur l'échelle de capacité à la lecture et 17 points sur celle de la capacité au calcul). De plus, bien que le Nouveau-Brunswick affiche l'écart le moins important entre les groupes linguistiques sur l'échelle de capacité à la lecture (6 points d'écart contre 9 en Ontario), en revanche c'est en Ontario que cet écart y est le plus faible (9 points contre 15 au Nouveau-Brunswick) sur l'échelle de capacité au calcul. L'enquête de 1989 avait aussi permis de mettre en lumière la faible performance du Nouveau-Brunswick lors des tests impliquant des exercices de calcul. Notons enfin qu'en 1989, 13 % des francophones ayant participé à l'ECLEUQ y ont répondu en anglais. Ces derniers étaient proportionnellement plus nombreux à se retrouver au niveau supérieur, tant pour les capacités de lecture que celles au calcul.

Tableau 4

Répartition de la population sur les échelles de compétences en lecture et au calcul, par langue maternelle, Nouveau-Brunswick, Québec et Ontario, adultes de 16 ans ou plus, 1989

Langue maternelle	Compétences en lecture		Compétences au calcul	
	Niveau 1 et 3	Niveau 4	Niveau 1 et 2	Niveau 3
Français				
Canada	42	58	46	54
Nouveau-Brunswick	43	57	56	44
Québec	42	58	47	53
Ontario	38	62	42	58
Anglais				
Canada	29	71	33	67
Nouveau-Brunswick	37	63	41	59
Québec	29	71	30	70
Ontario	29	71	33	67

Source : Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement, 1989.

L'EIIA de 1994 est la première enquête qui permettait d'évaluer la performance des Canadiens sur trois types d'échelle : les textes suivis, les textes schématiques et les textes au contenu quantitatif. L'objectif de cette enquête visait à fournir des estimations de performance à l'échelle nationale. Malgré la taille limitée de l'échantillon (5 660 répondants), le suréchantillonnage des francophones du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario permet un certain nombre de constats quant aux écarts entre les groupes linguistiques au pays. En raison de l'aspect plus raffiné des modèles théoriques sous-jacents à cette enquête, de même que grâce à l'élaboration de niveaux de performance plus précis, il est désormais possible de mieux identifier les personnes qui sont le plus à risque en matière de faible alphabétisme. Sur une échelle de capacités allant du niveau 1 au niveau 5, le niveau 3 est considéré par les spécialistes comme étant le seuil minimum auquel sont associées un certain nombre de compétences permettant à un individu de bien fonctionner et de s'épanouir au sein de sa communauté. Tout comme l'avaient montré les résultats des enquêtes antérieures, les résultats globaux des francophones ont été inférieurs à ceux des anglophones. Les résultats de l'EIIA révèlent en effet que bien qu'environ 38 % des anglophones du Canada n'atteignaient pas le niveau 3 sur l'échelle des textes suivis, cette proportion se situait à 52 % chez les francophones et à près de 74 % chez les allophones.

Les données de l'EIIA ont mis en lumière une réalité importante qui touche les francophones vivant en situation minoritaire au pays. En effet, des analyses effectuées à partir de ces données ont montré qu'en introduisant les variables pertinentes de l'enquête dans des modèles statistiques de régression linéaire, des différences importantes apparaissaient entre les francophones du Québec (donc vivant en situation majoritaire au sein de leur province) et les francophones à l'extérieur du Québec (vivant en situation minoritaire). En comparant les scores moyens obtenus par les francophones du Québec avec ceux des anglophones de l'ensemble du Canada, les écarts significatifs qui existent entre les deux groupes cessent de l'être dès qu'on isole ou maintient constants les éléments-clé tels la scolarité, l'âge, les pratiques quotidiennes face à l'écrit et au calcul. Bref, des disparités existent entre les francophones du Québec et les anglophones de l'ensemble du Canada, mais les variables présentes dans la base de données de l'EIIA permettent de les expliquer presque complètement. La situation est tout autre en ce qui concerne les francophones de l'Ontario et, plus particulièrement, ceux du Nouveau-Brunswick. Ainsi, même en introduisant dans les modèles toutes les variables ayant le potentiel d'expliquer les disparités entre les deux groupes linguistiques, une part substantielle de cet écart statistique persiste (Corbeil, 2000).

3. L'EIACA de 2003

Réalisée en 2003, l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) est la composante canadienne de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA). L'ELCA est une « [...] étude conjointe à grande échelle menée par des gouvernements, des organismes statistiques nationaux, des établissements de recherche et des organismes multilatéraux » qui procure des mesures comparables à l'échelle internationale dans quatre domaines : la compréhension de textes suivis et de textes schématiques (qui constituent les deux domaines de la littératie), la numératie et la résolution de problèmes (OCDE et Statistique Canada, 2005). Plus de 23 000 personnes des dix provinces et des trois territoires âgées de 16 ans ou plus ont répondu à l'EIACA.

Encadré A

La littératie est un continuum

L'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003, tout comme la précédente Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes de 1994, n'est pas une enquête qui consiste à distinguer ceux qui sont "alphabétisés" de ceux qui sont "analphabètes". Il n'existe pas au sein de l'EIACA, de critère arbitraire permettant de distinguer les adultes qui possèdent ces compétences de ceux qui ne les possèdent pas. L'EIACA mesure la littératie et la numératie selon un continuum de compétences permettant de comprendre comment les adultes utilisent efficacement l'information écrite dans la société actuelle.

Encadré B

Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA)

L'élaboration et la gestion de l'ELCA ont été coordonnées par Statistique Canada et l'Educational Testing Services (ETS, Princeton, États-Unis) en collaboration avec le National Center for Education Statistics (NCES) du ministère de l'Éducation des États-Unis, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et l'Institut de statistiques (IS) de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO).

Dans le cadre de l'ELCA, qui a été réalisée au cours de la première moitié de 2003, tous les pays participants devaient recueillir des données d'un échantillon national représentatif d'au moins 3 000 répondants âgés de 16 à 65 ans pour chaque langue sondée, soit l'anglais et le français pour le Canada. Le Canada a excédé les exigences minimales établies pour les échantillons de l'ELCA parce que plusieurs organismes fédéraux, gouvernements provinciaux et organismes non gouvernementaux ont financé la collecte de données supplémentaires afin d'assurer une fiabilité élevée dans l'estimation des valeurs des données pour les petits ensembles d'une population. En outre, contrairement à l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de 1994, l'EIACA de 2003 a également bénéficié de contributions faites par des administrations territoriales et d'autres organismes non gouvernementaux. Résultat, le nombre de répondants est suffisant pour établir des estimations précises pour le Yukon, les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut. Enfin, comme c'était le cas avec l'EIAA de 1994, l'échantillon de l'EIACA de 2003 comprenait des Canadiens âgés de plus de 65 ans. Plus de 23 000 personnes de tout le Canada ont consacré en moyenne deux heures pour répondre à l'EIACA. Le Tableau A en annexe présente la répartition réelle des répondants de l'ensemble du Canada selon la langue maternelle.

Chaque répondant s'est d'abord vu remettre un questionnaire demandant des renseignements sur certaines caractéristiques et variables démographiques comme le niveau d'éducation, l'emploi, le revenu ainsi que la participation à des activités d'apprentissage pour adultes et des activités communautaires. On a ensuite remis aux répondants un instrument psychométrique validé à l'échelle internationale et conçu pour mesurer les compétences dans quatre domaines :

Compréhension de textes suivis – Les connaissances et les compétences requises pour comprendre et utiliser l'information de certains textes, notamment des éditoriaux, des nouvelles, des brochures et des manuels d'instruction.

Compréhension de textes schématiques – Les connaissances et les compétences nécessaires pour repérer et utiliser l'information présentée sous diverses formes, entre autres, les demandes d'emploi, les fiches de paie, les horaires de transport, les cartes routières, les tableaux et les graphiques.

Numératie – Les connaissances et les compétences requises pour répondre aux exigences mathématiques dans diverses situations.

Résolution de problèmes – La résolution de problèmes signifie la réflexion et l'action orientées vers un but dans des situations pour lesquelles aucune solution de routine n'existe. La personne qui cherche à résoudre un problème a défini un objectif de façon plus ou moins précise, mais ne sait pas exactement comment l'atteindre. L'incompatibilité des objectifs et des opérateurs admissibles est un problème. La compréhension du problème et sa transformation par étapes, fondée sur la planification et le raisonnement, constituent le processus de résolution du problème.

L'EIACA est fondée sur son prédécesseur, l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de 1994. L'échelle de numératie de l'EIACA étend le domaine des textes au contenu quantitatif mesuré en 1994 et constitue une mesure plus vaste et englobante des compétences et des connaissances mathématiques. La résolution de problèmes est un nouveau domaine en

2003. Les échelles de la compréhension de textes suivis et de textes schématiques utilisées en 2003 sont cependant identiques à celles utilisées pour l'EIAA de 1994. Par conséquent, pour plusieurs pays, y compris le Canada, il est maintenant possible d'examiner la répartition actuelle des niveaux de compréhension de textes suivis et de textes schématiques, et la façon dont ces niveaux ont évolué entre 1994 et 2003.

Encadré C

Les quatre domaines : la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques, la numératie et la résolution de problèmes

Les mêmes échelles sont utilisées dans l'EIAA de 1994 et dans l'EIACA de 2003 pour l'évaluation de la compréhension de textes suivis et de textes schématiques. Pour ces deux domaines, les échelles de compétence des deux enquêtes ont été liées grâce à l'intégration d'un sous-ensemble d'items de test utilisés en 1994. Par conséquent, pour plusieurs pays, dont le Canada, la répartition actuelle des niveaux de compréhension de textes suivis et de textes schématiques peut être comparée à celle de 1994 afin de voir l'évolution de cette compréhension.

L'échelle de numératie de l'EIACA de 2003 a été établie en fonction du domaine des textes au contenu quantitatif mesuré en 1994, procurant ainsi une mesure plus vaste et englobante des compétences mathématiques et des connaissances des concepts mathématiques. Cette échelle étendue mesure plus que la simple capacité de réaliser des opérations mathématiques sur des nombres intégrés dans un texte : elle comprend de nombreuses tâches qui requièrent peu ou pas de lecture.

Enfin, l'EIACA comportait des tâches visant à évaluer la capacité de résoudre des problèmes. Ce nouveau domaine a été validé dans le cadre d'essais rigoureux, et il présente des caractéristiques uniques que l'on ne trouve pas dans les autres domaines. Dans une certaine mesure, ce domaine exige l'intégration des connaissances et des compétences mesurées par les domaines de la littératie et de la numératie ainsi que leur application à de nouvelles situations. Il mesure également la capacité d'utiliser des outils logiques de base qui procureront des stratégies de solutions efficaces aux problèmes quotidiens. Ces outils comprennent la capacité de classer, d'évaluer et de prioriser une série de facteurs ainsi que les compétences à établir une distinction, à planifier, à analyser et à raisonner par rapport à une variété de choix afin d'en arriver à une solution efficace pour un problème donné.

3.1 Comment interpréter les données de l'EIACA

Comme c'était le cas avec l'EIAA, l'EIACA de 2003 conceptualise les compétences selon un continuum qui indique dans quelle mesure les adultes utilisent l'information afin de fonctionner dans la société et dans l'économie. L'EIACA ne mesure pas l'absence de compétences, mais plutôt les connaissances et les compétences liées aux quatre domaines relativement à une gamme étendue de capacités. Par conséquent, les résultats ainsi obtenus ne peuvent être utilisés pour diviser de façon arbitraire les groupes de population en deux catégories, soit « les personnes alphabétisées » et « les analphabètes ».

Les compétences dans chaque domaine sont mesurées selon une échelle continue. Chaque échelle de compétence va de zéro jusqu'à un maximum théorique de 500 points. Une personne dont les connaissances la situent à un échelon donné de l'échelle a une probabilité de 80 % de réussir une tâche du niveau de difficulté correspondant (voir l'encadré D).

Des statistiques sommaires utiles peuvent être produites en vue de décrire les compétences des populations, notamment une note moyenne globale. Les populations affichant des notes moyennes similaires peuvent cependant avoir des nombres relativement différents d'adultes à rendement faible ou élevé. Par conséquent, il est également possible d'examiner la façon dont les

notes sont distribuées dans les populations en utilisant les rangs-centiles. Les rangs-centiles sont les niveaux sous lesquels se situe un pourcentage particulier d'adultes. Par exemple, le résultat au cinquième centile est celui sous lequel se situent 5 % des adultes d'une population donnée. Les écarts entre les rangs-centiles nous renseignent sur les différences qui existent dans les populations relativement aux compétences.

Les résultats de l'EIACA sont également groupés selon des niveaux de compétence représentant un ensemble de tâches à difficulté croissante (voir la figure 1). Pour les domaines de la compréhension de textes suivis et de textes schématiques, de même que pour le domaine de la numératie, les spécialistes ont défini cinq grands niveaux de difficulté, chacun correspondant à une fourchette similaire de résultats. En ce qui concerne le domaine de la résolution de problèmes, quatre grands niveaux de difficulté ont été définis. Dans chaque domaine, le niveau 1 indique le niveau le plus faible de compétence, et les niveaux 4 et 5 (niveau 4 pour le domaine de la résolution de problèmes), les niveaux les plus élevés.

Il importe, tant pour des motifs analytiques qu'opérationnels, de définir un « niveau souhaité » de compétence pour faire face aux demandes grandissantes de compétences dans une économie axée sur le savoir et l'information. Le niveau 3 de performance est généralement utilisé comme point de repère minimum parce que, dans les pays développés, une performance au-delà du niveau 2 est généralement associée à un nombre significatif de rendements positifs. Ceux-ci comprennent une participation accrue à la vie sociale, des chances accrues de succès économique, une amélioration des chances de participer à l'apprentissage continu et d'améliorer son niveau personnel de littératie (Kirsch et al., 1993; Murray, T.S. et al., 1997; Tuijnman, A., 2001). Alors que les individus qui performant aux niveaux 1 et 2, ne maîtrisent généralement pas encore les compétences minimales de base permettant d'atteindre des niveaux supérieurs de performance (Strucker, J., Yamamoto, K., 2005).

Une analyse des données de l'EIAA de 1994 a permis de constater que l'écart des rendements entre les niveaux 2 et 3 des échelles de compréhension de textes suivis, de textes schématiques et de textes au contenu quantitatif est considérable et correspond à une différence importante quant au nombre d'avantages mesurables dont bénéficient les citoyens des pays de l'OCDE (OCDE et DRHC, 1997). Les résultats de l'analyse préliminaire des données de l'EIACA, y compris la nouvelle échelle mesurant la numératie, sont conformes à cette constatation. C'est pourquoi certaines des analyses contenues dans le présent rapport fixent les échelles à un point de séparation situé entre les niveaux 2 et 3, mettant ainsi l'accent sur la répartition des compétences au dessus et au dessous de ce seuil pour les domaines de la compréhension de textes suivis et de textes schématiques ainsi que pour celui de la numératie. À l'opposé, l'interprétation du domaine de la résolution de problèmes (voir la figure 2) est plus complexe, et aucun seuil «souhaitable» n'a encore été établi.

Par conséquent, les tableaux et les graphiques compris dans le présent rapport offrent divers moyens d'examiner la façon dont la répartition des compétences diffère selon les régions canadiennes.

Encadré D

Mesure de la capacité

En ce qui concerne l'EIACA, chaque échelle de compétence va de zéro jusqu'à un maximum théorique de 500 points. Une personne dont les connaissances la situent à un échelon donné de l'échelle a 80 % de probabilité de réussir une tâche qui comporte ce même niveau de difficulté. Par exemple, une personne dont le rendement a été évalué à 250 points a 80 % de probabilité de réaliser correctement une tâche dont le niveau de difficulté a été estimé à 250. Cette même personne aurait « 80 % et plus » de probabilité de réaliser correctement une tâche plus simple (environ 95 % pour une tâche dont le niveau de complexité a été établi à 200) et moins de probabilité (moins de 80 %) de réaliser une tâche plus difficile (environ 40 % pour une tâche dont le niveau de complexité a été établi à 300) (Kirsch, Jungeblut et Campbell, 1992).

Il est intéressant de noter que, bien que la probabilité d'une réponse correcte se rapproche de zéro à mesure que la tâche devient plus difficile, cette probabilité ne peut jamais réellement atteindre ce niveau parce qu'il y aura toujours des chances, même minimes, de répondre correctement, indépendamment du niveau de capacité. C'est pourquoi les résultats présentés dans le rapport mesure le rendement selon un continuum de compétences. Les échelles ne mesurent pas l'absence de compétence ni ne distinguent les personnes qui ont une compétence particulière de celles qui ne la possèdent pas.

Les niveaux de compétence utilisés dans l'EIACA sont utiles pour résumer les résultats, mais comportent également des limites. D'abord, la proportion relativement faible de répondants qui atteignent le niveau 5 ne permet pas toujours d'établir des constatations exactes. C'est pourquoi, chaque fois que les résultats sont présentés par niveau de capacité, les niveaux 4 et 5 sont combinés. Ensuite, comme le montre la figure 1 et 2, les niveaux indiquent des ensembles particuliers de compétences et, par conséquent, les seuils de ces niveaux ne sont pas équidistants. Par conséquent, les fourchettes de résultats pour chaque niveau ne sont pas identiques. En fait, pour les quatre domaines, le niveau 1 englobe presque la moitié de l'échelle. Les seuils du domaine de la résolution de problèmes sont établis de façon quelque peu différente, et le niveau 1 couvre exactement la moitié de l'échelle. Ce niveau comprend toutes les compétences de base requises pour atteindre des niveaux plus élevés. En d'autres mots, la capacité de lire peut se situer quelque part au niveau 1, mais la capacité de comprendre et d'utiliser ce qui a été lu affiche un accroissement de complexité allant du niveau 1 au niveau 5. Les fourchettes relativement larges des résultats du niveau 1 pour chacune des échelles entraînent donc des sous-niveaux multiples de compétences à ce niveau. Ainsi, la fourchette comprend les personnes qui peuvent à peine lire de même que celles qui lisent mal ou avec un manque d'attention.

Figure 1

Cinq niveaux de difficulté pour les domaines de la compréhension de textes suivis, de textes schématiques et de la numératie

	Textes suivis	Textes schématiques	Numératie
Niveau 1 (0 à 225)	La plupart des tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il lise un texte relativement court afin de situer une information qui est identique ou similaire à celle donnée dans la question ou la directive. Si des informations plausibles mais incorrectes figurent dans le texte, elles ne sont habituellement pas situées près de l'information correcte.	Les tâches de ce niveau exigent habituellement du répondant qu'il situe une information fondée sur une correspondance exacte ou qu'il inscrive une information tirée de ses connaissances personnelles dans un document. Le texte comporte peu ou pas d'élément de distraction.	Les tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il montre une compréhension des concepts mathématiques de base en réalisant des tâches simples dans des contextes concrets et familiaux, où le contenu mathématique est explicite et comporte peu de texte. Les tâches consistent en des opérations simples à étape unique, notamment compter, trier des dates, effectuer des opérations arithmétiques simples ou comprendre des pourcentages communs et simples comme 50 %.
Niveau 2 (226 à 275)	Certaines tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il situe une information dans le texte. Toutefois, plusieurs éléments de distraction ou informations plausibles mais incorrectes peuvent être présents, ou encore des inférences de niveau peu élevé peuvent être requises. D'autres tâches exigent du répondant qu'il intègre deux informations ou plus, ou encore qu'il compare et distingue des informations facilement identifiables selon un critère fourni dans la question ou la directive.	Les tâches de ce niveau sont plus variées que celles du niveau 1. Certaines exigent du répondant qu'il fasse correspondre une information. Toutefois, plusieurs éléments de distraction peuvent être présents ou la mise en correspondance peut exiger des inférences de niveau peu élevé. Les tâches de ce niveau peuvent également exiger du répondant qu'il parcourt l'information d'un document ou qu'il intègre l'information de diverses parties d'un document.	Les tâches de ce niveau sont relativement simples et consistent à déterminer et comprendre des concepts mathématiques de base incorporés dans un ensemble de contextes familiaux, où le contenu mathématique est particulièrement explicite et visuel, et comporte peu d'éléments de distraction. Les tâches comprennent habituellement des procédés et des estimations à une ou deux étapes portant sur des nombres entiers, des pourcentages d'évaluation et des fractions. Elles peuvent également exiger une interprétation de représentations graphiques ou spatiales simples et la réalisation de mesures simples.
Niveau 3 (276 à 325)	Les tâches de ce niveau exigent habituellement du répondant qu'il fasse correspondre des informations identiques ou synonymes entre le texte et les enseignements donnés dans la tâche ou d'effectuer des mises en correspondance qui requièrent des inférences de niveau peu élevé. D'autres tâches exigent du répondant qu'il intègre l'information d'un texte dense et long qui ne contient aucune aide organisationnelle comme des titres. Le répondant peut également devoir générer une réponse fondée sur des renseignements qui peuvent être facilement identifiés dans le texte. Des éléments de distraction sont présents, mais ne sont pas situés près de l'information correcte.	Certaines tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il intègre plusieurs informations d'un ou de plusieurs documents. D'autres tâches exigent du répondant qu'il parcourt des tableaux ou des graphiques relativement complexes contenant des informations non pertinentes ou inappropriées à la tâche.	Les tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il comprenne des informations mathématiques présentées sous différentes formes, notamment des nombres, des symboles, des cartes, des graphiques, des textes et des dessins. Les compétences requises comprennent une perception numérique et spatiale, une connaissance des modèles et des liens mathématiques ainsi que la capacité d'interpréter des proportions, des données et des statistiques incorporées dans des textes relativement simples pouvant comporter des éléments de distraction. Les tâches exigent souvent de réaliser un certain nombre de procédés pour résoudre des problèmes.
Niveau 4 (326 à 375)	Ces tâches exigent du répondant qu'il effectue des mises en correspondance multiples et qu'il intègre ou résume des informations tirées de passages complexes ou longs. Davantage d'inférences complexes sont nécessaires pour réaliser ces tâches. Des informations conditionnelles, qui doivent être prises en considération par le répondant, sont souvent présentes dans les tâches de ce niveau.	Les tâches de ce niveau, comme celles des niveaux précédents, exigent du répondant qu'il effectue des mises en correspondance multiples, qu'il parcoure des documents et qu'il intègre des informations. Toutefois, ces tâches exigent un degré plus élevé d'inférence. Un bon nombre de ces tâches exigent du répondant qu'il fournisse de nombreuses réponses sans indiquer le nombre de réponses requis. Des informations conditionnelles, qui doivent être prises en considération par le répondant, sont également présentes dans les tâches de ce niveau.	Les tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il comprenne une gamme étendue d'informations mathématiques de nature plus abstraite, représentées de diverses façons, notamment dans des textes d'une complexité croissante ou des contextes non familiaux. Ces tâches donnent lieu à des étapes multiples pour résoudre des problèmes, et elles exigent des compétences plus complexes en matière de raisonnement et d'interprétation, notamment la compréhension et le traitement de proportions et de formules ou la justification des réponses.
Niveau 5 (376 à 500)	Certaines tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il recherche des informations dans des textes denses contenant un certain nombre d'éléments plausibles de distraction. D'autres tâches exigent du répondant qu'il effectue des inférences de haut niveau ou qu'il utilise des connaissances contextuelles spécialisées. Certaines tâches exigent du répondant qu'il distingue des informations complexes.	Les tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il parcourt des montages complexes contenant de multiples éléments de distraction, qu'il effectue des inférences de haut niveau fondées sur des textes et qu'il utilise des connaissances spécialisées.	Les tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il comprenne des représentations complexes ainsi que des concepts mathématiques et statistiques abstraits et formels possiblement incorporés dans des textes complexes. Le répondant peut avoir à intégrer de multiples types d'informations mathématiques, à produire des inférences ou à justifier mathématiquement ses réponses.

Figure 2

Quatre niveaux de difficulté pour le domaine de la résolution de problèmes

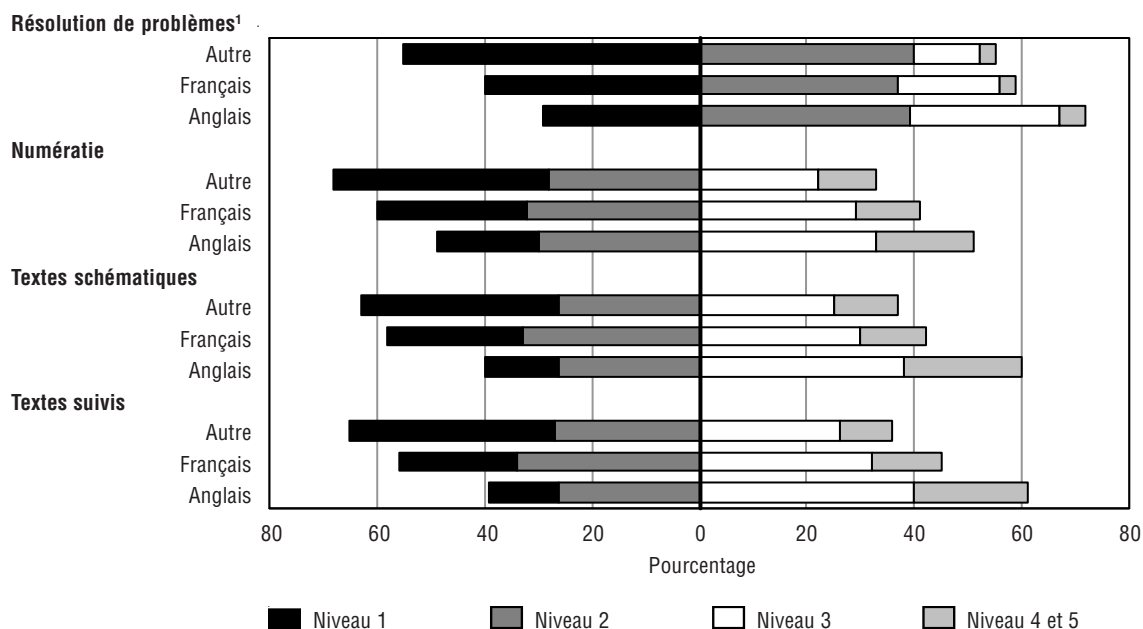
Résolution de problèmes	
Niveau 1 (0 à 250)	Les tâches de ce niveau exigent habituellement du répondant qu'il effectue des inférences simples fondées sur des informations limitées provenant d'un contexte familier. Les tâches de ce niveau sont relativement concrètes et nécessitent une faible capacité de raisonnement. Elles exigent du répondant qu'il effectue des connexions simples sans avoir à vérifier systématiquement des contraintes. Le répondant doit tirer des conclusions directes selon l'information donnée et selon les connaissances qu'il possède d'un contexte familier.
Niveau 2 (251 à 300)	Les tâches de ce niveau exigent souvent du répondant qu'il évalue certaines options relatives à des critères bien définis, transparents et énoncés de façon explicite. Toutefois, le raisonnement peut être fait par étape, de façon linéaire, sans boucles ou retours en arrière. La résolution d'un problème peut exiger du répondant qu'il combine des informations de différentes sources, notamment de la section des questions et de la section informative du livret de test.
Niveau 3 (301 à 350)	Certaines tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il classe plusieurs objets selon des critères donnés. D'autres tâches exigent qu'il détermine une séquence d'actions ou d'activités, ou encore qu'il élabore une solution en prenant en considération des contraintes non transparentes ou donnant lieu à des interdépendances multiples. Le processus de raisonnement exige des va-et-vient effectués de façon non linéaire, qui nécessitent beaucoup de maîtrise. À ce niveau, le répondant doit souvent traiter des objectifs multidimensionnels ou mal définis.
Niveau 4 (351 à 500)	Les tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il juge l'intégralité, l'uniformité et/ou l'interdépendance de multiples critères. Dans de nombreux cas, le répondant doit expliquer comment il en est venu à la solution et pourquoi celle-ci est correcte. Il doit fonder son raisonnement sur un autre raisonnement et tenir compte de tout un système d'états et de solutions possibles liés à la résolution du problème. Souvent, les critères et les objectifs doivent être déduits de l'information donnée avant que le processus de résolution ne puisse être entrepris.

4. L'EIACA et la distribution relative des compétences selon le groupe linguistique

Les résultats obtenus lors des tests de littératie de l'EIACA confirment l'existence d'écart importants dans les performances des francophones, des anglophones et des allophones. Les personnes de langue maternelle anglaise ont en effet beaucoup mieux réussi les différents tests de littératie et de numératie que celles des autres groupes linguistiques. Alors que 13 % d'entre elles se situaient au premier niveau de compétence sur l'échelle des textes suivis, cette proportion était de 22 % chez les francophones et de 38 % chez les allophones. À l'autre extrémité de cette échelle, près de 21 % des anglophones ont atteint au moins le niveau 4 comparativement à 13 % des francophones et 10 % des allophones.

Graphique 2

Distribution des niveaux de compétence sur les diverses échelles de littératie par langue maternelle, EIACA, 2003



1. Le domaine de résolution de problèmes ne comporte que 4 catégories et le niveau 1 couvre la moitié de l'échelle de 0 à 500. Aucun seuil n'a toutefois été identifié comme c'est le cas pour les autres domaines.

La distribution des résultats est similaire pour ce qui est de l'échelle des textes schématiques alors que sur les échelles de numératie et sur les échelles de résolution de problèmes la proportion des personnes se situant aux deux premiers niveaux est beaucoup plus élevée.

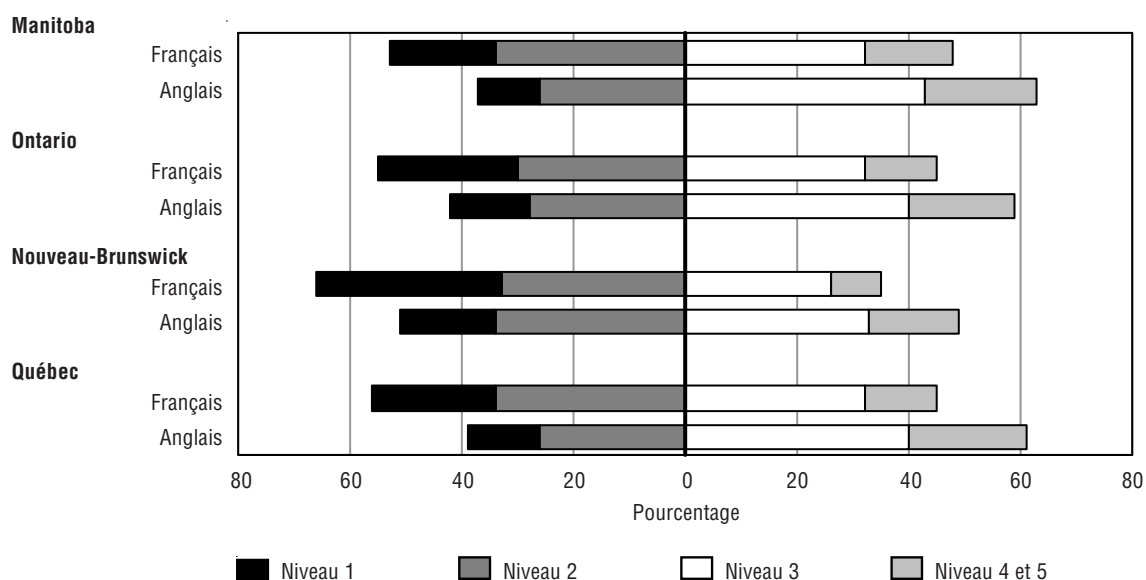
Compte tenu de la taille limitée de l'échantillon des personnes de langue maternelle autre que française ou anglaise, nous n'analyserons pas les résultats obtenus par ces personnes dans le présent rapport. Le groupe allophone est constitué de personnes d'origines et de conditions fort diverses. On observe en effet au graphique 2 une forte proportion des personnes n'ayant ni le français ni l'anglais comme langue maternelle qui se situent au niveau 1 sur les différentes échelles. On y retrouve cependant des proportions comparables à celles des francophones aux niveaux supérieurs de ces échelles. Cette polarisation n'est pas nouvelle; les données du recensement canadien ont déjà montré que la population allophone, largement issue de l'immigration, affichait une forte polarisation quant au plus haut niveau de scolarité atteint. Ainsi, une proportion importante d'entre elles était très peu scolarisée tandis qu'une forte proportion était très scolarisée. En outre, des difficultés liées à l'utilisation de l'une ou l'autre des langues officielles sont également susceptibles d'avoir une influence négative sur la performance des allophones lors des tests de littératie.

4.1 Comparaison interprovinciale

La performance des membres des divers groupes linguistiques varie selon la province. Par exemple, 66 % des francophones du Nouveau-Brunswick n'ont pas atteint le niveau 3 sur l'échelle des textes suivis, comparativement à près de 55 % des francophones du Québec, de l'Ontario et du Manitoba. Chez les anglophones, ceux du Nouveau-Brunswick sont proportionnellement plus nombreux que leurs homologues des autres provinces à ne pas avoir atteint le niveau 3. On observe des performances similaires relativement aux autres échelles de mesure.

Graphique 3

Niveau de compétence sur l'échelle des textes suivis selon la langue maternelle et la région, EICA, 2003



Compte tenu du fait qu'en 1994 et en 2003, la mesure des compétences relativement aux textes suivis et aux textes schématiques a été effectuée suivant la même méthode et à l'aide d'une banque d'items comparables, il est donc possible d'examiner si les résultats ont varié d'une enquête à l'autre. Pour le Canada dans son ensemble, les résultats de 2003 indiquent que la performance des anglophones a très peu varié, sinon que proportionnellement moins de personnes se trouvent

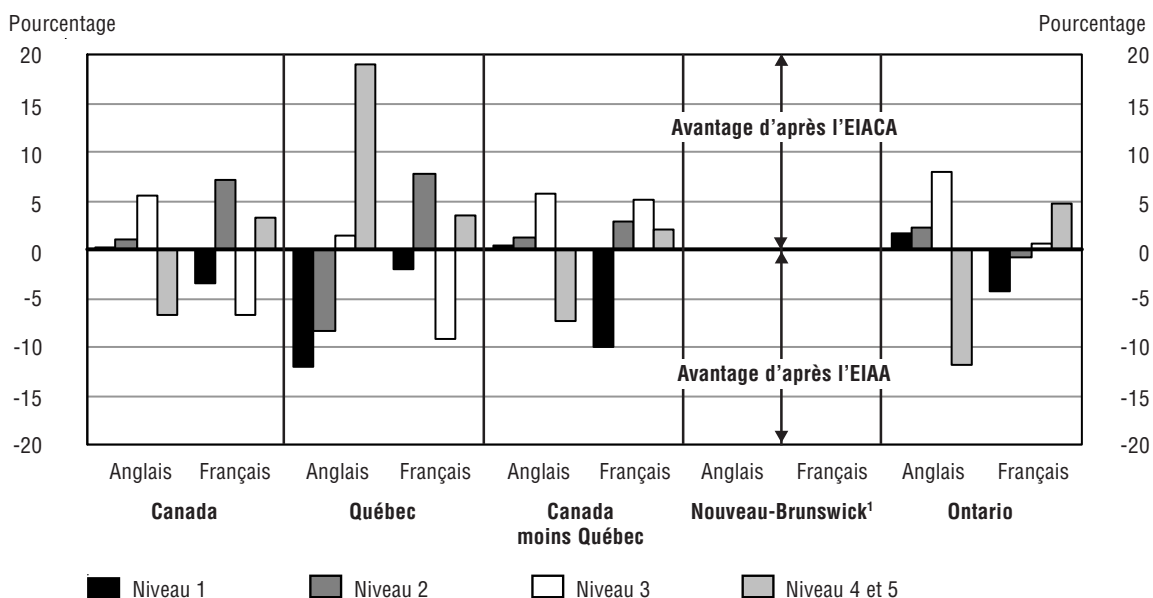
aux niveaux 4 et 5 en 2003 et que davantage se situent au niveau 3. Les variations entre les deux enquêtes sont plus marquées chez les francophones, du moins sur l'échelle des textes suivis. On observe en effet que proportionnellement moins de francophones se situent au niveau 1 et davantage au niveau deux. De plus, on observe une augmentation de 4 points de pourcentage de personnes ayant atteint le niveau 4 ou 5 comparativement à 1994, mais une diminution de 7 points de pourcentage au niveau 3.

À l'extérieur du Québec, bien qu'on ne puisse cerner avec précision les facteurs responsables de ce changement, on observe en 2003 une diminution importante de la proportion de francophones se situant au niveau 1 (10 points de pourcentage) comparativement à 1994 (voir les graphiques 4 et 5). Cette diminution au niveau inférieur de l'échelle se traduit par une augmentation de la proportion de personnes aux niveaux 2 et 3. Pour ce qui est des anglophones du Québec, la seule augmentation qui est significative est celle qui montre une augmentation importante de la proportion des personnes se situant au haut de l'échelle (près de 20 points de pourcentage) et ce, tant sur l'échelle des textes suivis que sur l'échelle des textes schématiques.

Ces changements influent sur les scores moyens obtenus par les groupes linguistiques. On observe en effet au graphique 6 une augmentation statistiquement significative du score moyen des anglophones du Québec entre 1994 et 2003 sur l'échelle des textes suivis. Chez les francophones à l'extérieur du Québec, on constate une amélioration du score moyen d'environ 14 points, augmentation découlant principalement de la meilleure performance des Franco-Ontariens comparativement à 1994. Sans qu'on puisse en préciser les causes, rappelons que cette amélioration découle essentiellement de la baisse de la proportion des personnes se situant au niveau 1 sur chacune des échelles. Le Nouveau-Brunswick n'affiche pas d'augmentation statistiquement significative entre les deux enquêtes tant chez les francophones que chez les anglophones. Quant à l'échelle des textes schématiques (graphique 7), on observe une tendance similaire chez les francophones à l'extérieur du Québec, alors que chez les anglophones, l'Ontario affiche une diminution significative de près de 12 points.

Graphique 4

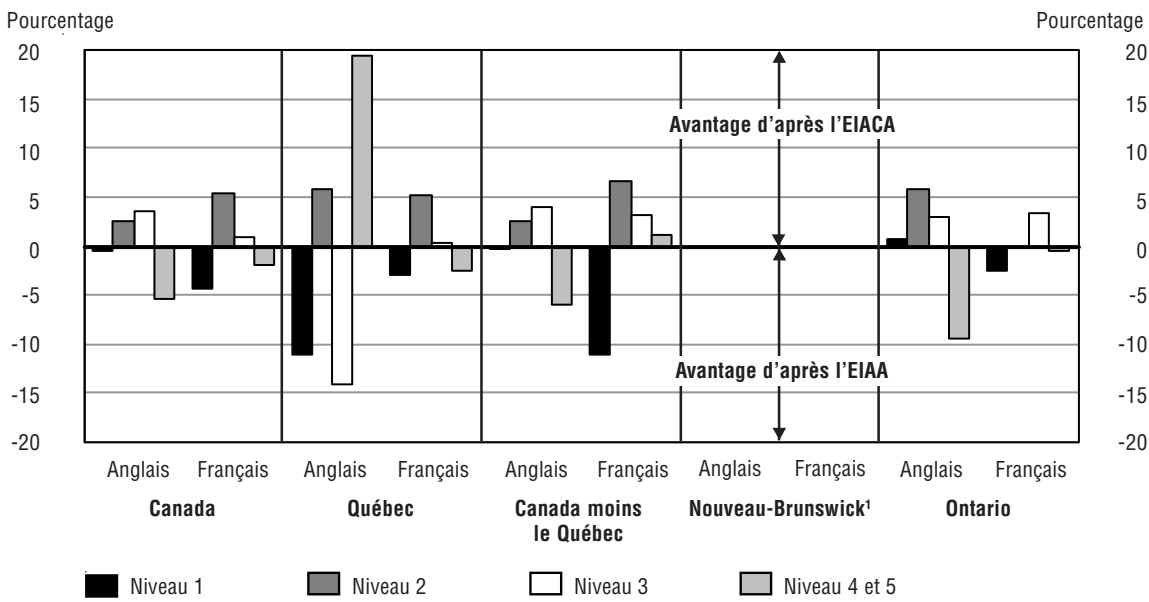
Variation des résultats selon le niveau sur l'échelle des textes suivis entre 2003 et 1994, population de 16 ans ou plus, EIIA et EIIA



1. Aucune variation statistiquement significative n'a été observée entre 1994 et 2003.

Graphique 5

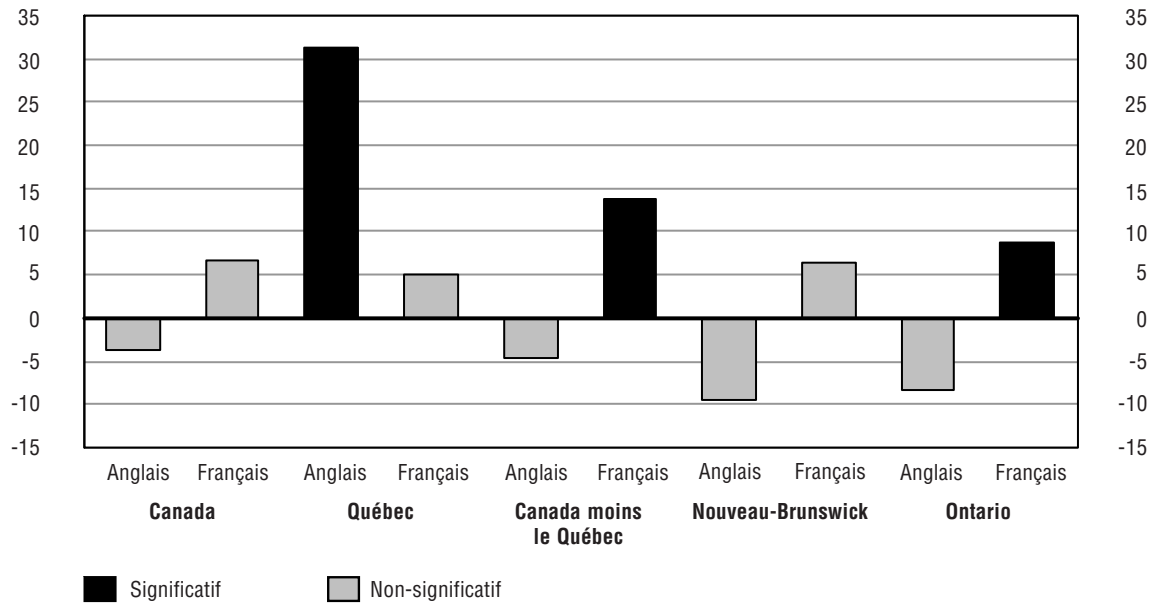
Variation des résultats selon le niveau sur l'échelle des textes schématiques entre 2003 et 1994, population de 16 ans ou plus, EIAA et EICA



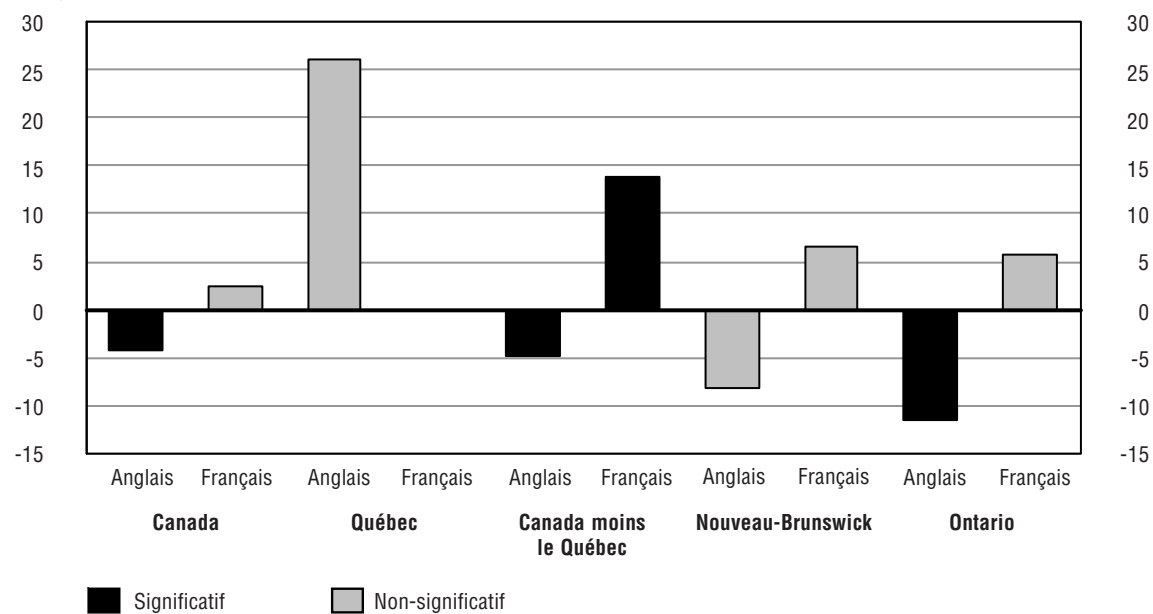
1. Aucune variation statistiquement significative n'a été observée entre 1994 et 2003.

Graphique 6

Comparaison des scores moyens de 2003 et de 1994, échelle des textes suivis



Graphique 7
Comparaison des scores moyens de 2003 et de 1994, échelle des textes schématiques

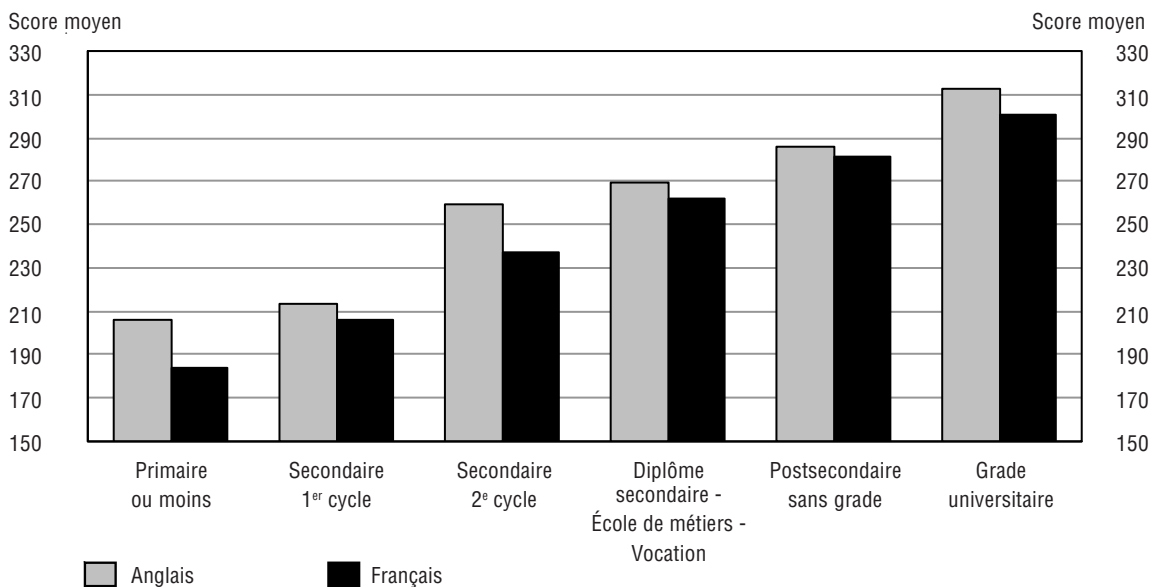


5. Littératie et scolarité

La scolarité est sans doute le principal facteur auquel on songe lorsqu'il s'agit d'expliquer les écarts entre les niveaux de littératie. Toutefois, bien que la corrélation entre les deux a déjà été démontrée par le passé dans les enquêtes antérieures de même que dans le rapport national de l'EICA, les résultats de l'EIAA de 1994 ont cependant révélé que le lien entre la littératie et le niveau de scolarité est complexe. Par exemple, on a vu que certains adultes ont pu atteindre un niveau relativement élevé de capacités de lecture malgré un faible niveau de scolarité. Inversement, on a constaté que d'autres personnes ont de faibles capacités malgré un niveau assez élevé de scolarité. Quoi qu'il en soit, l'EIAA a clairement montré le lien étroit entre le niveau de compétence en littératie et le plus haut niveau de scolarité atteint. On pouvait donc présumer qu'en maintenant constant le plus haut niveau de scolarité atteint, on ne devrait pas observer d'écart significatif entre les groupes linguistiques. C'est ce que les résultats de 2003 nous permettent d'observer, tout particulièrement au Québec. En effet, dans cette province, à l'exception des adultes dont le plus haut niveau de scolarité atteint est un diplôme d'études secondaires, d'une école de métiers ou d'autres diplômes du même niveau, aucun écart statistiquement significatif ne semble subsister entre francophones et anglophones (voir le graphique 8a). Tout comme au Québec, le Nouveau-Brunswick n'affiche aucun écart entre francophones et anglophones lorsqu'on compare les scores moyens des groupes linguistiques ayant atteint un même niveau de scolarité. La situation est différente en Ontario, là où on retrouve l'effectif de francophones le plus important à l'extérieur du Québec. Ainsi, à l'exception des résultats observés chez les personnes ayant été peu ou très peu scolarisées, des écarts significatifs subsistent entre francophones et anglophones dans les niveaux de littératie atteints, et ce, pour un même niveau de scolarité complété. On observe une situation semblable au Manitoba, à la différence que les écarts les plus importants dans les scores moyens entre les deux groupes linguistiques se retrouvent parmi ceux n'ayant pas effectué d'études postsecondaires. Tout indique donc qu'il faut chercher ailleurs que dans la seule scolarisation la cause de ces écarts.

Graphique 8a

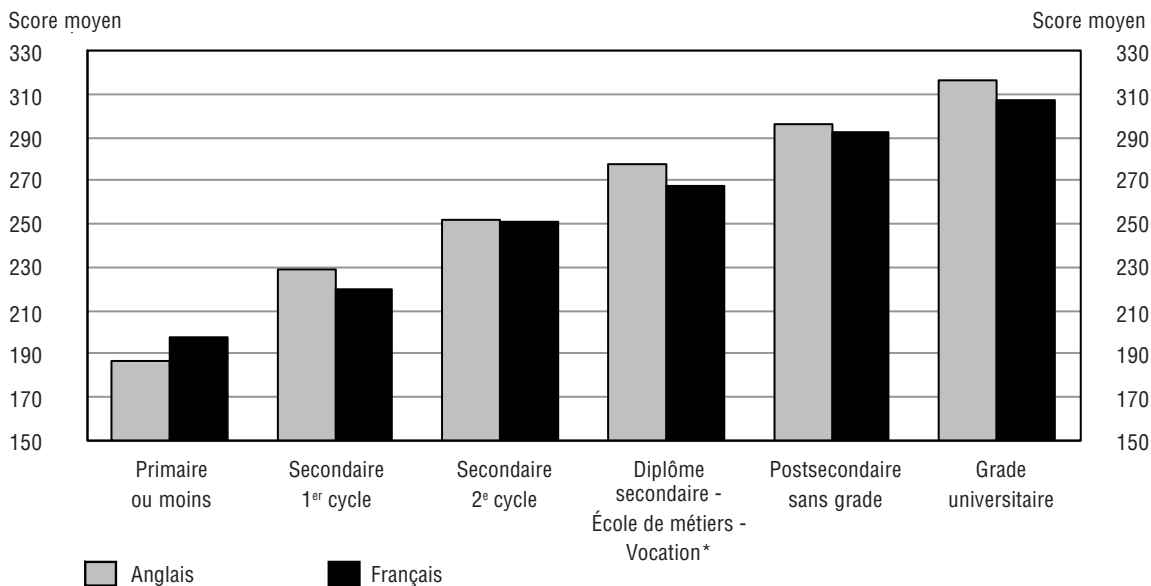
Résultats moyens* sur l'échelle combinée de textes suivis et schématiques par le plus haut niveau de scolarité selon la langue maternelle, Nouveau-Brunswick, population de 16 ans ou plus, 2003



* Seuls les niveaux accompagnés d'un astérisque sont significatifs au niveau alpha de .05.

Graphique 8b

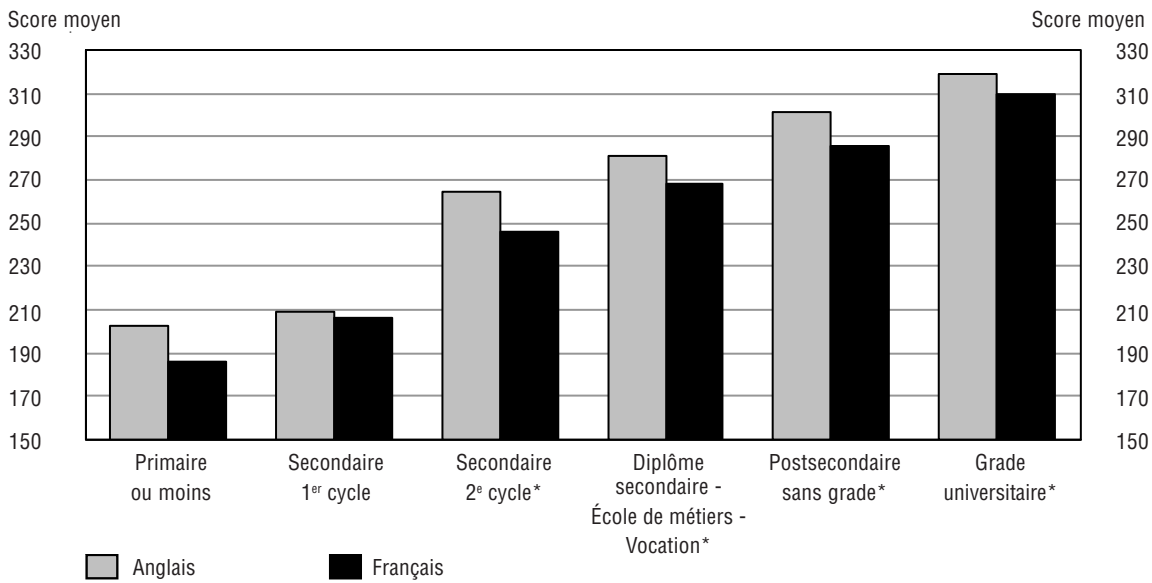
Résultats moyens* sur l'échelle combinée de textes suivis et schématiques par le plus haut niveau de scolarité selon la langue maternelle, Québec, population de 16 ans ou plus, 2003



* Seuls les niveaux accompagnés d'un astérisque sont significatifs au niveau alpha de .05.

Graphique 8c

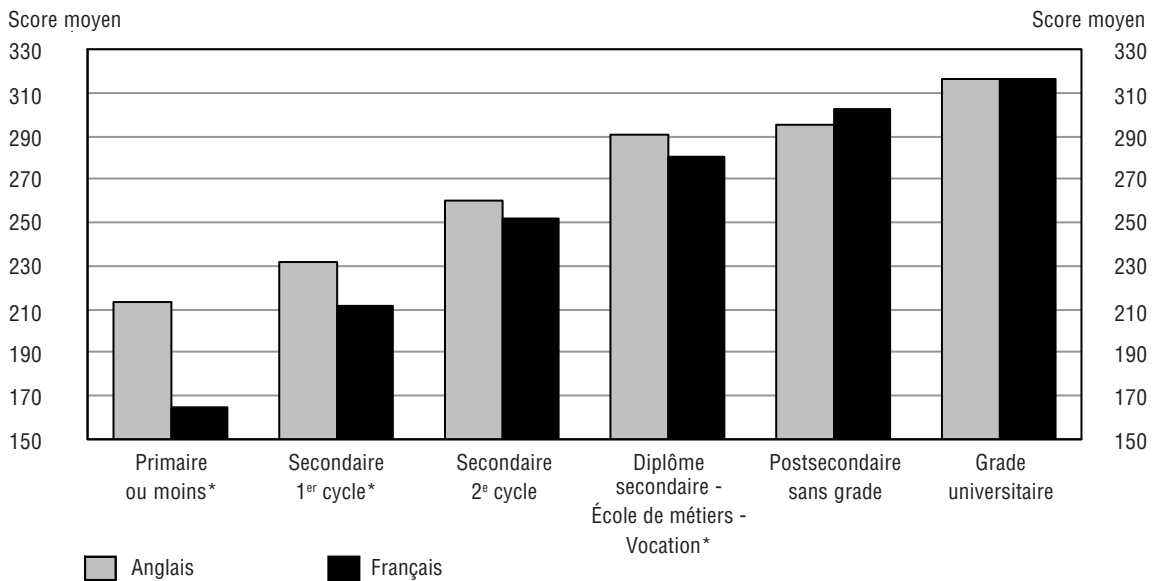
Résultats moyens* sur l'échelle combinée de textes suivis et schématiques par le plus haut niveau de scolarité selon la langue maternelle, Ontario, population de 16 ans ou plus, 2003



* Seuls les niveaux accompagnés d'un astérisque sont significatifs au niveau alpha de .05.

Graphique 8d

Résultats moyens* sur l'échelle combinée de textes suivis et schématiques par le plus haut niveau de scolarité selon la langue maternelle, Manitoba, population de 16 ans ou plus, 2003



* Seuls les niveaux accompagnés d'un astérisque sont significatifs au niveau alpha de .05.

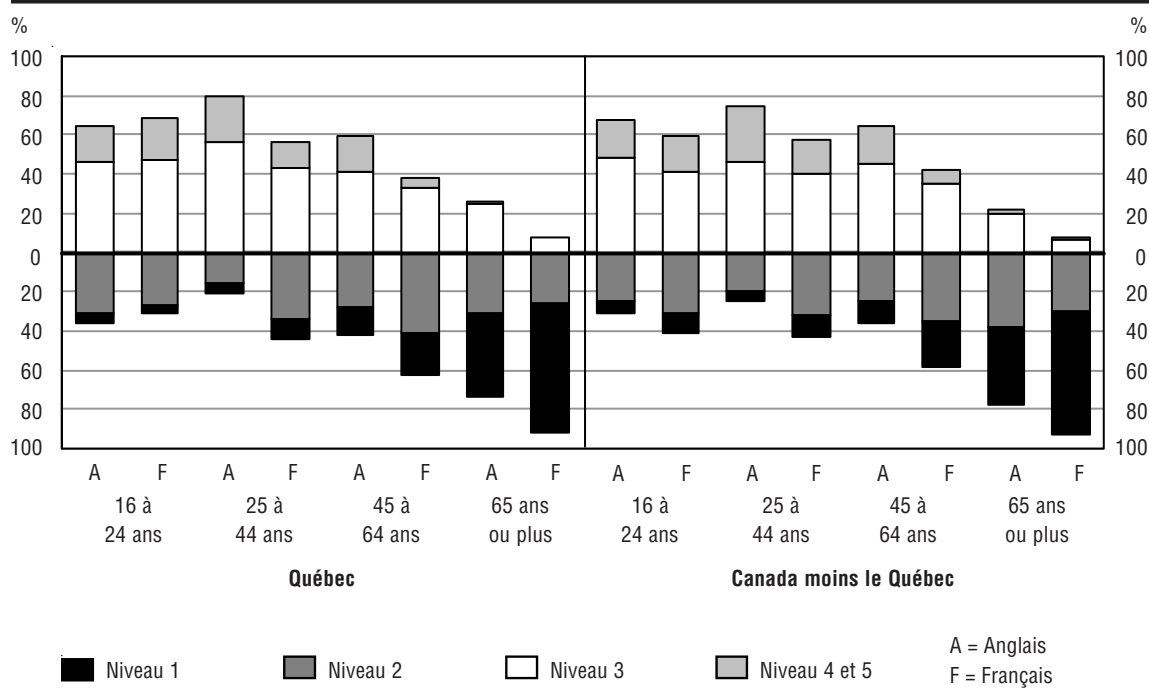
5.1 L'âge et le niveau de compétence en littératie

Compte tenu du fait que les compétences en littératie peuvent s'acquérir, se développer, se maintenir et même se perdre au cours de la vie, la relation entre le niveau de compétence et l'âge est complexe (OCDE, Statistique Canada, 2005). L'âge d'un individu peut donc grandement influencer sur le niveau de performance des individus du fait que plusieurs événements ont contribué tout au long de la vie à moduler ce niveau de compétence¹⁰. L'exposition à la lecture et à l'écriture durant la petite enfance, la fréquentation scolaire, la transition au marché du travail, les pratiques quotidiennes reliées à l'écrit tant au travail qu'à la maison et, enfin, le maintien de ces habitudes à l'âge de la retraite sont autant d'éléments qui ont une influence sur le niveau de compétence en littératie. Ainsi, comme le souligne le rapport canadien de l'EIACA (OCDE, Statistique Canada, 2005, p. 43-45) le lien entre l'âge ou le vieillissement et le niveau de compétence en littératie peut être modulé par un certain nombre de facteurs. On y note entre autres, les effets dus au vieillissement, les effets de pratique, les effets de cohortes et de périodes, et enfin les effets d'une scolarisation récente (« recency effect »). Certaines recherches suggèrent en effet qu'au fil des ans le niveau de performance cognitive tend à diminuer tout comme les capacités de concentration, de mémorisation, de raisonnement et de traitement rapide de l'information. Ces effets du vieillissement sont eux-mêmes modulés par des effets de pratiques dans la mesure où les habiletés cognitives peuvent être améliorées au fil des ans en raison de l'accumulation d'expériences diverses liées à la lecture et à l'écriture. L'importance de ces effets de pratiques explique en partie les résultats observés dans l'EIACA selon lesquels les différences entre ceux ayant obtenu les résultats les plus faibles durant les tests et ceux ayant obtenu les résultats les plus élevés tendent à être beaucoup plus importantes chez les personnes plus âgées. Cela donne à penser qu'il y a une plus grande variabilité des performances chez les personnes âgées, un constat qui découle généralement de l'accumulation de divers types d'expérience tout au long de la vie.

Tant au Québec qu'à l'extérieur du Québec, les résultats de l'EIACA ne révèlent aucun écart significatif entre les francophones et les anglophones de 16 à 24 ans. Toutefois, plus l'âge augmente plus le fossé se creuse. Chez les personnes de 65 ou plus, environ 92 % des francophones du Canada se situent sous le niveau 3 sur l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques comparativement à 74 % et 78 % des anglophones du Québec et des anglophones à l'extérieur du Québec, respectivement. De plus, un résultat important ressort de la comparaison des performances des francophones vivant au Québec et ceux vivant à l'extérieur de cette province. Alors que 31 % des Québécois francophones de 16 à 24 ans n'ont pas atteint le niveau 3 sur l'échelle combinée de littératie, cette proportion atteint 41 % chez les francophones vivant à l'extérieur du Québec (voir le graphique 9).

Graphique 9

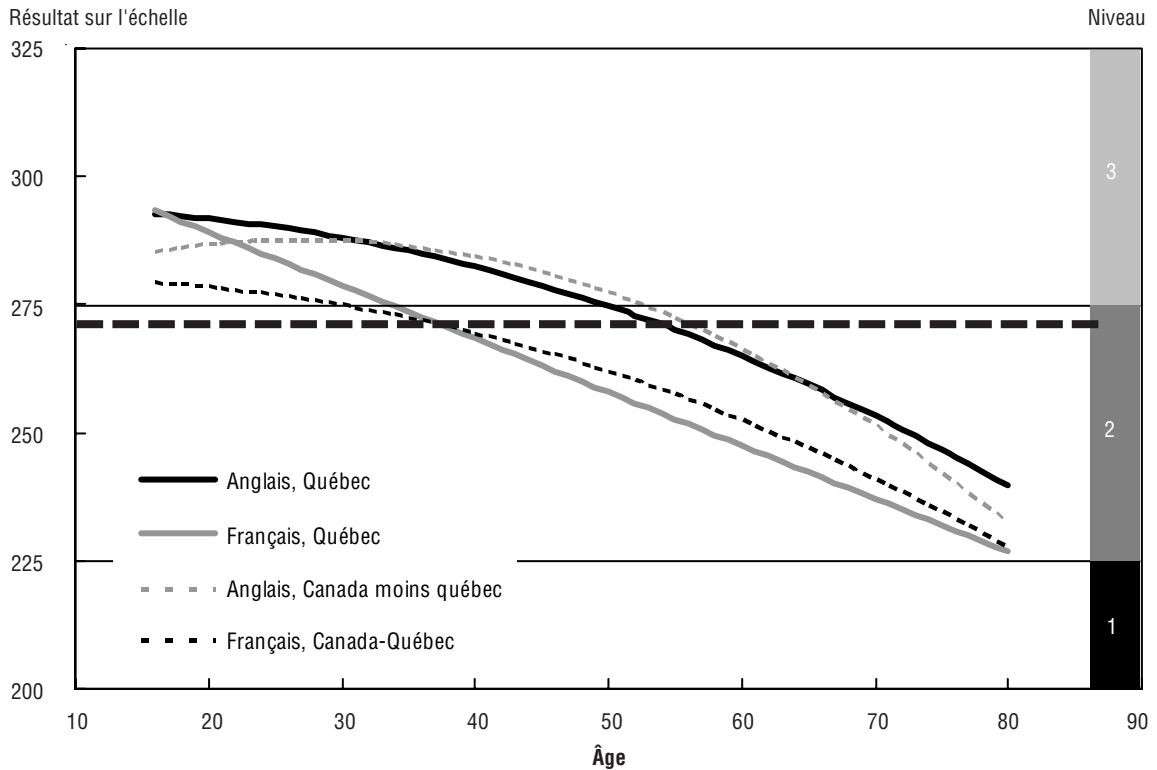
Distribution en pourcentage des niveaux de littératie sur l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques par groupe d'âge et langue maternelle, Québec et Canada moins le Québec, 2003



Le graphique 10 illustre la relation entre l'âge et le score moyen, à niveau de scolarité égal. On peut d'abord y observer clairement que le score moyen diminue en raison inverse de l'âge. De plus, il permet de constater que bien qu'un écart significatif existe entre les francophones du Québec âgés de moins de 30 ans et ceux de l'extérieur de cette province possédant le même niveau de scolarité, cet écart s'estompe chez les francophones plus âgés. À l'inverse, s'il n'existe pratiquement aucune différence dans la performance des jeunes francophones du Québec et celle des jeunes anglophones de l'ensemble du pays, un écart statistiquement significatif apparaît chez les personnes plus âgées. Ainsi, même s'ils détiennent le même niveau de scolarité, les anglophones de plus de 30 ans continuent de mieux performer que les francophones. L'écart s'atténue progressivement entre les membres des deux groupes linguistiques de plus de 65 ans à l'exception notable de la performance supérieure des anglophones du Québec. Les résultats de l'EICA tendent donc à confirmer que la scolarité n'est pas le seul facteur qui influence le niveau de littératie des individus. Ainsi, outre la scolarisation formelle, l'expérience acquise sur le marché du travail, les habitudes liées à l'écrit de même que la participation à diverses formes d'éducation et de formation continue jouent très certainement un rôle important dans l'acquisition et le maintien des compétences (OCDE et Statistique Canada, 2005:46).

Graphique 10

Relation entre l'âge et le score moyen sur l'échelle combinée des textes suivis et schématiques selon la langue maternelle, rajustée en fonction du niveau de scolarité, Québec et Canada moins Québec, population de 16 ans ou plus, 2003



Les résultats de l'enquête de l'EIIA de 1994 et le rapport international de l'EIIA (OCDE et Statistique Canada, 2005) montrent qu'un faible niveau de scolarité correspond non seulement à un faible niveau de compétence, mais également que, pour les jeunes, un faible niveau de compétence se traduit également par des difficultés à intégrer le marché du travail, à bénéficier des possibilités d'apprentissage au cours de la vie et à éprouver des difficultés à conserver un emploi. Les résultats présentés au graphique 11 montrent que chez les jeunes de moins de 45 ans la probabilité de se situer au niveau 1 ou au niveau 2 sur l'échelle de numératie est non seulement beaucoup plus élevée pour les jeunes n'ayant pas complété le deuxième cycle du secondaire en comparaison de ceux qui ont une scolarité de niveau postsecondaire, mais le fait de retourner aux études se traduit par une probabilité plus faible de ne pas atteindre le niveau 3 que le fait d'avoir décroché des études. En utilisant la méthode de régression logistique (voir l'encadré x1) il est possible de comparer les rapports de cotes (voir l'encadré x2) associées au fait de se situer dans une catégorie plutôt que dans une autre. Ainsi, les résultats présentés au graphique 11 montrent que les francophones à l'extérieur du Québec dont le plus haut niveau de scolarité atteint est un niveau secondaire de premier cycle ou moins et qui n'étaient pas aux études au moment de l'enquête affichent une probabilité 23 fois plus élevée d'avoir un niveau de compétence inférieur au niveau 3 en numératie que ceux qui possèdent une scolarité de niveau postsecondaire. En comparaison, chez les francophones qui ont atteint tout au plus un niveau secondaire de premier cycle, mais qui étaient aux études au moment de l'enquête ce risque est de 10 fois supérieur à ceux qui ont une scolarité de niveau postsecondaire. Les résultats montrent également que les jeunes qui ont complété leur cours secondaire ou l'équivalent courent un risque de se situer aux deux premiers niveaux de

compétence beaucoup plus faible que ceux qui ont décroché avant d'avoir complété ce niveau. Enfin, l'écart entre francophones et anglophones est très important chez ceux qui n'ont pas dépassé le premier cycle du secondaire mais il diminue de façon importante au fur et à mesure qu'augmente le niveau de scolarité atteint.

Encadré x1

La régression logistique

La technique de la régression logistique est utilisée lorsque nous avons une variable dépendante qui comporte seulement deux niveaux (tel que, sur l'échelle de littératie, niveau 2 ou moins, niveau 3 ou plus). En codant la variable dépendante à 1 pour «niveau 2 ou moins» et à 0 pour «niveau 3 ou plus», nous souhaitons que l'équation de régression puisse prédire un nombre entre 0 et 1 qui serait interprété comme la probabilité que le niveau de performance d'un individu se situe sous le niveau 3 ou non. Ainsi, la régression logistique utilise une transformation (appelée logit) qui force l'équation de prédiction à prédire des valeurs entre 0 et 1. Une équation de régression logistique prédit le log naturel des «chances ou cotes» d'un individu d'être dans une catégorie plutôt qu'une autre. De plus, les coefficients de régression d'une équation de régression logistique peuvent être utilisés pour estimer les rapports de cotes pour chacune des variables indépendantes.

Encadré x2

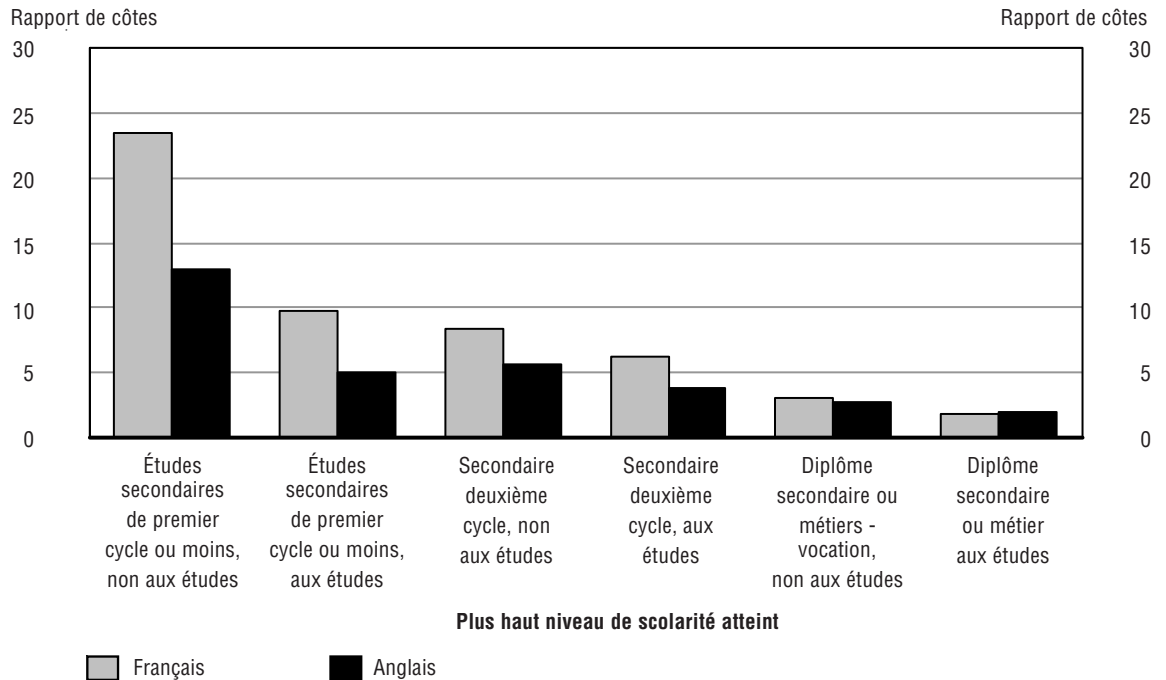
Le rapport de cotes

L'expression rapport de cote est surtout utilisée dans le cadre du modèle logistique. Si la survenance d'un événement ou d'une situation a une cote de 5 contre 1, cela signifie que sur six épreuves il y aura, en moyenne, un succès et cinq échecs. La probabilité de succès (p_1) est de $1/6$ et la probabilité d'échec ($1-p_1$) de $5/6$. La cote de l'évènement correspond à $p_1 / (1-p_1)$, en l'occurrence à $1/5$. Dans ce contexte, «contre» signifie «divise». Si un second événement a une cote de 3 contre 2, la probabilité de survenance ou de succès (p_2) sera de $2/5$ et son complément ($1-p_2$), la probabilité de non-survenance ou d'échec, sera de $3/5$. La cote de ce second événement vaut $p_2 / (1-p_2)$, donc $2/3$.

En divisant la cote du second événement par celle du premier, lequel sert de référence, on obtient le rapport de cotes suivant : $[p_2 / (1-p_2)] / [p_1 / (1-p_1)]$. Il vaut en l'occurrence $10 / 3$: le second événement survient donc beaucoup plus souvent que le premier.

Graphique 11

Rapports de cotes¹ montrant la probabilité de se situer aux deux premiers niveaux sur l'échelle de numérotation selon le plus haut niveau de scolarité et la fréquentation scolaire actuelle², par langue maternelle, personnes de 16 à 44 ans, Canada moins le Québec, 2003



1. Le niveau postsecondaire est le niveau de référence.
 2. Corrigés en fonction de l'âge.

6. Alphabétisme des francophones et alphabétisme en français

La quasi-totalité des anglophones (99 %) et des allophones (94 %) du pays ont effectué le test en anglais. Chez les francophones, une proportion importante (12 %) a également choisi cette langue comme langue de test. Bien que 98 % des francophones du Québec aient effectué le test en français, seulement 34 % de leurs homologues à l'extérieur du Québec ont fait de même¹¹. Cette proportion variait selon la province de résidence. Les résultats révèlent en effet qu'à l'extérieur du Québec, environ 66 % des francophones ont effectué les tests en anglais. Au Nouveau-Brunswick, en Ontario et au Manitoba, ces proportions étaient de 35 %, 63 %, et 85 %, respectivement.

Ces résultats doivent cependant être nuancés puisqu'ils ne représentent pas nécessairement un signe d'anglicisation, voire de transfert linguistique chez le répondant. Comme on peut en effet le constater au tableau 5, bien que 34 % des francophones à l'extérieur du Québec aient effectué le test en français, le français est la langue principale au foyer de 58 % des francophones¹². Cet écart peut être interprété de plusieurs façons. Étant donné que plusieurs francophones se considèrent comme ayant une identité «bilingue» (Bernard, 1988, 1998), ils peuvent être indifférents au fait d'effectuer un test ou une interview en français ou en anglais selon leur perception du groupe d'appartenance linguistique de l'intervieweur, même si ce dernier a offert au répondant la possibilité d'utiliser la langue de son choix. Une autre interprétation, plausible à la lumière des statistiques de l'EICA, serait que parmi les francophones à l'extérieur du Québec qui ont effectué l'interview en anglais (63 %), 82 % ont indiqué avoir une bonne ou une très bonne capacité de parler le français, mais seulement 52 % estiment avoir une bonne ou une très bonne capacité d'écrire cette langue. En comparaison, 64 % d'entre eux ont affirmé avoir une bonne ou une très bonne capacité de lire le français.

Notons que, dans le cadre de l'EICA, 81 % des anglophones du Québec ont effectué le test en anglais et 19 % l'ont fait en français. Ce résultat surprenant doit toutefois être considéré avec prudence compte tenu du niveau d'erreur associé à cette estimation¹³.

Tableau 5

Proportions d'utilisation ou de présence du français chez les adultes de langue maternelle française, Canada moins le Québec, Nouveau-Brunswick, Ontario et Manitoba, en pourcentage, 2003

	Canada moins le Québec	Erreur- type	Nouveau- Brunswick	Erreur- type	Ontario	Erreur- type	Manitoba	Erreur- type
Langue de l'interview	37	1,5	79	2,5	36	1,3	14	1,4
Langue du test	34	1,4	65	2,3	37	1,2	15	1,8
Langue parlée le plus souvent à la maison	58	1,5	90	1,3	58	1,3	44	3,1
Langue parlée régulièrement à la maison ¹	22	1,4	7	1,1	23	1,2	30	3,3
Pourcentage qui ont indiqué avoir une bonne ou très bonne capacité de parler, de lire ou d'écrire le français chez les francophones ayant fait l'entrevue en anglais :								
Capacité de parler	82	1,5	80	3,2	87	1,1	78	4,0
Capacité de lire	64	1,5	61	4,6	72	1,4	66	3,7
Capacité d'écrire	52	1,9	52	4,5	58	1,6	53	3,6

1. Autre que la langue parlée le plus souvent.

Source : EIACA, 2003.

6.1 Langue de test et résultats

Alors que les résultats de 1994 avaient donné à penser que les francophones ayant fait les tests en anglais étaient proportionnellement plus nombreux à se situer au niveau 1 ou au niveau 2 sur l'échelle des textes suivis, en 2003 aucune différence significative n'a pu être observée et ce, peu importe le type de texte. Toutefois, ce constat est influencé par la performance des francophones du Québec. En effet, un examen de la situation des francophones à l'extérieur du Québec révèle que la relation observée en 1994 entre la langue de test et le niveau de compétence se trouve inversée en 2003, et ce, peu importe le type d'échelle. Ainsi, en 2003, parmi les personnes de langue maternelle française à l'extérieur du Québec, 62 % de celles ayant fait le test en français n'avaient pu dépasser le niveau 2 sur l'échelle des textes suivis comparativement à 52 % de celles l'ayant effectué en anglais. Le corollaire de ce résultat révèle donc que 48 % des francophones ayant fait le test en anglais se situent au moins au niveau 3 comparativement à 38 % chez ceux ayant fait le test en français. Sur l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques, l'écart est de 11 points de pourcentages, 64 % des francophones ayant fait le test en français n'ont pas atteint le niveau 3, comparativement à 53 % de ceux l'ayant effectué en anglais. Une analyse par cohorte d'âge révèle par ailleurs qu'il n'y a pas de relation statistique claire entre l'âge des francophones de l'extérieur du Québec et la langue dans laquelle ils ont choisi d'être évalué.

Tableau 6

Distribution des niveaux de littératie sur l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques par langue de test, francophones de 16 ans ou plus, Canada moins le Québec, 2003

Langue de test	Niveau 1	Erreur- type	Niveau 2	Erreur- type	Niveau 3	Erreur- type	Niveau 4 et 5	Erreur- type
Total	25,5	(1,3)	30,9	(1,3)	31,4	(1,2)	12,2	(1,3)
Français	30,7	(1,8)	32,9	(1,7)	26,5	(1,4)	9,8	(1,1)
Anglais	22,8	(1,5)	29,8	(1,7)	34,0	(1,7)	13,4	(2,0)

Mentionnons que parmi les francophones de l'extérieur du Québec qui ont fait le test en anglais (66 %), 61 % d'entre eux ont mentionné parler l'anglais le plus souvent à la maison. Leur performance lors du test s'est révélée être significativement supérieure à celle des francophones dont le français est la langue prédominante au foyer, en particulier aux deux pôles de l'échelle. Ainsi, près de 30 % des francophones parlant français le plus souvent à la maison se situaient au niveau 1 sur l'échelle des textes suivis comparativement à près de 18 % de ceux dont l'anglais est la langue prédominante au foyer. À l'autre extrémité de l'échelle, 10 % des francophones parlant le plus souvent français au foyer se situaient au moins au niveau 4, comparativement à 16 % de ceux parlant le plus souvent anglais. Encore une fois, cette association entre la langue d'usage au foyer et la performance demeure même en tenant compte de l'effet de l'âge sur la performance.

Tableau 7

Distribution des niveaux de littératie sur l'échelle des textes suivis selon la langue parlée le plus souvent au foyer, francophones de 16 ans ou plus, Canada moins le Québec, 2003

Langue parlée à la maison	Niveau 1	Erreur-type	Niveau 2	Erreur-type	Niveau 3	Erreur-type	Niveau 4 et 5	Erreur-type
Total	24,5	1,3	30,8	1,2	32,0	1,5	12,7	1,3
Français	29,4	1,7	31,5	1,4	28,7	1,6	10,4	1,1
Anglais	17,7	2,0	30,0	2,4	36,2	3,0	16,1	2,3

Source : EIACA, 2003.

Ces résultats sont corroborés par les statistiques du recensement portant sur la langue parlée le plus souvent à la maison et celles sur le plus haut niveau de scolarité atteint. Celles-ci révèlent en effet que les francophones qui parlent français le plus souvent à la maison sont proportionnellement plus nombreux à ne pas avoir complété une 9^e année de scolarité que leurs homologues qui y parlent anglais le plus souvent. Les statistiques du recensement montrent cependant que ceux qui parlent français le plus souvent au foyer affichent en revanche une plus forte proportion de diplômés universitaires. Toutefois, en regroupant les personnes qui ont fait des études postsecondaires, les personnes qui parlent français le plus souvent à la maison sont dans une situation moins favorable à cet égard.

Tableau 8

Plus haut niveau de scolarité atteint selon la langue parlée le plus souvent à la maison, personnes de langue maternelle française, Nouveau-Brunswick, Ontario, Manitoba et Canada moins le Québec, 2001

	Moins d'une 9 ^e année	9 ^e à 11 ^e année, incluant diplôme secondaire	Études postsecondaires sans grade	Grade universitaire
Nouveau-Brunswick				
Français	23	38	29	10
Anglais	18	40	34	9
Ontario				
Français	14	40	30	16
Anglais	10	39	38	13
Manitoba				
Français	17	36	30	17
Anglais	12	42	37	9
Canada moins le Québec				
Français	18	38	29	10
Anglais	12	42	37	9

Source : Recensements de 2001.

Les données de l'EIACA révèlent par ailleurs qu'en maintenant constant le niveau de scolarité et l'âge pour l'ensemble des francophones à l'extérieur du Québec, ceux qui parlent français le plus souvent à la maison ont une «probabilité» 1,8 fois plus élevée de se situer au niveau 1 ou au niveau 2 que ceux dont l'anglais est la principale langue d'usage au foyer¹⁴. De même, à niveau de scolarité égal et pour un même groupe d'âge, les francophones à l'extérieur du Québec qui ont fait le test en français sont 2,1 fois plus susceptibles de se situer aux deux premiers niveaux sur l'échelle des textes suivis que ceux qui ont fait les tests en anglais. La source de ces disparités entre les francophones dont le français est la langue principale au foyer et ceux qui y utilisent principalement l'anglais réside en grande partie dans le fait de vivre en Ontario plutôt qu'au Nouveau-Brunswick et de vivre en milieu urbain plutôt qu'en milieu rural. Rappelons que lorsque seules les données sur l'Ontario sont examinées, l'influence de la langue parlée à la maison cesse d'être statistiquement significative dès qu'on isole l'influence du milieu de vie. Ainsi, ce n'est pas nécessairement le fait de parler l'anglais à la maison qui semble avantager les francophones, mais plutôt le fait que les quelque 60 % de Franco-Ontariens qui résident en milieu urbain de plus de 10 000 habitants sont plus scolarisés que ceux qui habitent en milieu rural. Ils affichent en effet un plus haut taux de diplômés universitaires (20 %) que ceux qui résident en milieu rural ou dans les milieux urbains de moins de 10 000 habitants (11 % dans les deux cas). De plus, alors que 48 % des Franco-ontariens habitant dans les zones urbaines de plus de 10 000 habitants parlent anglais le plus souvent à la maison, cette proportion est de 31 % chez ceux habitant en milieu rural et de 35 % pour ceux habitant en milieu urbain de moins de 10 000 habitants.

En fait, lorsqu'on exclut les données portant sur le Nouveau-Brunswick de l'analyse des résultats portant sur les francophones de l'extérieur du Québec, il ressort que dès qu'on isole l'influence de l'âge et du milieu de vie (rural vs urbain), le fait de parler anglais plutôt que français ne se traduit pas par une probabilité différente de se situer au niveau 1 ou au niveau 2 sur l'échelle des textes suivis.

6.2 Langue de scolarisation

L'EIACA de 2003 comporte des questions sur la principale langue d'enseignement au niveau primaire ainsi que pour les études secondaires. Les résultats révèlent d'abord que la très grande majorité des francophones du Nouveau-Brunswick ont fait leurs études primaires et secondaires en français. De même, environ 83 % des francophones de l'Ontario ont fait leurs études primaires en français et 7 % en français et en anglais. Comme on pouvait s'y attendre, cette proportion est plus faible pour ce qui est des études secondaires (65 % en français et 8 % en français et en anglais). Quant au Manitoba, le bref survol historique présenté au début de cette étude a clairement montré que nombre de francophones de cette province n'ont pu avoir accès à l'éducation dans leur langue maternelle. Les résultats de l'EIACA montrent en effet que seulement 42 % des francophones ont effectué leurs études primaires en français et 18 % les ont faits dans les deux langues. Quant aux études secondaires, seuls 32 % des francophones les ont faits en français alors que 18 % les ont faits dans les deux langues. La question qui se pose est donc la suivante : la langue dans laquelle les études secondaires ont été suivies a-t-elle une influence sur la langue choisie pour effectuer le test de l'EIACA ? De plus, cette langue de scolarisation a-t-elle une influence sur les résultats obtenus lors des tests ? Bien entendu, la langue principale dans laquelle les études secondaires ont été suivies n'est pas en soi le déterminant, mais il peut certes avoir eu une influence sur le choix de la langue dans laquelle on se sent le plus à l'aise.

Les statistiques de l'EIACA révèlent que chez les francophones à l'extérieur du Québec, 95 % de ceux qui ont suivi leurs études secondaires en anglais ont opté pour effectuer le test de l'enquête en anglais. Parmi ceux les ayant suivis en français, près de la moitié ont tout de même choisi de faire le test en anglais. Enfin, parmi les quelque 75 000 francophones ayant fait leurs études secondaires dans les deux langues, 89 % ont choisi d'effectuer le test en anglais. Il y a peu de

variation entre les provinces dans le choix de la langue de test chez les francophones ayant suivi leurs études secondaires en anglais. C'est plutôt chez ceux ayant fait ces études en français que le milieu semble avoir la plus forte influence. Ainsi, au Nouveau-Brunswick 29 % des personnes ayant fait leurs études secondaires en français ont choisi l'anglais comme langue de test, comparativement à 50 % en Ontario et 77 % au Manitoba.

Tableau 9

Langue parlée à la maison et langue de scolarisation des personnes de langue maternelle française, Canada moins le Québec, Nouveau-Brunswick, Ontario et Manitoba, EICA, 2003

	Canada moins le Québec	Erreur- type	Nouveau- Brunswick	Erreur- type	Ontario	Erreur- type	Manitoba	Erreur- type
Langue parlée le plus souvent à la maison					%			
à l'âge de fréquentation de l'école primaire								
Français	89,4	(0,9)	95,4	(1,7)	91,2	(0,7)	85,3	(1,9)
Français et anglais	3,8	(0,5)	2,7	(1,4)	3,3	(0,4)	6,1	(1,1)
Anglais	6,5	(0,7)	1,8	(0,6)	5,1	(0,6)	8,1	(1,3)
Langue principale d'enseignement								
à l'école primaire								
Français	73,1	(1,5)	90,2	(1,2)	83,2	(0,7)	42,0	(2,5)
Français et anglais	7,7	(0,7)	2,7	(0,6)	6,7	(0,4)	17,5	(2,0)
Anglais	19,1	(1,6)	7,1	(1,1)	10,0	(0,7)	40,5	(3,2)
Langue principale d'enseignement								
à l'école secondaire								
Français	59,5	(1,9)	87,3	(1,9)	64,5	(1,2)	32,1	(2,4)
Français et anglais	8,5	(0,7)	2,4	(0,6)	8,3	(0,5)	17,9	(2,2)
Anglais	30,3	(1,9)	10,1	(1,8)	24,6	(1,2)	49,5	(3,2)

Les résultats de l'enquête montrent que le fait d'avoir fait ses études secondaires en anglais ou en français ne se traduit pas par des résultats différents lors du test. Si l'on tient compte de l'association avec la langue parlée le plus souvent au foyer, on aboutit au même résultat que celui déjà mentionné, à savoir que les francophones qui parlent le plus souvent anglais à la maison, peu importe qu'ils aient fréquenté l'école en français ou en anglais, réussissent mieux dans les tests que ceux qui parlent français le plus souvent au foyer, toutes langues de scolarisation confondues.

6.3 Province de scolarisation

Les résultats de l'EICA révèlent que parmi les 614 000 anglophones qui ont affirmé être nés au Québec, 52 % résidaient à l'extérieur du Québec au moment de l'enquête. En comparaison, parmi les 4,8 millions de francophones qui ont indiqué être nés au Québec, 3,6 % (172 000) d'entre eux résidaient à l'extérieur de cette province au moment de l'enquête. Enfin, parmi les quelque 887 000 francophones qui vivaient à l'extérieur du Québec au moment de l'enquête, 19 % d'entre eux sont nés au Québec.

Parmi les francophones de l'Ontario, 27 % ont affirmé être nés au Québec et 67 % en Ontario. Dans l'ensemble, il n'y a pas d'écart significatif dans les résultats obtenus entre les Franco-Ontariens nés au Québec et ceux nés en Ontario, à l'exception d'un écart de 5 points de pourcentage à l'avantage des personnes nées au Québec au plus haut niveau de l'échelle. Toutefois, lorsqu'on examine les performances de ceux âgés de moins de 45 ans qui ont fait leurs études secondaires en Ontario et ceux les ayant faites au Québec, on constate un écart appréciable à l'avantage des seconds tant au bas de l'échelle qu'au plus haut niveau de l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques. La raison de cet écart est simple : 30 % des francophones qui ont fait leurs études

secondaires au Québec détiennent un grade universitaire et 27 % ont fait des études postsecondaires sans grade universitaire. Les proportions correspondantes chez ceux ayant fait leurs études secondaires en Ontario sont de 16 % et de 20 %, respectivement. Les résultats plus élevés des Franco-Ontariens ayant fait leurs études secondaires au Québec sont surtout le fait de jeunes Québécois ayant migré vers l'Ontario pour des raisons professionnelles. Notons que la performance de ces francophones lors du test est comparable à celle des anglophones de l'Ontario et des anglophones du Québec du même groupe d'âge.

Tableau 10

Niveau atteint sur l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques, selon le lieu où ont été suivis les études secondaires, francophones de l'Ontario âgés de moins de 45 ans, 2003

Province des études secondaires	Niveau 1	Erreur-type	Niveau 2	Erreur-type	Niveau 3	Erreur-type	Niveau 4 et 5	Erreur-type
Québec	5,5	(2,4)	25,1	(4,6)	42,2	(4,5)	27,2	(5,3)
Ontario	11,7	(1,8)	29,1	(2,6)	40,1	(2,5)	18,2	(2,1)

Source : EIACA, 2003.

7. Littératie et vie quotidienne

Compte tenu du fait que les compétences et les aptitudes en littératie ne sont pas statiques et peuvent s'accroître ou diminuer tout au long de la vie, le développement de la littératie et le maintien de ses aptitudes à l'égard de l'écrit sont étroitement liés aux habitudes qu'entretiennent les individus à l'égard de l'écrit par l'entremise de diverses pratiques de lecture et d'écriture dans le cadre de leur emploi ou dans leurs activités quotidiennes au foyer et à l'extérieur de celui-ci. L'EIIACA a permis de recueillir de l'information sur la fréquentation de bibliothèques, de librairies, sur la fréquence d'écoute de la télévision, la fréquence de lecture de journaux, de magazines ou de revues, de livres et sur la fréquence d'utilisation ou de lecture de lettres, notes ou de courriels par les individus. De même, l'enquête a recueilli de l'information sur la fréquence d'utilisation, de lecture et d'écriture de différents types de documents dans le cadre de l'emploi principal. Enfin, elle comportait également des questions sur la pratique de tâches liées à la numérotation dans le cadre de cet emploi. Nous commencerons d'abord par la présentation de résultats statistiques portant sur les activités liées à la lecture et à l'écriture dans le cadre des activités quotidiennes à l'extérieur du milieu du travail.

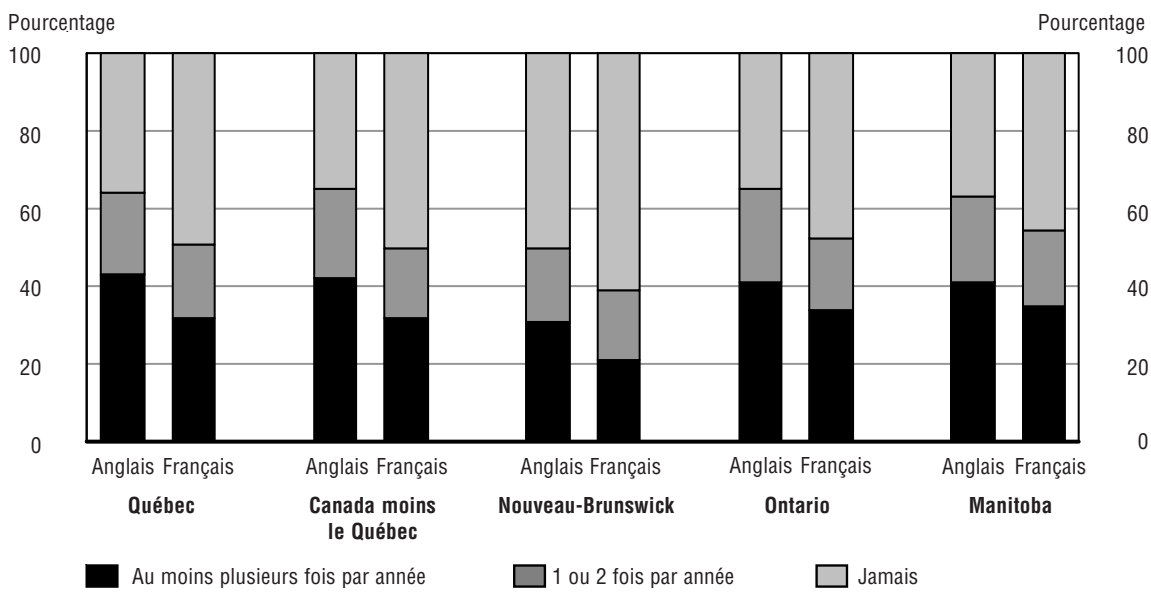
7.1 Fréquentation d'une bibliothèque

Les statistiques sur la fréquentation d'une bibliothèque ne représentent pas nécessairement un indicateur qui permet d'établir un lien avec cette pratique et la possession de compétences à l'égard de l'écrit. Plusieurs raisons peuvent expliquer l'absence de fréquentation de bibliothèques, notamment le fait de la disponibilité ou non d'une bibliothèque près de chez soi et qui offre des livres dans sa langue de choix, la variété des ouvrages qu'on y trouve ou la préférence de fréquentation de librairies plutôt que de bibliothèques. Quoi qu'il en soit, les résultats tirés de l'enquête révèlent cependant des habitudes différentes tant entre les francophones des différentes provinces qu'entre les francophones et les anglophones du pays.

Dans l'ensemble du pays, les résultats de l'enquête révèlent que les anglophones sont plus susceptibles de fréquenter une bibliothèque que les francophones. Ainsi, 42 % des premiers indiquent utiliser les services d'une bibliothèque au moins plusieurs fois par année comparativement à 32 % pour les seconds. De plus, notons que 35 % des anglophones indiquent ne jamais utiliser les services d'une bibliothèque comparativement à près d'une personne sur deux (49 %) chez les francophones. Les anglophones du Québec affichent un comportement très semblable à celui des anglophones des autres provinces, la seule exception étant le Nouveau-Brunswick. Dans cette dernière province, un peu plus d'un anglophone sur deux indique ne jamais fréquenter de bibliothèque alors que chez les francophones cette proportion grimpe à 61 %.

Le milieu de résidence explique en partie les écarts observés entre les francophones du Nouveau-Brunswick et leurs homologues des autres provinces. Ainsi, bien que les francophones du Nouveau-Brunswick habitant en milieu rural affirment moins fréquenter une bibliothèque que leurs homologues francophones des autres provinces, aucun écart statistiquement significatif n'existe chez ceux habitant en milieu urbain.

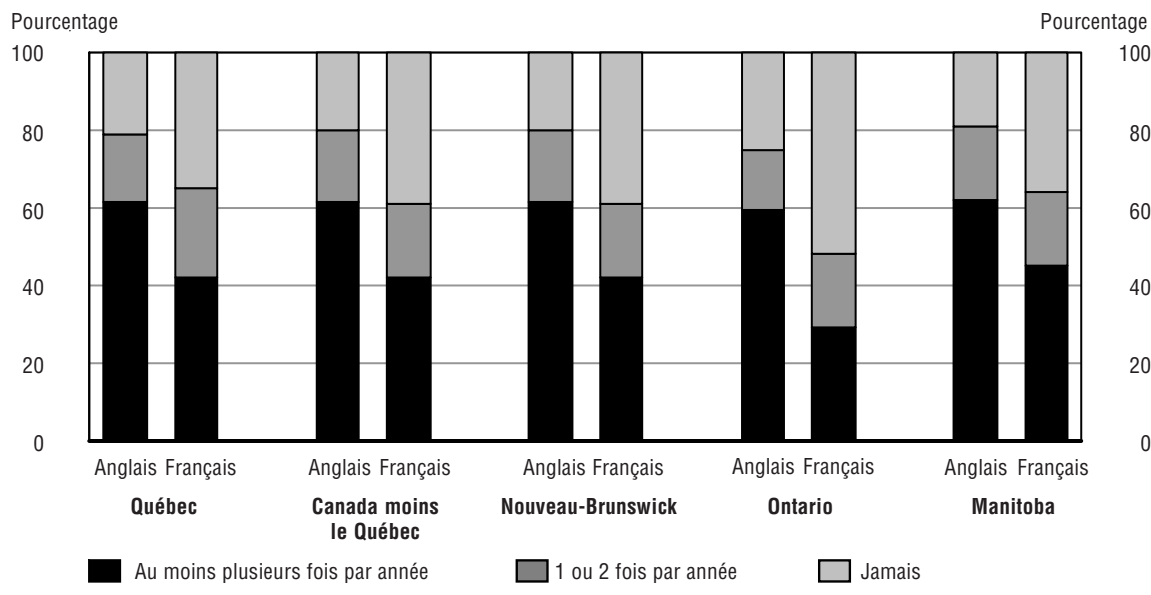
Graphique 12
Fréquentation d'une bibliothèque selon la langue maternelle et la région, EICA, 2003



7.2 Fréquentation d'une librairie

La fréquentation d'une librairie, quoique plus forte que celle de la bibliothèque, présente néanmoins un portrait quasi similaire. La proportion des anglophones au pays qui indiquent fréquenter une librairie au moins plusieurs fois par année est beaucoup plus élevée que celle des francophones, soit 62 % contre 42 %. L'écart entre francophones et anglophones atteint son niveau le plus élevé au Nouveau-Brunswick, soit 30 points de pourcentage. Quant à la comparaison entre les francophones des diverses provinces, plus d'un francophone sur deux au Nouveau-Brunswick (52 %) ne fréquente jamais de librairie comparativement à près de 35 % dans les autres provinces.

Graphique 13
Fréquence de visite d'une librairie selon la langue maternelle et la région, EICA, 2003



7.3 Lecture de divers documents

Journaux

La lecture de journaux, de revues, de livres et de lettres ou de courriels est une importante façon de maintenir ou d'améliorer ses compétences en matière de lecture et d'écriture. Les données de l'enquête révèlent que très peu de Canadiens lisent rarement ou ne lisent jamais les journaux. En fait près de 80 % des Québécois anglophones ou francophones indiquent faire la lecture de journaux au moins une fois par semaine. À l'extérieur du Québec, les francophones sont un peu plus nombreux (19 %) que les anglophones (16 %) à indiquer qu'ils lisent rarement ou jamais les journaux. Les mêmes données révèlent qu'il y a très peu de variation interprovinciale en ce qui a trait à la lecture de journaux, mais que c'est au Nouveau-Brunswick que les francophones semblent être un peu moins nombreux (71 %) à indiquer qu'ils lisent les journaux au moins une fois par semaine.

Revues ou articles

Les francophones sont aussi proportionnellement moins nombreux que les anglophones à lire des revues ou des articles. À l'extérieur du Québec, 58 % des anglophones indiquent faire la lecture de revues ou d'articles au moins une fois par semaine, comparativement à 48 % des francophones. Le Québec se distingue des autres provinces, car près de 65 % de sa population anglophone indique faire la lecture de revues au moins une fois par semaine et 55 % des francophones mentionnent faire une telle pratique.

Lecture de lettres, notes ou courriels

L'écart entre les groupes linguistiques persiste également en ce qui a trait aux habitudes de lectures de lettres, de notes ou de courriels. Un francophone sur deux à l'extérieur du Québec indique avoir une telle habitude de lecture au moins une fois par semaine comparativement à 60 % des anglophones. Les francophones du Nouveau-Brunswick, avec une proportion de 43 %, sont également moins nombreux que leurs homologues des autres provinces à avoir une telle pratique de lecture.

Lecture de livres

Enfin, c'est la lecture de livres qui apparaît comme l'activité la moins répandue, et c'est là que l'écart entre les groupes linguistiques est le plus important. Tant au Québec que dans l'ensemble des provinces à l'extérieur du Québec, près d'un anglophone sur deux mentionne faire la lecture de livres au moins une fois par semaine. Chez les francophones, c'est plutôt le fait de 35 % qui ont une telle habitude de lecture. Parmi les provinces pour lesquelles il y a eu suréchantillonnage des minorités de langue officielle, le Nouveau-Brunswick est la province où la lecture de livres est la moins répandue puisque seuls 29 % des francophones y font mention d'une telle habitude de lecture au moins une fois par semaine. En fait, alors que près de 33 % des anglophones du Canada affirment ne jamais lire ou rarement lire des livres, chez les francophones, c'est le cas de près de 50 % de la population. Au Nouveau-Brunswick, cette absence de contacts avec les livres est le lot de près de 60 % de la population francophone.

Tableau 11a

Fréquence de lecture de journaux par langue maternelle, selon la province/région, 2003

Langue maternelle	Au moins une fois par semaine		Moins d'une fois par semaine		Rarement		Jamais	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Québec								
Anglais	79	(2,1)	9	(1,4)	7	(1,2)	5	(1,1)
Français	79	(0,8)	7	(7,2)	9	(0,6)	6	(0,5)
Canada moins le Québec								
Anglais	77	(1,0)	7	(0,6)	9	(9,1)	7	(0,5)
Français	74	(1,4)	7	(0,9)	10	(10,4)	9	(0,5)
Nouveau-Brunswick								
Anglais	76	(2,8)	7	(1,6)	8	(1,7)	8	(1,7)
Français	71	(1,7)	9	(1,2)	11	(1,0)	10	(1,4)
Ontario								
Anglais	77	(1,7)	7	(1,0)	10	(1,3)	7	(0,8)
Français	75	(0,7)	6	(0,5)	11	(0,6)	8	(0,5)
Manitoba								
Anglais	80	(1,3)	7	(0,9)	8	(0,9)	5	(0,7)
Français	75	(3,0)	6	(1,2)	9	(1,3)	10	(2,9)

* Indique que l'écart entre francophones et anglophones est significatif au niveau $\alpha=.05$.

Source : EIACA, 2003.

Tableau 11b

Lecture de magazines, revues ou articles par langue maternelle, selon la province/région, 2003

Langue maternelle	Au moins une fois par semaine		Moins d'une fois par semaine		Rarement		Jamais	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Québec								
Anglais	64*	(2,5)	20	(2,1)	12*	(1,5)	4*	(0,8)
Français	55*	(1,1)	20	(0,8)	15*	(1,0)	10*	(0,9)
Canada moins le Québec								
Anglais	58*	(1,0)	21	(0,8)	15*	(0,7)	7*	(0,4)
Français	48*	(1,2)	19	(1,0)	18*	(1,1)	14*	(1,1)
Nouveau-Brunswick								
Anglais	52	(2,6)	22	(2,7)	15*	(2,3)	11	(1,9)
Français	47	(1,7)	17	(1,6)	21*	(1,8)	16	(1,5)
Ontario								
Anglais	59*	(1,7)	20	(1,3)	15*	(1,3)	6	(0,8)
Français	49*	(1,1)	20	(0,8)	19*	(0,9)	12	(0,8)
Manitoba								
Anglais	56*	(1,9)	22	(1,3)	15	(1,4)	7	(0,8)
Français	45*	(2,6)	25	(2,9)	19	(2,0)	11	(1,6)

* Indique que l'écart entre francophones et anglophones est significatif au niveau $\alpha=.05$.

Source : EIACA, 2003.

Tableau 11c

Lecture ou utilisation de lettres, de notes ou de courriels par langue maternelle, selon la province/région, 2003

Langue maternelle	Au moins une fois par semaine		Moins d'une fois par semaine		Rarement		Jamais	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Québec								
Anglais	60*	(2,4)	9	(1,5)	17*	(2,1)	15*	(2,2)
Français	52*	(0,9)	9	(0,7)	11*	(0,8)	28*	(1,4)
Canada moins le Québec								
Anglais	60*	(0,6)	12	(0,6)	14	(0,5)	14*	(0,6)
Français	50*	(1,5)	12	(1,2)	16	(1,2)	22*	(0,9)
Nouveau-Brunswick								
Anglais	52*	(3,0)	12	(2,1)	19	(2,3)	17*	(1,9)
Français	43*	(1,9)	11	(1,2)	18	(1,3)	27*	(1,7)
Ontario								
Anglais	60*	(1,2)	12*	(1,2)	13	(0,9)	15*	(1,0)
Français	53*	(1,1)	10*	(0,7)	14	(0,7)	24*	(0,9)
Manitoba								
Anglais	54	(1,7)	15	(1,3)	17*	(1,3)	14*	(1,0)
Français	51	(2,6)	11	(1,6)	12*	(1,8)	26*	(2,7)

* Indique que l'écart entre francophones et anglophones est significatif au niveau $\alpha=.05$.

Source : EIACA, 2003.

Tableau 11d

Lecture de livres par langue maternelle, selon la province/région, 2003

Langue maternelle	Au moins une fois par semaine		Moins d'une fois par semaine		Rarement		Jamais	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Québec								
Anglais	49*	(2,5)	19	(2,6)	20*	(1,4)	12*	(1,2)
Français	35*	(0,9)	16	(0,7)	26*	(0,8)	23*	(1,2)
Canada moins le Québec								
Anglais	51*	(0,9)	16	(0,8)	20*	(0,9)	13*	(0,7)
Français	36*	(1,4)	14	(1,3)	23*	(1,2)	27*	(1,1)
Nouveau-Brunswick								
Anglais	44*	(2,4)	17*	(2,3)	21	(2,5)	19*	(2,4)
Français	29*	(2,0)	12*	(1,1)	26	(1,8)	33*	(1,6)
Ontario								
Anglais	53	*(1,5)	15	(1,4)	19	(1,8)	13*	(1,3)
Français	37	*(1,1)	14	(0,9)	22	(0,8)	26*	(0,9)
Manitoba								
Anglais	42	(1,9)	20	(1,3)	24	(1,8)	15*	(1,2)
Français	36	(2,7)	18	(3,3)	24	(2,2)	23*	(2,1)

* Indique que l'écart entre francophones et anglophones est significatif au niveau $\alpha=.05$.

Source : EIACA, 2003.

Notons par ailleurs que l'EIIA demandait aux répondants qui ont indiqué lire des livres dans quelle langue ils pratiquent cette activité. Seulement 23 % des francophones à l'extérieur du Québec qui lisent des livres ont mentionné lire souvent en français, alors que près de 60 % ont indiqué ne jamais lire ou rarement lire des livres en français. Les francophones indiquent lire souvent des livres en français dans des proportions de 42 %, 24 % et 17 % au Nouveau-Brunswick, en Ontario et au Manitoba, respectivement.

Quant à la lecture des journaux, une activité très répandue, nous l'avons déjà souligné, l'utilisation du français n'y est guère plus répandue, exception faite du Nouveau-Brunswick. Dans cette province environ 55 % des francophones indiquent lire souvent les journaux en français, comparativement à 23 % et 18 % pour les francophones de l'Ontario et du Manitoba, respectivement. Il est clair que la disponibilité de journaux en français a une forte influence sur la langue dans laquelle se fera leur lecture. Au Québec, seulement 6 % des francophones ont indiqué lire souvent les journaux en anglais¹⁵.

7.4 Habitudes de lecture et d'écriture et compétences en littératie

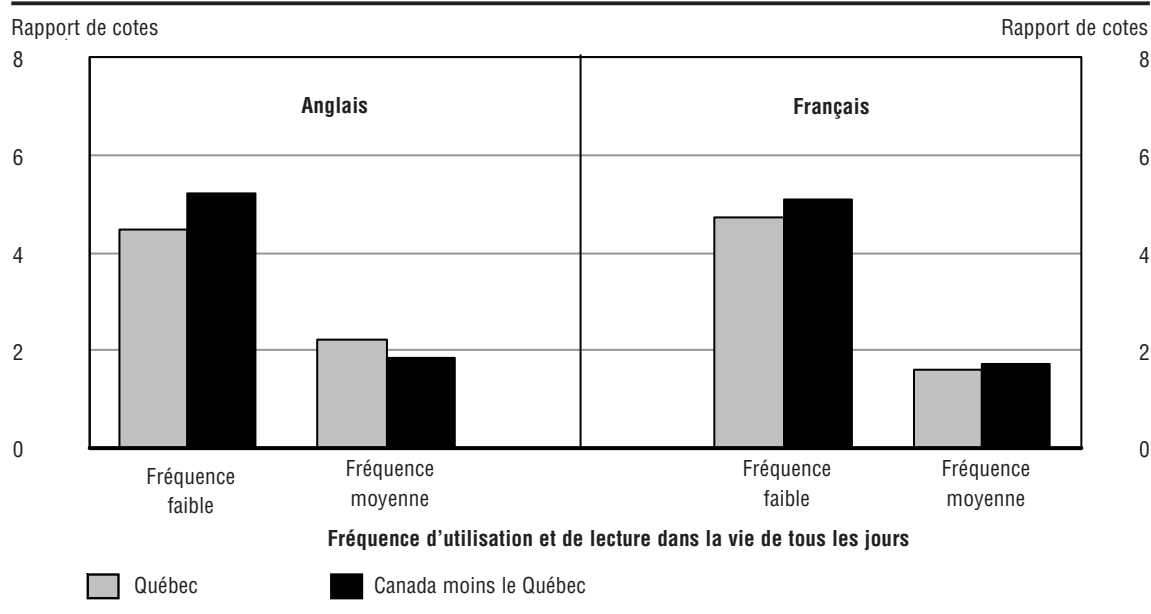
De nombreuses études ont montré qu'il existe un lien étroit entre les habitudes de lecture et d'écriture des individus au quotidien et leur niveau de littératie. Ce résultat ne surprend guère et donne à penser que non seulement de solides habitudes de lecture influencent le niveau de littératie des individus mais qu'un niveau de scolarité élevé est également un indicateur de solides habitudes de lecture acquise au cours de la formation académique. Les personnes qui ne lisent jamais de livres ou d'autres types d'écrits sont ainsi davantage susceptibles d'avoir un rapport problématique à l'écrit et, par le fait même, de ne pas faire en sorte que leurs compétences à l'égard de l'écrit soient maintenues ou améliorées.

En utilisant l'information portant sur les quatre questions sur les habitudes de lecture des journaux, des revues, des lettres, notes ou courriels et des livres, nous avons développé un indice de lecture et d'écriture dans la vie de tous les jours à l'extérieur de l'école et du travail. Par l'intermédiaire de la technique de régression logistique, le graphique 14 montre que la probabilité de se situer aux deux premiers niveaux sur l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques est environ 5 fois plus élevée chez les personnes ayant de faibles habitudes de lecture comparativement à celles affichant une fréquence élevée de lecture de divers documents dans leur vie quotidienne. Ce lien entre pratiques de lecture et littératie est manifeste lorsqu'on examine le cas particulier des livres. Les statistiques tirées de l'enquête montrent en effet qu'à l'extérieur du Québec, 62 % des anglophones se situant au niveau 1 sur l'échelle combinée des textes suivis et schématiques affirment ne jamais lire ou rarement lire des livres comparativement à 15 % des anglophones se situant au niveau 4/5. Chez les francophones, c'est plutôt 72 % des personnes du niveau 1 qui affirment ne jamais ou rarement lire de livres comparativement à 25 % de ceux se situant au niveau 4/5. À l'opposé, 28 % des anglophones du niveau 1 affirment lire des livres au moins une fois par semaine comparativement à 67 % des personnes au niveau 4/5. Chez les francophones, les pourcentages sont de 21 % et 54 % respectivement.

En prenant la lecture de livres comme seul indicateur, les résultats de l'enquête révèlent que même en ajustant pour la scolarité et l'âge, les anglophones sont plus susceptibles de lire des livres que le sont les francophones. Ainsi, tant au Québec qu'à l'extérieur du Québec, les rapports de cotes révèlent que même en corrigeant pour le plus haut niveau de scolarité et l'âge, les anglophones sont 1,7 fois plus susceptibles que les francophones d'indiquer qu'ils lisent des livres au moins une fois par semaine.

Graphique 14

Rapports de cotes montrant la probabilité¹ de se situer aux deux premiers niveaux sur l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques selon la fréquence d'utilisation ou de lecture dans la vie de tous les jours, Québec et Canada moins le Québec, 2003



1. La catégorie de référence est la fréquence élevée.

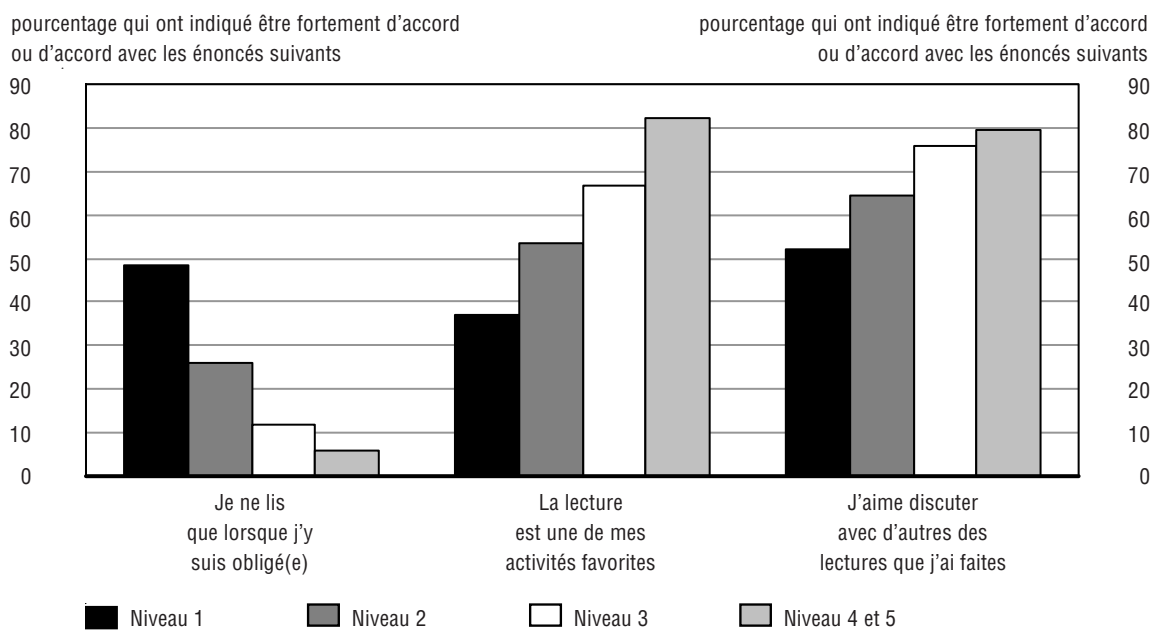
7.5 Attitudes à l'égard de la lecture

Les attitudes des individus à l'égard de la lecture sont liées à leurs pratiques de lecture. Elles sont également liées à leur niveau de littératie. Ainsi, comme le montre le graphique 15, les personnes qui se situent au niveau 1 sur l'échelle des textes suivis sont proportionnellement beaucoup plus nombreuses à affirmer qu'elles sont «fortement d'accord» ou «d'accord» avec l'énoncé «Je ne lis que lorsque j'y suis obligé» que celles se situant aux niveaux supérieurs. De même, les personnes qui se situent au niveau 1 sur l'échelle des textes suivis sont proportionnellement moins nombreuses que celles se situant aux niveaux supérieurs à indiquer qu'elles sont «fortement d'accord» ou «d'accord» avec l'énoncé «La lecture est une de mes activités favorites». Il en va également de même concernant l'énoncé «J'aime discuter avec d'autres des lectures que j'ai faites».

On ne s'étonnera guère que les attitudes à l'égard de la lecture de même que les habitudes de lecture et d'écriture sont également liées à la possession de livres à la maison. Les résultats de l'enquête confirment en effet que les personnes qui sont en accord avec l'énoncé «La lecture est l'une de mes activités favorites» sont beaucoup plus susceptibles de posséder un plus grand nombre de livres à la maison. Chez les francophones à l'extérieur du Québec, 12% de ceux qui sont en accord avec cet énoncé indiquent posséder moins de 25 livres à la maison comparativement à 34 % des personnes qui sont en désaccord avec l'énoncé. Chez les anglophones du Québec, ces proportions sont de 7 % et 22 % respectivement.

Graphique 15

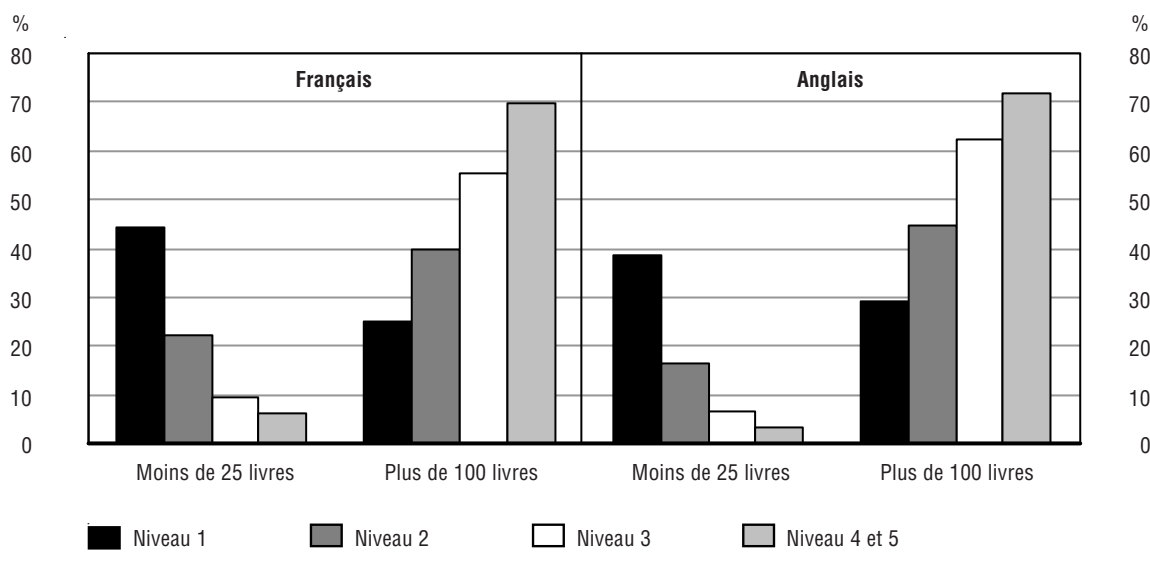
Attitudes à l'égard de la lecture selon le niveau sur l'échelle des textes suivis, francophones à l'extérieur du Québec, 2003



Le nombre de livres à la maison est également lié aux résultats obtenus lors des tests de littératie. On peut en effet constater au graphique 16 que 44 % des francophones à l'extérieur du Québec qui se situent au niveau 1 sur l'échelle des textes suivis possèdent moins de 25 livres à la maison, alors que 25 % d'entre eux affirment posséder plus de 100 livres à la maison. Parmi les francophones qui se situent au niveau 4/5, seulement 6 % indiquent posséder moins de 25 livres à la maison et 70 % d'entre eux indiquent posséder plus de 100 livres. Chez les anglophones, les résultats sont à peu près du même ordre de grandeur.

Graphique 16

Nombre de livres à la maison selon le niveau de compétence sur l'échelle des textes suivis, par langue maternelle, Canada moins le Québec, EIACA, 2003

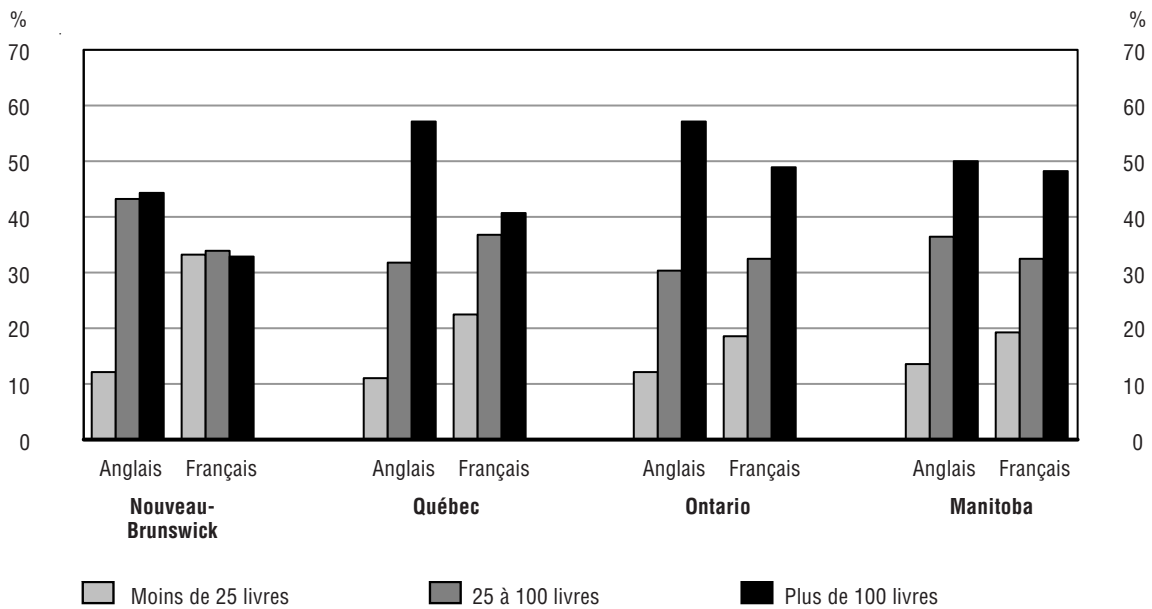


On peut également observer qu'il y a des variations importantes d'une province à l'autre dans le nombre de livres que possèdent les francophones et les anglophones. La proportion des francophones du Nouveau-Brunswick qui mentionnent posséder moins de 25 livres à la maison est la plus élevée parmi les provinces à l'étude avec 33 %. Chez leurs homologues francophones des autres provinces, cette proportion oscille autour de 20 %. En contrepartie, c'est en Ontario et au Manitoba que les francophones semblent posséder le plus de livres à la maison avec des proportions de 49 % et 48 % respectivement. L'écart entre les anglophones du Nouveau-Brunswick et leurs homologues des autres provinces est également important, du moins en ce qui a trait à la proportion de ceux qui indiquent avoir plus de cent livres à la maison. Environ 57 % des anglophones du Québec et de l'Ontario indiquent être dans cette situation comparativement à 44 % de ceux du Nouveau-Brunswick. Enfin, c'est au Manitoba que l'écart entre les groupes linguistiques semble le moins important.

Bien que le fait d'être plus scolarisé se traduit par une plus grande possession de livres au foyer, l'écart entre francophones et anglophones persiste même si l'on maintient constant le niveau de scolarité entre les groupes. Les résultats de l'enquête révèlent en effet que peu importe leur niveau de scolarité ou leur niveau de revenu, les anglophones semblent indiquer qu'ils sont proportionnellement plus nombreux à posséder plus d'une centaine de livres à la maison. Il faut cependant garder à l'esprit que la possession de livres au foyer est également liée au prix des livres, un facteur non négligeable dans la mesure où nombre de livres en français sont souvent plus dispendieux que leur équivalent en anglais.

Graphique 17

Nombre de livres à la maison selon la langue maternelle et la province, EICA, 2003



8. Participation à l'éducation et à la formation des adultes¹⁶

8.1 Participation à l'éducation formelle

Parmi les faits saillants du rapport international de l'EIACA (OCDE et Statistique Canada, 2003 :82) on y fait état du fait qu'une hausse marquée du taux de participation à l'éducation et à la formation des adultes est survenue entre 1994 et 2003. Cependant, bien que cette formation des adultes soit devenue « un enjeu capital des politiques nationales en matière d'éducation, d'économie et de bien-être », que la promotion de l'éducation et de la formation tout au long de la vie s'inscrit de plus en plus dans les programmes politiques et sociaux des gouvernements des pays occidentaux, une forte proportion d'adultes possédant de faibles compétences de base n'ont toujours pas accès à des formes structurées d'éducation et de formation des adultes.

Dans l'ensemble du pays, la participation à la formation et à l'éducation des adultes est moins répandue chez les francophones que chez les anglophones. Ainsi, un peu plus de 54 % des anglophones indiquent suivre une telle formation comparativement à près de 43 % des francophones¹⁷. Toutefois, à l'extérieur de l'Ontario il y a peu ou pas d'écart entre francophones et anglophones. De plus, dans le cas particulier du Nouveau-Brunswick, les données de l'enquête ne permettent pas de conclure que l'écart observé entre les deux groupes linguistiques est statistiquement significatif. Pour ce qui est de la comparaison entre les pratiques des francophones des diverses régions du pays, les résultats de l'enquête révèlent que les francophones de l'Ontario sont proportionnellement plus nombreux (47 %) à participer à l'éducation et à la formation des adultes que ne le sont les francophones du Nouveau-Brunswick (40 %) et du Québec (43 %).

Lorsqu'on demande aux répondants si, au cours des 12 derniers mois, ils ont suivi des cours dans le cadre d'un programme d'études menant à un certificat ou à un diplôme¹⁸, les proportions sont beaucoup plus faibles. Ainsi, plus de 17 % des anglophones du pays indiquent être inscrits à un tel programme d'études comparativement à 12 % des francophones. L'écart entre les francophones et les anglophones est significatif pour l'ensemble des provinces à l'extérieur du Québec de même qu'au Québec. Cette province est la seule où les anglophones sont proportionnellement moins nombreux que les francophones à être inscrits à un programme d'études et celle où l'écart entre les groupes est le plus important. L'une des raisons de cette situation vient fort probablement du fait que les anglophones du Québec sont proportionnellement les plus nombreux au pays à indiquer qu'ils détiennent un grade universitaire, soit 32 %, comparativement à 17 % chez les francophones. Dans le reste du pays, 21 % des anglophones et 17 % des francophones ont indiqué détenir un tel grade. Devant les pressions du marché de l'emploi relativement à la valeur accordée au grade universitaire, on peut supposer que le profil académique distinct des anglophones du Québec fait probablement en sorte qu'ils sont proportionnellement moins nombreux à s'inscrire à des programmes d'études menant à un diplôme ou à un grade. Les résultats de l'enquête

montrent en effet que parmi ceux qui sont inscrits à un cours dans le cadre d'un programme d'études, 45 % des anglophones du Québec sont inscrits à un programme d'enseignement postsecondaire inférieur au niveau du baccalauréat, comparativement à 64 % des francophones du Québec. À l'extérieur du Québec, les proportions sont de 75 % et 77 % pour les anglophones et les francophones, respectivement.

Enfin, les anglophones de l'ensemble du Canada sont également plus nombreux en proportion à indiquer s'être inscrits à un cours qui ne faisait pas partie d'un programme d'études. Ainsi, 28 % des anglophones étaient dans cette situation comparativement à 22 % des francophones. Au niveau provincial, les résultats observés ne permettent pas de conclure à l'existence d'écarts significatifs entre les groupes linguistiques. Toutefois, les comparaisons interprovinciales entre les francophones révèlent que ceux du Nouveau-Brunswick sont proportionnellement moins nombreux (18 %) que les francophones du Québec (25 %) ou de l'Ontario (23 %) à être inscrits à un tel cours.

Tableau 12

Taux de participation à l'éducation et à la formation des adultes par langue maternelle, selon le type de participation et la province, 2003

Type de participation	Nouveau-Brunswick		Québec		Ontario		Manitoba		Canada moins le Québec	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Participation totale										
Français	39,5	(2,4)	43,0	(1,1)	46,7*	(1,5)	47,5	(2,7)	46,3*	(1,4)
Anglais	45,9	(3,3)	42,5	(2,9)	54,1*	(1,6)	51,8	(2,0)	54,6*	(1,0)
Participation à un programme										
Français	11,1	(1,3)	11,6*	(0,7)	14,8	(1,0)	17,1	(3,2)	14,3*	(1,0)
Anglais	13,4	(2,2)	7,5*	(1,4)	17,0	(1,5)	18,1	(1,4)	17,7*	(0,9)
Participation à un cours										
Français	17,9	(1,7)	24,8	(0,9)	22,9	(1,3)	22,2	(2,7)	22,3*	(1,6)
Anglais	20,0	(3,3)	25,4	(2,9)	26,1	(1,4)	24,7	(1,8)	28,4*	(0,9)

* Écart entre francophones et anglophones significatif au niveau $\alpha=0.05$

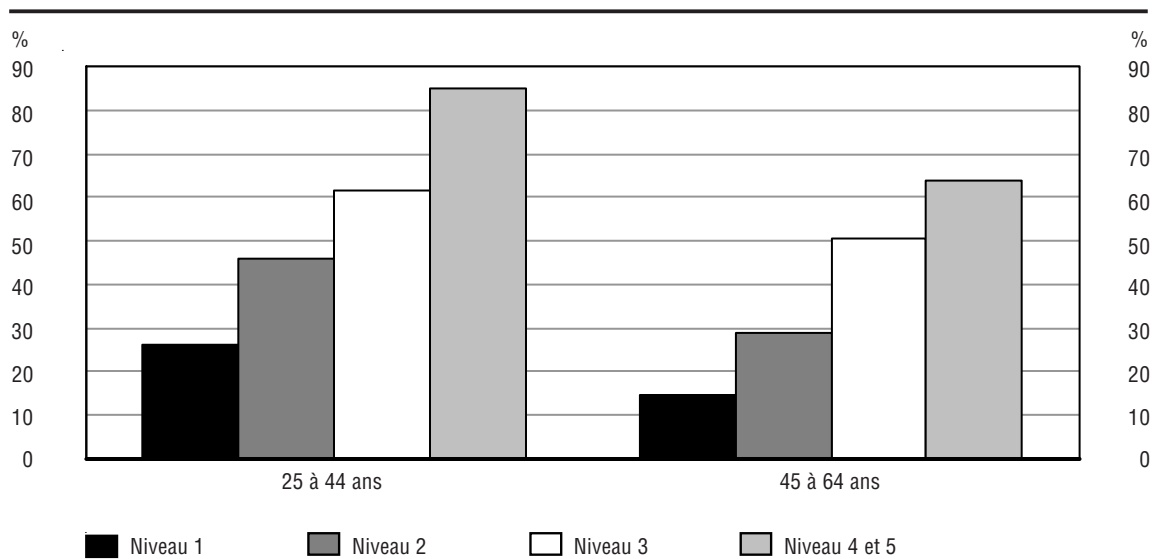
Source : EIACA, 2003.

On peut présumer que plus élevé sera le niveau de compétence sur l'échelle de littératie plus les individus auront tendance à participer à l'éducation et à la formation des adultes. En outre, plus on est âgé moins forte sera la tendance à y participer. C'est en effet ce que les résultats de l'enquête permettent d'observer. Ainsi, chez les francophones âgés de 25 à 44 ans à l'extérieur du Québec, 26 % de ceux se situant au niveau 1 ont indiqué avoir participé à l'éducation et à la formation des adultes durant l'année précédant l'enquête comparativement à 85 % des francophones se situant au niveau 4/5. On observe le même phénomène chez les 45 à 65 ans, les proportions étant de 14 % et de 65 %, respectivement.

Il y a lieu cependant d'examiner le lien entre le niveau de littératie atteint et le degré de participation à l'éducation et à la formation des adultes en isolant l'effet de la scolarité, de l'âge, du sexe et du statut d'emploi. Un tel examen montre en effet que les francophones à l'extérieur du Québec qui se situent au niveau 4/5 de l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques ont 5,7 fois plus de chance d'indiquer avoir participé à l'éducation et à la formation des adultes durant les 12 mois ayant précédé l'enquête que ceux se situant au niveau 1. Les francophones se situant au niveau 3 ont 2,7 fois plus de chance d'avoir participé à une telle formation que ceux se situant au niveau 1, tandis que pour les personnes se situant au niveau 2, les chances relatives sont de 1,7. On observe une relation similaire chez les anglophones à l'extérieur du Québec, quoique les probabilités soient moins élevées chez les personnes se situant au niveau 4/5.

Graphique 18

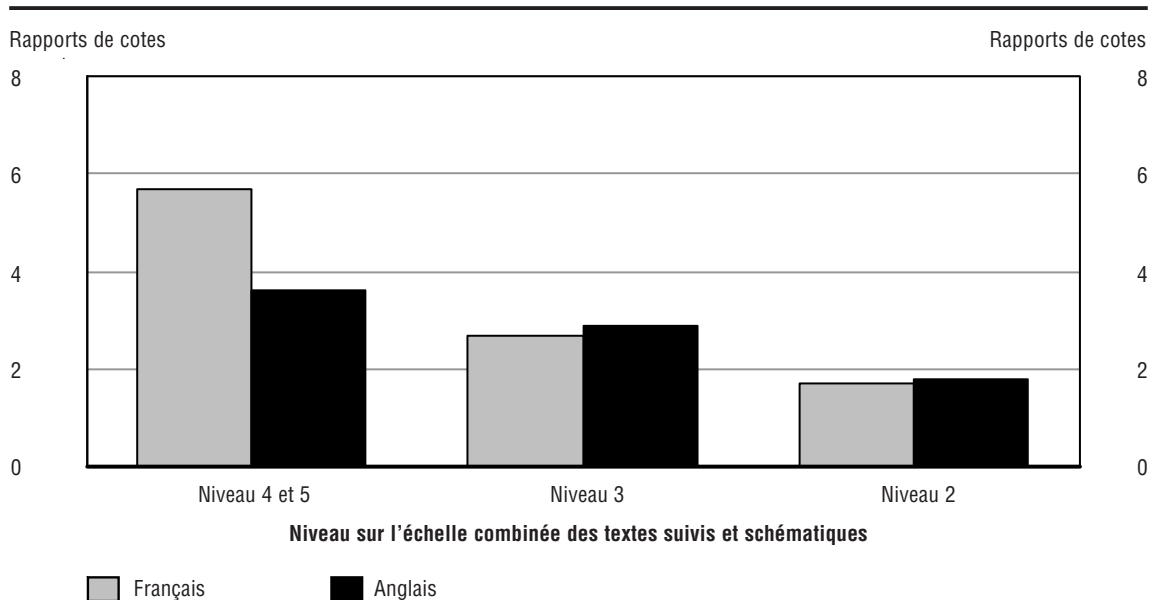
Proportion des francophones à l'extérieur du Québec qui ont participé à l'éducation et à la formation des adultes durant l'année précédant l'enquête par groupe d'âge, selon le niveau sur l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques, 2003



Source : EIACA, 2003.

Graphique 19

Rapports de cotes corrigés¹ montrant, chez les adultes de 16 à 65 ans, la probabilité d'avoir participé à l'éducation et à la formation des adultes selon le niveau de littératie et la langue maternelle, Canada moins le Québec, 2003



1. Le niveau 1 est la catégorie de référence. Les rapports de cotes sont corrigés en fonction de la scolarité, de l'âge, du sexe et du statut d'emploi.

Source : EIACA, 2003.

8.2 Apprentissage informel

L'apprentissage continu ne se limite pas seulement à l'éducation formelle. Elle comprend également divers modes d'apprentissage informel, structuré ou non. Tout comme nous l'avons observé pour ce qui est de la participation à l'éducation et à la formation des adultes, les francophones de l'extérieur du Québec sont, en général, moins susceptibles que les anglophones d'indiquer qu'ils ont participé à un apprentissage informel durant les 12 mois ayant précédé l'enquête.

Tout comme l'indiquaient le rapport international et le rapport canadien de l'EICA, nous avons divisé en deux groupes les diverses activités d'apprentissage informel mentionnées dans le questionnaire de base de l'enquête. Celles qui sont effectuées dans des contextes ou lors d'événements structurés sont désignées comme relevant d'un mode structuré d'apprentissage alors que celles qui réfèrent à des activités d'auto-apprentissage, d'expérimentation ou d'apprentissage par observation effectuées chez soi ou dans des contextes non structurés sont désignées comme relevant d'un mode non structuré d'apprentissage¹⁹. En ce qui concerne le mode d'apprentissage structuré, le questionnaire comportait les activités suivantes :

- a) Faire des visites guidées dans des musées, des galeries d'art ou ailleurs
- b) Être envoyé(e) dans une organisation pour connaître différents aspects de cette organisation
- c) Visiter des salons professionnels, aller à des conférences ou à des congrès
- d) Assister à des exposés, des séminaires, des ateliers ou des causeries spéciales ne faisant pas partie d'un cours.

Les écarts entre les groupes linguistiques sont importants. Par exemple, 36 % des anglophones du Québec indiquent participer à des visites guidées comparativement à 26 % des francophones. Peu de francophones du Québec (13 %) ont mentionné être envoyés dans une organisation pour en connaître ses différents aspects, alors que chez les anglophones de cette province et chez les francophones de l'extérieur du Québec cette proportion est de 23 %. À l'extérieur du Québec, 28 % des anglophones ont indiqué avoir fait une telle activité. Enfin, les anglophones sont également plus susceptibles d'indiquer qu'ils ont assisté à des exposés, des séminaires ou des ateliers durant les 12 mois ayant précédé l'enquête.

Pour ce qui est des activités associées au mode non structuré d'apprentissage informel, le questionnaire comportait les activités suivantes :

- a) Lire des manuels, des ouvrages de référence, des revues et d'autres documents hors du cadre d'un cours
- b) Apprendre au moyen de l'ordinateur ou d'Internet hors du cadre d'un cours
- c) Apprendre au moyen de la télévision, de la vidéo, de cassettes hors du cadre d'un cours
- d) Apprendre en observant, en obtenant de l'aide ou des conseils d'autres personnes, mais pas d'un professeur
- e) Apprendre par soi-même en faisant des essais, en s'exerçant, en essayant différentes méthodes de faire les choses.

Les activités associées au mode non structuré d'apprentissage informel sont beaucoup plus répandues dans la mesure où elles ont une connotation davantage universelle (Livingston, 1999; Statistique Canada, 2005, p. 87). Tout comme nous l'avons observé pour les résultats portant sur les activités associées au mode structuré d'apprentissage informel, les activités du mode non structuré sont également mentionnées en plus forte proportion par les anglophones que par les francophones (voir le tableau 13). Nombre de ces activités peuvent être effectuées au quotidien dans le cadre du foyer. Compte tenu de leur caractère moins universel, il n'est donc pas étonnant que les activités associées au mode structuré d'apprentissage soient moins répandues et soient davantage liées à un certain nombre de caractéristiques sociales et économiques.

De plus, les données confirment les disparités interprovinciales observées jusqu'à maintenant, à savoir la plus faible proportion de francophones du Nouveau-Brunswick qui ont indiqué avoir participé à des activités d'apprentissage informel de même que l'écart important observé entre les groupes linguistiques de cette province.

Tableau 13

Participation aux activités constituant les modes structuré et non structuré de l'apprentissage informel selon la langue maternelle, Québec et Canada moins le Québec, 2003

	Province - Région			
	Québec		Canada moins le Québec	
Apprentissage informel	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Mode structuré				
Faire des visites guidées dans des musées, des galeries d'art ou ailleurs				
Français	26*	(0,9)	24*	(1,3)
Anglais	36*	(2,4)	33*	(1,0)
Être envoyé(e) dans une organisation pour connaître différents aspects de cette organisation				
Français	13*	(0,6)	23*	(1,5)
Anglais	23*	(2,5)	28*	(0,8)
Visiter des salons professionnels, aller à des conférences ou à des congrès				
Français	33*	(1,1)	28*	(1,0)
Anglais	32*	(3,0)	35*	(1,1)
Assister à des exposés, des séminaires, des ateliers ou des causeries spéciales ne faisant pas partie d'un cours				
Français	33*	(0,9)	36*	(1,2)
Anglais	42*	(3,3)	46*	(1,2)
Mode non structuré				
Lire des manuels, des ouvrages de référence, des revues et d'autres documents hors du cadre d'un cours				
Français	63*	(0,9)	65*	(1,4)
Anglais	72*	(2,7)	69*	(1,0)
Apprendre au moyen de l'ordinateur ou d'Internet hors du cadre d'un cours				
Français	50*	(1,2)	55*	(1,5)
Anglais	69*	(2,4)	69*	(1,0)
Apprendre au moyen de la télévision, de la vidéo, de cassettes hors du cadre d'un cours				
Français	40*	(1,2)	46*	(1,9)
Anglais	50*	(2,9)	52*	(1,3)
Apprendre en observant, en obtenant de l'aide ou des conseils d'autres personnes, mais pas d'un professeur				
Français	71*	(1,4)	74*	(1,6)
Anglais	81*	(1,7)	82*	(0,9)
Apprendre par soi-même en faisant des essais, en s'exerçant, en essayant différentes méthodes de faire les choses				
Français	83*	(0,9)	86*	(0,8)
Anglais	91*	(1,6)	90*	(0,7)

* Ecart entre francophones et anglophones significatif au niveau $\alpha=0.05$

Tableau 14

Taux de participation aux modes structuré et non structuré de l'apprentissage informel selon la langue maternelle et la province/région, 2003

Apprentissage informel	Province - Région									
	Nouveau-Brunswick		Québec		Ontario		Manitoba		Canada moins le Québec	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Mode structuré										
Français	43*	(2,0)	53*	(1,0)	59*	(0,9)	66	(3,2)	57*	(1,4)
Anglais	62*	(3,6)	66*	(2,7)	67*	(1,9)	70	(1,8)	69*	(1,1)
Mode non structuré										
Français	80*	(2,0)	90*	(0,6)	92	(0,7)	96	(0,9)	91*	(0,7)
Anglais	93*	(1,8)	95*	(1,1)	94	(1,1)	96	(0,9)	95*	(0,5)
Mode structuré et non structuré										
Français	42*	(2,1)	52*	(1,1)	59*	(1,0)	66	(3,3)	56*	(1,4)
Anglais	61*	(3,5)	65*	(2,7)	67*	(1,9)	69	(1,9)	68*	(1,1)

* Écart entre francophones et anglophones significatif au niveaux $\alpha=.05$

Une analyse de régression logistique des résultats de l'enquête révèle qu'en isolant l'influence du sexe, de l'âge, du niveau de scolarité et celle de la situation relative au marché du travail, la probabilité de participer à des activités de type structuré est près de 4 fois plus élevée pour les personnes dont le niveau de compétence se situe au niveau 4/5 sur l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques comparativement à celles se situant au niveau 1. De même, les probabilités de participer à ces activités pour les personnes se situant au niveau 3 et au niveau 2 sont respectivement près de 3 fois et de 2 fois plus élevées que celles se situant au niveau le plus bas. Ces résultats sont quasi-identiques chez les deux groupes linguistiques.

9. Littératie et marché du travail

9.1 Pratiques liées à l'écrit au travail

Compte tenu du fait que le marché du travail est, pour la plupart des gens, un domaine où l'on passe une bonne partie de sa vie, on peut présumer que les activités de lecture et d'écriture qui sont pratiquées dans le cadre de l'emploi principal peuvent contribuer au maintien ou à l'amélioration des capacités liées à la littératie. L'EIIACA a demandé aux individus à quelle fréquence ils utilisent ou lisent de l'information contenue dans divers types de documents dans le cadre de leur emploi principal, à quelle fréquence ils écrivent ou remplissent différents documents et à quelle fréquence ils effectuent diverses activités liées à la numératie.

Les tableaux 15a, 15b et 15c présentent les résultats relatifs aux diverses pratiques de littératie et de numératie au travail. Les résultats révèlent que l'utilisation de l'écrit au travail est davantage répandue chez les anglophones que chez les francophones. Dans les comparaisons entre le Québec et l'extérieur du Québec, on observe également que les disparités entre les groupes linguistiques sont surtout attribuables aux pratiques différentielles des anglophones du Québec. Ces derniers semblent en effet se démarquer par la fréquence à laquelle ils pratiquent un certain nombre d'activités liées à l'écrit dans le cadre de leur emploi. Ainsi, ils sont proportionnellement plus nombreux à utiliser ou à lire des notes ou des courriels, à lire des rapports, des articles ou des revues et ils sont proportionnellement plus nombreux à lire ou à utiliser des diagrammes ou des schémas. Pour ce qui est des activités d'écriture, les anglophones du Québec se démarquent également par la fréquence à laquelle ils écrivent des lettres, des notes ou des courriels dans le cadre de leur emploi. Toutefois, dans l'ensemble, la fréquence d'écriture de divers documents au travail est assez semblable chez les deux groupes linguistiques. Enfin, notons que les francophones à l'extérieur du Québec semblent plus susceptibles de lire ou d'écrire des manuels ou des ouvrages de référence et de lire ou d'écrire des directives ou des instructions que leurs homologues du Québec.

Au chapitre des activités liées à la numératie, les résultats de l'enquête montrent également que, dans l'ensemble, les anglophones sont plus susceptibles d'effectuer ces activités que les francophones, les écarts les plus importants portant sur la fréquence à laquelle les individus «comptent ou lisent des chiffres pour se garder à jour».

Tableau 15a

Fréquence d'utilisation ou de lecture d'information contenue dans divers types de document dans le cadre de l'emploi principal, selon la langue maternelle et la région, 2003

Documents	Québec				Canada moins le Québec			
	Français		Anglais		Français		Anglais	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Lettres, notes ou courriels								
Au moins une fois par semaine	67 *	(1,1)	81*	(1,6)	70	(1,4)	73	(1,0)
Moins d'une fois par semaine	3	(0,4)	4	(1,0)	3*	(0,4)	5*	(0,4)
Rarement ou jamais	30*	(1,0)	15	(1,4)	27*	(1,4)	23*	(1,0)
Total	100		100		100		100	
Rapports, articles, magazines/revues								
Au moins une fois par semaine	56 *	(1,1)	66	(1,9)	57	(1,6)	59	(1,0)
Moins d'une fois par semaine	9	(0,7)	9	(1,3)	8	(0,9)	10	(0,6)
Rarement ou jamais	36*	(1,1)	25	(1,7)	35	(1,4)	32	(1,0)
Total	100		100		100		100	
Manuels ou ouvrages de référence								
Au moins une fois par semaine	47 *	(1,1)	54*	(2,5)	54	(1,4)	55	(1,0)
Moins d'une fois par semaine	13	(0,9)	15	(1,6)	12*	(1,1)	16*	(0,8)
Rarement ou jamais	39*	(1,2)	31*	(2,7)	35*	(1,4)	29*	(0,9)
Total	100		100		100		100	
Diagrammes ou schémas								
Au moins une fois par semaine	31 *	(1,0)	41	(3,0)	34	(1,4)	35	(1,0)
Moins d'une fois par semaine	11	(0,6)	13	(1,9)	15	(1,3)	15	(0,6)
Rarement ou jamais	58*	(1,0)	47*	(2,7)	51	(1,7)	50	(1,1)
Total	100		100		100		100	
Directives ou instructions								
Au moins une fois par semaine	59	(1,2)	57	(2,9)	64	(1,4)	63	(1,0)
Moins d'une fois par semaine	11 *	(0,8)	15*	(1,7)	11	(1,0)	13	(0,8)
Rarement ou jamais	30	(1,1)	28	(2,4)	25	(1,2)	24	(1,0)
Total	100		100		100		100	
Comptes, factures, feuilles de calcul								
Au moins une fois par semaine	48	(1,4)	52	(2,8)	46	(1,3)	49	(0,9)
Moins d'une fois par semaine	8	(0,5)	10	(1,9)	11	(1,1)	10	(0,6)
Rarement ou jamais	44	(1,4)	38	(2,9)	43	(1,3)	41	(1,0)
Total	100		100		100		100	

* Indique que l'écart entre francophones et anglophones est significatif au niveau $\alpha=0.05$

Source : EIACA, 2003.

Tableau 15b

Fréquence à laquelle les personnes écrivent ou remplissent différents documents dans le cadre de leur emploi principal, selon la langue maternelle et la région, 2003

Documents	Québec				Canada moins le Québec			
	Français		Anglais		Français		Anglais	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Lettres, notes ou courriels								
Au moins une fois par semaine	60*	(1,0)	69*	(2,4)	60	(1,7)	58	(1,3)
Moins d'une fois par semaine	6	(0,6)	8	(1,7)	6	(1,0)	8	(0,5)
Rarement ou jamais	34*	(0,9)	24*	(1,9)	34	(1,6)	34	(1,3)
Total	100		100		100		100	
Rapports, articles, magazines/revues								
Au moins une fois par semaine	37	(1,1)	40	(3,1)	40	(1,5)	37	(1,1)
Moins d'une fois par semaine	10	(0,7)	14	(2,0)	11	(1,1)	15*	(0,6)
Rarement ou jamais	53*	(1,0)	46*	(2,9)	49	(1,4)	48	(1,2)
Total	100		100		100		100	
Manuels ou ouvrages de référence								
Au moins une fois par semaine	14	(0,8)	17	(2,4)	19*	(1,1)	14*	(0,8)
Moins d'une fois par semaine	7	(0,5)	8	(1,2)	9	(1,0)	10	(0,8)
Rarement ou jamais	79	(0,9)	75	(2,8)	72*	(1,4)	76*	(1,2)
Total	100		100		100		100	
Directives ou instructions								
Au moins une fois par semaine	34	(1,1)	35	(2,8)	41	(1,5)	42	(1,0)
Moins d'une fois par semaine	12*	(0,6)	15*	(1,7)	14	(1,3)	14	(0,6)
Rarement ou jamais	55	(1,1)	50	(2,4)	46	(1,5)	44	(1,1)
Total	100		100		100		100	
Comptes, factures, feuilles de calcul								
Au moins une fois par semaine	38	(1,2)	37	(3,1)	36*	(1,4)	40*	(0,9)
Moins d'une fois par semaine	9	(0,7)	15	(2,2)	11	(1,0)	11	(0,5)
Rarement ou jamais	53	(1,4)	49	(3,1)	53	(1,5)	50	(1,0)
Total	100		100		100		100	

* Indique que l'écart entre francophones et anglophones est significatif au niveau $\alpha=0.05$

Source : EIACA, 2003.

Tableau 15c

Fréquence à laquelle sont effectuées diverses activités liées à la numératie dans le cadre de l'emploi principal, selon la langue maternelle et la région, 2003

	Québec				Canada moins le Québec			
	Français		Anglais		Français		Anglais	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Documents								
Mesurer ou estimer la taille ou le poids d'objets								
Au moins une fois par semaine	35	(1,1)	34	(3,1)	40	(1,5)	42	(1,1)
Moins d'une fois par semaine	6	(0,5)	5	(1,1)	7	(0,8)	8	(0,5)
Rarement ou jamais	59	(1,1)	61	(3,2)	40*	(1,5)	50*	(1,2)
Total	100		100		100		100	
Calculer des prix, des coûts ou des budgets								
Au moins une fois par semaine	40	(1,0)	40	(2,8)	40*	(1,6)	44*	(1,1)
Moins d'une fois par semaine	8*	(0,5)	14*	(2,0)	11	(1,4)	11	(0,6)
Rarement ou jamais	52*	(1,0)	46*	(2,8)	50*	(1,6)	45*	(0,9)
Total	100		100		100		100	
Compter ou lire des chiffres pour se garder à jour								
Au moins une fois par semaine	56*	(1,3)	71*	(2,6)	67*	(1,6)	79*	(0,9)
Moins d'une fois par semaine	9	(0,8)	11	(1,6)	8	(0,7)	7	(0,5)
Rarement ou jamais	36*	(1,2)	19*	(2,1)	25*	(1,4)	15*	(0,8)
Total	100		100		100		100	
Gérer le temps ou établir des horaires								
Au moins une fois par semaine	49*	(1,3)	55*	(2,3)	53*	(1,5)	59*	(1,1)
Moins d'une fois par semaine	8	(0,7)	11	(1,7)	7	(0,9)	8	(0,6)
Rarement ou jamais	43*	(1,3)	34*	(2,4)	40*	(1,4)	33*	(0,9)
Total	100		100		100		100	
Donner ou suivre des directives ou utiliser des cartes ou des répertoires de rues								
Au moins une fois par semaine	33	(1,0)	35	(3,4)	39*	(1,3)	48*	(0,9)
Moins d'une fois par semaine	8	(0,6)	11	(1,9)	11	(1,1)	12	(0,7)
Rarement ou jamais	60	(1,0)	54	(3,3)	50*	(1,5)	40*	(0,8)
Total	100		100		100		100	
Utiliser des données statistiques pour parvenir à des conclusions								
Au moins une fois par semaine	18*	(0,7)	24*	(2,7)	22*	(1,3)	28*	(1,0)
Moins d'une fois par semaine	11	(0,8)	12	(1,8)	16	(1,7)	16	(0,7)
Rarement ou jamais	71*	(1,1)	64*	(3,2)	63*	(1,6)	56*	(1,1)
Total	100		100		100		100	

* Indique que l'écart entre francophones et anglophones est significatif au niveau $\alpha=0,05$

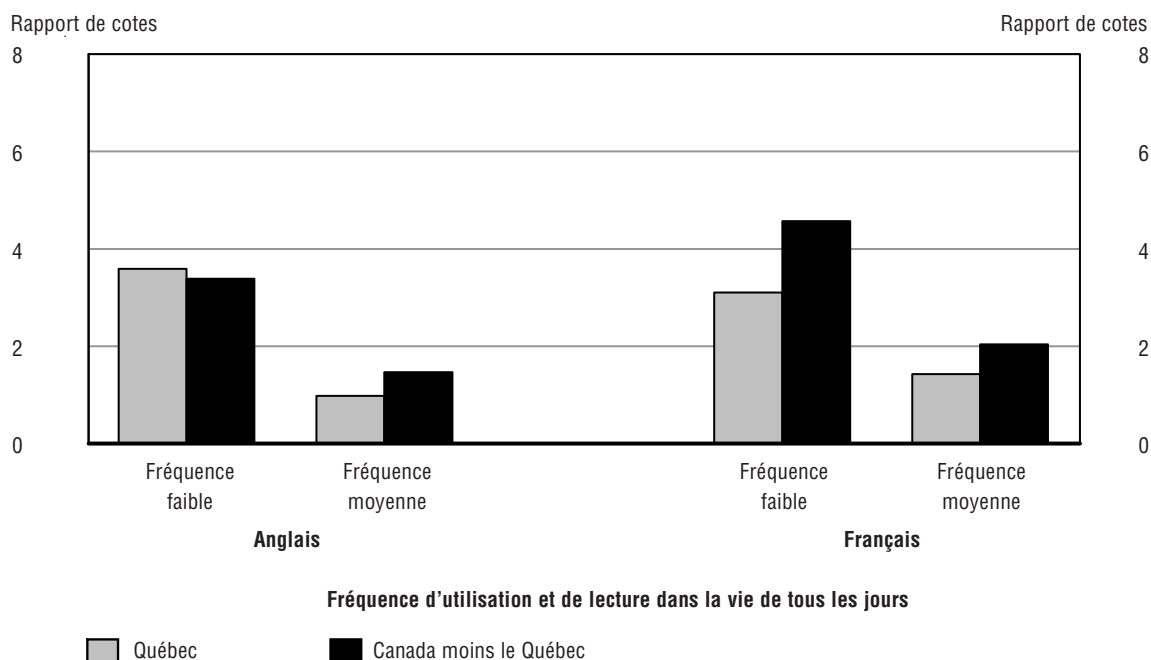
Source : EIACA, 2003.

L'intérêt de ces résultats ne réside pas seulement dans les écarts qui peuvent exister entre les groupes linguistiques, mais également dans le lien entre ces activités et le niveau de performance en matière de littératie et de numératie lors des tests de l'EIACA. Il importe également d'examiner le lien entre ces diverses pratiques de littératie et de numératie et le type d'emploi occupé. Il est clair en effet que certains types d'industrie et certains types de profession sont plus propices que d'autres à l'utilisation de l'écrit en milieu de travail.

Les résultats de l'enquête confirment le lien attendu entre le niveau de littératie et la fréquence d'utilisation de l'écrit au travail. Ainsi, moins on pratique d'activités liées à l'écriture au travail plus élevée sera la probabilité de se situer aux niveaux 1 et 2 sur l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques. Chez les francophones de 65 ans ou moins qui vivent à l'extérieur du Québec, ceux qui font une faible utilisation de l'écrit dans le cadre de leur travail sont près de 5 fois plus susceptibles de se situer aux deux premiers niveaux que ceux dont la fréquence des pratiques liées à l'écrit est élevée. Chez les francophones du Québec, le rapport de cotes est de trois à un chez ceux qui font une faible utilisation de l'écrit relativement à ceux qui en font une forte utilisation alors que chez ceux qui en font une utilisation moyenne, ce rapport est de deux à un. Chez les anglophones, tant au Québec qu'à l'extérieur de cette province, on observe une relation du même ordre de grandeur, la seule exception étant qu'il n'y a pas de différence significative entre ceux qui font une utilisation moyenne et ceux qui font une faible utilisation des écrits parmi les anglo-Québécois. Notons que lorsque nous isolons l'influence du niveau de scolarité, de l'âge et du sexe, le lien entre l'utilisation des écrits au travail et le niveau de performance en littératie est encore significatif quoique plus faible. Ainsi, à l'extérieur du Québec, la probabilité de se situer au niveau 1 ou 2 est deux fois plus élevée chez les anglophones qui font une faible utilisation des écrits alors que chez les francophones, cette probabilité est trois fois plus élevée. On n'observe pas de différence significative à cet égard entre ceux qui font une utilisation moyenne des écrits et ceux qui font une forte utilisation des écrits au travail. Au Québec, une fois l'influence de ces variables isolée, aucune différence significative ne subsiste chez les anglophones alors que chez les francophones seuls ceux qui font une faible utilisation des écrits ont près de 2 fois plus de risque de se retrouver au niveau 1 ou 2 que ceux qui en font une forte utilisation.

Graphique 20

Rapport de cotes¹ montrant la probabilité de se situer aux deux premiers niveaux sur l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques selon la fréquence d'utilisation, de lecture ou d'écriture de certains documents au travail, personnes de 65 ans ou moins, 2003



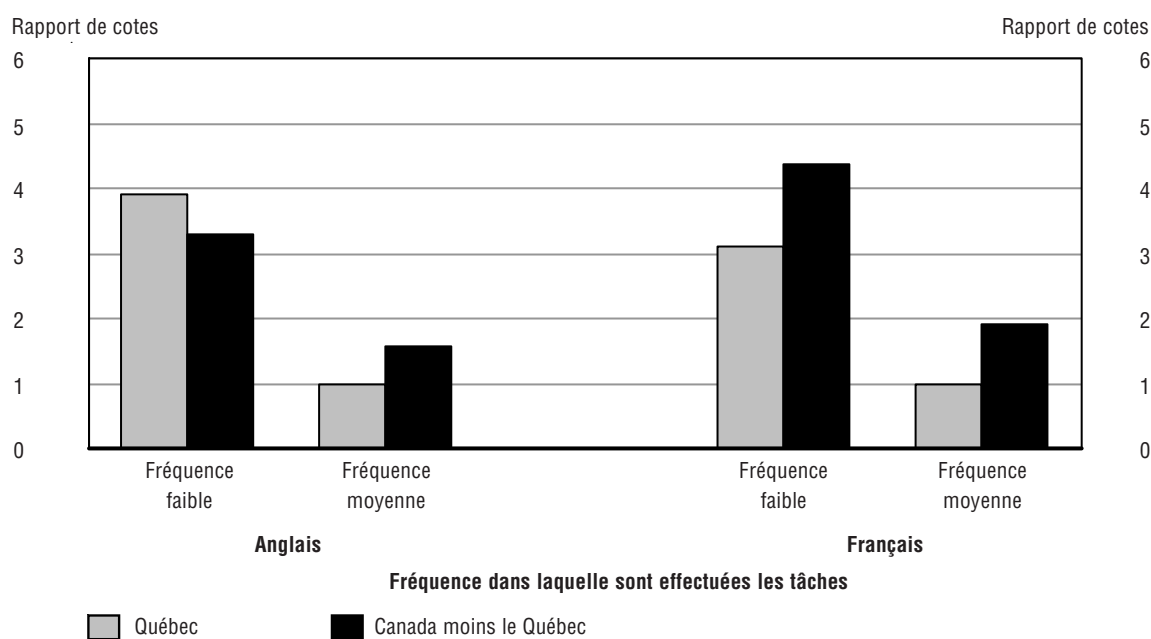
1. La catégorie de référence est la fréquence élevée.

Note : Les rapports de cotes non significatif au niveau alpha de .05 portent la valeur de 1.

La pratique de tâches liées à la numératie dans le cadre de l'emploi principal est également associée à des niveaux différentiels de performance sur l'échelle de numératie. Tout comme on l'a observé dans le cas des pratiques de littératie au travail, ceux qui font très peu de tâches liées à la numératie sont également plus susceptibles de se situer au niveau 1 ou au niveau 2. Les probabilités de se situer à ces niveaux sont en effet du même ordre de grandeur que celles observées en ce qui concerne la pratique des tâches de littératie. On observe également une diminution des rapports de cotes lorsqu'on isole l'influence de la scolarité, de l'âge et du sexe. Chez les Anglo-Québécois, aucune différence significative ne subsiste entre le degré d'utilisation de la numératie au travail et le niveau atteint sur l'échelle de numératie lors des tests de l'EICA. Chez les francophones de l'extérieur du Québec, ceux qui effectuent très peu de tâches liées à la numératie sont encore près de trois fois plus susceptibles de ne pas atteindre le niveau 3 comparativement à ceux qui font une forte utilisation de la numératie au travail.

Graphique 21

Rapport de cotes¹ montrant la probabilité de se situer aux deux premiers niveaux sur l'échelle de numératie selon la fréquence à laquelle sont effectuées des tâches liées à la numératie au travail, par langue maternelle, personnes de 65 ans ou moins, 2003

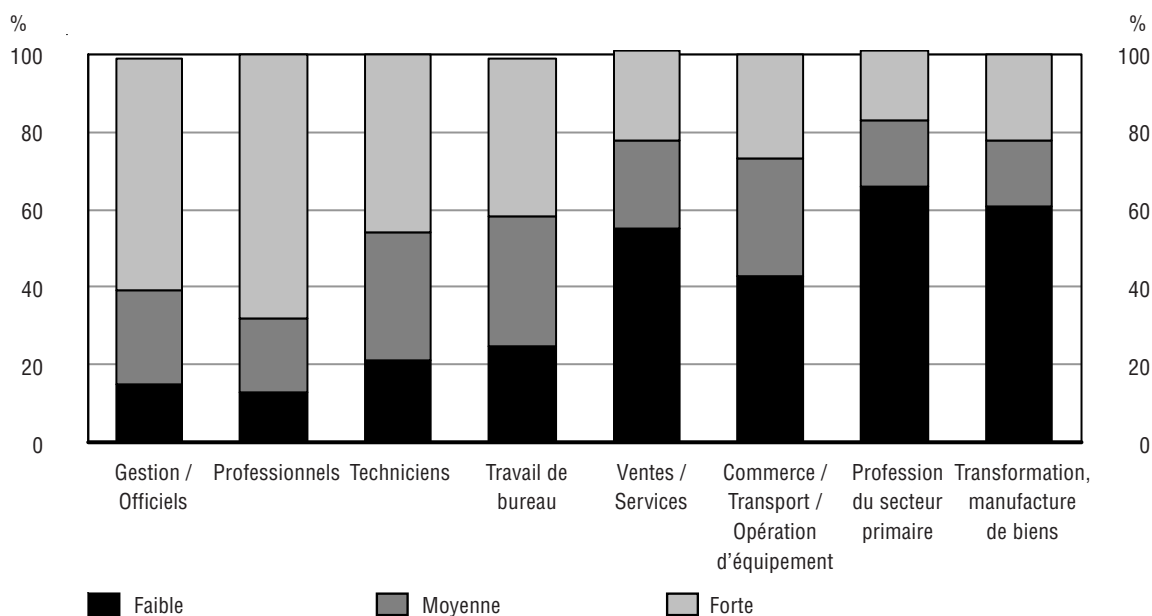


1. La catégorie de référence est la fréquence élevée.

L'utilisation des écrits dans le cadre de l'emploi principal, qu'il s'agisse de la lecture ou de l'écriture, est étroitement liée au type de travail effectué. On peut ainsi s'attendre à ce qu'une personne qui occupe un emploi dans le domaine du transport, de l'opération d'équipements ou dans la transformation et la manufacture de biens sera moins susceptible de faire usage de l'écrit dans le cadre de son emploi qu'une personne travaillant comme professionnel ou comme gestionnaire. En prenant pour cas type la distribution de la fréquence d'utilisation des écrits au travail parmi la population francophone vivant à l'extérieur du Québec²⁰, on constate que les professionnels (65 %) et les gestionnaires (56 %) sont effectivement ceux qui indiquent faire la plus forte utilisation de l'écrit dans le cadre de leur emploi principal alors que cette proportion est beaucoup plus faible chez les travailleurs oeuvrant dans la vente et les services (23 %), les professions du secteur primaire (17 %) ou celles liées à la transformation et à la manufacture de biens (20 %). La majorité des travailleurs oeuvrant dans ces derniers types d'emploi indiquent faire une faible utilisation des écrits au travail.

Graphique 22

Utilisation des écrits dans le cadre de l'emploi principal par grandes catégories de professions, échelle des textes suivis, francophones à l'extérieur du Québec, 2003



9.2 Profession et niveau de performance en littératie

Ayant déjà constaté que l'utilisation des écrits est liée tant au type de profession occupée qu'au niveau de performance observé lors des tests de littératie, on peut donc présumer que la proportion que représentent les travailleurs des différents secteurs d'emploi variera au sein de chacun des niveaux de littératie. Les résultats de l'enquête confirment en effet que les travailleurs francophones à l'extérieur du Québec qui occupent un emploi de professionnel, par exemple, représentent la plus forte proportion des travailleurs se situant au niveau 4/5 sur l'échelle des textes suivis, alors que ceux qui occupent un emploi lié au commerce, au transport ou à l'opération d'équipement constituent la plus forte proportion parmi ceux se situant au niveau 1 sur cette même échelle. Ainsi, 23 % des personnes se situant au niveau 4/5 sont des professionnels et 14 % indiquent occuper un emploi de gestionnaires. Parmi les personnes se situant au niveau 1, on trouve 2 % de professionnels et 6 % de gestionnaires. En revanche, les emplois liés au commerce, au transport ou à l'opération d'équipement de même que ceux liés au secteur primaire et ceux liés à la transformation et à la manufacture de biens représentent plus de la moitié (51 %) des emplois occupés par les personnes se situant au niveau 1 comparativement à 13 % des personnes se situant au niveau 4/5.

Tableau 16

Répartition des grandes catégories de professions au sein de chacun des niveaux de littératie sur l'échelle des textes suivis, francophones à l'extérieur du Québec, 2003

Professions	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4 et 5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Gestion / Officiels	5,6	(2,9)	9,9	(2,2)	12,1	(1,8)	20,4	(3,0)
Professionnels	2,2	(1,1)	5,0	(1,1)	16,0	(2,0)	31,7	(3,2)
Techniciens	6,6	(1,6)	9,7	(2,2)	9,7	(2,5)	15,8	(2,7)
Travail de bureau	6,9	(1,3)	15,2	(1,6)	21,1	(2,7)	21,2	(4,5)
Ventes / Services	27,2	(3,7)	25,2	(3,2)	21,1	(2,1)	11,8	(3,8)
Commerce / Transport / Opération d'équipement	27,4	(3,7)	19,5	(2,3)	12,2	(1,8)	7,2	(3,0)
Professions du secteur primaire	8,5	(1,7)	6,9	(1,7)	4,7	(1,9)	9,8	(1,7)
Transformation, manufacture de biens	15,7	(2,4)	8,7	(1,2)	3,1	(0,8)	4,5	(1,0)

Source : EIACA, 2003.

L'examen des résultats de l'enquête sur la répartition des populations anglophones et francophones au Canada révèle deux phénomènes particuliers. D'une part, alors que dans la plupart des provinces à l'étude la proportion de professionnels au sein des deux groupes linguistiques oscille entre 8 % pour le Nouveau-Brunswick et 14 % en Ontario, les anglophones du Québec se démarquent nettement du lot avec une proportion remarquable de près de 24 %. Même en examinant la situation des anglophones de l'Alberta et de la Colombie-Britannique, deux provinces particulièrement performantes du point de vue économique, les anglophones du Québec affichent un profil distinct. En effet, bien qu'on retrouve des proportions légèrement plus élevées de gestionnaires et de travailleurs exerçant des professions officielles en Alberta (11 %) et en Colombie-Britannique (14 %) que parmi la population anglophone du Québec (9 %), en revanche la proportion de professionnels y est nettement plus faible qu'au Québec, oscillant tout au plus entre 12 et 13 %²¹.

Le deuxième élément concerne la situation des francophones du Nouveau-Brunswick. Alors qu'au Québec, en Ontario et au Manitoba la proportion de travailleurs oeuvrant dans des professions liées au commerce, au transport, à l'opération d'équipement, à la transformation et la manufacture de biens de même que dans des professions du secteur primaire varie entre 23 % et 25 %, cette proportion atteint environ 37 % chez les francophones du Nouveau-Brunswick. C'est dans les emplois du secteur primaire de même que ceux de la transformation et la manufacture de biens que cet écart est particulièrement important. Rappelons que ces emplois ne requièrent souvent pas d'habiletés cognitives particulières ou aussi élevées que celles requises pour l'exercice d'emplois professionnels ou liés à la gestion.

9.3 Scolarité requise pour effectuer le travail dans le cadre de son emploi principal

Le questionnaire de l'enquête demandait aux répondants d'indiquer le niveau de scolarité qui, selon eux, est ou était nécessaire pour effectuer le travail dans leur emploi principal. Les résultats obtenus confirment la situation particulière des anglophones du Québec et des francophones du Nouveau-Brunswick. Près de 29 % des anglophones du Québec indiquent que le type de travail qu'ils font requière un grade universitaire, une proportion largement supérieure à celle observée ailleurs au Canada. Pour l'ensemble des provinces à l'extérieur du Québec, la proportion des anglophones qui ont indiqué que leur emploi nécessitait un grade universitaire est d'environ 15 %, une proportion similaire à celle observée chez les travailleurs francophones du Québec et légèrement inférieure à celle observée chez les Franco-ontariens (18 %). Les statistiques recueillies sur les francophones du Nouveau-Brunswick montrent une situation fort différente. Bien que les

proportions de francophones et d'anglophones détenant un emploi qui requière un grade universitaire soient similaires (11 %), une proportion beaucoup plus importante de francophones (38 %) que d'anglophones (28 %) indiquent que leur emploi requière moins d'un diplôme d'études secondaires. Chez les francophones du Québec, de l'Ontario et du Manitoba, ces proportions sont de 26 %, 24 % et 27 %, respectivement.

Notons qu'en comparant les statistiques tirées des réponses aux questions sur la scolarité requise pour effectuer l'emploi principal occupé et celles sur le plus haut niveau de scolarité déclaré par le répondant, il est possible de distinguer les personnes qui estiment être surqualifiées de celles qui estiment être sous-qualifiées. Il y a peu d'écart statistiquement significatif entre les groupes linguistiques. En général, près de 60 % des travailleurs estiment occuper un poste dont les exigences correspondent à leur niveau de scolarité actuel. Près du quart des travailleurs considèrent qu'ils sont surqualifiés alors qu'environ un travailleur sur dix considère qu'il est sous-qualifié. La seule différence statistiquement significative entre francophones et anglophones est celle observée à l'extérieur du Québec, là où 27 % des anglophones s'estiment surqualifiés comparativement à 22 % des francophones.

Tableau 17

Scolarité requise pour effectuer le travail dans le cadre de son emploi principal par langue maternelle et province, 2003

	Anglais		Français	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Québec				
Moins d'un diplôme d'études secondaires	20,3	(1,9)	26,3	(0,9)
Diplôme d'études secondaires/certificat métiers, commerce	43,4	(2,3)	46,7	(1,2)
Études postsecondaires sans grade	7,7	(1,2)	11,8	(0,8)
Grade universitaire	28,6	(2,3)	15,3	(0,9)
Canada moins le Québec				
Moins d'un diplôme d'études secondaires	26,8	(0,9)	29,6	(1,2)
Diplôme d'études secondaires/certificat métiers, commerce	44,8	(0,9)	43,3	(1,0)
Études postsecondaires sans grade	13,2	(0,7)	11,6	(0,9)
Grade universitaire	15,3	(0,8)	15,4	(0,8)
Nouveau-Brunswick				
Moins d'un diplôme d'études secondaires	27,8	(2,6)	37,5	(2,6)
Diplôme d'études secondaires/certificat métiers, commerce	53,1	(2,7)	40,0	(2,1)
Études postsecondaires sans grade	8,1	(2,0)	10,9	(1,5)
Grade universitaire	11,1	(1,9)	11,5	(1,0)
Ontario				
Moins d'un diplôme d'études secondaires	25,2	(1,6)	24,4	(1,3)
Diplôme d'études secondaires/certificat métiers, commerce	43,4	(1,8)	42,7	(1,0)
Études postsecondaires sans grade	14,9	(1,2)	14,7	(0,9)
Grade universitaire	16,5	(1,5)	18,3	(0,9)
Manitoba				
Moins d'un diplôme d'études secondaires	29,1	(2,0)	27,2	(2,6)
Diplôme d'études secondaires/certificat métiers, commerce	47,5	(1,8)	50,5	(2,8)
Études postsecondaires sans grade	11,7	(1,2)	9,1	(1,6)
Grade universitaire	11,8	(1,2)	13,2	(2,2)

Source : EIACA, 2003.

9.4 Professions orientées vers le savoir

Le premier rapport international de l'EIACA (OCDE et Statistique Canada, 2005, p. 135) fait état d'études récentes qui préconisent l'utilisation d'une version modifiée de la Classification Internationale Type des Professions (CITP) dans le but non seulement de réduire le nombre de groupes professionnels, mais de classer les types de profession en fonction de leur contenu de «savoir» et des exigences professionnelles communes en matière d'aptitude cognitive, de compétences en communication et en gestion, de même que celles touchant la motricité. Selon l'étude de Béjaoui (2000), bien que de nombreuses compétences soient nécessaires pour accomplir les diverses tâches courantes liées à différents emplois, il est possible de regrouper les professions en un nombre assez restreint de combinaison d'exigences professionnelles.

Suivant les travaux de Boothby (1999) et de Béjaoui (2000) de même que l'approche utilisée dans le rapport international (OCDE, Statistique Canada, 2005), nous présentons ici l'information portant sur les professions sous forme d'une classification en 6 types représentant autant de types de tâches professionnelles exigeant diverses compétences. Les professions sont ainsi classées comme suit : spécialistes du savoir, gestion, information travail hautement spécialisé, information travail peu spécialisé, services travail peu spécialisé et professions liées aux produits et aux biens. Par ailleurs, il faut garder à l'esprit le fait que les types de compétences mesurés par l'EIACA sont uniquement liés aux aptitudes cognitives.

Le rapport international (OCDE, Statistique Canada, 2005, p. 135) résume ainsi les descriptions de Boothby (1999) et de Béjaoui (2000) des exigences relatives à différentes compétences selon les types de profession.

[Les] types de profession axés sur le savoir spécialisé exigent des aptitudes cognitives exceptionnelles, des compétences en gestion et en communication supérieures à la moyenne ainsi qu'une bonne motricité. Les gestionnaires utilisent leurs aptitudes cognitives de façon un peu moins intensive que les spécialistes, mais ils utilisent le plus souvent leurs compétences en gestion et en communication ; aussi leur ensemble d'exigences professionnelles est-il le plus équilibré. À l'instar des spécialistes, les professions hautement spécialisées en information exigent une utilisation supérieure à la moyenne des aptitudes cognitives et des compétences en gestion et en communication. Dans une moindre mesure, les professions peu spécialisées en information exigent aussi une utilisation légèrement supérieure à la moyenne de ces compétences. Les professions peu spécialisées liées aux services et aux produits exigent relativement moins souvent l'utilisation de ces types de compétence.

Comme on s'y attendait à la lumière des statistiques déjà présentées, les anglophones du Québec se démarquent nettement du fait qu'ils sont proportionnellement beaucoup plus nombreux à exercer une profession en tant que «spécialistes du savoir». C'est parmi eux également qu'on trouve la proportion la plus élevée de travailleurs de l'information hautement qualifiés. Ainsi, plus de 17 % des anglophones du Québec sont classés comme spécialistes du savoir et 20 % comme travailleurs hautement qualifiés de l'information. Chez les francophones tant du Québec que ceux à l'extérieur de cette province, ces proportions sont de 8 % et 13 % respectivement. Chez les anglophones du Canada à l'extérieur du Québec, elles sont de 9 % et 15 % respectivement.

Lorsqu'on compare le score moyen obtenu sur l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques selon le type de profession axé sur le savoir, il ressort clairement que peu importe le type de profession, les anglophones de l'extérieur du Québec performant statistiquement mieux que les francophones. Au Québec, aucune différence significative n'est observée²². De plus, comme on a pu le constater jusqu'ici, on note des scores moyens de performances forts différents selon qu'on est, par exemple, un spécialiste du savoir ou un travailleur de l'information hautement qualifié ou qu'on est un travailleur peu qualifié dans le domaine des services ou qu'on travaille dans la production de biens.

Tableau 18

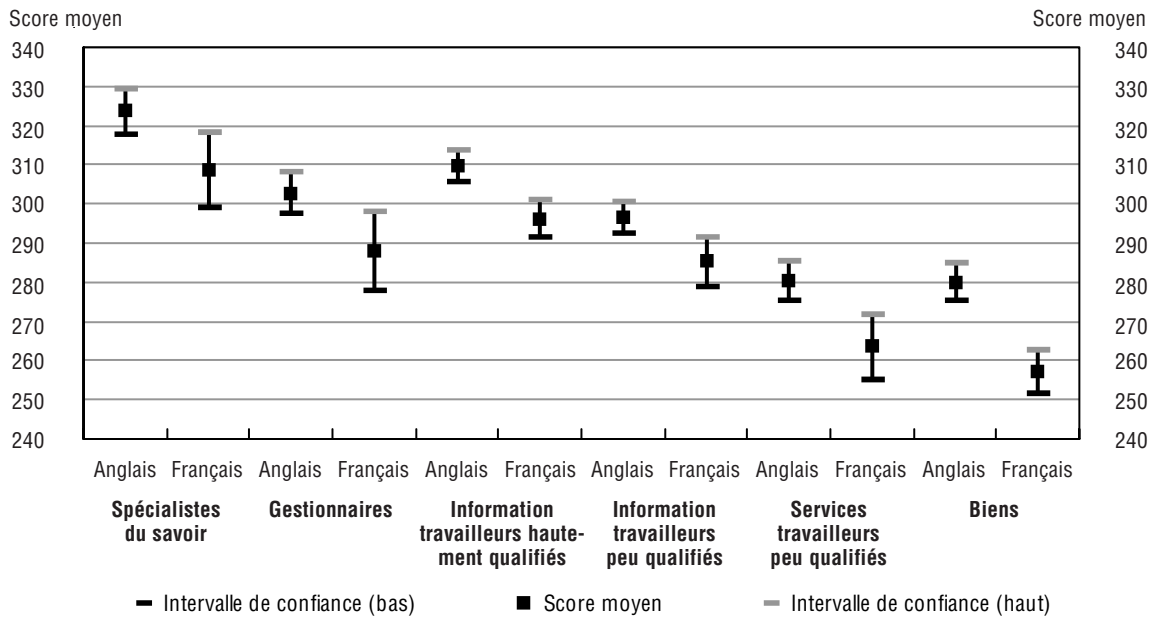
Distribution des professions axées sur le savoir selon la langue maternelle et la région, 2003

	Anglophones		Francophones	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Québec				
Spécialistes du savoir	17,3	(2,6)	7,8	(0,7)
Gestionnaires	11,4	(1,2)	11,8	(0,8)
Information travailleurs hautement qualifiés	19,9	(2,5)	13,2	(0,6)
Information travailleurs peu qualifiés	24,4	(2,0)	25,0	(1,1)
Services travailleurs peu qualifiés	12,7	(1,4)	16,3	(0,9)
Biens	14,4	(1,7)	25,8	(1,0)
À l'extérieur du Québec				
Spécialistes du savoir	8,8	(0,6)	8,3	(1,2)
Gestionnaires	13,0	(0,8)	13,8	(1,2)
Information travailleurs hautement qualifiés	14,5	(0,9)	12,2	(0,8)
Information travailleurs peu qualifiés	23,8	(0,9)	21,4	(1,3)
Services travailleurs peu qualifiés	17,9	(0,9)	17,4	(1,1)
Biens	22	(0,8)	26,9	(1,4)
Nouveau-Brunswick				
Spécialistes du savoir	4,5	(1,4)	6	(1,6)
Gestionnaires	11,7	(1,8)	8	(1,1)
Information travailleurs hautement qualifiés	15,5	(2,4)	9,7	(1,1)
Information travailleurs peu qualifiés	21,5	(2,3)	19,9	(1,6)
Services travailleurs peu qualifiés	20,6	(3,0)	19,8	(1,9)
Biens	26,2	(3,2)	36,7	(2,0)
Ontario				
Spécialistes du savoir	9,1	(1,1)	10,3	(1,2)
Gestionnaires	12,1	(1,4)	13,6	(1,0)
Information travailleurs hautement qualifiés	14,6	(1,6)	15,9	(1,2)
Information travailleurs peu qualifiés	25,0	(1,7)	22,8	(1,2)
Services travailleurs peu qualifiés	19,4	(1,6)	14,5	(1,0)
Biens	19,9	(1,4)	22,9	(1,0)
Manitoba				
Spécialistes du savoir	8,7	(1,2)	7,5	(1,2)
Gestionnaires	13,2	(1,5)	16,7	(1,9)
Information travailleurs hautement qualifiés	13,3	(1,3)	15,4	(2,1)
Information travailleurs peu qualifiés	26,3	(1,5)	22,8	(2,9)
Services travailleurs peu qualifiés	18,2	(1,7)	17,5	(2,3)
Biens	20,3	(1,6)	20,1	(2,2)

Source : EIACA, 2003.

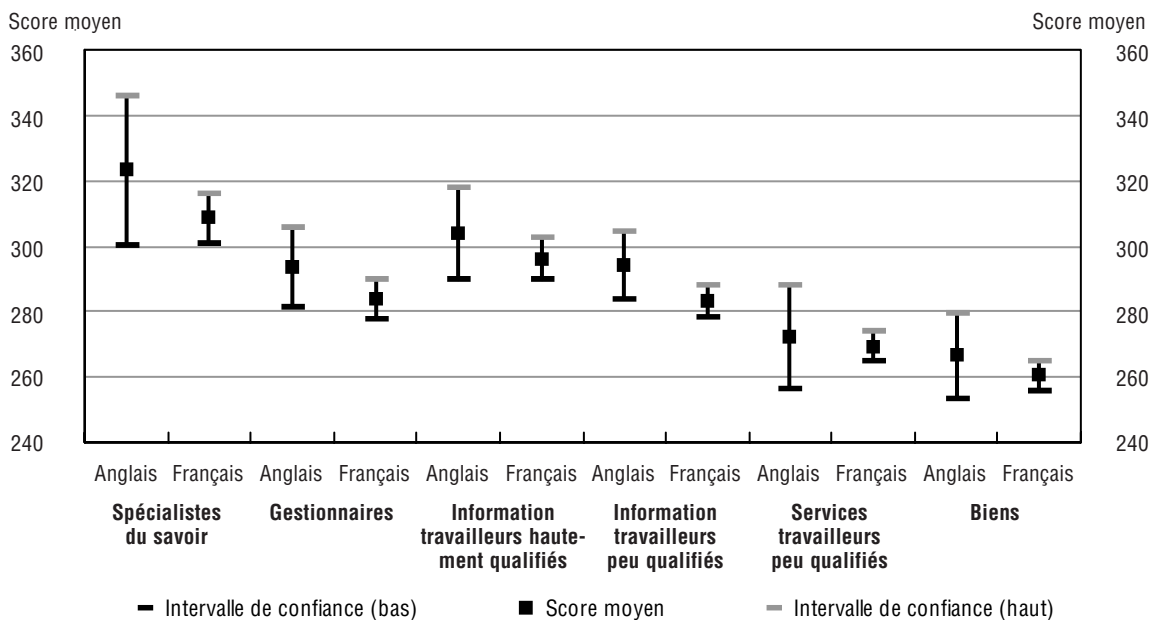
Graphique 23a

Répartition des professions axées sur le savoir selon le score moyen sur l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques, Canada moins le Québec, 2003



Graphique 23b

Répartition des professions axées sur le savoir selon le score moyen sur l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques, Québec, 2003



10. Explication des performances différentielles des groupes linguistiques

Nous avons présenté jusqu'à maintenant plusieurs résultats qui permettent d'identifier les éléments ou les facteurs qui influent sur la performance des individus lors des tests de littératie ou de numératie. Les études antérieures avaient déjà révélé qu'en général, la scolarisation des individus est étroitement associée à leur niveau de performance. Nous avons également constaté que la relation entre l'âge et le niveau de littératie est complexe, mais que les personnes plus jeunes ont généralement tendance à afficher des niveaux de compétences plus élevés. La présente étude confirme l'importance de la scolarisation et de l'âge. Elle fait également ressortir le lien étroit entre le score obtenu lors des tests et les habitudes de lecture et d'écriture au quotidien, tant à la maison qu'au travail. Nous savons que le fait de lire des livres ou des revues régulièrement, de fréquenter des librairies ou des bibliothèques et le fait de posséder des livres à la maison sont des pratiques ou des caractéristiques qui se traduisent généralement par un niveau plus élevé de compétences en littératie. Peu importe le groupe linguistique, nous savons que ces facteurs sont des déterminants des niveaux de compétence des individus. Nous savons également que les personnes qui sont sur le marché du travail et qui occupent des postes requérant une scolarité élevée ou qui oeuvrent dans des domaines liés à l'économie du savoir ont davantage accès à une formation en emploi, à une éducation et une formation continue leur permettant de maintenir, voire d'améliorer leurs compétences dans divers domaines.

Pour des raisons d'ordre historique, notamment, les francophones sont généralement dans une situation moins avantageuse que celle des anglophones. C'est notamment le cas en matière de scolarisation, quoique l'écart entre les groupes se soit beaucoup atténué ou ait même disparu chez les plus jeunes. Il est toutefois ressorti de notre analyse que même à niveau de scolarité égal, les francophones ont tendance à lire moins et à faire une utilisation moins fréquente de l'écrit que les anglophones. Ces résultats sont importants. Ils dépeignent possiblement des différences d'ordre tant culturel qu'économique caractérisées notamment par une valorisation beaucoup moindre de la lecture et des livres chez les francophones que chez les anglophones.

Au cours de la présente étude, nous avons voulu identifier les divers déterminants et les principaux facteurs susceptibles d'être associés aux différents niveaux de compétence en littératie ou en numératie. En particulier, nous voulions expliquer les écarts entre francophones et anglophones, tant ceux vivant en milieu minoritaire que ceux vivant en milieu majoritaire.

Au Québec, dans l'ensemble, les résultats observés confirment clairement que les performances différentielles des francophones et des anglophones sont essentiellement le fruit de la plus forte scolarisation des anglophones. Le tableau 19a montre en effet qu'au Québec, l'écart statistiquement significatif entre les scores moyens des francophones et des anglophones est de près de 15 points. Dès qu'on tient compte de la scolarisation, cet écart est de moins de 7 points et cesse d'être statistiquement significatif.

Tableau 19a

Modèles de régression linéaire montrant les effets de diverses variables sur les scores moyens sur l'échelle des textes suivis, population de 16 ans ou plus, Québec, 2003

	Modèle 1	Modèle 2
	b	b
Langue maternelle (français=0)	14,8**	6,6
Années de scolarité	...	8,0***
Constante	266,6	168,5

** $\alpha=.01$

*** $\alpha=.001$

b = Coefficient

... n'ayant pas lieu de figurer

À l'extérieur du Québec, le portrait est différent. Il l'est également entre le Nouveau-Brunswick et l'Ontario, provinces où l'on retrouvait plus de 76 % de la population de langue maternelle française vivant à l'extérieur du Québec au moment du Recensement de 2001.

Comme on peut le constater au tableau 19b, l'écart statistique entre les scores moyens des francophones et des anglophones au Nouveau-Brunswick est de près de 22 points sur l'échelle des textes suivis. En tenant compte du nombre d'années de scolarité des individus, l'écart entre les deux groupes linguistiques est d'environ 10 points (alpha de .02). Toutefois, en isolant l'influence des habitudes de lecture et d'écriture au quotidien, cet écart est de 4 points et n'est pas statistiquement significatif²³. Ces résultats confirment une fois de plus que les compétences en littératie sont étroitement liées à la scolarisation et aux habitudes de lecture et d'écriture qu'entretiennent les individus dans leur quotidien. Les statistiques présentées dans la présente étude ont révélé que les francophones du Nouveau-Brunswick lisent moins de livres et qu'ils pratiquent moins souvent des activités liées à l'écrit que leurs homologues anglophones. On serait d'abord porté à croire que cet écart découle essentiellement du fait que ces derniers sont plus scolarisés et vivent davantage en milieu urbain. Or, les statistiques de l'EICA révèlent que même à niveau de scolarité égal les francophones indiquent lire moins et pratiquer moins d'activités liées à l'écrit que les anglophones. En utilisant la technique de la régression logistique, les statistiques de l'enquête révèlent par exemple que même en isolant l'influence de la scolarité plus élevée des anglophones, la probabilité de mentionner qu'on possède moins de 25 livres à la maison est près de trois fois plus élevée chez les francophones que chez les anglophones. Le rapport de cotes montrant la probabilité de ne jamais fréquenter de librairie est également du même ordre de grandeur, même à niveau de scolarité égal. Ce constat demeure même en tenant compte du fait que près de 45 % des anglophones et près de six francophones sur 10 vivent en milieu rural.

Tableau 19b

Modèles de régression linéaire montrant les effets de diverses variables sur les scores moyens sur l'échelle des textes suivis, population de 16 ans et plus, Nouveau-Brunswick, 2003

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
	b	b	b
Langue maternelle (français=0)	21,5***	9,7*	4,2
Années de scolarité	...	9,9***	8,9***
Fréquence des habitudes de lecture et d'écriture (faible =0)			
Fréquence moyenne	...	...	18,9***
Fréquence élevée	...	...	17,1**
Constante	250,5	139,1	141,3

* $\alpha=.05$

** $\alpha=.01$

*** $\alpha=.001$

b = Coefficient

... n'ayant pas lieu de figurer

Face au constat suivant lequel les francophones indiquent faire un usage moins fréquent de l'écrit, l'hypothèse des antécédents familiaux différentiels des groupes linguistiques mérite qu'on s'y arrête. La mobilité scolaire des francophones relativement à leurs parents est en effet très différente de celle des anglophones. Les statistiques de l'EIIACA montrent en effet que lorsqu'on tient compte du niveau de scolarité des parents, les scores moyens des deux groupes linguistiques cessent d'être statistiquement différents, et ce peu importe le niveau de scolarité des répondants. Ainsi, chez les anglophones détenant une scolarité au moins de niveau postsecondaire, 32 % de leurs parents avaient un niveau de scolarité inférieur à celui d'un diplôme secondaire comparativement à près de 57 % des parents francophones. On peut émettre l'hypothèse selon laquelle le développement d'habitudes de lecture et d'écriture au quotidien ainsi que le développement d'un intérêt envers l'écrit débutent souvent au sein du foyer familial. Ainsi, alors que 38 % des francophones dont les parents ont moins d'un diplôme d'études secondaires possèdent moins de 25 livres à la maison comparativement à 15 % de ceux dont les parents ont une scolarité de niveau postsecondaire. De même, 60 % des francophones dont les parents ont moins d'un diplôme d'études secondaires font un faible usage de l'écrit dans leur vie quotidienne comparativement à 25 % de ceux dont les parents ont une scolarité de niveau postsecondaire.

Le cas de l'Ontario est assez semblable à celui du Nouveau-Brunswick dans la mesure où il met en évidence l'importance des pratiques quotidiennes liées à l'écrit. Tout comme au Nouveau-Brunswick, les données de l'EIIACA révèlent qu'à niveau de scolarité égal, les francophones lisent moins et fréquentent moins les bibliothèques et les librairies. Les statistiques présentées au tableau 19c montrent que l'écart entre les scores moyens des deux groupes est initialement de 20 points. En tenant compte des niveaux différentiels de scolarité, cet écart est réduit à près de 14 points et à près de 10 points lorsqu'on isole l'influence de l'âge. Ce n'est qu'en tenant compte des habitudes de lecture dans la vie de tous les jours que l'écart cesse d'être significatif. Rappelons également que, tout comme c'est le cas au Nouveau-Brunswick, la mobilité scolaire des francophones est beaucoup plus importante que celle des anglophones. Ainsi, alors que 16 % des anglophones ayant une scolarité de niveau postsecondaire sont issus d'un milieu familial où les parents avaient moins d'un diplôme d'études secondaires, chez les francophones cette proportion se situe à 35 %.

Pour ce qui est du Manitoba, l'écart entre les scores moyens des anglophones et des francophones sur l'échelle des textes suivis est de 14 points. En isolant l'influence de la scolarité, cet écart est réduit à 9 points. En tenant compte du plus haut niveau de scolarité des parents et du facteur âge, l'écart entre les groupes linguistiques est d'un peu moins de 6 points et cesse d'être statistiquement significatif.

Tableau 19c

Modèles de régression linéaire montrant les effets de diverses variables sur les scores moyens sur l'échelle des textes suivis, population de 16 ans et plus, Ontario, 2003

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
	b	b	b	b
Langue maternelle (français=0)	19,9***	13,9***	10,4***	3,6
Années de scolarité	...	8,0***	7,3***	4,8***
Âge	-0,7***	-0,6***
Scolarité des parents (Moins d'un D.E.S. = 0)				
Diplôme d'études secondaires ou équivalent	7,9
Études postsecondaires	6,8
Fréquence des habitudes de lecture et d'écriture (faible = 0)				
Fréquence moyenne	4,4**
Fréquence élevée	22,4***
Fréquentation d'une librairie (Jamais = 0)				
Au moins plusieurs fois par année	27,9***
1 ou 2 fois par année	21,7***
Fréquentation d'une bibliothèque (Jamais = 0)				
Au moins plusieurs fois par année	2,1
1 ou 2 fois par année	2,9
Constante	263,1	161,8	206,9	199,5

** $\alpha=.01$

*** $\alpha=.001$

b = Coefficient

... n'ayant pas lieu de figurer

Tableau 19d

Modèles de régression linéaire montrant les effets de diverses variables sur les scores moyens sur l'échelle des textes suivis, population de 16 ans et plus, Manitoba, 2003

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
	b	b	b
Langue maternelle (français=0)	14,4**	8,9**	5,8
Années de scolarité	...	7,6***	6,7***
Niveau de scolarité des parents (Moins d'un diplôme secondaire = 0)			
Diplôme secondaire ou l'équivalent	...	...	6,2
Études postsecondaires	...	...	11,1*
Âge	...	...	-0,5***
Constante	270,9	178,3	210,0

* $\alpha=.05$

** $\alpha=.01$

*** $\alpha=.001$

b = Coefficient

... n'ayant pas lieu de figurer

Conclusion

Le présent rapport a permis de mettre en lumière un certain nombre de constats concernant la situation des minorités de langue officielle en matière d'alphabétisme. Nous avons d'abord mis l'accent sur le fait qu'il ne fallait pas considérer les capacités de lecture et d'écriture de manière générique ou désincarnée, mais en relation avec les contextes linguistique, culturelle, économique et social dans lesquels vivent les individus. Nous avons voulu adopter une telle perspective en étudiant la situation des minorités de langue officielle en matière de littératie. Le bref survol historique présenté au début de l'étude montre avec éloquence que les francophones, tant au Québec qu'à l'extérieur du Québec, ont été confrontés à des obstacles importants qui expliquent en bonne partie le retard qu'ils ont longtemps accusé en regard des anglophones. Quant aux anglophones du Québec, bien que leur situation diffère d'une région à l'autre, leur niveau moyen de compétence en littératie est, dans l'ensemble, largement supérieur à celui des personnes de langue maternelle française.

La situation des francophones en matière de littératie s'est grandement améliorée en raison de changements sociaux et politiques majeurs entraînant l'accessibilité à l'éducation et la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. Les résultats inférieurs des francophones lors des tests de l'EIACA sont donc largement tributaires de facteurs sociohistoriques et culturels. Il ne faut pas croire cependant que les problèmes de faible littératie sont inexistantes chez les plus jeunes. Les résultats obtenus lors des tests de l'EIACA par les jeunes francophones du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario âgés de 16 à 24 ans ont en effet révélé que près de 45 % d'entre eux n'ont pas atteint le niveau 3 sur l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques. Cela représente près de 13 000 jeunes au Nouveau-Brunswick et près de 19 000 Franco-Ontariens. En comparaison, environ 34 % des jeunes Anglo-Québécois de ce groupe d'âge étaient dans cette situation, une proportion comparable à celle observée chez les Québécois francophone. La situation des francophones de 25 à 44 ans au Nouveau-Brunswick est encore plus problématique puisque près de 18 % d'entre eux n'ont pu se classer qu'au niveau 1 sur cette échelle, une proportion nettement plus élevée que celle observée chez les francophones du même groupe d'âge dans le reste du pays (11 %).

En général, les niveaux différentiels de scolarité qui existent encore entre francophones et anglophones expliquent une bonne part des niveaux différentiels de réussite lors des tests de l'EIACA. Ces niveaux différentiels de scolarité se traduisent par un certain nombre de caractéristiques et de pratiques qui ont une influence sur les niveaux de compétence en littératie. Par exemple, nous avons vu que, hormis ceux de l'Île-du-Prince-Édouard, les francophones du Nouveau-Brunswick affichent la plus forte proportion de la population de 15 ans ou plus n'ayant pas atteint une neuvième année de scolarité. Or, cette province affiche également la plus forte proportion de travailleurs oeuvrant dans les professions propres au secteur primaire et les professions liées à la transformation, la fabrication et la manufacture de biens, des professions où l'on observe la plus forte proportion de personnes au niveau 1 sur les échelles de littératie et de numératie. Il en découle également que ces secteurs sont ceux où la fréquence d'utilisation, de lecture ou d'écriture

de certains documents dans le cadre de l'emploi principal est la plus basse. En général, le niveau de scolarité et le type d'emploi occupé déterminent également le niveau de participation à l'éducation et à la formation des adultes et la participation à des modes structurés et non structurés d'apprentissage informel. En d'autres mots, les personnes plus scolarisées et qui occupent un emploi faisant appel à des compétences élevées en littératie sont également celles qui bénéficient du plus grand nombre d'avantages de formation en milieu de travail de la part de leur employeur.

Les résultats de l'EIACA ont révélé un phénomène important du point de vue des habitudes de lecture et d'écriture. À niveaux de scolarité et de revenu égaux, les francophones sont moins susceptibles que les anglophones d'avoir développé de fréquentes habitudes de lecture et d'écriture dans leur vie quotidienne. Par le fait même, ils sont également moins portés à fréquenter une bibliothèque ou une librairie et à posséder un nombre important de livres à la maison. Un tel constat se traduit par des niveaux de littératie inférieurs chez les francophones de l'extérieur du Québec en comparaison de ceux atteints par leurs homologues anglophones tels que mesurés dans les tests de l'EIACA.

Finalement, outre l'alphabétisation des francophones, les résultats de l'EIACA ont mis en lumière un double défi pour les minorités francophones de l'extérieur du Québec et du Nouveau-Brunswick : l'alphabétisation en français. Par exemple, la proportion importante de Franco-Ontariens et de Franco-Manitobains ayant effectué les tests de l'enquête en anglais, soit près de 63 % et de 85 %, respectivement, est révélatrice d'une réalité démographique avec laquelle doivent composer ces communautés. Bien qu'une forte proportion d'entre eux aient néanmoins indiqué avoir une très bonne ou une bonne capacité de parler ou de lire le français, l'anglais demeure néanmoins la langue privilégiée dans leur rapport à l'écrit. En dépit du net progrès dans la scolarisation des francophones, un tel constat pose donc tout entier l'important défi que représente le développement et le maintien de l'éveil à l'écrit en français pour la survie des communautés francophones en situation minoritaire.

Références

- Behiels, M. (2005). *La francophonie canadienne. Renouveau constitutionnel et gouvernance scolaire*. Collection Amérique française, No 12. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 432 pages.
- Béjaoui, A. (2000), *L'évolution de la prime associée aux qualifications et son implication quant aux changements de la structure des salaires*, Université de Montréal, Montréal.
- Bernard, R. (1998), *Le Canada français : entre mythe et utopie*, Hearst, Les éditions Le Nordir.
- Bernard, R. (1988), *De Québécois à Ontariens*, Hearst, Les éditions Le Nordir.
- Boothby, D. (1999), «Literacy Skills, the Knowledge Content of Occupations and Occupational Mismatch», Working Paper 99-3E, Applied Research Branch, Développement des ressources humaines Canada, Hull.
- Boucher, A. (1989). *En toutes lettres et en français: l'analphabétisme et l'alphabétisation des francophones au Canada*. Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA).
- Copp, T. (1974), *The Anatomy of Poverty : The Condition of the Working Class in Montreal, 1897-1929*, McClelland & Stewart, Oxford.
- Corbeil, J.P. (2000), *Littératie au Canada : disparité entre francophones et anglophones : une analyse des données de l'enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes de 1994*, Statistique Canada, (disponible sur le site internet de Statistique Canada).
- DRHC et Statistique Canada (1996), *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada*, Ottawa.
- Hauteceur, J.-P. (1996). « "L'Alphabétisation, une bonne affaire?" Critique du discours de l'alphabétisation au Canada. » In J.-P. Hauteceur (éd.), *Alpha 96 : Formation de base et travail* (p. 67-95). Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Kirsch, I. S., Jungeblut, A. Jenkins, L. et Kolstad, A. (Ed.) (1993), *Adult Literacy in America: A first look at the National Adult Literacy Survey*, National Center for Education Statistics, US Department of Education, Washington, DC.
- Kirsch, I.S., Jungeblut, A., et Campbell, A. (1992), *Beyond the school doors : The literacy needs of job seekers served by the US Department of Labor*, Princeton, New Jersey: Educational Testing Service (ETS), U.S. Department of Labor, Employment and Training Administration.
- Lambert, W.E., Gardner, R.C., Olton, R. et Tunstall, K. (1968). « A Study of the Roles of Attitudes and Motivation in Second Language Learning », p. 473-491 in Fishman, J.A., ed., *Readings in the Sociology of Language*. La Haye et Paris : Mouton.
- Livingston, D.W. (1999), «Exploring the Icebergs of Adult Learning; Findings of the first Canadian survey of informal learning practices», *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, Vol. 13 (2), pp.49-72.

- Martel, A. (1991), *Les droits scolaires des minorités de langue officielle au Canada : de l'instruction à la gestion / Official Language minority education rights in Canada : From instruction to management*. Ottawa : Commissariat aux langues officielles.
- Murray, T.S., Clermont, Y. et Binkley, M. (2005) (dir. publ.), *Mesurer la littératie et les compétences des adultes : Des nouveaux cadres d'évaluation*, Statistique Canada, Canada, (2005)
- Murray, T. S., Kirsch, I., et Jenkins L. (Ed.) (1997), *Adult Literacy in the OECD Countries : Technical Report of the First International Adult Literacy Survey*. National Center for Education Statistics, US Department of Education, Washington, DC.
- OCDE et Statistique Canada, (2005), *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*.
- OCDE et DRHC (1997), *Littératie et société du savoir : Nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*, Paris et Hull.
- OCDE et Statistique Canada (1995), *Littératie, économie et société : Résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Paris et Ottawa.
- Rudin, R. (1985), *Forgotten Quebecers: a history of English-speaking Quebec, 1759-1980*, Québec, Institut Québécois de recherche sur la culture.
- Strucker, J. et Yamamoto, K. (2005), *Component Skills of Reading : Tipping Points and Five Classes of Adult Literacy Learners*, (unpublished).
- Thomas, A. (1983). *Analphabetisme chez les adultes au Canada: Réflexion pour une action*. Page documentaire 42. Ottawa : Commission canadienne pour l'Unesco.
- Tuijnman, A. C. (2001), *Évaluation de la littératie en Amérique du Nord : étude comparative internationale*, Ottawa : Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada.
- Wagner, S. (1991). «Alphabétisation et assimilation des minorités: le cas des francophones du Canada.» Dans J.-P. Hautecoeur (éd.), *Alpha 90 : Recherches en alphabétisation* (p. 53-84). Québec, Ministère de l'Éducation du Québec et Hambourg, UNESCO.
- Wagner, S. (2002), *Alphabétisme et alphabétisation des francophones au Canada : Résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)*, en collab. J.P. Corbeil, P. Doray et É. Fortin., Statistique Canada, Ottawa.

Notes en fin de texte

1. Grâce à une subvention de Patrimoine canadien et le Bureau national de l'alphabétisation et de l'apprentissage RHDHC, il a été possible d'effectuer un suréchantillonnage des personnes appartenant aux minorités de langue officielle et d'insérer un certain nombre de questions supplémentaires dans l'EIACA de 2003. Le suréchantillonnage des Franco-Ontariens a été financé par le gouvernement de l'Ontario. L'annexe A fournit plus de détails sur la composition de l'échantillon ayant servi à produire les estimations dans le cadre de l'EIACA.
2. Plusieurs des éléments historiques mentionnés dans cette section sont tirés des ouvrages de Martel (1991), de Behiels (2005) et de Rudin (1985).
3. Les quatre provinces présentées ici sont celles pour lesquelles un suréchantillonnage des minorités linguistiques a pu être effectué pour l'EIACA.
4. Chenard, P. et Lévesque, M., *La démocratisation : succès et limites. Le Québec en jeu : comprendre les grands défis*. Sous la dir. de Gérard Daigle avec la collab. de Guy Rocher. Presses de l'université de Montréal, 1992, p.385-422.
5. Ibid, p.386.
6. Personnes de langue maternelle autre que français ou anglais.
7. Thomas (1983) indique que selon la Commission canadienne pour l'UNESCO, la majeure partie de l'information imprimée destinée aux adultes du Canada était rédigée pour un lecteur ayant dix années de scolarité ou plus.
8. Les groupes linguistiques sont définis ici selon le critère de la langue maternelle, c'est-à-dire la première langue apprise dans l'enfance et encore comprise au moment de l'enquête.
9. Une équivalence approximative des niveaux de capacité à la lecture entre l'ECLÉUQ et l'EIAA de 1994 associe le niveau 4 de 1989 aux niveaux 3, 4 et 5 de 1994.
10. L'âge d'un individu n'est pas une variable « désincarnée » puisqu'elle le situe, par exemple, au sein d'une génération d'individus pouvant avoir un vécu similaire ou au sein d'une période particulière de la vie.
11. Lors de l'enquête de 1994, la proportion correspondante chez les francophones à l'extérieur du Québec était de 54 %.
12. Notons qu'en tenant compte de l'erreur type, cette statistique est semblable à celle obtenue au Recensement de 2001, soit 61,6 %.
13. L'erreur-type associée à cette estimation est de 3,2, soit une intervalle de confiance de +/- 6,3 points de pourcentage.
14. Le terme de « probabilité » ne traduit pas nécessairement le mieux le terme de cote; on pourrait également mentionner un risque d'occurrence. Dit autrement, un rapport de cote de 1,8 signifie que ceux qui parlent français à la maison sont près de deux fois plus susceptibles de se situer au niveau 1 ou au niveau 2 que ceux qui parlent anglais au foyer.
15. Le questionnaire de l'enquête ne demandait pas aux anglophones du Québec d'indiquer la fréquence à laquelle ils lisent des journaux en français.
16. Adultes de 65 ans ou moins. Sont exclus de l'éducation et la formation des adultes tous les jeunes âgés de 16 à 19 ans inscrits à temps plein dans tout programme d'études menant à un certificat ou un diplôme, et tous les jeunes âgés de 20 à 24 ans inscrits à temps plein dans un programme d'études postsecondaires. Ne sont considérés que ceux pour qui aucun frais direct associé au programme d'études n'est assumé par un employeur, un syndicat ou une association professionnelle.
17. Les résultats présentés ici traitent de participation dans un sens large puisque qu'on demandait aux répondants si, au cours des 12 derniers mois, ils avaient reçu une formation ou suivi des études. Cette formation et ces études comprennent les cours, les leçons particulières, les cours par correspondance, les ateliers, la formation en cours d'emploi, la formation d'apprenti, les cours dans le domaine des arts, l'artisanat, les loisirs ou tout autre type d'éducation ou de formation.
18. Par exemple, un diplôme d'études secondaires, un diplôme de formation professionnelle/technique ou un certificat d'apprentissage, un diplôme de collège ou de Cégep, un diplôme décerné par un établissement d'enseignement privé ou un certificat ou un diplôme universitaire.
19. Nous nous éloignons ainsi de la dichotomie des modes « passif » et « actif » d'apprentissage informel, suggérée par les rapports international et national, laquelle donne à penser que l'on confond le contexte d'apprentissage et l'activité d'apprentissage elle-même.
20. Notons que cette distribution est, pour l'essentiel, la même que celle observée parmi la population anglophone vivant à l'extérieur du Québec de même que parmi celle des francophones du Québec. Les résultats observés chez les anglophones du Québec sont également du même ordre de grandeur, mais les marges d'erreur associées aux estimations sont trop élevées pour permettre des comparaisons fiables.
21. Nous ne présentons pas ici de tableau sur la situation de l'Alberta et de la Colombie-Britannique puisque là n'est pas l'objet de la présente étude. Les statistiques présentées ici ne sont utilisées que pour appuyer notre propos.
22. Toutefois, les erreurs-types sont particulièrement élevées dans l'échantillon anglophone.
23. Nous reconnaissons que l'utilisation d'un indice des habitudes de lecture et d'utilisation des écrits au quotidien comme variable indépendante peut sembler délicate dans le cadre d'un modèle de régression linéaire étant donné l'association évidente qu'on établit entre la performance en littératie et les habitudes de lecture et d'écriture. Toutefois, étant donné que de fortes habitudes de lecture quotidienne maintiennent, voire améliorent le niveau de littératie des individus et qu'un haut niveau de scolarité ne signifie pas pour autant de fortes habitudes de lecture, l'utilisation de cet indice est donc ici justifiée.

Annexe

Tableau

Taille de l'échantillon de l'EIACA par province et territoire, selon la langue maternelle, 2003

	Français	Anglais	Autre
Canada	7 181	11 659	4 198
Terre-Neuve	4	1 285	10
Île-du-Prince-Édouard	39	593	13
Nouvelle-Écosse	68	1 170	34
Nouveau-Brunswick	1 083	372	11
Québec	2 943	695	528
Ontario	2 334	1 291	1 321
Manitoba	522	1 366	379
Saskatchewan	45	1 066	183
Alberta	43	962	302
Colombie-Britannique	28	1 149	672
Yukon	33	924	135
Territoires du Nord-Ouest	27	630	161
Nunavut	12	216	449
Canada moins le Québec	4 238	10 964	3 670