

SÉRIE DE  
RECHERCHES SUR  
L'APPRENTISSAGE

# La littératie, la capacité de calculer et les compétences en résolution de problèmes des jeunes Canadiens

R A P P O R T

*par :*

**J. Douglas Willms**

Université du Nouveau-Brunswick

**Barry Watson**

Université du Nouveau-Brunswick

*pour :*

**Direction de la politique sur l'apprentissage**

Politique stratégique et recherche

**Mai 2008**





***La littératie, la capacité de calculer et les  
compétences en résolution de problèmes  
des jeunes Canadiens***

*par :*  
***J. Douglas Willms***  
***Université du Nouveau-Brunswick***  
*et*  
***Barry Watson***  
***Université du Nouveau-Brunswick***

*pour :*  
***Direction de la politique sur l'apprentissage***  
***Politique stratégique et recherche***  
***Ressources humaines et Développement social Canada***

***mai 2008***

**SP-845-05-08F**  
**(also available in English)**



Les opinions exprimées dans les documents publiés par la Direction de la politique sur l'apprentissage, sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue de Ressources humaines et Développement social Canada ou du gouvernement fédéral.



Ce document est disponible en anglais sous le titre : *Literacy, Numeracy and Problem-Solving Skills of Canadian Youth*.



Papier

ISBN : 978-0-662-08727-4

N° de cat. : HS28-145/2008F

PDF

ISBN : 978-0-662-08728-1

N° de cat. : HS28-145/2008F-PDF



**Si vous avez des questions concernant les documents publiés par la Direction de la politique sur l'apprentissage, veuillez communiquer avec :**

Ressources humaines et Développement social Canada

Centre des publications

140, Promenade du Portage, Phase IV, niveau 0

Gatineau (Québec) Canada K1A 0J9

Télécopieur : (819) 953-7260

[www.hrsdc.gc.ca/en/publications\\_resources/learning\\_policy/index.shtml](http://www.hrsdc.gc.ca/en/publications_resources/learning_policy/index.shtml)

## *Remerciements*

*Les auteurs aimeraient souligner les conseils et l'aide qu'ils ont reçus de T. Scott Murray et d'Urvashi Dhawan-Biswal pendant la rédaction des premières versions du présent document. Ils remercient également René Houle, analyste de Statistique Canada, au Centre de données de recherche de l'ICRPS.*

La « Série de recherches sur l'apprentissage » est constituée de documents de recherche diffusés par les sections spécialisées dans l'apprentissage de Ressources humaines et Développement social Canada. L'objectif visé par cette initiative consiste à publier des travaux de recherche sur l'apprentissage continu – de l'enfance à un âge adulte avancé, portant sur des personnes issues de tous les milieux d'apprentissage, établissements d'enseignement, milieux familiaux, collectivités et milieux de travail. Grâce à un examen critique, à une analyse de diverses sources de données ainsi qu'à la répétition et à la confirmation des résultats, la Série de recherches sur l'apprentissage entend constituer un ensemble de données et faire connaître les résultats pour alimenter le débat public et favoriser l'élaboration de politiques. Parmi les travaux présentés dans le cadre de la Série, notons des rapports de recherche internes, des travaux de recherche commandés, des synthèses, des symposiums de recherche ainsi que des bibliographies annotées.



# *Table des matières*

<b>1. Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Bilan documentaire .....</b>	<b>3</b>
<b>3. Niveaux de rendement en littératie des jeunes Canadiens.....</b>	<b>7</b>
<b>4. Facteurs déterminant les résultats des jeunes en littératie.....</b>	<b>11</b>
<b>5. Variation entre les provinces et territoires .....</b>	<b>21</b>
<b>6. Résumé et répercussions sur les politiques .....</b>	<b>27</b>
<b>7. Bibliographie.....</b>	<b>31</b>





## *Liste des tableaux*

Tableau 1	Statistiques descriptives des compétences en littératie des jeunes de 16 à 25 ans Source : ELCA 2003 .....	8
Tableau 2	Relation entre les résultats de littératie et le niveau de scolarité des répondants, ajustés en fonction du sexe, de la situation d'emploi, du nombre d'années depuis l'immigration, de la préférence linguistique, et du niveau de scolarité des parents Jeunes Canadiens de 16 à 25 ans, 2003.....	12
Tableau 3	Relation entre les résultats de littératie et le niveau de scolarité des répondants, ajustés en fonction du sexe, de la situation d'emploi, du nombre d'années depuis l'immigration, de la préférence linguistique, et du niveau de scolarité des parents Jeunes Canadiens de 16 à 25 ans, 2003.....	15
Tableau 4	Relation entre les résultats de littératie et le niveau de scolarité des répondants, ajustés en fonction du sexe, de la situation d'emploi, du nombre d'années depuis l'immigration, de la préférence linguistique, et du niveau de scolarité des parents Jeunes Canadiens de 16 à 19 ans et de 20 à 25 ans, 2003 .....	17
Tableau 5	Relation entre les résultats de littératie et le revenu des particuliers, ajustés en fonction du sexe, du niveau de scolarité des répondants, de leur situation d'emploi, du nombre d'années depuis leur immigration, de leur préférence linguistique et du niveau de scolarité de leurs parents, et de leur participation à des activités de littératie à domicile et au travail Jeunes Canadiens de 20 à 25 ans, 2003 .....	19
Tableau 6	Variation entre les provinces et les territoires quant à la relation entre les résultats de littératie et le sexe, le niveau de scolarité des répondants, le nombre d'années depuis l'immigration, et le niveau de scolarité des parents Jeunes Canadiens de 16 à 25 ans, 2003 .....	22
Tableau 7	Résultats nationaux moyens ajustés pour les hommes et les femmes, et les différences provinciales et territoriales par rapport à la moyenne nationale, ajustés en fonction du niveau de scolarité des répondants, du nombre d'années depuis leur immigration, et du niveau de scolarité de leurs parents.....	24



# *Liste des figures*

Figure 1	Compétences en compréhension de textes suivis et en calcul selon l'âge EIACA 2003 .....	10
----------	--	----



# 1. Introduction

Dans le nouveau contexte de la mondialisation, il est essentiel qu'une population active soit capable de s'adapter efficacement à l'évolution technologique (Passaris, 2003). Si la théorie économique néoclassique traditionnelle veut que le produit d'un pays soit fonction de la main-d'œuvre et des capitaux, les économistes d'aujourd'hui indiquent qu'il est également fonction des connaissances et des compétences, ou du « capital humain ». Pour qu'un pays soit productif, il doit investir dans le capital humain, notamment dans les programmes d'éducation structurée, la formation propre à l'emploi, et les perspectives de formation non structurée (Becker, 1964; Mincer, 1958; Romer, 1993).

Depuis une vingtaine d'années, le marché de l'emploi s'éloigne peu à peu du secteur de la fabrication et gagne en popularité dans les secteurs de l'information, de la technologie et des services. Ces secteurs exigent généralement un meilleur niveau de littératie que la fabrication. De plus, dans la plupart des économies, la demande de main-d'œuvre s'est traduite par une plus grande demande de compétences spécialisées dans l'ensemble des secteurs (Dickerson et Green, 2004; Machin, 2001; Organisation de coopération et de développement économiques et Statistique Canada, 1995, 2000). Les travailleurs peu spécialisés trouvent qu'il est donc de plus en plus difficile de se trouver un emploi rémunérateur et de le garder. De plus, selon les récentes analyses économiques, il y aurait un surcroît de rémunération et d'emploi associé aux compétences élevées en littératie, qui s'ajouterait aux effets du niveau de scolarité (McIntosh et Vignoles, 2001), et les divergences dans les niveaux de compétences en littératie associées à la situation socioéconomique, à l'ethnicité et au sexe contribueraient directement aux divergences de revenu et de situation professionnelle (Raudenbush et Kasim, 1998). Bien qu'une population active hautement scolarisée et spécialisée ne soit pas le seul et unique facteur à entraîner une croissance économique, on observe un lien solide entre le capital humain et le rendement économique (DesLauriers, 1990; Snow, Barnes, Chandler, Goodman et Hemphill, 1991; Statistique Canada, 1991; Shapiro et Purpel, 1993; The Creative Research Group, 1987).

La littératie est une composante essentielle du capital humain. Par exemple, une récente étude de Coulombe, Tremblay et Marchand (2005) a révélé que le niveau moyen de littératie des adultes expliquait plus de la moitié des différences dans le taux de croissance à long terme du PIB par habitant dans 14 pays de l'OCDE. La littératie ne comprend pas que les compétences en lecture; elle se rapporte aussi à la capacité de comprendre, d'extrapoler et de communiquer des renseignements écrits provenant de plusieurs sources, et la capacité d'utiliser ces compétences dans la vie de tous les jours. Son concept se veut un continuum de compétences, si bien qu'il n'est plus possible de classer simplement les adultes en les qualifiant d'« alphabétisés » ou d'« analphabètes ».

Le niveau de littératie des jeunes est particulièrement important pour deux raisons. La première, c'est que les niveaux de littératie des jeunes sont fortement tributaires de la qualité et de la quantité de l'expérience d'apprentissage pendant la petite enfance, ainsi qu'à l'école primaire et secondaire. Donc, ils donnent une indication de la rentabilité des investissements dans de nombreux programmes, y compris la scolarisation officielle. Le niveau de littératie des jeunes est également important lorsqu'on pense à l'avenir, car ce sont les jeunes d'aujourd'hui

qui influenceront le plus directement et le plus longtemps sur le rendement économique futur. Au Canada, cette question est particulièrement importante étant donné que les baby-boomers atteignent l'âge de la retraite, si bien que les jeunes travailleurs constitueront un pourcentage croissant de l'effectif canadien, et la viabilité de la croissance et de la productivité économiques dépendra essentiellement de la santé et du niveau de spécialisation des travailleurs.

En 2003, on a réalisé l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA) dans six pays : le Canada, les Bermudes, l'Italie, le Mexique (Nuevo Leon), la Norvège, la Suisse et les États-Unis. Il s'agit d'une initiative de collaboration à grande échelle coordonnée par Statistique Canada et l'Education Testing Service, en collaboration avec plusieurs organismes nationaux et multilatéraux. Cette étude s'appuyait sur l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), pour laquelle on avait recueilli des données sur le niveau de littératie des adultes entre 1994 et 1998. La présente étude s'appuie sur les données de l'ELCA et examine le niveau de littératie des jeunes Canadiens. Elle se fonde sur trois ensembles de questions de recherche :

- Quel est le niveau de rendement en compréhension de textes suivis, en compréhension de textes schématisés, en calcul et en résolution de problèmes chez les jeunes Canadiens de 16 à 25 ans? Quelle est la corrélation entre ces compétences sur le plan individuel?
- Quels sont les facteurs qui expliquent la variation des compétences en littératie des jeunes Canadiens? Y a-t-il une différence entre les jeunes du secondaire (16 à 19 ans) et ceux à l'âge de poursuivre des études postsecondaires (20 à 25 ans)? Les taux sont-ils semblables ou supérieurs chez les jeunes qui sont toujours aux études, si on les compare à ceux qui travaillent? Quel est le rôle de la scolarisation d'une personne elle-même et du niveau de scolarité de ses parents? Quels sont les facteurs associés au niveau de littératie des jeunes à faible revenu?
- Dans quelle mesure les effets des caractéristiques démographiques varient-ils entre les provinces et les territoires?

La section qui suit présente un bref bilan documentaire par rapport à ces questions. Les quatre sections suivantes traitent respectivement de chacune des questions qui précèdent. À la fin de la troisième section, il est question de l'échantillon utilisé pour cette étude. Chaque section contient des détails sur les techniques d'analyse. Nous terminons le document par un résumé des constatations et un examen de leurs répercussions sur la politique sociale.

## 2. Bilan documentaire

Lorsqu'on pense à l'alphabétisation des jeunes, étant donné qu'elle est mesurée par des études nationales ou internationales à grande échelle comme le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ou l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA), il est tentant de la percevoir comme une mesure de la qualité de l'enseignement, d'autant plus qu'elle se rapporte aux compétences acquises au secondaire. Bien des preuves révèlent que les écoles varient selon leur climat d'apprentissage et la qualité de l'enseignement qu'elles offrent, et ces facteurs influent directement sur le niveau de littératie (Hill et Crevola, 1999; Scheerens, 1992; Willms, 2006). Toutefois, le niveau de littératie des jeunes adultes représente le résultat cumulatif des expériences de vie depuis la naissance, voire depuis la conception. L'enfant commence à entendre des sons *in utero* au cours du troisième trimestre de la grossesse (DeCasper, LeCanuet, Busnel, Granier-Deferre et Maugeais, 1994), et peu après la naissance, il parvient à distinguer la voix de sa mère de celle des autres femmes (Kisilevsky et coll., 2003). Au cours des 12 premiers mois de sa vie, avant même qu'un bébé puisse prononcer ses premiers mots, il reconnaît les différents sons auxquels il est exposé, et apprend des mots de sa langue maternelle (Werker et Tees, 2002). La plupart des enfants prononcent leurs premiers mots à environ 12 mois, et peu après, on observe une croissance rapide et exponentielle de leur vocabulaire. Le taux d'enrichissement du vocabulaire pendant cette période dépend de l'exposition de l'enfant à une quantité et à une qualité de langue (Hart et Risley, 1995; Huttenlocher Haight, Bryk et Seltzer, 1988; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer et Lyons, 1991), qui demeure un facteur important tant qu'il est d'âge préscolaire. Les études sur les effets des centres de la petite enfance sur le niveau de littératie des jeunes enfants rappellent également l'importance de grandir dans un milieu favorable et riche sur le plan linguistique (Ramey et Ramey, 1998). Lorsque l'enfant commence l'école, le milieu familial continue de jouer un rôle clé. Plusieurs études dénotent les effets de la participation et de l'engagement des parents (Epstein et Dauber, 1991; Ho et Willms, 1996; Pong, 1997; Stevenson et Baker, 1987) et des compétences parentales (Chao et Willms, 2002; Fehrmann, Keith et Reimers, 1987; Lamborn, Dornbusch et Steinberg, 1996; Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling, 1992; Taylor, Hinton et Wilson, 1995). Donc, lorsqu'on examine la variation entre les niveaux de littératie des jeunes, entre les administrations ou au fil du temps, il est important qu'on ne se concentre pas uniquement sur la qualité des écoles secondaires, étant donné qu'une grande partie des divergences entre les compétences s'expliquent également par les investissements dans le développement de la petite enfance, et par les pratiques parentales pendant l'enfance.

L'un des facteurs importants de projection des résultats des jeunes et des jeunes adultes en littératie est leur niveau de scolarité. Plusieurs études font notamment remarquer que les jeunes qui n'ont pas terminé leur secondaire ont des compétences inférieures à ceux qui ont terminé leurs études secondaires, et que ces étudiants ont à leur tour des compétences inférieures à ceux qui terminent un programme d'études postsecondaires, quel qu'en soit le niveau (Chettri et Baker, 2005; Desjardins, 2003; Kapsalis, 1999; Willms 1997; Verner, 2005). Toutefois, le niveau de scolarité peut simplement être un indicateur de plusieurs

facteurs qui contribuent à l'acquisition de compétences en littératie pendant l'enfance, c'est-à-dire que les jeunes qui acquièrent de solides compétences en littératie pendant l'enfance sont davantage portés à demeurer à l'école jusqu'à ce qu'ils obtiennent leur diplôme et à poursuivre des études postsecondaires. Willms (2005) a constaté que le niveau de littératie des jeunes Canadiens de 16 à 25 ans avait diminué entre 1994 et 2003, en dépit d'une croissance considérable du contexte socioéconomique moyen des parents, et Willms et Murray (2007) ont observé que, bien que les niveaux d'éducation et de formation structurées et non structurées aient augmenté sur cette période, ils n'ont pas entraîné une augmentation du niveau de littératie.

Un autre important facteur de projection du niveau de littératie des jeunes est la situation socioéconomique. Willms (2006) indique que la relation entre le niveau de littératie, et d'autres résultats sociaux, et la situation socioéconomique (SSE), qu'on considère comme un gradient socioéconomique ou la « barre de l'apprentissage », offre un cadre utile qui permet d'évaluer les résultats sur le plan sociétal et d'établir quels sont les types d'interventions les plus susceptibles d'améliorer les résultats. Willms (1999, 2004a) avait précédemment comparé les gradients de la littératie des jeunes du Canada et des États-Unis, dans le cadre du PISA et de l'EIAA, et avait constaté que le niveau de compétence des jeunes Canadiens était supérieur à celui de leurs homologues des États-Unis, et qu'il y avait moins de divergence le long des lignes socioéconomiques au Canada. Ces résultats étaient apparents dans les constatations tirées des premières analyses des données de l'ELCA (Statistique Canada et Organisation de coopération et de développement économiques, 2005; Willms, 2005). Le Canada compte néanmoins un important pourcentage d'étudiants avec un faible niveau de littératie, au niveau 2 ou moins. Les recherches antérieures qui s'appuyaient sur l'EIAA indiquaient que les jeunes dont le niveau de compétence était inférieur ou égal au niveau 2 étaient moins susceptibles de poursuivre des études postsecondaires (Willms et Flanagan, 2002).

De plus, les recherches fondées sur le PISA et l'EIAA ont répertorié d'importantes différences entre les provinces, qu'il n'a pas été possible d'expliquer en totalité par les différences dans la situation socioéconomique (Willms, 1997, 2004b).

Généralement, lorsqu'on évalue l'incidence relative des composantes de la SSE – éducation des parents, profession des parents, et revenu – le niveau de scolarité de la mère joue un rôle important (Desjardins, 2003; Kapsalis, 1999; Willms, 1997). Bien que de rares études mesurent le niveau de littératie des parents et celui de leurs enfants, certaines preuves indiquent qu'il y a un lien entre le niveau de littératie de la mère et celui de ses enfants (Chettri et Baker, 2005). Ce phénomène correspond aux ouvrages sur la petite enfance qui parlent du rôle important que joue généralement la mère dans l'établissement de compétences immédiates en littératie. Le prestige de la profession des parents joue également un rôle important, et l'examen des effets du contexte familial sur les réalisations scolaires des enfants réalisé par Willms (2003) indique que la profession des parents commence à jouer un rôle prédominant lorsque les enfants commencent l'école. Il se pourrait que ce soit le cas parce que le revenu familial, dans une certaine mesure, détermine l'endroit où la famille élit domicile, un facteur qui peut être lié à la nature de l'école que fréquente un enfant. Quelques études ont également examiné les effets de la structure familiale. Celles réalisées aux États-Unis indiquent que les enfants habitant avec un seul parent ou un beau-parent ont généralement de moins bons résultats aux épreuves normalisées (Entwisle et Alexander,



1995; Pong, 1997), mais la recherche effectuée au Canada indique qu'une bonne partie du désavantage associé aux familles monoparentales s'explique par le faible revenu familial (Willms, 2003). La plupart des études sur le niveau de littératie recensent également un lien uniforme mais faible entre le niveau de littératie et le nombre de frères et sœurs à l'intérieur du ménage (Alwin, 1991; Blake, 1989; Downey, 1995; Retherford et Sewell 1992). Cela pourrait s'expliquer par le fait que plus une famille a d'enfants, moins les enfants sont exposés, en moyenne, à un langage d'adultes à la maison.

Un autre facteur démographique sur lequel il faut se pencher consiste à savoir si le jeune est immigrant, et si oui, s'il s'agit d'un immigrant récent. Les preuves de l'EIAA indiquent que les immigrants arrivés récemment ont tendance à afficher des résultats de littératie nettement inférieurs à la moyenne des non-immigrants. Toutefois, l'écart diminue graduellement en fonction du nombre d'années que les immigrants ont passées au pays, mais même après cinq ans, il existe toujours un écart considérable, presque équivalent à l'écart-type (Willms, 1999). Toutefois, après dix ans, il ne reste qu'un faible écart. D'autres recherches ont également démontré qu'il existe aussi un écart dans le niveau de littératie des personnes dont le français ou l'anglais est la langue seconde et celles qui ont l'anglais comme langue maternelle (Desjardins, 2003).

Les résultats de littératie sont également liés de près à la mesure dans laquelle une personne participe à des activités de littératie en dehors des heures de travail. Dans son étude fondée sur l'EIAA, Willms (1999) a constaté que la participation des jeunes à des activités de littératie à domicile avait un lien positif avec les résultats de littératie, tandis que le temps passé à regarder la télévision avait un lien négatif. D'ailleurs, cet ouvrage indique qu'il existe peut-être une dimension culturelle à la façon dont les gens occupent leurs temps libres et que cette dimension peut influencer sur les résultats généraux de littératie; les résultats ont prouvé que si environ la moitié de l'écart entre les États et les provinces s'expliquait par l'éducation des parents, le statut d'immigrant et l'ethnicité, une autre tranche de 15 % de l'écart entre les résultats des jeunes était attribuable à la façon dont les jeunes occupaient leurs temps libres. On a aussi observé un effet positif associé à la participation à des activités de littératie à domicile et un effet négatif associé au fait de regarder la télévision dans un ouvrage récent fondé sur l'ELCA : Willms (2005) a prouvé que la participation à des activités de littératie à domicile est particulièrement importante pour les jeunes, tandis que la participation à des activités de littératie au travail gagne en importance en milieu de vie et vers la fin de la quarantaine. Tramonte et Willms (2007) indiquent qu'il y a deux types de « capital culturel » pertinents dans la littératie des jeunes – l'un est statique, et représente les activités et pratiques intellectuelles des parents, et l'autre est dynamique, et représente l'utilisation des atouts culturels de leurs enfants dans la vie quotidienne. Leur analyse du lien qui existe entre les résultats en lecture et ces deux types de capital culturel dans 28 pays de l'OCDE révèle que le capital culturel dynamique est plus porté à définir le niveau de littératie que le capital culturel statique ou la SSE. D'autres chercheurs ajoutent que la lecture volontaire est le meilleur facteur de projection du niveau de littératie après contrôle de la SSE (Desjardins, 2003; Krashen, 1993; Loertscher, 1993).



### 3. Niveaux de rendement en littératie des jeunes Canadiens

L'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA), évaluait les compétences dans les quatre domaines de littératie suivants :

« *Compréhension de textes suivis* – la connaissance et les compétences nécessaires pour comprendre et utiliser l'information dans des textes comme des éditoriaux, des articles de journal, des brochures et des manuels.

*Compréhension de textes schématiques* – la connaissance et les compétences nécessaires pour trouver et utiliser de l'information contenue dans divers types de documents, comme les demandes d'emploi, les formulaires de paie, les horaires de transport, les cartes, les tableaux et les graphiques.

*Capacité de calculer (calcul)* – la connaissance et les compétences nécessaires pour bien gérer les exigences mathématiques de diverses situations.

*Résolution de problèmes* – il s'agit de réfléchir et d'agir dans un but défini dans des situations pour lesquelles il n'existe pas de solution toute faite. »

(Statistique Canada et Organisation de coopération et de développement économiques, 2005, p. 16)

Chaque répondant a reçu un « feuillet d'examen », qui contenait une série de questions choisies au hasard dans chaque domaine et d'un niveau de difficulté variable. Statistique Canada et l'Organisation de coopération et de développement économiques (2005) observent que la connaissance dans chaque domaine dépendait à 80 % de la probabilité que le répondant fournisse de bonnes réponses supplémentaires dans ce domaine de difficulté égale. De plus, l'ELCA n'attribue pas qu'un seul résultat, mais bien plusieurs valeurs plausibles qui découlent des résultats des répondants à l'examen et de l'erreur de mesure associée à ce dernier. Les valeurs plausibles sont essentiellement la série de résultats que le répondant a pu obtenir s'il a répondu à l'ensemble des questions de chaque domaine<sup>1</sup>. Les résultats de l'ELCA pour chaque échelle de compétence étaient transposés selon une moyenne de 250 et un écart-type de 50 pour les adultes de 16 à 65 ans des six pays qui ont pris part à l'enquête. Il est donc possible de comparer les résultats entre les pays, et dans une certaine mesure, entre les domaines. Par ailleurs, les résultats à l'examen de compétence ont été classés en niveaux. Les échelles de compétence en compréhension de textes suivis, en compréhension de textes schématiques et en calcul ont été réparties en cinq niveaux, tandis que l'échelle des compétences en résolution de problèmes a été divisée en quatre niveaux.

---

<sup>1</sup> Pour obtenir plus de renseignements sur les valeurs plausibles, voir Beaton (1987) et Wu et Adams (2002).

La première série de questions auxquelles la présente étude vise à répondre est la suivante : *quel est le niveau de rendement en compréhension de textes suivis, en compréhension de textes schématiques, en calcul et en résolution de problèmes des jeunes Canadiens de 16 à 25 ans? Quelle est la corrélation entre ces compétences sur le plan individuel?*

Le tableau 1 propose plusieurs statistiques descriptives des résultats des jeunes Canadiens de 16 à 25 ans, dans chacun des quatre domaines de littératie ayant fait l'objet de l'ELCA. Les résultats moyens varient de 279,6 en calcul à 290,7 en compréhension de textes schématiques. L'erreur-type de ces estimations est donnée entre parenthèses<sup>2</sup>. De façon générale, les jeunes Canadiens se classaient en moyenne au-dessus des normes internationales. L'écart-type s'établissait à près de 45 pour la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques et la résolution de problèmes, tandis qu'il était de 50,9 en calcul, ce qui indique que la variation des résultats est plus grande dans ce domaine. Les résultats dans les quatre domaines montrent un indice d'asymétrie négatif, qui varie de -0,37 à -0,30. Cet indice est un indicateur de la mesure dans laquelle une distribution est asymétrique. Les distributions qui affichent une asymétrie négative contiennent de faibles résultats qui descendent beaucoup plus bas que la moyenne lorsqu'on les compare aux résultats élevés qui la dépassent; l'inverse se produit dans le cas d'une distribution asymétrique positive.

<b>Tableau 1</b>				
<b>Statistiques descriptives des compétences en littératie des jeunes de 16 à 25 ans</b>				
<b>Source : ELCA 2003</b>				
	<b>Textes suivis</b>	<b>Textes schématiques</b>	<b>Calcul</b>	<b>Résolution de problèmes</b>
<b>Moyenne</b>	<b>288,0</b> (1,7)	<b>290,7</b> (1,7)	<b>279,6</b> (2,0)	<b>284,6</b> (1,8)
<b>Écart-type</b>	<b>46,5</b> (1,0)	<b>46,4</b> (1,0)	<b>50,9</b> (1,1)	<b>44,5</b> (1,5)
<b>Asymétrie</b>	<b>-0,37</b> (0,08)	<b>-0,33</b> (0,08)	<b>-0,31</b> (0,08)	<b>-0,30</b> (0,10)
<b>Pourcentage au niveau 2 ou moins</b> (ou au niveau 1 ou moins en résolution de problèmes)	<b>37,8</b> (2,1)	<b>34,9</b> (2,0)	<b>44,8</b> (1,6)	<b>21,4</b> (1,3)
<b>Corrélations</b>				
<b>Textes suivis</b>	1,00	-	-	-
<b>Textes schématiques</b>	<b>0,90</b> (0,01)	1,00	-	-
<b>Calcul</b>	<b>0,78</b> (0,01)	<b>0,82</b> (0,01)	1,00	-
<b>Résolution de problèmes</b>	<b>0,83</b> (0,02)	<b>0,81</b> (0,02)	<b>0,71</b> (0,03)	1,00
Note 1 : L'erreur-type apparaît entre parenthèses.				
Note 2 : La taille de l'échantillon non pondéré est de 3 869.				

<sup>2</sup> En raison de la nature de l'échantillon et de l'utilisation de multiples feuillets d'examen dans l'ELCA, le calcul de l'erreur-type requiert une programmation spéciale pour qu'on puisse utiliser les pondérations reproduites selon la méthode du Jackknife. Par conséquent, il est impossible d'obtenir l'erreur-type directement à partir de la plupart des trousseaux statistiques normalisés.

La quatrième rangée montre le pourcentage de jeunes qui se sont classés au niveau 2 ou moins en compréhension de textes suivis, en compréhension de textes schématiques et en calcul, ou au niveau 1 ou moins en résolution de problèmes. Dans les trois premiers domaines, les résultats inférieurs à ce niveau sont égaux ou inférieurs à 275, tandis qu'en résolution de problèmes, ils sont égaux ou inférieurs à 250<sup>3</sup>. Environ 35 à 38 % des jeunes Canadiens se sont classés au niveau 2 ou moins en compréhension de textes suivis et de textes schématiques, tandis qu'à peu près 45 % se sont classés au niveau 2 ou moins en calcul. En résolution de problèmes, 21,4 % se sont classés au niveau 1 ou moins. L'estimation de la prévalence des jeunes qui se classent au niveau 2 ou moins en résolution de problèmes est de 61,4 % (ne figure pas dans le tableau).

La partie inférieure du tableau montre les corrélations entre les résultats individuels selon le domaine. Les résultats en compréhension de textes suivis et de textes schématiques sont fortement liés, en vertu d'une corrélation de 0,90, et chacune de ces mesures est fortement liée aux résultats en résolution de problèmes, à 0,83 et 0,81 respectivement. Les résultats en calcul sont également hautement liés aux résultats affichés dans les autres domaines, bien que les corrélations avec la compréhension de textes suivis et la résolution de problèmes soient un peu moins évidentes, à 0,78 et 0,71 respectivement.

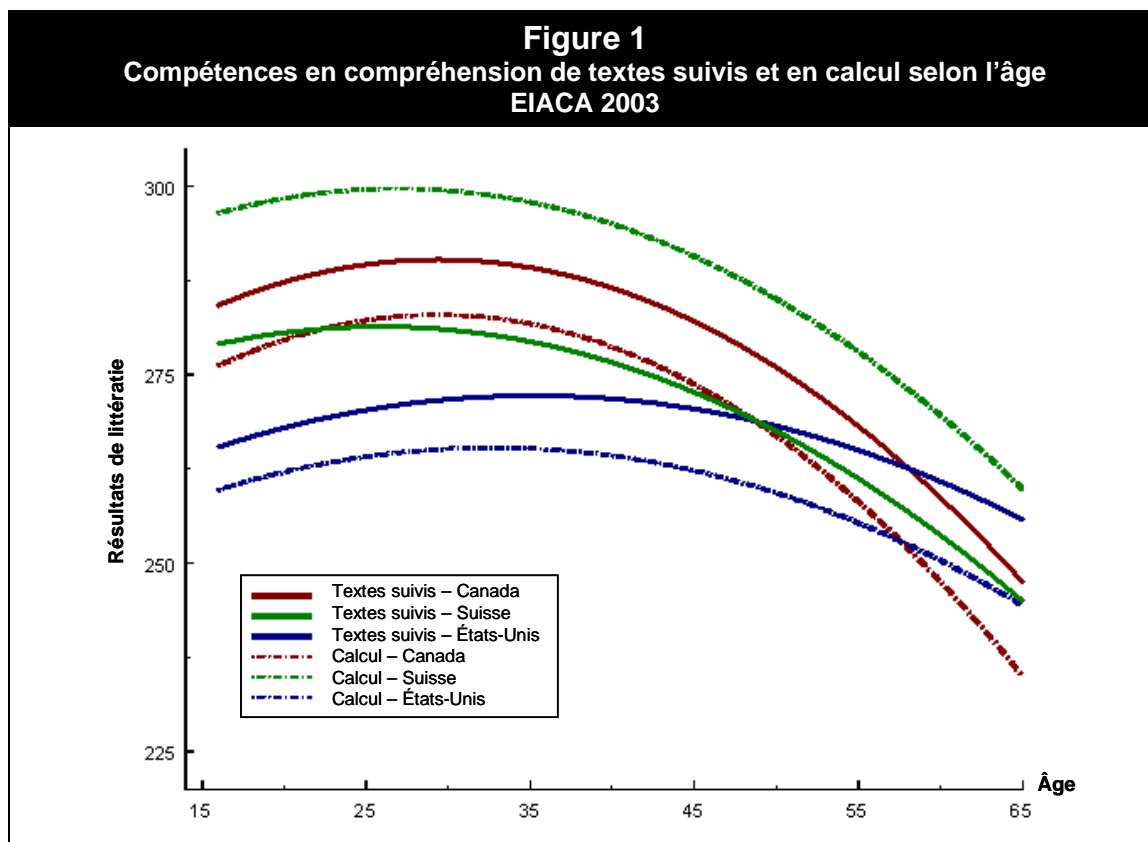
Le rapport international indique que, pour les adultes de 16 à 65 ans, le Canada a mieux réussi que la Suisse, les États-Unis et l'Italie aux épreuves de compréhension de textes suivis et de textes schématiques, mais a affiché des résultats inférieurs à ceux de la Norvège et des Bermudes en compréhension de textes suivis, et inférieurs à ceux de la Norvège en compréhension de textes schématiques. Le modèle est toutefois différent en calcul et en résolution de problèmes. Le Canada a affiché de moins bons résultats que la Norvège et la Suisse à ces épreuves.

La comparaison avec la Suisse est importante, puisqu'elle révèle que les résultats du Canada en calcul sont relativement faibles et qu'il existe un écart important entre les résultats qu'il affiche dans ce domaine et ceux qu'il affiche dans d'autres domaines. La figure 1 démontre la relation entre les résultats en littératie et en calcul et l'âge pour les adultes de 16 à 65 ans au Canada, en Suisse et aux États-Unis, en fonction de l'ELCA 2003. L'une des importantes constatations tirées de cette analyse simple, c'est que les compétences en littératie et en calcul varient considérablement en fonction de l'âge, et d'un pays à l'autre. Au Canada et aux États-Unis, les résultats en compréhension de textes suivis sont en moyenne supérieurs de 8 points aux résultats en calcul, et cet écart est assez constant d'un groupe d'âge à l'autre. Toutefois, en Suisse, les résultats en calcul sont en moyenne supérieurs de 18 points à ceux obtenus en compréhension de textes suivis. Ces résultats correspondent généralement aux conclusions qu'a permis de tirer le PISA : les jeunes Canadiens de 15 ans déclassent leurs homologues de la Suisse et des États-Unis en lecture, en vertu d'un résultat moyen de 534, comparativement à 494 pour la Suisse et à 504 pour les États-Unis, mais en mathématiques, les élèves du

---

<sup>3</sup> Les niveaux de compétence dans l'échelle de la résolution de problèmes ne correspondent pas à ceux des trois autres domaines. Le niveau 1 en résolution de problèmes comprend les résultats qui ne dépassent pas 250, tandis que le niveau 2 comprend les résultats supérieurs à 250 et égaux ou inférieurs à 300. Par contraste, dans les autres domaines, le niveau 2 comprend les résultats supérieurs à 225 et égaux ou inférieurs à 275. Pour cette raison, c'est le niveau 1 qui sert de point de démarcation en résolution de problèmes.

Canada affichent des résultats qui ne diffèrent pas beaucoup de ceux des Suisses et qui dépassent de 40 points ceux des États-Unis.



## ***4. Facteurs déterminant les résultats des jeunes en littératie***

La deuxième série de questions de recherche auxquelles la présente étude vise à répondre est la suivante : *quels sont les facteurs qui expliquent la variation des compétences en littératie des jeunes Canadiens? Y a-t-il une différence entre les jeunes du secondaire (16 à 19 ans) et ceux à l'âge de poursuivre des études postsecondaires (20 à 25 ans)? Les taux sont-ils semblables ou supérieurs chez les jeunes qui sont toujours aux études, si on les compare à ceux qui travaillent? Quel est le rôle de la scolarisation d'une personne elle-même et du niveau de scolarité de ses parents? Quels sont les facteurs associés au niveau de littératie des jeunes à faible revenu?*

Le tableau 2 montre la relation entre les résultats de littératie des jeunes Canadiens et six caractéristiques démographiques. L'analyse s'est appuyée sur une analyse de régression multiple à partir de pondérations du Jackknife et de valeurs plausibles pour l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA). Les valeurs plausibles de chaque domaine font l'objet d'une régression individuelle par rapport à l'ensemble des variables à l'aide des pondérations du Jackknife. On obtient ensuite les estimations finales des paramètres en faisant la moyenne des estimations des paramètres dans chaque domaine de compétence. De plus, on totalise l'erreur-type en tenant compte de la variation entre les estimations des paramètres des valeurs plausibles, dans chaque domaine, et de la variation à l'intérieur d'estimations de paramètres plausibles particulières associées à chaque pondération du Jackknife.

**Tableau 2**

**Relation entre les résultats de littératie et le niveau de scolarité des répondants, ajustés en fonction du sexe, de la situation d'emploi, du nombre d'années depuis l'immigration, de la préférence linguistique, et du niveau de scolarité des parents  
Jeunes Canadiens de 16 à 25 ans, 2003**

	Textes suivis		Textes schématiques		Calcul		Résolution de problèmes	
	Coefficient	(ET)	Coefficient	(ET)	Coefficient	(ET)	Coefficient	(ET)
<b>Femmes</b> (c. hommes)	<b>11,57</b>	(3,34)	1,98	(3,34)	<b>-7,46</b>	(3,22)	4,67	(2,84)
<b>Éducation</b> (c. n'a pas terminé son secondaire)								
Études secondaires terminées	<b>17,68</b>	(3,85)	<b>18,37</b>	(3,84)	<b>19,59</b>	(4,46)	<b>19,45</b>	(3,06)
Études collégiales ou universitaires partielles	<b>27,59</b>	(4,06)	<b>24,33</b>	(4,78)	<b>23,38</b>	(5,51)	<b>23,87</b>	(3,89)
Études universitaires terminées	<b>39,82</b>	(6,81)	<b>44,07</b>	(6,82)	<b>46,37</b>	(7,65)	<b>37,76</b>	(7,00)
<b>Situation d'emploi</b> (c. n'est pas parmi la population active)								
Actuellement étudiant	7,39	(5,11)	9,49	(6,05)	10,35	(6,11)	8,21	(5,43)
Actuellement employé à plein temps	0,87	(4,96)	2,67	(5,54)	-2,61	(6,69)	1,38	(5,34)
Actuellement employé à temps partiel	7,42	(5,50)	<b>9,48</b>	(4,87)	6,43	(6,95)	5,56	(5,13)
<b>Nombre d'années depuis l'immigration</b> (c. né au Canada)								
A immigré au cours des 5 dernières années	<b>-49,37</b>	(8,74)	<b>-48,04</b>	(9,51)	<b>-41,87</b>	(10,6)	<b>-44,59</b>	(7,70)
A immigré il y a 6 à 10 ans	<b>-30,03</b>	(5,45)	<b>-21,07</b>	(5,61)	<b>-22,53</b>	(5,06)	<b>-31,17</b>	(6,14)
A immigré il y a 11 à 15 ans	<b>-21,16</b>	(11,0)	-17,00	(12,1)	<b>-20,41</b>	(9,80)	<b>-21,02</b>	(10,2)
A immigré il y a 16 ans ou plus	-12,24	(7,27)	-8,40	(7,43)	-2,44	(8,31)	-10,11	(6,82)
<b>Francophones</b> (c. anglophones)	-0,96	(2,47)	-2,47	(2,79)	3,76	(4,00)	2,11	(2,87)
<b>Niveau de scolarité des parents</b> (années)	<b>6,09</b>	(0,70)	<b>5,65</b>	(0,76)	<b>6,38</b>	(1,05)	<b>5,80</b>	(0,86)
Note : Les statistiques en gras sont statistiquement significatives, $p < 0,05$ .								



La présente analyse contrôle la situation d'emploi des jeunes, notamment s'ils étaient encore à l'école, de même que leur statut d'immigrant, leur niveau de scolarité, et leurs antécédents culturels (anglophones et francophones). Donc, les coefficients sont des estimations des effets nets attribuables à leurs covariables respectives. Les cinq premières séries de variables sont des variables fictives, et la catégorie de référence est indiquée pour chaque série. En ce qui a trait à l'éducation, les jeunes actuellement inscrits à l'université ou qui poursuivent ou qui ont terminé un programme d'études collégiales sont regroupés dans la même catégorie. De plus, ceux qui étudient à un niveau supérieur (p. ex., études de 2<sup>e</sup> cycle, programmes professionnels, etc.) sont classés parmi ceux qui ont terminé des études universitaires. La variable fictive pour les anglophones et les francophones a été déterminée en fonction de la langue de préférence des jeunes dans le questionnaire de fond de l'ELCA, offert dans les deux langues officielles. Le niveau de scolarité des parents a été totalisé selon la moyenne du nombre d'années d'études du père et de la mère. S'il manquait des données sur l'éducation de l'un des parents, cette variable devenait égale au nombre d'années d'éducation du parent pour lequel on avait des données valides.

L'analyse révèle que les femmes ont un avantage de 12 points par rapport aux hommes en compréhension de textes suivis. Cela correspond à une taille d'effet de 0,24 écarts-types. (Une taille d'effet décrit l'ampleur d'un effet sous forme de fractions d'un écart-type. Dans le reste du présent document, les coefficients ne sont pas convertis en tailles d'effet, la taille d'effet n'étant que le double du coefficient divisé par 100.) Les jeunes femmes ont obtenu un résultat inférieur de 7 points à celui des hommes en calcul. On n'a pas observé de différences statistiquement significatives entre les sexes en compréhension de textes schématiques et en résolution de problèmes.

Il y a des effets importants et statistiquement significatifs associés au niveau de scolarité des répondants. Les jeunes qui avaient terminé leur secondaire avaient obtenu environ 18 à 20 points de plus dans les quatre domaines que ceux qui n'avaient pas terminé leur secondaire. Les jeunes qui avaient terminé des études collégiales ou universitaires avaient obtenu environ 23 à 28 points de plus que ceux qui n'avaient pas terminé leur secondaire. Le « surcroît » associé à une formation postsecondaire partielle, soit au collège ou à l'université, par rapport à la réussite des études secondaires atteint son maximum en compréhension de textes suivis (~ 10 points) et son minimum en calcul et en résolution de problèmes (~ 4 points). Les jeunes qui avaient terminé l'université avaient inscrit 38 à 46 points de plus que ceux qui n'avaient pas terminé leur secondaire. Dans ce cas-ci, le surcroît associé aux études postsecondaires est observé du côté de la capacité de calculer (~ 27 points). Cette analyse contrôle la situation d'emploi des jeunes (en indiquant notamment s'ils sont encore à l'école), de même que leur statut d'immigrant, leur niveau de scolarité, et leurs antécédents culturels (anglophones et francophones). Par conséquent, il s'agit d'estimations des effets nets attribuables à leur niveau de scolarité.

Les effets associés à la situation d'emploi étaient généralement faibles, à une exception près, et n'étaient pas statistiquement significatifs. On a observé un effet positif de 9 points en compréhension de textes schématiques chez les jeunes qui avaient un emploi à temps partiel.

Les résultats relatifs au statut d'immigrant sont semblables à ceux obtenus par Willms (1999) à partir de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), c'est-à-dire qu'ils montrent un important écart chez les immigrants récents, qui diminue en fonction du nombre d'années qu'ils ont passées au Canada. Ces résultats indiquent qu'après 10 ans au Canada, il y a encore un écart d'environ 20 points, soit 0,40 écart-type. Les jeunes qui avaient immigré au moins 16 ans auparavant avaient passé la majorité de leur vie au Canada, si bien que, sans surprise, l'effet sur leurs résultats de littératie était faible et statistiquement non significatif.

On n'a pas observé de différences statistiquement significatives entre les jeunes anglophones et les jeunes francophones dans leurs compétences en littératie dans les quatre domaines. Cela est assez surprenant, compte tenu que les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), révèlent un avantage considérable pour les élèves du Québec à 15 ans, notamment en mathématiques.

L'effet du niveau de scolarité des parents était le même dans les quatre domaines de littératie : chaque année supplémentaire de scolarité des parents était associée à une hausse d'environ 6 points des résultats de littératie. Il s'agit d'un effet considérable qui signifie qu'un jeune dont les parents avaient terminé leur secondaire mais n'avaient pas poursuivi d'autres études obtenait environ 24 points de moins qu'un jeune dont les parents avaient terminé des études universitaires. Ce résultat est net des autres facteurs qui figurent dans le modèle.

Le modèle présenté au tableau 3 a été extrapolé et comprend trois variables décrivant la participation des jeunes à des activités de littératie à domicile et au travail, et le temps qu'ils passent à regarder la télévision. Dans le cadre de l'enquête, les répondants devaient mentionner à quelle fréquence ils lisaient ou utilisaient de l'information dans divers formats et à quelle fréquence ils rédigeaient dans ces formats. La mesure de la participation à des activités de littératie à domicile est une échelle dérivée des déclarations des répondants sur la fréquence à laquelle ils lisent ou utilisent de l'information extraite de journaux, de revues ou de livres. La mesure de la participation à des activités de littératie au travail se divise en deux échelles. La première comprend les activités de littératie générales, qui englobent les lettres, les notes de service ou les courriels, les rapports, les articles, les revues ou les magazines, et les manuels et ouvrages de référence, y compris les catalogues. L'autre concerne les activités exigeant des connaissances techniques au travail, c'est-à-dire des diagrammes ou des schémas, des consignes ou des instructions, et des factures et des chiffriers. Nous avons mesuré les compétences à l'aide d'une échelle de 10 points, si bien qu'un point représente 10 percentiles de l'échantillon international regroupé. La médiane est de 5,0 (voir Willms, 2005).

**Tableau 3**

**Relation entre les résultats de littératie et le niveau de scolarité des répondants, ajustés en fonction du sexe, de la situation d'emploi, du nombre d'années depuis l'immigration, de la préférence linguistique, et du niveau de scolarité des parents  
Jeunes Canadiens de 16 à 25 ans, 2003**

	Textes suivis		Textes schématiques		Calcul		Résolution de problèmes	
	Coefficient	(ET)	Coefficient	(ET)	Coefficient	(ET)	Coefficient	(ET)
<b>Femmes</b> (c. hommes)	<b>9,14</b>	(3,28)	0,4	(3,40)	<b>-9,4</b>	(3,29)	2,7	(2,89)
<b>Éducation</b> (c. n'a pas terminé son secondaire)								
Études secondaires terminées	<b>14,3</b>	(3,80)	<b>15,2</b>	(3,95)	<b>16,5</b>	(4,24)	<b>17,0</b>	(2,99)
Études collégiales ou universitaires partielles	<b>21,4</b>	(4,21)	<b>18,8</b>	(5,01)	<b>17,1</b>	(5,38)	<b>19,5</b>	(3,97)
Études universitaires terminées	<b>33,9</b>	(6,46)	<b>38,6</b>	(6,93)	<b>39,8</b>	(7,23)	<b>33,6</b>	(7,46)
<b>Situation d'emploi</b> (c. n'est pas parmi la population active)								
Actuellement étudiant	5,7	(4,71)	7,9	(5,75)	7,00	(5,83)	6,9	(5,23)
Actuellement employé à plein temps	-5,9	(5,04)	-5,3	(5,68)	-12,2	(7,50)	-4,0	(5,65)
Actuellement employé à temps partiel	0,8	(5,50)	1,7	(5,06)	-2,3	(7,71)	0,9	(5,79)
Données manquantes	<b>-13,4</b>	(3,74)	<b>-17,7</b>	(3,69)	<b>-14,6</b>	(5,03)	-8,7	(4,56)
<b>Nombre d'années depuis l'immigration</b> (c. né au Canada)								
A immigré au cours des 5 dernières années	<b>-43,1</b>	(8,34)	<b>-41,9</b>	(9,33)	<b>-33,9</b>	(9,33)	<b>-39,3</b>	(7,27)
A immigré il y a 6 à 10 ans	<b>-27,1</b>	(5,18)	<b>-18,3</b>	(5,09)	<b>-20,9</b>	(4,95)	<b>-28,4</b>	(5,63)
A immigré il y a 11 à 15 ans	-19,8	(11,3)	-15,5	(12,3)	-18,1	(10,2)	<b>-20,0</b>	(10,3)
A immigré il y a 16 ans ou plus	<b>-14,5</b>	(7,02)	-10,1	(7,34)	-4,2	(8,08)	-10,9	(6,59)
<b>Francophones</b> (c. anglophones)	-0,2	(2,40)	-2,3	(2,66)	4,3	(3,86)	2,8	(2,98)
<b>Niveau de scolarité des parents</b> (années)	<b>5,2</b>	(0,77)	<b>5,0</b>	(0,79)	<b>5,5</b>	(1,06)	<b>5,1</b>	(0,88)

**Tableau 3 (suite)**

**Relation entre les résultats de littératie et le niveau de scolarité des répondants, ajustés en fonction du sexe, de la situation d'emploi, du nombre d'années depuis l'immigration, de la préférence linguistique, et du niveau de scolarité des parents  
Jeunes Canadiens de 16 à 25 ans, 2003**

	Textes suivis		Textes schématiques		Calcul		Résolution de problèmes	
	Coefficient	(ET)	Coefficient	(ET)	Coefficient	(ET)	Coefficient	(ET)
<b>Niveau de participation</b>								
À des activités de littératie à domicile	<b>17,2</b>	(3,10)	<b>12,7</b>	(2,89)	<b>10,0</b>	(3,74)	<b>13,3</b>	(2,92)
À des activités de littératie au travail	4,00	(2,46)	3,1	(2,73)	2,7	(2,60)	-0,0	(1,95)
À des activités techniques au travail	1,7	(2,57)	2,6	(2,74)	<b>5,7</b>	(2,94)	<b>6,8</b>	(2,69)
<b>Heures de télévision</b>								
2 à 5 heures de télévision par jour	<b>-6,1</b>	(2,78)	<b>-6,8</b>	(2,80)	<b>-12,3</b>	(4,68)	-0,8	(3,37)
Plus de 5 heures de télévision par jour	<b>-13,2</b>	(5,72)	<b>-8,8</b>	(5,02)	<b>-25,6</b>	(7,27)	-10,6	(5,66)
Note : Les statistiques en gras sont statistiquement significatives, $p < 0,05$ .								

Le plus important effet de ces variables de participation est associé aux pratiques de littératie à domicile. L'effet variait de 10 points en calcul à 17 points en compréhension de textes suivis. De plus, les jeunes qui regardaient la télévision plus de deux heures par jour étaient moins performants en compréhension de textes suivis, en compréhension de textes schématiques et en calcul. Les effets négatifs étaient généralement plus importants chez ceux qui regardaient la télévision plus de cinq heures par jour, mais puisque la taille de l'échantillon de cette sous-population est petite, les effets n'étaient statistiquement significatifs que pour la compréhension de textes suivis et la capacité de calculer.

La mesure des activités de littératie générale au travail n'a pas montré de liens significatifs avec l'une ou l'autre des mesures de la littératie. La participation à des activités de connaissances techniques au travail était positivement liée aux résultats en calcul et en résolution de problèmes, en vertu d'effets de 6 à 7 points.

Le tableau 4 montre des estimations pour le même modèle en compréhension de textes suivis et en calcul, mais sépare les jeunes de 16 à 19 ans de ceux de 20 à 25 ans. Nous avons choisi ces deux domaines, puisque les effets étaient généralement semblables dans les deux autres. La plupart des effets estimés sont semblables pour les deux groupes d'âge. Toutefois, quelques différences méritent d'être soulignées. L'effet d'avoir fréquenté un collège ou une université est légèrement supérieur chez les plus vieux, mais cela s'explique probablement par le faible nombre de jeunes de 16 à 19 ans qui poursuivaient des études postsecondaires. En ce qui a trait à la situation d'emploi, un important effet est lié au fait d'être étudiant pour les jeunes de 20 à 25 ans, un effet masqué chez les plus jeunes, car la majorité

d'entre eux sont encore à l'école. De même, chez les plus jeunes, un emploi à plein temps a un effet négatif, statistiquement significatif en calcul seulement, puisque la plupart de ces jeunes ont abandonné l'école avant l'âge de 19 ans pour aller travailler à plein temps. Les résultats indiquent que les effets du statut d'immigrant sont légèrement supérieurs chez les plus vieux. Cette tendance est apparente chez ceux qui avaient immigré au cours des cinq dernières années, et ceux qui étaient arrivés au cours des dix dernières années. Il semble que, plus les enfants sont jeunes lorsqu'ils arrivent au Canada, plus ils apprennent l'anglais ou le français rapidement. Ce phénomène est très évident, compte tenu que l'effet négatif du statut d'immigrant récent sur les résultats de littératie est plus important chez les plus vieux (20 à 25 ans) que chez les plus jeunes (16 à 19 ans). Les effets du niveau de scolarité des parents diffèrent également entre les deux cohortes : ils sont un peu moins importants chez les plus vieux. Les effets de la participation à des activités de littératie à domicile sont plus prononcés chez les jeunes de 20 à 25 ans, tandis que les effets négatifs de la télévision sont plus prononcés chez les jeunes de 16 à 19 ans.

<b>Tableau 4</b>									
<b>Relation entre les résultats de littératie et le niveau de scolarité des répondants, ajustés en fonction du sexe, de la situation d'emploi, du nombre d'années depuis l'immigration, de la préférence linguistique, et du niveau de scolarité des parents</b>									
<b>Jeunes Canadiens de 16 à 19 ans et de 20 à 25 ans, 2003</b>									
	Textes suivis				Calcul				
	16 à 19 ans		20 à 25 ans		16 à 19 ans		20 à 25 ans		
	Coefficient	(ET)	Coefficient	(ET)	Coefficient	(ET)	Coefficient	(ET)	
<b>Femmes</b> (c. hommes)	<b>7,5</b>	(3,52)	<b>10,3</b>	(4,48)	<b>-9,0</b>	(4,57)	-9,5	(5,04)	
<b>Éducation</b> (c. n'a pas terminé son secondaire)									
Études secondaires terminées	<b>15,3</b>	(5,13)	<b>17,6</b>	(6,71)	20,7	(6,61)	<b>18,7</b>	(6,75)	
Études collégiales ou universitaires partielles	16,2	(10,3)	<b>24,3</b>	(6,33)	9,9	(13,9)	<b>21,9</b>	(7,93)	
Études universitaires terminées			<b>36,6</b>	(7,38)			<b>44,9</b>	(8,40)	
<b>Situation d'emploi</b> (c. n'est pas parmi la population active)									
Actuellement étudiant	-4,00	(6,71)	<b>15,9</b>	(6,56)	-4,0	(9,63)	<b>17,9</b>	(7,65)	
Actuellement employé à plein temps	-24,5	(13,4)	5,3	(5,69)	<b>-37,9</b>	(17,8)	3,4	(5,89)	
Actuellement employé à temps partiel	-6,9	(8,10)	7,1	(7,42)	-13,3	(12,0)	7,3	(7,66)	
Données manquantes	<b>-12,2</b>	(5,46)	<b>-12,1</b>	(5,98)	<b>-20,6</b>	(7,48)	-6,8	(7,07)	

**Tableau 4 (suite)**

**Relation entre les résultats de littératie et le niveau de scolarité des répondants, ajustés en fonction du sexe, de la situation d'emploi, du nombre d'années depuis l'immigration, de la préférence linguistique, et du niveau de scolarité des parents  
Jeunes Canadiens de 16 à 19 ans et de 20 à 25 ans, 2003**

	Textes suivis				Calcul			
	16 à 19 ans		20 à 25 ans		16 à 19 ans		20 à 25 ans	
	Coefficient	(ET)	Coefficient	(ET)	Coefficient	(ET)	Coefficient	(ET)
<b>Nombre d'années depuis l'immigration (c. né au Canada)</b>								
A immigré au cours des 5 dernières années	<b>-39,1</b>	(12,1)	<b>-44,0</b>	(12,4)	<b>-28,8</b>	(12,2)	<b>-36,8</b>	(14,6)
A immigré il y a 6 à 10 ans	<b>-19,8</b>	(8,57)	<b>-32,04</b>	(6,41)	-13,7	(7,20)	<b>-23,5</b>	(7,41)
A immigré il y a 11 à 15 ans	-15,8	(12,3)	-21,4	(15,7)	-10,9	(12,9)	-19,9	(14,7)
A immigré il y a 16 ans ou plus	-15,5	(13,4)	-14,3	(7,94)	-5,5	(15,7)	-3,9	(9,24)
<b>Francophones</b> (c. anglophones)	1,7	(4,05)	-0,6	(2,89)	4,3	(5,97)	4,5	(4,34)
<b>Niveau de scolarité des parents</b> (années)	<b>6,1</b>	(1,32)	<b>4,3</b>	(0,91)	<b>6,8</b>	(1,88)	<b>4,2</b>	(1,17)
<b>Niveau de participation</b>								
À des activités de littératie à domicile	<b>14,3</b>	(4,96)	<b>19,9</b>	(3,54)	7,8	(6,23)	<b>11,3</b>	(3,78)
À des activités de littératie au travail	0,4	(4,27)	6,3	(3,67)	5,6	(4,88)	3,00	(3,76)
À des activités techniques au travail	3,4	(4,41)	-0,2	(3,07)	4,0	(5,80)	5,2	(3,46)
<b>Heures de télévision</b>								
2 à 5 heures de télévision par jour	<b>-10,9</b>	(4,44)	-1,00	(2,98)	<b>-13,9</b>	(6,53)	-9,3	(5,07)
Plus de 5 heures de télévision par jour	-13,7	(9,29)	-12,5	(6,71)	<b>-27,3</b>	(12,1)	<b>-23,0</b>	(8,11)
Note : Les statistiques en gras sont statistiquement significatives, $p < 0,05$ .								

Enfin, le modèle présenté au tableau 3 est extrapolé et comprend le niveau de revenu des répondants avant impôt des particuliers. Comme la plupart des jeunes de 16 à 19 ans étaient encore à l'école, cette analyse se limite aux jeunes de 20 à 25 ans. Les coefficients sont présentés au tableau 5. Les autres coefficients qui figurent dans le modèle n'apparaissent pas dans ce tableau, puisqu'ils sont pratiquement identiques à ceux présentés au tableau 3. La catégorie de référence de cette comparaison, ce sont les jeunes qui ont un revenu annuel inférieur à 8 000 \$, et ceux-ci constituent environ le tiers de l'échantillon. Les effets du revenu empruntent l'orientation attendue, les résultats de littératie étant plus importants chez les personnes dont le revenu est le plus élevé. Toutefois, les effets ne sont pas statistiquement significatifs (à une exception près – la résolution de problèmes chez les personnes qui gagnent de 25 000 \$ à 50 000 \$). Cela s'explique probablement par deux facteurs. D'une part, la catégorie de référence comprend des jeunes qui ont un faible revenu parce qu'ils poursuivent des études postsecondaires ou qu'ils n'ont pas encore d'emploi. Bien qu'ils « vivent dans la pauvreté » au sens technique, leur vie quotidienne est passablement différente de celle des adultes plus âgés qui vivent dans la pauvreté. Par ailleurs, la taille de l'échantillon de jeunes qui gagnent un salaire élevé – supérieur à 50 000 \$ – est assez petite, si bien que les estimations ne sont pas assez précises pour être statistiquement significatives.

<b>Tableau 5</b> <b>Relation entre les résultats de littératie et le revenu des particuliers, ajustés en fonction du sexe, du niveau de scolarité des répondants, de leur situation d'emploi, du nombre d'années depuis leur immigration, de leur préférence linguistique et du niveau de scolarité de leurs parents, et de leur participation à des activités de littératie à domicile et au travail</b> <b>Jeunes Canadiens de 20 à 25 ans, 2003</b>								
	Textes suivis		Textes schématiques		Calcul		Résolution de problèmes	
	Coefficient	(ET)	Coefficient	(ET)	Coefficient	(ET)	Coefficient	(ET)
<b>Revenu des particuliers</b> (c. moins de 8 000 \$ par année)								
8 000 \$ à 25 000 \$	2,7	(5,69)	2,8	(5,79)	2,1	(5,38)	3,7	(5,09)
25 000 \$ à 50 000 \$	6,2	(5,97)	6,2	(6,23)	10,5	(6,74)	<b>12,6</b>	(6,26)
Plus de 50 000 \$	20,2	(11,7)	19,7	(10,9)	18,8	(13,9)	22,9	(12,3)





## ***5. Variation entre les provinces et territoires***

L'analyse finale examine si la tendance des effets observés du côté des facteurs démographiques diffère entre les dix provinces et les trois territoires. Le modèle qui comprenait les principaux facteurs démographiques est estimé et présenté au tableau 2. Toutefois, les variables de la situation d'emploi, la variable désignant les personnes qui avaient immigré plus de 16 ans auparavant, et la variable indiquant si le répondant était anglophone ou francophone ont été exclues, car elles sont statistiquement non significatives. De plus, les immigrants qui sont arrivés il y a 16 ans ou plus ont été jumelés aux Canadiens de souche dans l'analyse qui suit. Un modèle linéaire hiérarchique est estimé, et les jeunes sont intégrés aux provinces et territoires. Dans cette analyse, la variable qui désigne les immigrants qui habitent au Canada depuis 16 ans ou plus est exclue, si bien que ce groupe est traité comme les Canadiens de souche. Ce modèle nous permet de discerner si les relations varient considérablement entre les provinces et les territoires. Les résultats sont présentés au tableau 6.

**Tableau 6**  
**Variation entre les provinces et les territoires quant à la relation entre les résultats de littératie et le sexe, le niveau de scolarité des répondants, le nombre d'années depuis l'immigration, et le niveau de scolarité des parents**  
**Jeunes Canadiens de 16 à 25 ans, 2003**

	Textes suivis		Textes schématiques		Calcul		Résolution de problèmes	
	Coefficient	(ET)	Coefficient	(ET)	Coefficient	(ET)	Coefficient	(ET)
<b>Moyenne ajustée</b>	<b>285,4</b>	(1,48)	<b>287,9</b>	(1,59)	<b>276,0</b>	(2,13)	<b>281,4</b>	(1,58)
<b>Femme (c. homme)</b>	<b>11,7</b>	(3,64)	2,15	(2,80)	<b>-6,5</b>	(2,50)	4,6	(2,10)
<b>Éducation (c. n'a pas terminé son secondaire)</b>								
Études secondaires terminées	<b>16,7</b>	(2,40)	<b>17,2</b>	(2,76)	<b>16,7</b>	(3,17)	<b>17,9</b>	(2,88)
Études collégiales ou universitaires partielles	<b>24,8</b>	(2,86)	<b>21,9</b>	(3,15)	<b>21,2</b>	(4,08)	<b>21,5</b>	(3,00)
Études universitaires terminées	<b>38,8</b>	(5,24)	<b>42,8</b>	(5,26)	<b>43,2</b>	(3,54)	<b>35,8</b>	(4,36)
<b>Nombre d'années depuis l'immigration (c. né au Canada)</b>								
A immigré au cours des 5 dernières années	<b>-48,6</b>	(4,11)	<b>-47,5</b>	(5,62)	<b>-40,8</b>	(7,68)	<b>-44,3</b>	(3,21)
A immigré il y a 6 à 10 ans	<b>-28,6</b>	(3,42)	<b>-19,3</b>	(5,21)	<b>-20,6</b>	(4,17)	<b>-29,9</b>	(4,16)
A immigré il y a 11 à 15 ans	<b>-20,1</b>	(4,87)	<b>-16,0</b>	(6,04)	<b>-18,7</b>	(5,76)	<b>-20,2</b>	(5,07)
<b>Niveau de scolarité des parents (années)</b>	<b>6,3</b>	(0,58)	<b>6,1</b>	(0,56)	<b>6,9</b>	(0,91)	<b>6,2</b>	(0,66)
<b>Variation entre les provinces et les territoires</b>								
Moyenne ajustée	<b>7,0</b>		<b>8,9</b>		<b>15,4</b>		<b>3,8</b>	
Femme	<b>34,3</b>		<b>23,2</b>		<b>23,1</b>		10,5	
Études secondaires terminées	<b>15,8</b>		<b>19,3</b>		<b>29,6</b>		<b>32,7</b>	
Études collégiales ou universitaires partielles	<b>35,2</b>		<b>27,5</b>		54,5		<b>33,5</b>	
Études universitaires terminées	44,7		45,3		37,5		18,4	
Niveau de scolarité des parents	0,9		1,4		3,3		0,5	
Note : Les statistiques en gras sont statistiquement significatives, $p < 0,05$ .								

Les résultats du haut du tableau présentent les relations moyennes intraprovinciales. Celles-ci sont très semblables à celles présentées au tableau 2. Le bas du tableau donne les estimations de la variation des effets des facteurs démographiques entre les provinces et les territoires. Les résultats indiquent qu'il existe une variation statistiquement significative entre les provinces et les territoires sur le plan des résultats de littératie moyens ajustés dans les quatre domaines. La variation est relativement faible du côté des résultats en compréhension de textes suivis, en compréhension de textes schématiques et en résolution de problèmes. Par exemple, l'écart entre les résultats en compréhension de textes schématiques est d'environ 9 points, ce qui correspond à un écart-type de 3 points. Ainsi, l'étendue des résultats de littératie des provinces et des territoires est d'environ (plus ou moins deux écarts-types) 12 points. La plus grande variation entre les provinces et les territoires est celle entre les compétences des jeunes en calcul, une variation de près de 16 points, qui correspond à un écart-type de 4 points.

Le modèle montre également que l'effet associé au sexe varie entre les provinces et les territoires. Par exemple, en moyenne, parmi l'ensemble des provinces et des territoires, les femmes obtiennent environ 11,7 points de plus que les hommes. Toutefois, cette différence est beaucoup plus grande dans certaines provinces et certains territoires que dans d'autres. L'écart entre les sexes est de 34,3 points, ce qui correspond à un écart-type de 5,85, soit près de 6 points. Cela veut dire que la différence entre les hommes et les femmes est susceptible d'atteindre environ 24 points. Dans le modèle présenté au tableau 6, la variable femme est centrée sur la moyenne nationale, si bien que l'estimation de l'écart entre les sexes est égale à la moyenne des hommes et des femmes. Le modèle présenté au tableau 6 est estimé une fois de plus, la variable sexe étant centrée sur les hommes (homme = 0, femme = 1) et sur les femmes (femme = 0, homme = 1), ce qui a permis d'établir les estimations des différences ajustées séparément pour chaque province. Celles-ci se trouvent au tableau 7, qui montre la moyenne provinciale ajustée et l'écart par rapport à la moyenne de chaque province.

**Tableau 7**  
**Résultats nationaux moyens ajustés pour les hommes et les femmes,**  
**et les différences provinciales et territoriales par rapport à la moyenne nationale,**  
**ajustés en fonction du niveau de scolarité des répondants,**  
**du nombre d'années depuis leur immigration, et du niveau de scolarité de leurs parents**

	Textes suivis		Textes schématiques		Calcul		Résolution de problèmes	
	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme
<b>Moyenne ajustée</b>	<b>297,7</b>	<b>286,0</b>	<b>295,5</b>	<b>293,3</b>	<b>279,1</b>	<b>285,6</b>	<b>291,6</b>	<b>287,0</b>
<b>Différences par rapport à la moyenne</b>								
Terre-Neuve	1,2	-3,5	-1,1	-2,5	-1,2	-2,9	-1,4	-4,1
Île-du-Prince-Édouard	0,3	-1,4	-0,4	-3,1	-0,3	-1,5	-1,1	-3,2
Nouvelle-Écosse	-1,1	2,2	-1,3	0,6	-1,1	-2,7	-0,6	-0,8
Nouveau-Brunswick	0,9	-6,1	-1,4	-5,3	-0,3	-3,7	-1,3	-3,5
Québec	-2,3	4,0	-3,3	1,4	-0,4	5,6	1,4	1,0
Ontario	-0,4	-6,1	0,1	-5,3	-1,7	-4,2	-0,8	-1,9
Manitoba	2,2	1,0	2,6	-1,8	-1,5	-2,4	1,5	1,5
Saskatchewan	5,6	-4,0	4,8	0,2	3,8	4,6	0,1	-0,1
Alberta	0,0	6,5	1,4	6,6	2,3	4,3	0,8	2,9
Colombie-Britannique	-0,3	4,5	-0,7	4,3	0,7	1,8	0,4	2,7
Yukon	0,7	-0,0	-0,3	-1,2	-0,3	0,5	-0,3	-1,7
Territoires du Nord-Ouest	-3,1	1,1	-4,0	-1,5	-3,4	-3,9	-0,4	-2,8
Nunavut	-10,0	-10,8	-14,2	-14,6	-8,3	-12,2	-2,1	-13,4

Cette analyse permet de tirer deux conclusions importantes. D'une part, la variation des résultats ajustés des femmes est relativement faible entre les provinces et les territoires. Par exemple, en compréhension de textes suivis, le résultat national moyen, ajusté en fonction du niveau de scolarité et du statut d'immigrant, est de 297,7 pour les femmes et de 286,0 pour les hommes. Toutefois, les résultats varient de -10,0 points en-dessous de la moyenne nationale au Nunavut à 5,6 points au-dessus de la moyenne en Saskatchewan. Toutefois, la moyenne ajustée pour l'ensemble des autres provinces et territoires se situe à moins de 3 points de la moyenne nationale. Par contraste, les résultats ajustés pour les hommes diffèrent considérablement de la moyenne nationale. Les hommes du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario obtiennent entre autres 6 points de moins que la moyenne nationale, tandis que ceux de l'Alberta obtiennent 6,5 points de plus.

Les résultats révèlent également que les différences entre les sexes varient considérablement entre les provinces et les territoires. Toujours d'après l'exemple en compréhension de textes suivis, la différence entre les hommes et les femmes est inférieure à 5 points dans 8 des 13 administrations, tandis qu'en Saskatchewan, on observe une différence de 10 points en faveur des femmes, tandis qu'au Québec, cette dernière est de 6 points en faveur des hommes. Cette même tendance est évidente dans les autres domaines de littératie, y compris la capacité de calculer, où la moyenne des hommes est supérieure.

Lorsqu'on combine ces deux conclusions, on constate que les résultats de littératie moyens des femmes sont assez semblables, et que ceux des hommes diffèrent considérablement entre les provinces et les territoires.

Les effets associés au niveau de scolarité varient aussi entre les provinces et les territoires.



## ***6. Résumé et répercussions sur les politiques***

Cette étude examine les résultats de littératie des jeunes Canadiens en fonction des données de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA), réalisée en 2003 dans six pays : le Canada, les Bermudes, l'Italie, le Mexique (Nuevo Leon), la Norvège, la Suisse et les États-Unis. Les analyses qu'on y présente portent sur trois ensembles de questions de recherche. Voici un compte rendu des conclusions tirées de chaque ensemble de questions et de leurs répercussions sur les politiques.

1. Quel est le niveau de rendement en compréhension de textes suivis, en compréhension de textes schématiques, en calcul et en résolution de problèmes chez les jeunes Canadiens de 16 à 25 ans? Quelle est la corrélation entre ces compétences sur le plan individuel?

Les jeunes Canadiens se sont classés en moyenne à un niveau supérieur aux normes internationales dans les quatre domaines de littératie. Toutefois, leur avantage comparatif en calcul n'est pas aussi grand que dans les trois autres domaines. Comparativement à la Suisse, par exemple, les résultats de littératie des jeunes Canadiens sont supérieurs à ceux des Suisses en compréhension de textes suivis, mais bien inférieurs en calcul. Les résultats inscrits dans les quatre domaines sont fortement liés, comme en témoigne le rapport de corrélation de 0,80 entre la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques et la résolution de problèmes. La capacité de calculer s'en écarte, étant donné sa faible corrélation avec la compréhension de textes suivis et la résolution de problèmes. Les résultats indiquent également que la distribution des résultats de littératie dans les quatre domaines montre une asymétrie négative, le taux d'asymétrie variant de -0,37 à -0,30. Cela veut dire qu'il y a un nombre disproportionné de jeunes qui ont obtenu de très faibles résultats de littératie.

Ces résultats convergent avec les travaux antérieurs réalisés à partir des données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui révélaient que le Canada réussissait bien en lecture, mais pas autant en mathématiques. Ces résultats rappellent l'importance d'examiner la compréhension de textes suivis et la capacité de calculer séparément, puisqu'un grand nombre de jeunes affichent des résultats passablement différents en compréhension de textes suivis et en calcul. Cet écart a des retombées sur les études postsecondaires et l'emploi futur, puisque la demande de littératie est en hausse, et dans un grand nombre de professions, on demande un niveau de littératie technique particulièrement élevé.

Le pourcentage élevé de jeunes affichant un très faible niveau de littératie est également déconcertant, puisque ces jeunes sont voués au chômage, à des « comportements risqués », comme l'alcoolisme et la toxicomanie, et à des problèmes de santé. Il est impossible de discerner, à partir de ces données, à quel moment les enfants « dérapent » dans leur acquisition de compétences en littératie. Willms (2005) croit que le point tournant est la transition entre le principe d'apprendre à lire et celui de lire pour apprendre, qui se produit généralement à l'âge de 8 ou 9 ans. La majorité des enfants qui ne réussissent pas cette transition ont souvent des difficultés à l'école primaire, et plus tard au secondaire. Cette tendance est probablement la même en calcul aussi. Ces résultats offrent d'autres preuves selon lesquelles les efforts nationaux de surveillance doivent suivre de près les compétences en littératie des enfants dès leur jeune âge et jusqu'à l'âge de 10 ans environ.

2. Quels sont les facteurs qui expliquent la variation des compétences en littératie des jeunes Canadiens? Y a-t-il une différence entre les jeunes du secondaire (16 à 19 ans) et ceux à l'âge de poursuivre des études postsecondaires (20 à 25 ans)? Les taux sont-ils semblables ou supérieurs chez les jeunes qui sont toujours aux études, si on les compare à ceux qui travaillent? Quel est le rôle de la scolarisation d'une personne elle-même et du niveau de scolarité de ses parents? Quels sont les facteurs associés au niveau de littératie des jeunes à faible revenu?

Les conclusions tirées en ce qui a trait aux déterminants du niveau de compétence en compréhension de textes suivis et de textes schématiques convergent dans une grande mesure avec les travaux antérieurs qui s'appuyaient sur l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de 1994. Bien que l'épreuve mesurant le niveau de compréhension de textes au contenu quantitatif de l'EIAA de 1994 ne se compare pas à l'épreuve de calcul de l'ELCA, les résultats pour ce domaine sont comparables. La résolution de problèmes était un nouveau domaine ajouté à l'ELCA. Les femmes ont beaucoup mieux réussi en compréhension de textes suivis, mais leurs résultats en calcul ont été plus faibles. La réussite des études secondaires a un effet fort important, qui varie de 18 à 20 points. Les jeunes qui avaient terminé une partie de leurs études collégiales ou universitaires montraient des résultats supérieurs à ceux qui avaient terminé leur secondaire, cet avantage étant plus grand en compréhension de textes suivis qu'en calcul. Les jeunes qui avaient terminé leur secondaire avaient en moyenne les résultats les plus élevés, ceux-ci s'établissant à 38 à 46 points de plus que ceux de leurs pairs qui n'avaient pas terminé leur secondaire.

Il est impossible d'affirmer que la réussite des études secondaires ou la fréquentation d'un établissement d'enseignement postsecondaire *entraîne* de meilleurs résultats de littératie, puisque que quelques-uns des effets observés sont probablement le résultat de processus de sélection qui se déroulent pendant les années de scolarisation officielle. On croit qu'il y a à la fois des effets de sélection et de vrais effets d'éducation. L'effet de la réussite des études secondaires et de la poursuite d'études supérieures serait estimé avec davantage de précision si on se servait des données du PISA et de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET). Les effets des études supérieures pourraient également être mieux compris si on s'intéressait à quelques expériences « concrètes » en consultant un échantillon d'étudiants qui ont terminé leur secondaire, mais qui n'ont pas les acquis,



les ressources financières ou la motivation pour poursuivre des études postsecondaires. Néanmoins, en l'absence de ces recherches d'approfondissement, les conclusions justifient raisonnablement la nécessité d'investir davantage dans les études supérieures, notamment pour les jeunes qui poursuivent une carrière exigeant d'importantes aptitudes en calcul.

Ces conclusions révèlent en outre qu'il existe un écart de compétences considérable entre les immigrants et les non-immigrants, et que ce dernier rétrécit constamment plus les immigrants sont au Canada depuis longtemps. Toutefois, il ne disparaît pas tant que les immigrants n'ont pas passé au moins 15 ans ici. La question qu'il faut se poser, c'est s'il serait possible d'accentuer de façon importante la courbe d'apprentissage au moyen de programmes linguistiques destinés aux nouveaux immigrants.

Les effets de l'emploi ou de la participation à des activités de littératie au travail sont négligeables chez les jeunes de 16 à 25 ans. Toutefois, il y a d'importants effets associés à la participation à des activités de littératie à domicile, et ces effets se font généralement ressentir davantage chez les jeunes de 20 à 25 ans. Le nombre d'heures passées à regarder la télévision a un effet négatif sur les résultats de littératie, surtout chez les jeunes de 16 à 19 ans. Sur le plan de la politique sociale, il sera très difficile de changer la façon dont les gens occupent leurs temps libres, et ainsi transformer une nation d'amateurs de télévision en nation d'amateurs de lecture. Les incitatifs économiques à la lecture, comme les subventions à l'achat de livres ou les désincitations à regarder la télévision, comme une hausse des taxes sur les forfaits télé par câble ou satellite, seraient probablement inefficaces et irréalistes sur le plan politique. On ne sait pas si une vaste campagne médiatique visant à encourager une plus grande participation à des activités de littératie à domicile serait efficace, et ironiquement, le meilleur moyen de rejoindre les jeunes serait de produire des annonces télévisées. Les résultats indiquent qu'il faudrait étudier plus en détails l'utilisation que font les adolescents de leurs temps libres.

3. Dans quelle mesure les effets des caractéristiques démographiques varient-ils entre les provinces et les territoires?

L'analyse de la variation des résultats de littératie entre les provinces et les territoires a permis de tirer deux importantes conclusions. La première, c'est qu'il n'y a relativement pas de variation des résultats entre les provinces et les territoires chez les femmes, tandis que chez les hommes, les résultats varient considérablement. L'autre, c'est que l'écart de littératie entre les hommes et les femmes varie beaucoup d'une administration à l'autre.

Ces conclusions indiquent que, pour qu'une province réussisse à atteindre d'importants niveaux de littératie des jeunes, elle doit se fier dans une grande mesure aux niveaux de compétences des hommes. Ce phénomène renforce également le point démontré précédemment, selon lequel il faut mieux comprendre *quand* et *pourquoi* les enfants dérapent dans le développement de leur niveau de littératie. L'une des hypothèses, c'est qu'un plus grand pourcentage de garçons que de filles ne parviennent pas à faire la transition entre le principe d'apprendre à lire et de lire pour apprendre à l'âge de 8 ou 9 ans, de sorte qu'ils ne deviennent pas de bons lecteurs. Une autre hypothèse veut que les jeunes hommes soient plus attirés que les femmes par les perspectives d'emploi de leur région, si bien qu'ils n'atteignent pas un niveau de scolarité comparable. Cette

analyse a contrôlé les niveaux de scolarité, mais peut-être qu'il existe quand même un effet résiduel de « travailleur découragé ». Les conclusions tirées sur les différences interprovinciales et interterritoriales sont particulièrement importantes, car elles démontrent que le niveau de littératie relativement faible dans certaines administrations n'est probablement pas attribuable uniquement à la qualité inférieure de l'enseignement, mais qu'il s'agit plutôt d'une question complexe entourant la participation des jeunes à des activités de littératie à domicile et au travail.

## 7. Bibliographie

- ALWIN, D. (1991). « Family of Origin and Cohort Differences in Verbal Ability », *American Sociological Review*, 56, 625-638.
- BEATON, A. E. (1987). *The NAEP 1983-1984 Technical Report*, ETS, Princeton.
- BECKER, G. (1964). *Human Capital*, New York: Columbia University Press.
- BLAKE, J. (1989). *Family Size and Achievement*, Los Angeles, CA: University of California Press.
- CHAO, R. K. et WILLMS, J. D. (2002). « The effects of parenting practices on children's outcomes », In J. D. Willms, (Ed.), *Vulnerable Children: Findings from Canada's National Longitudinal Study of Children and Youth*, (pp.149-165). Edmonton, Alberta: University of Alberta Press.
- CHETTRI, N. et BAKER, D. P. (2005). « The Environment for Literacy among Nations: Concepts, Past Research, and Preliminary Analysis », Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- COULOMBE, S., TREMBLAY, J. et MARCHAND, S. (2005). *Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE*, Ottawa : Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- DECASPER, A. J., LECANUET, J. P., BUSNEL, M. C., GRANIER-DEFERRE, C. et MAUGEAIS, R. (1994). « Fetal reactions to Recurrent Maternal Speech », *Infant Behavior and Development*, 17, 159-164.
- DESJARDINS R. (2003). « Determinants of Literacy Proficiency: a Lifelong-Lifewide Learning Perspective », *International Journal of Educational Research*, 39, 205-245.
- DESLAURIERS R. (1990). *L'impact des employés analphabètes sur les entreprises canadiennes* (rapport n° 58-90-F), Ottawa (Ontario) : Conference Board du Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- DICKERSON, A. et GREEN, F. (2004). « The Growth and Valuation of Computing and Other Generic Skills », *Oxford Economic Papers*, 56(3), 371-406.
- DOWNEY, B. D. (1995). « When Bigger is not Better: Family Size, Parental Resources, and Children's Educational Performance », *American Sociological Review*, 60(5), 746-761.
- ENTWISLE, M. A. et ALEXANDER, K. L. (1995). « A Parent's Economic Shadow: Family Structure Versus Family Resources as Influences on Early School Achievement », *Journal of Marriage and the Family*, 57, 399-409.

- EPSTEIN, J. et DAUBER, S. (1991). « School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools », *The Elementary School Journal*, 91, 279-289.
- FEHRMANN, P. G., KEITH, T. Z. et REIMERS, T. M. (1987). « Home Influence on School Learning: Direct and Indirect Effects on Parental Involvement on High School Grades », *Journal of Educational Research*, 80(6), 330-337.
- HART, B. et RISLEY, T.R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Baltimore: P.H. Brookes.
- HILL, P. W. et CREVOLA, C. A. (1999). « Key Features of a Whole-School, Design Approach to Literacy Teaching in Schools », *Australian Journal of Learning Disabilities*, 4(3), 5-11.
- HO, E. S. et WILLMS, J. D. (1996). « Effect of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement », *Sociology of Education*, 69, 126-141.
- HUTTENLOCHER, J. E., HAIGHT, W., BRYK, A. S. et SELTZER, M. (1988). *Parental Speech and Early Vocabulary Development*, Unpublished manuscript, University of Chicago, Department of Education, Chicago.
- HUTTENLOCHER, J. E., HAIGHT, W., BRYK, A. S., SELTZER, M. et LYONS, T. (1991). « Early Vocabulary Growth: Relation to Language Input and Gender », *Developmental Psychology*, 27(2), 236-248.
- KAPSALIS, C. (1999). *Profil de l'alphabétisme des jeunes de l'Ontario*. Toronto (Ontario) : ministère de la Formation et des Collèges et Universités.
- KISILEVSKY, B. S., HAINS, S. M., LEE, K., XIE, X., HUANG, H., YE, H. H. et Al. (2003). « Effects of Experience on Fetal Voice Recognition », *Psychological Science*, 14(3), 220-224.
- KRASHEN, S. (1993). *The Power of Reading*, Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.
- LAMBORN, S. D., DORNBUSCH, S. M. et STEINBERG, L. (1996). « Ethnicity and Community Context as Moderators of the Relations Between Family Decision Making and Adolescent Adjustment », *Child Development*, 67, 283-301.
- LOERTSCHER, D. V. (1993). « Objective: Achievement. Solution: School libraries », *School Library Journal*, 39(5), 301-335.
- MACHIN, S. (2001). « The Changing Nature of Labour Demand in the New Economy and Skill-biased Technology Change », *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 63, 753-776.
- MCINTOSH, S. et VIGNOLES, A. (2001). « Measuring and Assessing the Impact of Basic Skills on Labour Market Outcomes », *Oxford Economic Papers*, 53(3), 453-481.

- MINCER, J. (1958). « Investment in Human Capital and Personal Income Distribution », *Journal of Political Economy*, 66, 281-302.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES et STATISTIQUE CANADA (1995). *Littératie, économie et société : résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Paris (France) : Organisation de coopération et de développement économiques, et Ottawa (Ontario) : ministre de l'Industrie, Canada.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES et STATISTIQUE CANADA (2000). *La littératie à l'ère de l'information : rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris et Ottawa : auteurs.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie : premiers résultats du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2000*, Paris : OCDE.
- PASSARIS, C. (2003). « The New Global Economy of the Twenty-First Century », *Proceedings of the International Conference on International Forums for the 21st Century*. Universitat Leipzig, 1-17.
- PONG, S. (1997). « Family Structure, School Context, and Eighth-Grade Math and Reading Achievement », *Journal of Marriage and the Family*, 59(3), 734-746.
- RAMEY, C. T. et RAMEY, S. L. (1998). « Early Intervention and Early Experience », *American Psychologist*, 53(2), 109-120.
- RAUDENBUSH, S. W. et KASIM, R. (1998). « Cognitive Skill and Economic Inequality: Findings From the National Adult Literacy Survey », *Harvard Educational Review*, 68(1), 33-79.
- RETFERD, R. D. et SEWELL W. H. (1992). « Four Erroneous Assertions Regarding the Accuracy of the Confluence Model », *American Sociological Review*, 57, 136-137.
- ROMER, P. (1993, September 11-17). « Ideas and things », *The Economist*, 70-72.
- SCHEERENS, J. (1992). *Effective Schooling: Research, Theory, and Practice*, London: Cassell.
- SHAPIRO, H. S. et PURPEL, D. (Eds.). (1993). *Critical Social Issues in American Education*, New York: Longman Publishing Group.
- SNOW, C., BARNES, W., CHANDLER, J., GOODMAN, I. et HEMPHILL, L. (1991). *Unfulfilled Expectations: Home and School Influences on Literacy*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- STATISTIQUE CANADA (1991). *L'alphabétisation des adultes au Canada : résultats d'une étude nationale* (rapport n° 89-525-XPF), Ottawa (Ontario) : ministère de l'Industrie, des Sciences et de la Technologie.
- STATISTIQUE CANADA et ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (éd.) (2005). *Apprentissage et réussite : premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Paris (France) : Organisation de coopération et de développement économiques, et Ottawa (Ontario) : ministre de l'Industrie, Canada.
- STEINBERG, L., LAMBORN, S. D., DORNBUSCH, S. M. et DARLING, N. (1992). « Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed », *Child Development*, 63, 1266-1281.
- STEVENSON, D. L. et BAKER, D. P. (1987). « The Family-School Relation and the Child's Schools Performance », *Child Development*, 58, 1348-1357.
- TAYLOR, L. C., HINTON, I. D. et WILSON, M. N. (1995). « Parental Influences on Academic Performance in African-American Students », *Journal of Child and Family Studies*, 4(3), 293-302.
- THE CREATIVE RESEARCH GROUP (1987). *Literacy in Canada: A research report*, (Prepared for Southam News, Ottawa). Toronto.
- TRAMONTE, L. et WILLMS, J. D. (submitted, 2007). *Two Forms of Cultural Capital and their Effects on Students' Reading Literacy*.
- VERNER, D. (2005). *What Factors influence World Literacy? Is Africa Different?* World Bank Policy Research Working Paper 3496.
- WERKER, J. F. et TEES, R. C. (2002). « Cross-Language Speech Perception: Evidence for Perceptual Reorganization During the First Year of Life », *Infant Behavior and Development*, 25, 121-133.
- WILLMS, J. D. (1997). « Les capacités de lecture des jeunes Canadiens », *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Ottawa (Ontario) : Statistique Canada.
- WILLMS, J. D. (1999). *Inégalités en matière de capacités de lecture chez les jeunes au Canada et aux États-Unis*, (Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes n° 6). Ottawa (Ontario) : Développement des ressources humaines Canada et Secrétariat national à l'alphabétisation.
- WILLMS, J. D. et FLANAGAN, P. (2002). *Alphabétisme et accès à l'éducation postsecondaire : une lecture de la situation*. Montréal (Québec) : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

- WILLMS, J. D. (2003). « Literacy Proficiency of Youth : Evidence of Converging Socioeconomic Gradients », *International Journal of Educational Research*, 39, 247-252.
- WILLMS, J. D. (2004a). *La Capacité de lecture au Canada et aux États-Unis : Constatations issues du Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'OCDE*, Ottawa (Ontario) : Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- WILLMS, J. D. (2004b). *Variation des niveaux de compréhension de l'écrit entre les provinces canadiennes : constatations tirées du PISA de l'OCDE*, Rapport commandé par Statistique Canada. N° 81-595-MIF20040012 au catalogue ([http://www.statcan.ca/cgi-bin/downpub/listpub\\_f.cgi?catno=81-595-MIF2004012](http://www.statcan.ca/cgi-bin/downpub/listpub_f.cgi?catno=81-595-MIF2004012)).
- WILLMS, J. D. (2005). « Les compétences, le niveau de scolarité des parents et la pratique de la littératie dans la vie courante », Dans Statistique Canada et Organisation de coopération et de développement économiques (éd.), *Apprentissage et réussite : premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes* (chapitre 10, pp. 225 à 241). Paris (France) : Organisation de coopération et de développement économiques, et Ottawa (Ontario) : ministre de l'Industrie, Canada.
- WILLMS, J. D. (2006). *Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*, Montréal (Québec) : UNESCO Institute for Statistics.
- WILLMS, J. D. et MURRAY, T. S. (2007). *Acquisition et perte de compétences en littératie au cours de la vie*, Ottawa (Ontario) : Statistique Canada.
- WU, M. et ADAMS, R. J. (2002). *Plausible Values – why They are Important*. Paper presented at the International Objective Measurement Workshop. New Orleans, Louisiana.