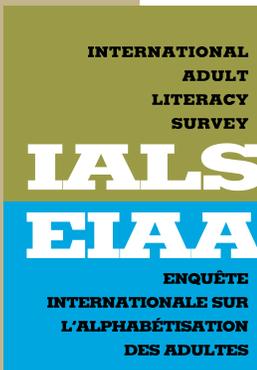


Inégalités en matière de capacités de lecture chez les jeunes au Canada et aux États-Unis

J. Douglas Willms



Statistique
Canada

Développement des ressources
humaines Canada

Statistics
Canada

Human Resources
Development Canada

Canada

Des données sous plusieurs formes

Statistique Canada diffuse les données sous formes diverses. Outre les publications, des totalisations habituelles et spéciales sont offertes. Les données sont disponibles sur Internet, disque compact, disquette, imprimé d'ordinateur, microfiche et microfilm, et bande magnétique. Des cartes et d'autres documents de référence géographiques sont disponibles pour certaines sortes de données. L'accès direct à des données agrégées est possible par le truchement de CANSIM, la base de données ordnolingue et le système d'extraction de Statistique Canada.

Comment obtenir d'autres renseignements

Toute demande de renseignements au sujet de la présente publication ou au sujet de statistiques ou de services connexes doit être adressée à : T. Scott Murray, Statistique Canada, Ottawa, Ontario, K1A 0T6 (téléphone : (613) 951-9035) ou à l'un des centres de consultation régionaux de Statistique Canada :

Halifax	(902) 426-5331	Regina	(306) 780-5405
Montréal	(514) 283-5725	Edmonton	(403) 495-3027
Ottawa	(613) 951-8116	Calgary	(403) 292-6717
Toronto	(416) 973-6586	Vancouver	(604) 666-3691
Winnipeg	(204) 983-4020		

Vous pouvez également visiter notre site sur le Web :

<http://www.statcan.ca>

Un service d'appel interurbain sans frais est offert à **tous les utilisateurs qui habitent à l'extérieur des zones de communication locale** des centres de consultation régionaux.

Service national de renseignements	1 800 263-1136
Service national d'appareils de télécommunications pour les malentendants	1 800 363-7629
Numéro pour commander seulement (Canada et États-Unis)	1 800 267-6677

Renseignements sur les commandes/abonnements

Les prix n'incluent pas la taxe de vente

N° 89-552-MPF au catalogue est publiée sur version **papier** au coût de 10 \$ le numéro au Canada. À l'extérieur du Canada, le coût est de 10 \$ US le numéro.

Une version **électronique**, n° 89-552-MIF au catalogue est disponible gratuitement sur le site Web de Statistique Canada.

Faites parvenir votre commande à Statistique Canada, Division des opérations et de l'intégration, Gestion de la circulation, 120, avenue Parkdale, Ottawa (Ontario), K1A 0T6 ou commandez par téléphone au **(613) 951-7277** ou au **1 800 700-1033**, par télécopieur au **(613) 951-1584** ou au **1 800 889-9734** ou par l'Internet : order@statcan.ca ou à l'un des centres de consultation régionaux de Statistique Canada. Vous pouvez aussi vous procurer les publications de Statistique Canada auprès des agents autorisés, des librairies locales et des bureaux locaux de Statistique Canada.

Pour tout changement d'adresse, veuillez fournir votre ancienne et votre nouvelle adresse.

Normes de service à la clientèle

Statistique Canada s'engage à fournir à ses clients des services rapides, fiables et courtois et dans la langue officielle de leur choix. 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 le centre de consultation régional de Statistique Canada le plus près de chez vous.

Le papier utilisé dans la présente publication répond aux exigences minimales de l'"American National Standard for Information Sciences" - "Permanence of Paper for Printed Library Materials", ANSI Z39.48 - 1984.



Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes

Inégalités en matière de capacités de lecture chez les jeunes au Canada et aux États-Unis

J. Douglas Willms

*Centre atlantique de recherche en politiques sociales Université
du Nouveau-Brunswick*

L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), projet auquel ont participé sept pays, a été réalisée au cours de l'automne de 1994. Le volet canadien de l'EIAA était financé principalement par la Direction générale de la recherche appliquée et le Secrétariat national à l'alphabétisation de Développement des ressources humaines Canada.

Publication autorisée par le ministre responsable de Statistique Canada

© Ministre de l'Industrie, 1999

Tous droits réservés. Il est interdit de reproduire ou de transmettre le contenu de la présente publication, sous quelque forme ou par quelque moyen que ce soit, enregistrement sur support magnétique, reproduction électronique, mécanique, photographique, ou autre, ou de l'emmagasiner dans un système de recouvrement, sans l'autorisation écrite préalable des Services de concession des droits de licence, Division du marketing, Statistique Canada, Ottawa, Ontario, Canada, K1A 0T6.

Septembre 1999

N° 89-552-MPF au catalogue, n° 6

ISSN 1482-7476

ISBN 0-660-96192-X

N° 89-552-MIF au catalogue, n° 6

ISSN 1480-9524

ISBN 0-660-96192-X

Périodicité : irrégulier

Ottawa

Statistique Canada

Développement des ressources humaines Canada

Secrétariat national à l'alphabétisation

Nous désirons toutefois souligner que l'interprétation des données et les recommandations générales exposées dans le présent rapport sont propres aux auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles des organismes subventionnaires ou des évaluateurs.

Données de catalogage avant publication (Canada)

Willms, Jon Douglas

Inégalités en matière de capacités de lecture chez les jeunes au Canada et aux États-Unis

(Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, ISSN 1482-7476)

Publié en collaboration avec: Développement des ressources humaines Canada [et] Secrétariat national à l'alphabétisation.

Publié aussi en anglais sous le titre: Inequalities in literacy skills among youth in Canada and the United States.

ISBN 0-660-96192-X

CS89-552-MPF no 6

1. Alphabétisation – Canada – Statistiques.
 2. Alphabétisation – États-Unis – Statistiques.
 3. Jeunesse – Canada – Statistiques.
 4. Jeunesse – Canada – Statistiques.
- I. Statistique Canada. II. Canada. Développement des ressources humaines Canada. III. Canada. Secrétariat national à l'alphabétisation.
IV. Collection.

LC514 W5414 1999
C99-988031-4

302.22'440835'0971

Remerciements

Je remercie Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada et le National Center for Education Statistics du Department of Education des États-Unis, qui ont financé la recherche sur les capacités de lecture chez les jeunes, de même que la Spencer Foundation, qui a financé le projet de recherche « School Community Effects on Children's Educational and Health Outcomes ». Je tiens également à remercier le gouvernement du Nouveau-Brunswick et la Banque Canadienne Impériale de Commerce, qui ont financé la bourse de recherche N.-B./CIBC de l'Institut canadien des recherches avancées. Les opinions exprimées dans le présent document ne reflètent pas nécessairement celles des organismes commanditaires.

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

Introduction	7
Chapitre 1 Contexte et plan théorique	9
Chapitre 2 Données et méthodologie	13
Chapitre 3 Résultats	15
Conclusion	31
Discussion	33
Notes	36
Bibliographie	37

Liste des graphiques

Graphique 3.1 Résultats aux tests de mesure de l’alphabétisme des jeunes Canadiens de 16 à 25 ans, selon le sexe	19
Graphique 3.2 Effet du nombre d’années d’utilisation de la langue de test	21
Graphique A Résultats aux tests de mesure de l’alphabétisme des jeunes de 16 à 25 ans, selon le pays	39
Graphique B Relation entre les résultats au test de compréhension de textes au contenu quantitatif et le niveau de scolarité des parents (données corrigées en fonction du sexe, du statut d’immigrant et de l’origine ethnique)	40

Liste des tableaux

Tableau 3.1 Effets des caractéristiques démographiques sur les résultats des jeunes aux tests de mesure de l’alphabétisme au Canada et aux États-Unis	17
Tableau 3.2 Modèles linéaires hiérarchiques des effets démographiques à l’intérieur des secteurs de compétence et des variations entre les secteurs de compétence	23
Tableau 3.3 Corrélations entre les composantes aléatoires à l’échelle des secteurs de compétence pour 27 États américains	26
Tableau 3.4 Modèles linéaires hiérarchiques des effets de l’emplacement et de la participation à des activités de lecture	28
Tableau 3.5 Réduction en pourcentage des coefficients et des composantes de la variance	29

Introduction

Le récent rapport intitulé *Littératie et société du savoir*, qu'ont fait paraître Développement des ressources humaines Canada (DRHC), l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et Statistique Canada (1997), laisse entendre que les jeunes d'Amérique du Nord n'obtiennent pas d'aussi bons résultats que ceux d'Europe en ce qui a trait aux capacités de lecture. Les conclusions du rapport se fondent sur les données de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), réalisée dans sept pays en 1994, puis étendue par la suite à 24 pays. Des analyses détaillées des données de l'EIAA pour le Canada ont révélé que les capacités de lecture des jeunes du Québec et des provinces des Prairies étaient quelque peu supérieures à celles des jeunes des six autres provinces (Willms, Statistique Canada et DRHC, 1997). Un aspect important de ces conclusions est lié au fait que les inégalités en fonction des classes sociales étaient moins prononcées dans les provinces où le niveau de capacités de lecture était plus élevé. En d'autres termes, les jeunes de milieux socioéconomiques favorisés étaient plus susceptibles que les autres d'obtenir de bons résultats aux tests de l'EIAA dans chaque province, tandis que ceux de milieux défavorisés présentaient, d'une province à l'autre, des fluctuations marquées quant à leurs capacités de lecture.

La présente étude vise à déterminer si cette conclusion générale s'applique également à l'échelle des États, aux États-Unis, et cela non seulement en fonction du milieu socioéconomique des jeunes Américains, mais aussi en fonction de leur origine ethnique. L'étude a également pour objet d'estimer les variations des niveaux de capacités de lecture entre les États et les provinces, avant et après la prise en compte du sexe, de l'origine ethnique et du statut d'immigrant. De plus, elle vise à déterminer si ces fluctuations sont en partie attribuables à l'emplacement géographique de l'État ou de la province ou encore à la mesure dans laquelle les jeunes se livrent régulièrement ou non à des activités de lecture.

La présente monographie propose tout d'abord un aperçu du contexte et du cadre théorique de l'étude. Le chapitre suivant décrit brièvement les données et les méthodes utilisées aux fins de l'étude. Vient ensuite le chapitre sur les résultats, divisé en cinq sections correspondant aux cinq questions de la recherche, suivi d'un examen des résultats de l'étude à la lumière de la documentation pertinente. L'étude se termine par un résumé de la recherche et un examen de ses répercussions sur les politiques.

Chapitre 1

Contexte et plan théorique

Le niveau d’alphabétisme d’une société constitue un indicateur clé sur les plans économique et social. Il reflète les capacités et le savoir accumulé — le « capital humain » — essentiel à la croissance économique (Becker, 1964; Romer, 1993; Schultz, 1963). On l’associe à des revenus et des recettes fiscales plus élevés, à des taux de criminalité plus faibles, à un chômage moindre, à une plus faible dépendance à l’égard de l’aide sociale ainsi qu’à des coûts moins élevés en matière de soins de santé (DRHC, OCDE et Statistique Canada, 1997). Au-delà des simples capacités de lecture et d’écriture, le terme « alphabétisme » renvoie à la capacité d’une personne à « utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel » (OCDE et Statistique Canada, 1995). Par conséquent, l’alphabétisme englobe également la notion de « capital culturel », liée à certaines valeurs, formes de communication et habitudes organisationnelles (Bourdieu, 1977), de même que la notion de « capital social », liée celle-là à l’utilisation de la langue dans les relations sociales (Coleman, 1988). L’alphabétisme est un instrument de pouvoir économique et social.

Il existe donc un lien entre la répartition des capacités de lecture dans une société en fonction des classes sociales, des groupes ethniques et des sexes d’une part, et les inégalités économiques et sociales d’autre part. Des études sur le degré de réussite professionnelle réalisées aux États-Unis ont révélé que les disparités sur les plans du revenu et de l’emploi sont non seulement attribuables à des inégalités structurelles et à des préjugés subis en milieu de travail, mais qu’elles sont aussi déterminées par le niveau de scolarité et le niveau d’alphabétisme atteints par les groupes de statut socioéconomique faible et par ceux de statut socioéconomique élevé (Carnoy, 1995; Raudenbush, Kasim, Eamsukawat, Liu et Miyazaki, 1996). Les personnes qui ont un faible niveau de capacités de lecture se voient restreindre l’accès à certains marchés du travail, tandis que celles dont le niveau est élevé sont plus susceptibles de décrocher des emplois rémunérateurs et d’être récompensées pour leurs compétences. Qui plus est, les industries qui ont connu une expansion pendant la dernière décennie ont des exigences plus élevées en matière d’alphabétisme que celles qui sont en perte de vitesse (OCDE et Statistique Canada, 1995). Selon les prévisions relatives à l’emploi pour les deux décennies à venir, la demande de travailleurs peu qualifiés diminuera, tandis qu’on observera une augmentation de la demande de personnel technique et administratif moyennement qualifié et de professionnels hautement qualifiés (OCDE, 1995). La réduction des inégalités en matière de capacités de lecture revêt donc une importance primordiale dans le contexte des initiatives axées sur une meilleure égalité sur les plans du revenu et des possibilités. En outre, comme l’alphabétisme revêt une importance fondamentale dans les relations sociales et la participation à une société moderne, la réduction des inégalités est susceptible d’accroître la tolérance et de favoriser la cohésion sociale.

Le cadre théorique que les sociologues emploient pour étudier les inégalités repose sur l'hypothèse que le niveau de scolarité et, en bout de ligne, la réussite professionnelle, sont déterminés dans une large mesure par les origines familiales et les expériences scolaires (voir par exemple Bielby, 1981; Sewell, Hauser et Featherman, 1976; Kerckhoff, 1996). On pense que les origines familiales influent directement sur la réussite par le biais de mécanismes très variés qui commencent à agir dès la naissance ou peut-être même avant. On pense aussi qu'elles influent indirectement sur le degré de réussite par le biais de l'éducation. Par exemple, les enfants de milieux plus favorisés sont plus susceptibles d'avoir un meilleur accès à une éducation de qualité et de bénéficier d'un meilleur soutien financier et culturel pour leurs activités scolaires au primaire et au secondaire. Les enfants qui disposent de telles ressources sont alors plus susceptibles d'obtenir de bons résultats scolaires ainsi que les ressources financières requises pour poursuivre leurs études. Ces expériences ont un effet cumulatif sur leur niveau d'alphabétisme. On considère également que l'alphabétisme est influencé par les expériences de travail et par d'autres expériences liées au capital économique, culturel et social des personnes. Toutefois, il s'agit là de relations complexes parce que le niveau de capacités de lecture influe sur le genre d'emploi et le revenu que la personne réussit à obtenir, lesquels ont en retour une incidence sur le niveau de capacités de lecture (Rivera-Batiz, 1992; Raudenbush et Kasim, 1998).

La présente étude traite des niveaux de capacités de lecture et des inégalités en matière de capacités de lecture chez les jeunes de 16 à 25 ans. Les indicateurs du niveau de capacités de lecture chez les jeunes revêtent une importance particulière parce qu'ils font ressortir de quelle façon les investissements de ressources matérielles, sociales et culturelles consenties par la génération précédente ont été convertis en capital économique, culturel et social. Ces indicateurs font office à la fois de mesures *a posteriori* du succès obtenu par nos systèmes d'enseignement dans le développement des capacités de lecture et dans la réduction des inégalités quant au niveau de capacités de lecture, et de mesures *a priori* du succès et du bien-être futurs de nos jeunes (Willms, Statistique Canada et DRHC, 1997).

Cette étude aborde les cinq questions exposées ci-après en mettant à contribution des données fondées sur de vastes échantillons, représentatifs à l'échelle nationale, de jeunes du Canada et des États-Unis.

1. Dans quelle mesure les niveaux de capacités de lecture et les inégalités en matière de capacités de lecture entre les classes sociales au Canada et aux États-Unis se comparent-ils à ce qu'on observe dans les autres pays de l'OCDE? Dans l'analyse réalisée pour répondre à cette question, on estime pour chaque pays les « gradients » qui décrivent la relation entre les résultats aux tests de mesure de l'alphabétisme et le niveau de scolarité des parents. Le niveau de scolarité des parents ne traduit pas tous les facteurs pertinents liés aux antécédents parentaux qui influent sur le niveau de capacité de lecture des jeunes, mais le statut socioéconomique constitue un indicateur de remplacement qui permet de faire ressortir bon nombre des relations importantes.
2. Quelle est l'ampleur des inégalités quant au niveau de capacités de lecture entre les différents groupes au Canada et aux États-Unis? Les inégalités sont évaluées en fonction des différences entre les classes sociales, entre les sexes, entre les immigrants et les non-immigrants et entre les groupes ethniques. L'analyse porte également sur l'incidence qu'a le fait que le répondant soit évalué dans une langue autre que celle qu'il parle depuis sa naissance, de même que sur la « courbe d'apprentissage » associée au nombre d'années écoulées depuis qu'il a commencé à parler la langue de test.
3. Dans quelle mesure ces indicateurs varient-ils en fonction des secteurs de compétence, c'est-à-dire entre les provinces et les États, à l'intérieur du Canada et

des États-Unis? Les variations observées sont-elles substantielles et statistiquement significatives? Est-ce que l'ampleur des inégalités associées aux antécédents parentaux, au sexe ou à l'origine ethnique varie entre les États et les provinces? Si tant les niveaux de capacités de lecture que les inégalités quant au niveau de capacités de lecture varient entre les États et les provinces, existe-t-il une relation entre les deux? Si une relation négative était observée, cela signifierait que les États et les provinces où les niveaux moyens de capacités de lecture sont relativement élevés sont ceux qui ont réussi à réduire les inégalités entre les groupes favorisés et les groupes défavorisés.

4. Si les indicateurs varient entre les États et les provinces, une partie de cette variation peut-elle être attribuée à l'*emplacement*? En d'autres termes, existe-t-il au chapitre des capacités de lecture un gradient nord-sud ou est-ouest qui ne soit pas attribuable aux antécédents familiaux des personnes, à leur origine ethnique ou à leur statut d'immigrant? Règle générale, lorsqu'il existe des différences manifestes entre les États ou les provinces en ce qui a trait aux capacités de lecture, nous en déduisons rapidement qu'elles sont attribuables à des différences sur les plans de l'origine ethnique et du milieu socioéconomique entre les populations à l'étude ou encore qu'elles découlent de la qualité de l'enseignement. D'autres facteurs culturels plus profonds qui transcendent l'origine ethnique et le statut socioéconomique peuvent toutefois entrer en jeu. On peut penser par exemple à une « culture de l'alphabétisme » historiquement et socialement enchâssée dans les pratiques quotidiennes des familles et des organisations. Il n'existe bien sûr aucune raison logique de supposer que l'État et la province constituent le niveau qui convient le mieux à l'analyse : il est plausible que les cultures de l'alphabétisme varient selon les villes, les cantons et les quartiers à l'intérieur de ces secteurs de compétence, de même qu'entre des collectivités qui ne sont pas géographiquement délimitées, par exemple celles qui sont formées par affiliation religieuse ou par appartenance à des organisations particulières. Toutefois, si des effets culturels plus étendus entrent en jeu, nous pouvons nous attendre à relever une relation entre les niveaux de capacités de lecture observés dans un État ou une province et ceux enregistrés dans les secteurs de compétence voisins. Nous pouvons également nous attendre à relever, au chapitre de la participation aux activités faisant appel aux capacités de lecture, des différences susceptibles d'expliquer une partie des variations géographiques. La présente analyse se contente de fournir le fondement d'un examen plus approfondi des cultures de l'alphabétisme qui trouvent leur origine dans les caractéristiques historiques et sociales plus générales des collectivités où vivent et travaillent les personnes.
5. Enfin, s'il existe des variations marquées entre les secteurs de compétence en ce qui a trait aux capacités de lecture, cela peut-il s'expliquer en partie par la mesure dans laquelle les jeunes participent à des activités de lecture à la maison — par exemple en lisant des journaux et des livres et en écrivant des lettres — plutôt que de regarder la télévision? De telles pratiques reflètent dans une certaine mesure la culture de l'alphabétisme propre à ces secteurs de compétence.

Chapitre 2

Données et méthodologie

Les données sur lesquelles s'appuie la présente étude ont été recueillies dans le cadre de l'enquête américaine intitulée National Adult Literacy Survey (NALS)¹ et de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA). Réalisées respectivement en 1989 et en 1994, ces enquêtes visaient à déterminer le niveau de capacités de lecture et la répartition de celles-ci au sein de la population adulte. Elles cherchaient aussi à étudier et à comparer les facteurs qui influent sur le développement de ces capacités. En 1995, l'OCDE et Statistique Canada ont fait paraître un premier rapport international intitulé *Littératie, économie et société*, lequel comprenait des données sur sept pays. Le deuxième rapport international, intitulé *Littératie et société du savoir* (DRHC, OCDE et Statistique Canada, 1997), se fondait sur des données relatives à 12 pays.

Ces enquêtes ont donné lieu à l'administration de tests poussés et à des entrevues auprès d'un échantillon représentatif d'adultes dans chacun des pays à l'étude. Les éléments des tests de mesure de l'alphabétisme de la NALS et de l'EIAA étaient reliés au niveau des éléments de sorte que les résultats aux tests menés dans le cadre des deux enquêtes reposent sur les mêmes échelles. Les tests de mesure de l'alphabétisme couvraient trois catégories de capacités de lecture, soit la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques et la compréhension de textes au contenu quantitatif. En ce qui a trait à la compréhension de textes suivis, les participants devaient lire, comprendre et utiliser de l'information contenue dans des textes tels des reportages et des éditoriaux. Pour ce qui est de la compréhension de textes schématiques, les participants devaient repérer et utiliser de l'information contenue dans des textes comme des demandes d'emploi, des horaires de transport et des cartes routières. Pour la compréhension de textes au contenu quantitatif, les participants devaient être en mesure de trouver, de comprendre et d'utiliser les opérations mathématiques comprises à même les textes comme des cartes météo que l'on trouve dans les journaux ou des tableaux de calcul de prêts et d'intérêts. Au programme des entrevues tenues dans le cadre des deux enquêtes figuraient notamment un certain nombre de questions sur les premières expériences linguistiques des répondants, leurs expériences sur le marché du travail, leur participation à des activités d'éducation des adultes et leurs antécédents personnels et familiaux (National Center for Education Statistics, 1998).

Les résultats de chaque participant étaient présentés sur une échelle pour chacune des trois catégories de capacités de lecture. Les résultats obtenus sur les échelles ont été groupés en cinq niveaux de capacités de lecture allant du niveau 1 (tâches simples) au niveau 5 (tâches complexes). Les analyses se fondent sur ces résultats plutôt que sur les « niveaux » rattachés à chaque catégorie. Toutefois, on a exprimé les résultats obtenus sur les échelles sous forme de

résultats standard, de façon que la moyenne soit de « 0 » et l'écart-type, de « 1 » pour l'ensemble de la population de jeunes à l'échelle internationale. Il est ainsi possible d'exprimer les différences entre les groupes ou les secteurs de compétence sous forme « d'effets de taille », c'est-à-dire sous forme de fractions d'un écart-type. Dans l'examen des résultats, on utilise également une « échelle des années de scolarité » qui permet de faire ressortir la signification des différences observées en fonction de leur ampleur. Pour l'ensemble de la cohorte internationale de jeunes, un effet de taille de 0,15 écart-type correspond à peu près à une année de scolarité supplémentaire. Cela a été établi par régression des résultats standard aux tests de mesure de l'alphabétisme en fonction des « années d'études » déclarées par les répondants, et par examen de la relation entre les résultats standard des répondants sur les échelles de capacités de lecture et leur niveau de scolarité (par exemple, études secondaires terminées, études collégiales ou universitaires partielles et diplôme universitaire)².

Le modèle utilisé pour répondre à la première question (Dans quelle mesure les niveaux de capacités de lecture et les inégalités en matière de capacités de lecture entre les classes sociales au Canada et aux États-Unis se comparent-ils à ce que l'on observe dans les autres pays de l'OCDE?) repose sur une régression linéaire simple des résultats aux tests de mesure de l'alphabétisme en fonction du niveau de scolarité des parents. Bien qu'il s'agisse là d'une analyse simple, les résultats font ressortir des écarts très marqués entre les pays au chapitre des niveaux de capacités de lecture et dans l'ampleur des inégalités entre les classes sociales. Dans la deuxième analyse, on élargit le modèle fondé sur la régression linéaire simple pour obtenir des estimations distinctes, pour le Canada et les États-Unis, des effets qu'ont sur l'alphabétisme les variables suivantes : sexe, niveau de scolarité des parents, statut d'immigrant et fait pour le répondant de parler ou non depuis sa naissance la langue de test (anglais pour les États-Unis et anglais ou français pour le Canada). Les modèles pour les États-Unis incluent également des variables liées à l'origine ethnique.

Les modèles relatifs aux écarts entre les États et les provinces sont inévitablement plus complexes. Il s'agit de modèles linéaires hiérarchiques (MLH) qui font ressortir les relations entre les résultats aux tests de mesure de l'alphabétisme et les caractéristiques démographiques (sexe, niveau de scolarité des parents, statut d'immigrant et origine ethnique) à l'intérieur de chaque province et de chaque État, et *entre* ceux-ci. Un MLH repose sur l'hypothèse selon laquelle il existe une corrélation entre les résultats individuels à l'intérieur des groupes (les provinces et les États dans ce cas-ci). Par exemple, nous pourrions nous attendre à ce que deux jeunes qui ont fait leurs études secondaires dans le même État obtiennent des résultats plus rapprochés que deux jeunes ayant fait leurs études dans des États différents. Il est possible d'utiliser un MLH pour obtenir des estimations des niveaux de résultats aux tests de mesure de l'alphabétisme ainsi que des inégalités entre les groupes à statut élevé et les groupes à faible statut, pour chaque État et chaque province, de même que pour déterminer si les variations de ces estimations sont statistiquement significatives (Raudenbush et Willms, 1995; Willms et Kerckhoff, 1995).

L'analyse hiérarchique permet également de comparer, entre les États et les provinces, les niveaux *corrigés* des résultats aux tests de mesure de l'alphabétisme. Dans la présente étude, par exemple, l'analyse vise à déterminer dans quelle mesure les jeunes qui présentent des caractéristiques particulières (par exemple, parents ayant 12 années de scolarité, non-appartenance à un groupe minoritaire et statut de non-immigrant) ont réussi aux tests de mesure de l'alphabétisme dans chaque État ou province. Une caractéristique importante de cette technique statistique tient au fait que les estimations prennent en compte la taille de l'échantillon de chaque État ou province et que les corrections voulues sont apportées en ce qui a trait à l'erreur de mesure et à l'erreur d'échantillonnage. Après examen des écarts entre les secteurs de compétence, on élargit les modèles hiérarchiques de façon qu'ils comprennent des mesures du niveau de participation à des activités de lecture à la maison ainsi que l'emplacement de la province. Le MLH offre la possibilité d'estimer les effets des variables à l'échelle des groupes (dans le cas présent, il s'agit des deux variables correspondant à l'État ou à la province) à la fois sur les niveaux de capacités de lecture et sur les inégalités en matière de capacités de lecture. Le modèle fournit en outre des estimations exactes de la relation entre les niveaux de capacités et les inégalités.

Chapitre 3

Résultats

I. Comparaisons internationales

Le graphique A montre la relation qui existe entre les résultats aux tests de mesure de l'alphabétisme et le niveau de scolarité des parents chez les jeunes de 16 à 25 ans de sept pays de l'OCDE, selon les données tirées de l'EIAA. Les résultats aux tests de compréhension de textes suivis, de textes schématiques et de textes au contenu quantitatif sont présentés séparément. Les résultats obtenus à chacun de ces tests ont été standardisés pour l'ensemble de l'échantillon de jeunes de 16 à 25 ans de l'EIAA/NALS (voir la note n° 1 en fin d'ouvrage). Le niveau de scolarité des parents correspond au nombre moyen d'années d'études terminées par la mère et le père des répondants. Pour chacun des pays, on a fixé les seuils de façon qu'environ 90 % des répondants d'un pays présentent un niveau moyen de scolarité des parents se situant à l'intérieur de la fourchette définie par les seuils en question.

Deux résultats de l'analyse sont particulièrement frappants. Premièrement, on relève des écarts marqués entre les pays en ce qui concerne les résultats aux tests de mesure de l'alphabétisme, même après avoir pris en compte le niveau de scolarité des parents. Aux tests de compréhension de textes suivis et de textes schématiques, les jeunes Canadiens ont obtenu des résultats comparables à ceux des Allemands et des Suisses, mais sensiblement moins élevés que ceux des Néerlandais et des Suédois. Au test de compréhension de textes au contenu quantitatif, les jeunes Canadiens ont obtenu des résultats plus faibles que ceux des jeunes des quatre pays d'Europe. Les jeunes des États-Unis dont les parents avaient terminé en moyenne 12 années d'études ont obtenu des résultats moyens qui n'étaient que légèrement supérieurs à ceux des jeunes Polonais, et leurs résultats étaient inférieurs d'environ 30 % à 40 % d'un écart-type à ceux des jeunes Canadiens. Cela est particulièrement inquiétant si l'on aborde la question sous l'angle du développement économique, parce que bon nombre des emplois dans le secteur de la technologie de pointe exigent une bonne compréhension des modèles mathématiques élaborés, des analyses de données informatisées et des systèmes comptables complexes (National Council of Teachers of Mathematics et Commission on Teaching Standards for School Mathematics, 1991).

Les jeunes Canadiens et Américains n'ont pas d'aussi bonnes capacités de lecture à l'égard de textes au contenu quantitatif que les jeunes Européens. Le jeune Canadien type, dont les parents avaient terminé leurs études secondaires a obtenu un résultat correspondant à environ deux années de scolarité de moins que le jeune Européen dont les parents avaient un niveau de scolarité comparable. Le manque de capacités était encore plus prononcé chez les jeunes Américains, l'écart équivalant dans ce cas à environ trois ou quatre années d'éducation formelle.

Les résultats démontrent qu'il existe dans chacun des pays des inégalités en ce qui a trait aux capacités de lecture des jeunes selon le niveau de scolarité de leurs parents. Qui plus est, ces inégalités sont considérablement plus prononcées dans certains pays que dans d'autres. Du fait des écarts marqués qui ont été relevés entre les pays, notamment chez les jeunes de milieux moins favorisés, on peut penser qu'il existe des différences importantes en ce qui touche la qualité de l'enseignement offert aux jeunes dans chacun des pays. Ces différences sont aussi probablement attribuables à d'autres facteurs tels que la mesure dans laquelle les jeunes se livrent à des activités de lecture dans leur vie quotidienne.

La deuxième caractéristique frappante de ces résultats est liée au fait que les pays auxquels sont associés les résultats élevés présentent bien souvent de faibles gradients. Les corrélations relevées dans ces analyses entre les niveaux et les gradients étaient de -0,82 pour la compréhension de textes suivis, de -0,76 pour la compréhension de textes schématiques et de -0,74 pour la compréhension de textes au contenu quantitatif. En Suède, par exemple, les jeunes dont les parents n'avaient terminé que leur 8^e année ont en moyenne obtenu des résultats aux tests de compréhension de textes suivis supérieurs d'environ 40 % d'un écart-type à la moyenne internationale. Toutefois, aux États-Unis et en Pologne, soit les deux pays où les gradients étaient les plus élevés, les jeunes aux antécédents familiaux comparables ont obtenu des résultats inférieurs de 70 % d'un écart-type à la moyenne internationale. À l'opposé, les variations en matière de capacités de lecture entre les pays étaient relativement faibles chez les jeunes dont les parents avaient tous deux un niveau de scolarité élevé (c'est-à-dire qui avaient à leur actif au moins 16 années d'éducation formelle).

De faibles gradients sont le signe que les capacités de lecture sont plus équitablement réparties entre les jeunes de milieux familiaux différents, tandis que des gradients élevés traduisent des répartitions moins équitables. Les pays qui présentent les niveaux de capacités de lecture les plus élevés sont ceux où les gradients sont les plus faibles. Les résultats établissent clairement la preuve que le succès des pays européens sur le plan de l'alphabétisme est largement attribuable à leur capacité d'amener leurs jeunes des milieux les moins favorisés à obtenir des résultats élevés aux tests de mesure de l'alphabétisme.

II. Inégalités en matière de capacités de lecture au Canada et aux États-Unis

Le tableau 3.1 permet de comparer les capacités de lecture des jeunes Canadiens et des jeunes Américains. Sur la première ligne sont présentés les résultats moyens de chaque pays. Le reste du tableau présente des analyses de régression qui donnent une estimation de l'ampleur des inégalités entre les classes sociales, entre les sexes, entre les immigrants et les non-immigrants et entre les groupes d'origines ethniques différentes. Le modèle A comprend une variable fictive liée au sexe (code de -0,5 pour les hommes et de 0,5 pour les femmes), une variable continue liée au niveau de scolarité des parents (la même variable qui a été utilisée pour calculer les gradients internationaux, centrée sur 12 années d'études) de même qu'un ensemble de trois variables fictives liées au statut d'immigrant, la catégorie de référence étant dans ce cas-là celle des « non-immigrants ». Avec ces échelles, les coordonnées à l'origine de la « moyenne corrigée » correspondent aux résultats attendus d'un jeune (moyenne pour le sexe masculin et le sexe féminin) dont les parents avaient terminé 12 années d'études et qui était un non-immigrant.

Le modèle B comprend le même ensemble de variables que le précédent, exception faite des variables liées au statut d'immigrant, lesquelles sont ici remplacées par une variable fictive liée au fait que le jeune avait parlé ou non depuis sa naissance la langue de test, ainsi que par trois variables continues liées au nombre d'années pendant lesquelles le jeune avait parlé la langue de test. Ces dernières variables comprennent des composantes linéaires, quadratiques et cubiques. Des problèmes de multicollinéarité ont empêché l'estimation d'un modèle qui aurait inclus à la fois le statut d'immigrant et le nombre d'années pendant lesquelles le répondant avait parlé une langue autre que la langue de test.

Tableau 3.1 Effets des caractéristiques démographiques sur les résultats des jeunes aux tests de mesure de l'alphabétisme au Canada et aux États-Unis

	Canada			États-Unis		
	Textes suivis	Textes schématiques	Textes au contenu quantitatif	Textes suivis	Textes schématiques	Textes au contenu quantitatif
Moyenne non corrigée	0,149	0,235	0,103	-0,006	-0,036	-0,052
Modèle A (R²)	(0,325)	(0,273)	(0,239)	(0,285)	(0,271)	(0,233)
Moyenne corrigée	0,384	0,471	0,288	0,005	-0,027	-0,046
Femmes	0,158	-0,040	-0,172	0,151	0,096	0,015
Scolarité des parents	0,116	0,147	0,122	0,138	0,129	0,124
Immigrants - moins de 5 ans	-1,937	-1,768	-1,220	-1,118	-1,055	-1,055
- 5 à 9 ans	-1,052	-1,079	-0,871	-0,878	-0,747	-0,660
- 10 ans et plus	-0,023	0,018	-0,036	-0,041	-0,099	-0,038
Modèle B (R²)	(0,348)	(0,463)	(0,288)	(0,331)	(0,315)	(0,278)
Moyenne corrigée	0,357	0,443	0,276	0,044	0,006	-0,005
Femmes	0,159	-0,043	-0,156	0,131	0,077	-0,005
Scolarité des parents	0,102	0,136	0,108	0,113	0,107	0,101
Parle une autre langue	-2,278	-3,373	-2,481	-2,489	-2,392	-2,436
Années d'utilisation de l'autre langue	0,304	0,592	0,531	0,398	0,440	0,458
Années - au carré	-4,830	-36,051	-40,691	-23,608	-29,527	-31,515
Années - au cube	-176,935	809,832	1037,041	483,546	662,603	720,456
Modèle C (R²)				(0,374)	(0,368)	(0,348)
Moyenne corrigée				0,159	0,131	0,142
Femmes				0,158	0,105	0,029
Scolarité des parents				0,104	0,097	0,088
Parle une autre langue				-2,440	-2,302	-2,324
Années d'utilisation de l'autre langue				0,393	0,435	0,442
Années - au carré				-22,971	-28,967	-29,916
Années - au cube				460,226	640,982	671,365
Origine ethnique - Afro-Américains				-0,646	-0,682	-0,803
- Hispaniques				-0,218	-0,275	-0,332
- Asiatiques ou insulaires du Pacifique				-0,060	-0,112	0,0003*

* Tous les coefficients étaient statistiquement significatifs ($p < 0,001$), sauf pour les Asiatiques ou insulaires du Pacifique au test de compréhension de textes au contenu quantitatif.

Le modèle C est une version élargie du modèle B et ne s'applique qu'aux États-Unis. Il vient enrichir le modèle B de variables liées à l'origine ethnique. Leur codage s'est fait au moyen de trois variables fictives : Afro-Américains (code de « 1 » pour les Afro-Américains et de « 0 » pour les autres), Hispaniques (code de « 1 » pour les Hispaniques et de « 0 » pour les autres) et Asiatiques et insulaires du Pacifique (code de « 1 » pour les Asiatiques et les insulaires du Pacifique et de « 0 » pour les autres). Le groupe de référence dans ce système de codage est celui des jeunes non membres de groupes minoritaires. Par souci de simplicité, on appelle ce groupe celui des Blancs.

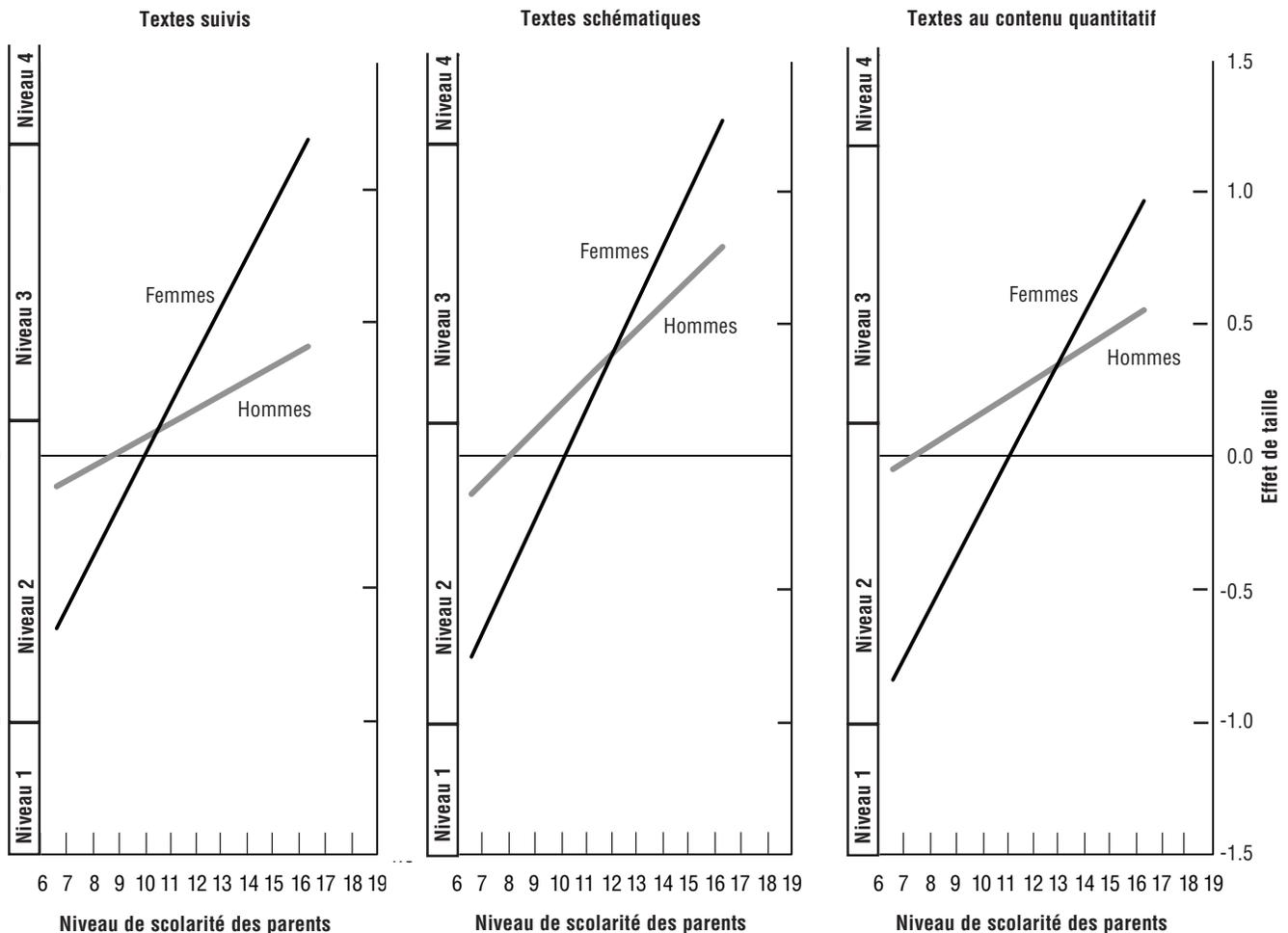
Niveaux moyens corrigés en fonction des caractéristiques démographiques Les moyennes corrigées pour le Canada étaient supérieures d'environ 19 % à 24 % d'un écart-type aux moyennes corrigées. Par conséquent, les non-immigrants dont les parents avaient terminé 12 années d'études ont obtenu en moyenne des résultats sensiblement plus élevés que les jeunes Canadiens. Toutefois, en ce qui concerne les États-Unis, la correction en fonction du niveau de scolarité des parents et du statut d'immigrant a eu peu d'incidence sur les résultats moyens : les résultats corrigés étaient supérieurs d'environ seulement 1 % d'un écart-type aux résultats non corrigés. Les effets du redressement statistique étaient semblables dans le deuxième modèle; la moyenne corrigée indiquait le résultat moyen d'un jeune qui parlait la langue de test depuis sa naissance et dont les parents avaient 12 années de scolarité.

En moyenne, les jeunes Canadiens ont obtenu des résultats équivalant à environ une année de scolarité de plus que les jeunes Américains. On relève toutefois des différences entre les deux pays quant aux niveaux de scolarité des parents et au pourcentage d'immigrants. Une fois ces facteurs pris en compte, l'écart équivaut à environ deux années de scolarité.

Aux États-Unis, les jeunes femmes ont obtenu des résultats plus élevés que ceux des jeunes hommes aux tests de compréhension de textes suivis et de textes schématiques, mais des résultats comparables au test de compréhension de textes au contenu quantitatif. Au Canada, les écarts entre les sexes étaient fonction du niveau de scolarité des parents. Chez les jeunes dont les parents avaient un niveau de scolarité élevé, les jeunes femmes ont obtenu des résultats supérieurs à ceux des jeunes hommes aux trois tests, tandis que les jeunes hommes l'ont emporté sur les jeunes femmes chez les jeunes dont les parents n'avaient pas terminé leurs études secondaires. Dans l'ensemble, les jeunes femmes ont obtenu des résultats correspondant à environ une année de scolarité de plus au test de compréhension de textes suivis, et à une année de scolarité de moins au test de compréhension de textes au contenu quantitatif. Les résultats de recherches antérieures démontrent que les caractéristiques des inégalités entre les sexes varient également entre les provinces canadiennes (Willms, 1997). Ces interactions complexes sont probablement attribuables à des différences dans les habitudes de fréquentation scolaire et dans le nombre d'années d'éducation formelle reçue par les hommes et les femmes dans chaque province.

Différences entre les sexes Aux États-Unis, les jeunes de sexe féminin ont obtenu des résultats supérieurs à ceux de sexe masculin, les résultats des jeunes femmes dépassant d'environ 15 % d'un écart-type ceux des jeunes hommes au test de compréhension de textes suivis, et d'environ 10 % d'un écart-type au test de compréhension de textes schématiques. Les résultats obtenus au test de compréhension de textes au contenu quantitatif étaient comparables pour les deux sexes. Au Canada, les différences au chapitre des résultats entre les sexes variaient en fonction du niveau de scolarité des parents. Chez les jeunes dont les parents avaient terminé leurs études secondaires, les femmes ont obtenu des résultats sensiblement plus élevés que les hommes, mais c'est l'inverse qui a été observé dans le cas des jeunes dont les parents n'avaient pas terminé leurs études secondaires. Le graphique 3.1 met en évidence les interrelations entre le sexe et le niveau de scolarité des parents. Le modèle 3 donne une estimation de l'effet du sexe chez les jeunes dont les parents avaient en moyenne 12 ans de scolarité. Chez ces jeunes, les résultats obtenus au test de compréhension de textes suivis étaient plus élevés de 16 % d'un écart-type chez les femmes que chez les hommes, ce qui se comparait à l'écart relevé aux États-Unis. Toutefois, au test de compréhension de textes schématiques, les jeunes femmes ont obtenu des résultats légèrement inférieurs à ceux des jeunes hommes, et au test de compréhension de textes au contenu quantitatif, elles ont obtenu des résultats inférieurs d'environ 17 % d'un écart-type à ceux des jeunes hommes.

Graphique 3.1 Résultats aux tests de mesure de l'alphabétisme des jeunes Canadiens de 16 à 25 ans, selon le sexe



Malgré les différences relevées dans les deux pays en ce qui a trait à l'écart entre les sexes, les jeunes Canadiennes ont obtenu des résultats supérieurs de près de 25 % d'un écart-type $[(0,228 + 0,5 \cdot -0,172) - (-0,046 + 0,5 \cdot 0,015)]$ à ceux des jeunes Américaines. Du côté des jeunes hommes, les Canadiens ont obtenu des résultats supérieurs de plus de 40 % d'un écart-type à ceux des Américains.

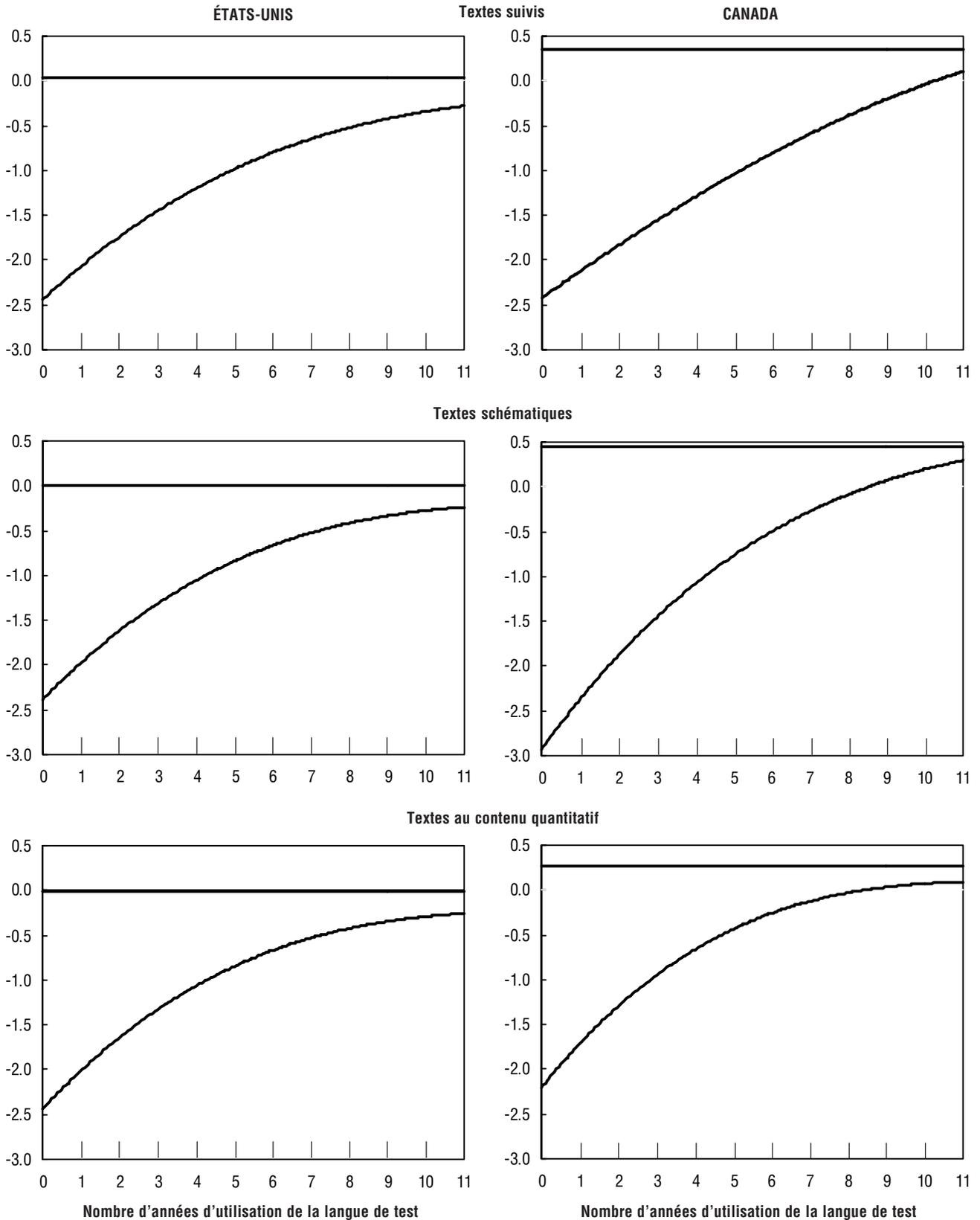
Scolarité des parents Le gradient associé au niveau de scolarité des parents était un peu plus faible au Canada qu'aux États-Unis pour ce qui est du test de compréhension de textes suivis (0,116 comparativement à 0,138), tandis qu'il était plus prononcé au Canada qu'aux États-Unis dans le cas du test de compréhension de textes schématiques (0,147 comparativement à 0,129). Quant au test de compréhension de textes au contenu quantitatif, les gradients des deux pays étaient comparables.

Les jeunes Canadiens ont obtenu des résultats plus élevés que les jeunes Américains aux trois tests, mais les inégalités associées aux antécédents familiaux étaient à peu près identiques dans les deux pays. Tant au Canada qu'aux États-Unis, ces inégalités étaient considérablement plus marquées qu'en Suède ou aux Pays-Bas.

Statut d'immigrant Les immigrants ont obtenu des résultats sensiblement moins élevés à ces tests que les non-immigrants. Les résultats suivent une tendance prévisible : l'effet du statut d'immigrant diminue à mesure qu'augmente le nombre d'années écoulées depuis l'arrivée au pays. Les jeunes qui se trouvaient au pays depuis plus de 10 ans ont enregistré les écarts les plus faibles, soit en moyenne seulement 1 % environ d'un écart-type au Canada et 6 % environ d'un écart-type aux États-Unis. Le statut d'immigrant avait une incidence sensiblement plus marquée au Canada qu'aux États-Unis. Cette comparaison est toutefois peu significative compte tenu des caractéristiques très différentes de l'immigration dans les deux pays.

Années d'utilisation de la langue de test Le deuxième modèle fournit une estimation des effets, sur les capacités de lecture, du nombre d'années pendant lesquelles les jeunes avaient parlé la langue de test. Comme nous sommes en présence de relations non linéaires, il est difficile d'interpréter les estimations directement à partir du tableau. Pour cette raison, ces relations sont présentées sous forme schématique au graphique 3.2. On relève la même tendance au Canada et aux États-Unis pour les trois tests, ce qui est assez remarquable compte tenu des différences qui existent entre les deux pays en ce qui a trait aux origines et à la composition démographique des populations d'immigrants. La « courbe d'apprentissage » augmente de façon assez linéaire pendant les six ou sept premières années, après quoi elle commence à se stabiliser. Après 10 ans, il subsiste un écart d'environ 20 % à 40 % d'un écart-type entre les locuteurs natifs et ceux qui parlaient une langue maternelle autre.

Graphique 3.2 Effet du nombre d'années d'utilisation de la langue de test



Le manque de capacités de lecture chez les immigrants dans la langue qui n'est pas leur langue maternelle diminue assez rapidement au cours des cinq années suivant leur arrivée au pays. Après dix ans, l'écart équivaut à environ deux années d'éducation formelle. Cette tendance ressort tant au Canada qu'aux États-Unis, et elle est uniforme dans les trois catégories de capacités de lecture.

Origine ethnique Le troisième modèle est une version élargie du deuxième modèle et ne s'applique qu'aux États-Unis. Il vient enrichir ce dernier d'un ensemble de variables fictives liées à l'origine ethnique. Aux trois tests, les Afro-Américains ont obtenu des résultats inférieurs d'environ 65 % à 80 % d'un écart-type à ceux des Blancs. L'écart est sensiblement plus marqué que ce qui est habituellement observé aux tests de connaissances en lecture et en mathématiques à l'enseignement intermédiaire ou secondaire. Par exemple, dans le cadre de la récente enquête américaine nommée National Educational Longitudinal Survey (NELS), l'écart estimé à la fin de la 8^e année était d'environ 0,44 en lecture et de 0,38 en mathématiques (voir Sui-Chu et Willms, 1995).

Dans le cas des Hispaniques, l'écart était de l'ordre de 22 % à 33 % d'un écart-type aux trois tests de mesure de l'alphabétisme utilisés dans la présente étude. Ces résultats sont semblables aux estimations fondées sur les données de la NELLS, bien qu'ils soient sensiblement plus faibles que ceux relevés par Rumberger et Willms (1992) chez les élèves de 12^e année de Californie. Toutefois, le modèle utilisé dans la présente étude inclut un redressement en fonction de la durée pendant laquelle les répondants avaient parlé la langue de test. Dans une proportion de 27,7 %, les Hispaniques de l'échantillon étaient des immigrants qui se trouvaient aux États-Unis depuis moins de 10 ans. Si nous retirons du modèle l'ensemble de variables liées à la langue, l'écart entre les Hispaniques et les Blancs s'élargit considérablement, atteignant alors entre 63 % et 70 % d'un écart-type. (Le tableau n'indique pas les résultats obtenus au moyen de ce modèle restreint.) Ces résultats permettent donc de penser que l'écart dans les résultats relevé entre les Hispaniques et les Blancs est attribuable, dans une proportion se situant entre la moitié et les deux tiers, au nombre d'années écoulées depuis que les Hispaniques parlent l'anglais.

Les Asiatiques et les insulaires du Pacifique ont obtenu des résultats légèrement inférieurs à ceux des Blancs aux tests de compréhension de textes suivis et de textes schématiques, mais ils ont obtenu des résultats comparables au test de compréhension de textes au contenu quantitatif. Quarante pour cent des Asiatiques et des insulaires du Pacifique qui ont participé à l'étude se trouvaient aux États-Unis depuis moins de 10 ans. Si nous retirons du modèle les variables liées à l'expérience de l'utilisation de l'anglais, l'écart estimé au chapitre des capacités de lecture pour les Asiatiques et les insulaires du Pacifique se situe entre 22 % et 33 % d'un écart-type.

Les résultats font ressortir chez les jeunes Américains des écarts marqués en matière de capacités de lecture en fonction des groupes ethniques. Ces écarts semblent être encore plus prononcés que ceux découlant d'études menées auprès d'élèves de 10^e ou de 12^e année. Cela donne à penser que les inégalités associées à la qualité de l'enseignement offert aux jeunes des groupes minoritaires pourraient être intensifiées par le niveau de scolarité de ces jeunes.

III. Variations entre les provinces et les États

Résultats non corrigés (modèle I) L'analyse présentée au tableau 3.2 se fonde sur une analyse hiérarchique des données de l'EIAA et de la NALS, les données sur les jeunes étant présentées selon les États et les provinces. Le premier modèle, présenté dans la première colonne pour chaque test, fractionne simplement les résultats aux tests de mesure de l'alphabétisme en deux composantes,

soit une à l'intérieur des secteurs de compétence et une entre ceux-ci. L'analyse permet de produire des estimations des résultats moyens « non corrigés » pour chaque État ou province. Dans l'estimation des résultats moyens, l'analyse « rétrécit » de façon différentielle le résultat moyen de chaque secteur de compétence vers la moyenne générale, en fonction du degré de fiabilité de l'estimation. Le tableau présente les estimations en question pour chacune des provinces ainsi que pour les États qui avaient suréchantillonné leur population dans la NALS. Les autres États ont été pris en compte dans l'analyse, mais les données à leur sujet ne sont pas présentées dans le tableau. L'analyse fournit également une estimation non biaisée du degré de variation entre les États et les provinces (pour obtenir des précisions sur le « rétrécissement » dans le contexte de la théorie bayésienne, voir Bryk et Raudenbush, 1992).

Tableau 3.2 Modèles linéaires hiérarchiques des effets démographiques à l'intérieur des secteurs de compétence et des variations entre les secteurs de compétence

	Textes suivis		Textes schématiques		Textes au contenu quantitatif	
	Modèle I (non corrigé)	Modèle II (corrigé)	Modèle I (non corrigé)	Modèle II (corrigé)	Modèle I (non corrigé)	Modèle II (corrigé)
Coefficients moyens à l'intérieur des secteurs de compétence						
Moyenne	0,065	0,171	0,052	0,169	0,017	0,144
Femmes		0,167		0,095		0,011
Scolarité des parents		0,116		0,112		0,102
Immigrants - moins de 5 ans		-1,110		-1,046		-0,962
- 5 à 9 ans		-0,795		-0,722		-0,568
- 10 ans et plus		(0,025)		(-0,011)		0,038
Noirs		-0,623		-0,670		-0,781
Hispaniques		-0,454		-0,459		-0,527
Asiatiques ou insulaires du Pacifique		(0,032)		(0,006)		0,072
Composantes de la variance						
Entre les secteurs de compétence						
Moyenne	0,073	0,034	0,080	0,042	0,082	0,035
Femmes		(0,002)		0,028		0,017
Scolarité des parents		0,002		0,003		0,003
À l'int. des sect. de comp.	1,000	0,674	0,939	0,638	0,971	0,677
Résidus des secteurs de compétence						
Californie	-0,270	0,030	-0,31	-0,030	-0,290	-0,010
Illinois	-0,080	-0,020	-0,080	-0,010	-0,050	0,020
Indiana	0,130	0,030	0,110	-0,010	0,110	0,010
Iowa	0,230	0,090	0,220	0,080	0,260	0,110
Louisiane	-0,130	-0,070	-0,150	-0,070	-0,180	-0,080
New Jersey	-0,110	-0,060	-0,080	-0,030	-0,100	-0,020
New York	-0,250	-0,040	-0,200	-0,000	-0,200	-0,000
Ohio	0,170	0,080	0,120	0,040	0,160	0,060
Pennsylvanie	0,100	0,010	0,110	0,010	0,160	0,060
Texas	-0,260	-0,030	-0,290	-0,060	-0,300	-0,060
Washington	0,180	0,040	0,170	0,020	0,120	-0,030
Terre-Neuve	0,020	0,050	-0,040	0,010	-0,050	-0,010
Île-du-Prince-Édouard	-0,020	0,000	-0,030	-0,000	-0,040	-0,010
Nouvelle-Écosse	0,100	0,070	0,150	0,120	0,060	0,020
Nouveau-Brunswick	-0,020	0,020	-0,040	-0,030	-0,020	-0,010
Québec	0,090	0,070	0,140	0,120	0,110	0,070
Ontario	-0,030	0,050	0,130	0,190	0,000	0,030
Manitoba	0,310	0,270	0,410	0,390	0,310	0,240
Saskatchewan	0,240	0,190	0,260	0,220	0,210	0,150
Alberta	0,240	0,220	0,320	0,290	0,250	0,200
Colombie-Britannique	0,200	0,210	0,270	0,270	0,140	0,100

Nota : Les estimations entre parenthèses n'étaient pas statistiquement significatives au niveau 0,01.

Les estimations des composantes de la variance entre les secteurs de compétence sont de 0,073 pour la compréhension de textes suivis, de 0,080 pour la compréhension de textes schématiques et de 0,082 pour la compréhension de textes au contenu quantitatif. L'analyse hiérarchique permet d'appliquer un test chi-carré afin de savoir s'il est possible de rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle une composante de variance est égale à zéro. Dans chacun des cas, l'hypothèse a été rejetée. Par conséquent, en ce qui concerne le test de compréhension de textes suivis, le modèle indique que 6,8 % $[0,073/(1,000 + 0,073)]$ de la variance totale relevée dans les résultats se situait entre les secteurs de compétence, et 93,2 %, entre les jeunes au sein des secteurs de compétence. La variation entre les secteurs de compétence est statistiquement significative. En d'autres termes, elle n'est pas simplement attribuable à l'erreur d'échantillonnage ou de mesure. De même, 7,9 % de la variation au chapitre des résultats au test de compréhension de textes schématiques s'établissait entre les secteurs de compétence. Dans le cas du test de compréhension de textes au contenu quantitatif, cette proportion s'établissait à 7,8 %.

Les estimations des moyennes non corrigées sont indiquées au bas du tableau. Par exemple, les plus faibles moyennes des résultats au test de compréhension de textes suivis ont été relevées en Californie, dans l'État de New York et au Texas. En effet, les jeunes de ces États ont obtenu des résultats moyens inférieurs d'environ 25 % d'un écart-type à la moyenne. Les jeunes de l'Iowa, du Manitoba, de la Saskatchewan et de l'Alberta ont quant à eux obtenu, au même test, des résultats supérieurs d'environ 25 % d'un écart-type à la moyenne.

Le niveau de capacités de lecture chez les jeunes varie considérablement entre les États et les provinces. L'écart entre les secteurs de compétence classés aux trois premiers rangs et ceux classés aux trois derniers équivaut à environ trois années de scolarité.

Résultats corrigés en fonction des caractéristiques démographiques (modèle II) Le deuxième modèle fournit des estimations des résultats corrigés en tenant compte du sexe, du niveau de scolarité des parents, du statut d'immigrant et de l'origine ethnique. La portion supérieure du tableau indique les résultats moyens à l'intérieur des secteurs de compétence. Les estimations de la moyenne générale corrigée (ligne supérieure) correspondent aux résultats moyens d'un jeune (moyenne pour les jeunes hommes et les jeunes femmes) qui n'appartenait pas à une minorité, n'était pas un immigrant et dont les parents avaient 12 ans de scolarité. En moyenne, ces jeunes ont obtenu des résultats supérieurs d'environ 15 % d'un écart-type à la moyenne enregistrée pour l'ensemble des jeunes. Les coefficients associés aux caractéristiques démographiques indiquent les gradients liés au niveau de scolarité des parents ainsi que les écarts dans les résultats liés au statut d'immigrant et à l'origine ethnique. L'interprétation de ces coefficients se fait de la même façon qu'à la partie I ci-dessus.

L'analyse hiérarchique sert aussi à vérifier si les résultats moyens varient selon les secteurs de compétence après la prise en compte de ces caractéristiques démographiques. Dans le cas du test de compréhension de textes suivis, la variance entre les secteurs de compétence est passée de 0,073 (modèle I) à 0,034. Par conséquent, plus de la moitié de la variation entre les secteurs de compétence quant aux résultats moyens au test de compréhension de textes suivis était attribuable aux caractéristiques démographiques de leurs populations respectives. Toutefois, la variation après correction est statistiquement significative; elle traduit des variations importantes entre les secteurs de compétence en termes corroboratifs. La partie inférieure du tableau donne les estimations des moyennes corrigées pour chaque secteur de compétence. L'estimation pour la Californie, de l'ordre de 0,03, signifie que le jeune type (non-immigrant, non-membre d'une minorité et dont les parents ont un niveau de scolarité moyen) a obtenu des résultats supérieurs d'environ 3 % d'un écart-type à la moyenne générale des jeunes de la même catégorie (0,171).

Le modèle hiérarchique sert aussi à déterminer s'il existe des variations importantes entre les secteurs de compétence dans les différences entre les sexes ou dans les gradients du niveau de scolarité des parents. En ce qui concerne les différences entre les sexes, la variance était relativement faible au test de compréhension de textes suivis (0,002) et n'était pas statistiquement significative au niveau 0,01. Toutefois, on a relevé des différences statistiquement significatives entre les secteurs de compétence dans les résultats des jeunes hommes et des jeunes femmes aux deux autres tests. Au test de compréhension de textes schématiques, les jeunes hommes ont obtenu des résultats supérieurs d'environ 10 % d'un écart-type aux résultats des jeunes femmes. Dans certains secteurs de compétence, on a observé des différences légères mais significatives en faveur des jeunes femmes, tandis que dans d'autres secteurs de compétence, les jeunes hommes ont obtenu des résultats sensiblement plus élevés que ceux des jeunes femmes. Ces différences entre les secteurs de compétence étaient statistiquement significatives et n'étaient pas attribuables à l'erreur d'échantillonnage ou de mesure.

On a observé également des variations importantes des gradients associés aux secteurs de compétence. Par exemple, au test de compréhension de textes suivis, le gradient moyen pour le niveau de scolarité des parents était de 0,116, alors que certains secteurs de compétence avaient des gradients qui étaient soit supérieurs, soit inférieurs à 0,116. Le graphique B indique les gradients des résultats au test de compréhension de textes au contenu quantitatif pour les 11 États pour lesquels on disposait de données suffisantes et pour les 10 provinces. Comme c'est le cas pour les gradients internationaux, les résultats révèlent que les jeunes de milieux favorisés obtiennent des résultats sensiblement comparables dans tous les États et toutes les provinces; ce sont les résultats des jeunes de milieux moins favorisés qui varient considérablement selon les secteurs de compétence et qui ont l'effet le plus prononcé sur les résultats globaux des secteurs de compétence.

Plus de la moitié de la variation entre les États et les provinces quant aux tests de mesure de l'alphabétisme est attribuable aux caractéristiques démographiques. Toutefois, même après avoir pris en compte les caractéristiques démographiques, on relève des différences importantes entre les secteurs de compétence dans les niveaux moyens de capacités de lecture et dans les gradients socioéconomiques.

Relation entre les niveaux de rendement et les inégalités Au graphique B, la convergence des lignes des gradients aux niveaux supérieurs de scolarité des parents traduit une corrélation négative entre les niveaux de rendement et les gradients. L'analyse hiérarchique fournit des estimations non biaisées des corrélations entre les niveaux et les gradients. Les corrélations entre les niveaux et les gradients établies à partir du modèle II étaient négatives pour les trois tests : -0,285 pour la compréhension de textes suivis, -0,095 pour la compréhension de textes schématiques et -0,364 pour la compréhension de textes au contenu quantitatif. On peut donc affirmer que les États et les provinces où les niveaux de rendement étaient élevés affichaient bien souvent de faibles gradients. En outre, le modèle fournit des estimations des corrélations entre les niveaux de rendement corrigés et l'écart entre les sexes. Ces corrélations étaient elles aussi négatives pour les trois tests : -0,166 pour la compréhension de textes suivis, -0,566 pour la compréhension de textes schématiques et -0,202 pour la compréhension de textes au contenu quantitatif. Cela implique donc que les secteurs de compétence où les niveaux de rendement étaient élevés présentaient également de faibles différences entre les sexes.

Tableau 3.3 Corrélations entre les composantes aléatoires à l'échelle des secteurs de compétence pour 27 États américains

	Niveau	Gradient	AA/B	H/B	H/F
Textes suivis					
Niveau de capacités de lecture corrigé (niveau)	1,000				
Scolarité des parents (gradient)	-0,290	1,000			
Écart entre Afro-Américains et Blancs (AA/B)	-0,928	0,414	1,000		
Écart entre Hispaniques et Blancs (H/B)	-0,628	0,365	0,734	1,000	
Textes schématiques					
Niveau de capacités de lecture corrigé (niveau)	1,000				
Scolarité des parents (gradient)	-0,332	1,000			
Écart entre Afro-Américains et Blancs (AA/B)	-0,690	0,432	1,000		
Écart entre Hispaniques et Blancs (H/B)	-0,368	0,843	0,270	1,000	
Écart entre les sexes (H/F)	-0,362	-0,039	-0,294	0,423	1,000
Textes au contenu quantitatif					
Niveau de capacités de lecture corrigé (niveau)	1,000				
Scolarité des parents (gradient)	-0,366	1,000			
Écart entre Afro-Américains et Blancs (AA/B)	-0,671	0,350	1,000		
Écart entre Hispaniques et Blancs (H/B)	-0,221	0,539	0,513	1,000	

Au moment d'ajuster les données au modèle II, on a contraint les effets liés au statut d'immigrant et à l'origine ethnique de façon qu'ils soient similaires pour l'ensemble des secteurs de compétence, parce que dans la majorité de ces derniers, les immigrants et les jeunes appartenant à des groupes minoritaires étaient trop peu nombreux pour que l'on obtienne des estimations fiables. On a repris l'analyse pour les variables liées à l'origine ethnique après suppression des contraintes précitées. On a ainsi obtenu des estimations reposant sur des données suffisantes pour 27 États, ce qui a permis de relever des variations marquées entre les États quant aux écarts dans les résultats sur les échelles de capacités de lecture entre les Afro-Américains et les Blancs, de même qu'entre les Hispaniques et les Blancs, mais pas entre les Asiatiques et les Blancs. Pour ce qui est de l'écart entre les sexes, les variations entre les États étaient prononcées uniquement dans le cas du test de compréhension de textes schématiques. Le tableau 3.3 indique les corrélations entre ces effets aléatoires.

Dans la première colonne du tableau 3.3, toutes les corrélations sont négatives, ce qui signifie que les niveaux de rendement présentent non seulement des corrélations négatives avec les gradients, mais aussi avec les inégalités liées à l'origine ethnique (de même qu'avec les inégalités entre les sexes dans le cas de la compréhension de textes schématiques). Il s'agit là d'une constatation de première importance; en effet, on peut en conclure que les États qui ont réussi à obtenir des niveaux moyens de capacités de lecture élevés sont généralement ceux qui présentent des degrés d'inégalité réduits entre les Afro-Américains et les Blancs, de même qu'entre les Hispaniques et les Blancs. Une autre façon d'interpréter ce résultat consiste à dire que le rendement des jeunes Blancs dont les parents ont un niveau de scolarité élevé varie peu d'un État à l'autre. Chez les jeunes membres de groupes minoritaires, et plus particulièrement chez ceux dont les parents étaient moins scolarisés, le rendement variait considérablement en fonction de l'État où ils résidaient.

Les États et les provinces à faibles gradients socioéconomiques présentent bien souvent des niveaux moyens de capacités de lecture qui sont élevés. Les jeunes de milieux relativement favorisés ont tendance à avoir des niveaux de capacités de lecture élevés dans tous les secteurs de compétence, alors que ceux de milieux moins favorisés obtiennent de bons résultats dans certains secteurs, mais pas dans d'autres. De même, aux États-Unis, les niveaux de capacités de lecture des jeunes Hispaniques et Afro-Américains varient considérablement d'un État à l'autre. Mis ensemble, ces résultats prouvent hors de tout doute que les États et les provinces où les niveaux de capacités de lecture sont élevés sont ceux qui ont réussi à hausser le niveau de capacités chez les jeunes des groupes minoritaires et les jeunes de milieux moins favorisés.

IV. Effets géographiques

On a élargi le deuxième modèle en incluant les coordonnées géographiques (latitude et longitude) du centre géographique de chaque secteur de compétence. Les résultats sont indiqués au tableau 3.4, dans les colonnes intitulées « Modèle III ». Les effets de la longitude n'étaient significatifs pour aucun des trois tests. Si l'on procède à une nouvelle estimation du modèle en excluant cette variable, on n'observe pas de variation notable des autres coefficients. On relève toutefois des effets assez marqués en ce qui touche à la latitude. Ces effets étaient statistiquement significatifs ($p < 0,01$) pour les tests de compréhension de textes suivis et de textes schématiques, mais pas pour le test de compréhension de textes au contenu quantitatif ($p = 0,051$). Les effets estimés sont positifs; en d'autres termes, les niveaux de rendement des secteurs de compétence ont tendance à augmenter à mesure que l'on progresse vers le nord. En moyenne, l'ampleur de cet effet pour l'ensemble des trois tests est d'environ 0,012. L'écart de latitude entre les États les plus au sud et la frontière canadienne est d'environ 20 degrés, ce qui permet de penser que les jeunes Blancs du Sud aux caractéristiques moyennes ont obtenu des résultats inférieurs d'environ 25 % d'un écart-type à ceux des jeunes du Nord se trouvant dans une situation comparable. Il s'agit là d'un effet important, car il se manifeste même lorsque les variables liées au niveau de scolarité des parents, au sexe, au statut d'immigrant et à l'origine ethnique demeurent constantes.

L'effet observé de la latitude est partiellement attribuable au rendement supérieur des jeunes Canadiens. Si l'on ajoute au modèle III une variable fictive liée au pays (« 0 » pour les États-Unis et « 1 » pour le Canada), on observe une réduction de l'ordre de 52 % à 58 % de l'effet lié à la latitude dans l'ensemble des trois tests, ce qui n'est pas statistiquement significatif. En moyenne, les jeunes Canadiens ont obtenu des résultats supérieurs d'environ 20 % d'un écart-type à ceux des jeunes Américains aux tests de compréhension de textes suivis et de textes schématiques, et ce, même lorsqu'on tient compte de l'origine ethnique, du statut d'immigrant, du niveau de scolarité des parents et de la latitude. Au test de compréhension de textes au contenu quantitatif, les jeunes Canadiens ont récolté des résultats supérieurs de seulement 10 % d'un écart-type à ceux des jeunes au sud de la frontière.

Tableau 3.4 Modèles linéaires hiérarchiques des effets de l'emplacement et de la participation à des activités de lecture

	Textes suivis		Textes schématiques		Textes au contenu quantitatif	
	Modèle III	Modèle IV	Modèle III	Modèle IV	Modèle III	Modèle IV
Coefficients moyens à l'intérieur des secteurs de compétence						
Moyenne	0,162	0,154	0,175	0,155	0,147	0,125
Emplacement						
Longitude	(-0,001)	(-0,001)	(-0,002)	(-0,002)	(-0,001)	(-0,001)
Latitude	0,012	0,007	0,015	0,011	0,008	0,003
Femmes	0,167	0,137	0,100	0,071	0,013	-0,011
Scolarité des parents	0,117	0,087	0,113	0,089	0,103	0,076
Immigrants - moins de 5 ans	-1,113	-0,881	-1,048	-0,842	-0,965	-0,759
- 5 à 9 ans	-0,799	-0,690	-0,725	-0,632	-0,571	-0,481
- 10 ans et plus	(0,019)	(0,024)	(-0,014)	(-0,014)	(0,034)	(0,036)
Noirs	-0,614	-0,537	-0,659	-0,600	-0,775	-0,692
Hispaniques	-0,449	-0,364	-0,452	-0,382	-0,524	-0,448
Asiatiques ou ins. du Pacifique	(0,034)	(-0,035)	(0,013)	(-0,046)	(0,076)	(0,019)
Participation à des activités de lecture						
Lire des livres - jamais		-0,384		-0,314		-0,287
Écrire des lettres - jamais		-0,288		-0,248		-0,261
Lire des journaux - quotidiennement		(0,070)		(0,056)		(0,049)
Lire des journaux - jamais		-0,613		-0,575		-0,612
Heures d'écoute quotidiennes de la télé		-0,072		-0,053		-0,076
Composantes de la variance						
Dans le sect. de comp.	0,674	0,602	0,637	0,677	0,586	0,616
Entre les secteurs de comp.						
Moyenne	0,029	0,016	0,031	0,021	0,034	0,022
Femmes	0,001	0,007	0,027	0,026	0,017	0,015
Scolarité des parents	0,002	0,002	0,003	0,002	0,003	0,003

Toutefois, ce modèle vise à cerner l'effet de la latitude sur le rendement des jeunes Blancs non immigrants dont les parents ont 12 ans de scolarité. Si nous retirons du modèle les variables liées à l'origine ethnique, les effets de la latitude sont marqués et leur ampleur est comparable à celle des effets signalés au tableau 3.4. Pour ce qui est de la compréhension de textes au contenu quantitatif, l'effet de la latitude est légèrement plus prononcé, sans toutefois être statistiquement significatif. Dans la partie précédente, nous avons observé que les résultats des Afro-Américains et des Hispaniques variaient plus entre les États que les résultats des Blancs ou des Asiatiques et des insulaires du Pacifique.

Les résultats donnent à penser que les inégalités entre les groupes ethniques varient en fonction de la latitude, l'écart étant moins prononcé dans les États situés plus au nord.

V. Effets de l'emplacement et de la participation à des activités de lecture

Le modèle IV ajoute un ensemble de cinq variables liées aux activités de lecture quotidiennes. De façon assez générale, ces variables reflètent les choix des personnes en ce qui a trait à la richesse de leur culture d'alphabetisme à la maison et dans leur vie personnelle. Toutefois, elles ne tiennent pas compte de la demande de capacités de lecture sur le marché du travail. La participation aux activités de lecture a été mesurée au moyen d'échelles multicatégoriques aussi bien dans l'EIAA que dans la NALS, mais il a fallu regrouper les résultats afin de maintenir la comparabilité entre les deux études. Comme on pouvait s'y attendre, des effets négatifs sont associés au fait de ne pas lire

de livres ou de ne pas écrire de lettres de façon régulière (les variables fictives ont été codées comme suit : « 1 » = jamais et « 0 » = tous les autres niveaux de participation). De même, le fait de lire quotidiennement le journal avait une incidence positive sur les résultats aux tests de mesure de l'alphabétisme, tandis que le fait de ne jamais le lire avait des effets négatifs. Le nombre d'heures d'écoute de télévision a été codé comme une variable continue exprimée en nombre d'heures par jour. Les effets négatifs observés donnent à penser que les personnes qui regardent davantage la télévision présentent des capacités de lecture sensiblement plus faibles. Ces effets sont particulièrement prononcés, tout comme le sont les coefficients (lesquels varient entre 5,3 % et 7,6 % d'un écart-type), et correspondent aux diminutions associées à chaque heure supplémentaire quotidienne d'écoute de la télévision.

Les variables qui décrivent la participation des jeunes à des activités de lecture ont un effet modérateur assez important sur les inégalités. Elles expliquent aussi une partie des variations observées entre les secteurs de compétence. La réduction en pourcentage (c'est-à-dire l'effet modérateur) de la participation à ces activités est indiquée au tableau 3.5. De façon générale, pour l'ensemble des trois tests, les coefficients liés aux inégalités entre les sexes et entre les groupes favorisés et ceux défavorisés diminuaient dans une proportion de l'ordre de 10 % à 25 % lorsqu'on incluait les variables de participation à des activités de lecture. Les effets modérateurs les plus marqués étaient associés au niveau de scolarité des parents et aux immigrants qui se trouvaient au pays depuis moins de cinq ans.

Tableau 3.5 Réduction en pourcentage des coefficients et des composantes de la variance

	Textes suivis		Textes schématiques		Textes au contenu quantitatif	
	Coefficient	Réduction %	Coefficient	Réduction %	Coefficient	Réduction %
Sexe (avantage des femmes)						
Base (II)	0,167		0,095		0,011	
Participation (IV)	0,137	18,0	0,070	26,3	-0,011	
Scolarité des parents						
Base (II)	0,116		0,112		0,102	
Participation (IV)	0,087	25,0	0,089	20,5	0,076	25,5
Immigrants - moins de 5 ans						
Base (II)	-1,110		-1,046		-0,962	
Participation (IV)	0,087	25,0	0,089	20,5	0,076	25,5
Immigrants - 5 à 9 ans						
Base (II)	-0,795		-0,722		-0,568	
Participation (IV)	-0,690	13,2	-0,633	12,3	-0,481	15,3
Noirs						
Base (II)	-0,623		-0,670		-0,781	
Participation (IV)	-0,537	13,8	-0,600	10,5	-0,692	11,4
Hispaniques						
Base (II)	-0,454		-0,459		-0,527	
Participation (IV)	-0,364	19,8	-0,382	16,8	-0,448	14,9
Variance entre les secteurs de compétence						
Base (I)	0,073		0,080		0,082	
Démographique (II)	0,034	53,4	0,042	52,5	0,035	57,3
Géographie (III)	0,030	58,9	0,031	61,3	0,034	58,5
Participation (IV)	0,016	78,1	0,021	73,8	0,022	73,2

En outre, la variance entre les secteurs de compétence diminuait considérablement lorsqu'on incluait les variables liées à la participation aux activités de lecture. La partie inférieure du tableau 3.5 présente la réduction en pourcentage de la variance associée à chacun des modèles. Les réductions peuvent être interprétées comme le R^2 de la régression des moindres carrés ordinaires. L'inclusion des variables démographiques de base (sexe, niveau de scolarité des parents, statut d'immigrant et origine ethnique) expliquait plus de la moitié de la variation entre les États et les provinces. Les facteurs géographiques représentaient une autre source de variation de l'ordre de 1 % à 9 %. Une fois incluse la participation à des activités de lecture, environ les trois quarts de la variance entre les secteurs de compétence trouvaient une explication.

Les jeunes de milieux moins favorisés, ceux qui appartiennent à des groupes minoritaires et les jeunes immigrants sont plus susceptibles de s'adonner moins souvent à des activités de lecture dans leur vie quotidienne. Les effets des antécédents parentaux, de l'origine ethnique et du statut d'immigrant subissaient une réduction de l'ordre d'environ 10 % à 25 % lorsqu'était prise en compte la participation à des activités de lecture. Les différences entre les États et les provinces au chapitre de la participation des jeunes à des activités de lecture expliquaient également une autre tranche de 15 % de la variation observée entre les secteurs de compétence. On peut affirmer que la participation à des activités de lecture est influencée par l'expérience de fréquentation scolaire, mais il est probable que les caractéristiques sociales, économiques et culturelles de la société et de la collectivité locale ont elles aussi un effet sur la participation à ces activités.

Conclusion

La présente étude porte sur les inégalités en matière de capacités de lecture chez les jeunes de 16 à 25 ans au Canada et aux États-Unis. Elle se fonde sur de vastes échantillons, représentatifs à l'échelle nationale, de la National Adult Literacy Survey (NALS) et de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA). Ces deux enquêtes faisaient appel à un long test de mesure de l'alphabétisme. Celui-ci servait à mesurer les capacités des adultes en ce qui touche la compréhension de textes suivis, de textes schématiques et de textes au contenu quantitatif. Les analyses dont fait état la présente étude ont trait aux inégalités associées aux antécédents familiaux, au sexe, au statut d'immigrant et à l'origine ethnique. Elles visent aussi à déterminer si les niveaux globaux des capacités de lecture et les inégalités entre les groupes varient selon les secteurs de compétence (États et provinces). Des analyses distinctes ont été réalisées pour chacune des trois catégories de capacités de lecture. Les résultats sont exprimés sous forme d'effets de taille, c'est-à-dire de fractions d'un écart-type pour l'ensemble de l'échantillon international (de sept pays). Dans ces tests, un effet de taille de 15 % d'un écart-type correspond à peu près à une année complète de scolarité. Pour faciliter l'interprétation, on a utilisé dans l'examen des résultats qui est présenté ci-après une échelle fondée sur les années de scolarité. Les résultats font ressortir d'importantes variations au chapitre des capacités de lecture entre les secteurs de compétence, variations qui sont liées aux antécédents familiaux et aux caractéristiques démographiques des répondants, à l'emplacement géographique du secteur de compétence ainsi qu'à la mesure dans laquelle les jeunes se livrent à des activités de lecture dans leur vie quotidienne.

Aux trois tests, les jeunes Canadiens ont obtenu des résultats supérieurs d'environ une année de scolarité à la moyenne des pays qui ont participé à l'EIAA de 1994. Toutefois, les résultats des jeunes Canadiens aux tests de compréhension de textes suivis et de textes schématiques étaient considérablement plus faibles que ceux des jeunes Néerlandais et Suédois. Au test de compréhension de textes au contenu quantitatif, ils ont obtenu des résultats inférieurs à ceux des jeunes de tous les pays d'Europe à l'exception de la Pologne. Le manque de capacités équivalait à environ deux années de scolarité. Les jeunes Américains ont obtenu des résultats inférieurs à la moyenne internationale aux trois tests. Après avoir pris en compte les antécédents familiaux des jeunes, les résultats moyens des jeunes Américains n'étaient que légèrement supérieurs à ceux des jeunes Polonais. Par rapport aux autres pays d'Europe, leurs résultats correspondaient à environ quatre années de scolarité de moins.

Un examen de la relation entre les capacités de lecture et les antécédents familiaux dans les sept pays participants a révélé que les pays où sont observés des capacités de lecture plus élevées sont plus susceptibles de présenter de faibles gradients. Par exemple, l'écart relatif aux capacités entre les jeunes Américains et les jeunes Suédois était relativement peu marqué chez les jeunes dont les parents avaient achevé 16 années d'éducation formelle, tandis qu'il était sensiblement plus important chez les jeunes dont les parents avaient achevé seulement entre 8 et 10 années d'éducation formelle. En général, les inégalités associées aux antécédents familiaux étaient moins prononcées dans les pays où les résultats aux tests de mesure de l'alphabétisme étaient élevés.

En ce qui concerne les inégalités entre les sexes, les jeunes femmes américaines détenaient sur les jeunes hommes un avantage équivalant à environ une année de scolarité pour la compréhension de textes suivis, à huit mois de scolarité pour la compréhension de textes schématiques, et à un mois de scolarité pour la compréhension de textes au contenu quantitatif. Au Canada, les différences entre les sexes variaient en fonction du niveau de scolarité des parents.

Chez les jeunes dont les parents avaient un niveau de scolarité élevé, les femmes ont obtenu des résultats sensiblement supérieurs à ceux des hommes aux trois tests. Chez les jeunes dont les parents étaient peu scolarisés, les hommes ont obtenu de meilleurs résultats que les femmes. Le Canada se trouve dans une situation particulière à cet égard. En effet, les interrelations entre le sexe et les antécédents familiaux étaient peu marquées pour les États-Unis et pour l'ensemble de l'échantillon de l'EIAA. Chez les jeunes Canadiens dont les parents avaient 12 années de scolarité, les femmes ont obtenu des résultats supérieurs à ceux des hommes dans une proportion équivalant à environ une année de scolarité au test de compréhension de textes suivis, et les hommes ont surpassé les femmes à peu près dans la même proportion au test de compréhension de textes au contenu quantitatif. Les hommes ont obtenu des résultats légèrement supérieurs à ceux des femmes au test de compréhension de textes schématiques.

Les immigrants des deux pays ont récolté des résultats sensiblement inférieurs à ceux des non-immigrants aux trois tests de mesure de l'alphabétisme, mais l'écart entre les non-immigrants et les immigrants qui se trouvaient au pays depuis au moins 10 ans était très faible; il équivalait à environ un mois de scolarité au Canada et à cinq mois de scolarité aux États-Unis. De même, les jeunes dont la langue maternelle différait de la langue de test ont obtenu des résultats sensiblement plus faibles aux trois tests, mais cet effet diminuait de façon régulière en fonction de la période écoulée depuis que les personnes avaient commencé à parler la langue de test. L'écart cessait de rétrécir après une période de 7 à 10 ans, se stabilisant à un niveau équivalant à environ deux années de scolarité.

On a relevé des différences marquées entre les groupes ethniques aux États-Unis, les Afro-Américains enregistrant des résultats moyens inférieurs à ceux des Blancs après prise en compte du niveau de scolarité des parents et du statut d'immigrant. L'écart équivalait à quatre ou cinq années de scolarité. L'écart entre les Hispaniques et les Blancs représentait entre un an et demi et deux ans de scolarité environ. Les Asiatiques et les insulaires du Pacifique ont obtenu des résultats comparables à ceux des Blancs au test de compréhension de textes au contenu quantitatif, mais ils accusaient un léger retard sur les ces derniers aux deux autres tests.

Les niveaux moyens de capacités de lecture variaient considérablement selon les États et les provinces aux trois tests. Un peu plus de la moitié de la variation était attribuable au niveau de scolarité des parents, au statut d'immigrant et à l'origine ethnique. Comme c'était le cas dans le contexte de l'analyse canadienne mentionnée précédemment (Willms, Statistique Canada et DRHC, 1997), et avec les analyses internationales dont fait état le présent document, les secteurs de compétence qui enregistraient des résultats élevés aux tests de mesure de l'alphabétisme étaient bien souvent ceux où l'on observait moins d'inégalités entre les jeunes de milieux favorisés et ceux de milieux défavorisés, comme l'indiquait le niveau de scolarité des parents. On peut dire la même chose au sujet de l'origine ethnique aux États-Unis : les États qui ont enregistré dans l'ensemble des résultats élevés aux tests de mesure de l'alphabétisme étaient ceux où il y avait moins d'inégalités entre les groupes ethniques. Les résultats comportaient également une dimension géographique. L'analyse a révélé que les secteurs de compétence situés plus au nord affichaient bien souvent des résultats plus élevés aux tests de mesure de l'alphabétisme, même après la prise en compte du niveau de scolarité des parents, du statut d'immigrant et de l'origine ethnique.

Enfin, l'analyse a révélé d'importants effets liés à la participation à des activités de lecture à la maison. Les jeunes qui lisaient ou écrivaient des lettres de façon régulière présentaient des capacités de lecture sensiblement plus élevées. De même, l'écoute de la télévision était associée de façon négative au niveau d'alphabétisme. L'effet était prononcé : chaque heure additionnelle d'écoute avait un effet équivalant à près d'une demi-année de scolarité. La mesure dans laquelle les jeunes se livraient à des activités de lecture expliquait une autre tranche de 15 % de la variation entre les États et les provinces. Le modèle complet, qui tenait compte du niveau de scolarité des parents, du statut d'immigrant, de l'origine ethnique, des caractéristiques géographiques (latitude) et de la participation à des activités de lecture, expliquait plus des trois quarts de la variation observée entre les États et les provinces au chapitre des capacités de lecture.

Discussion

On mesure bien souvent les succès des sociétés à l'aide d'indicateurs économiques élémentaires comme le taux de chômage, le revenu annuel moyen ou le produit intérieur brut. Récemment, les pays ont commencé à s'intéresser de plus près à la réussite scolaire des jeunes. Beaucoup de pays se sont dotés de programmes nationaux de tests visant à mesurer le degré de succès de leurs systèmes d'éducation. Habituellement, ces programmes fournissent des indicateurs du taux de décrochage ainsi que des résultats aux tests scolaires. Ces indicateurs sont toutefois insuffisants parce qu'ils ne permettent pas de préciser l'ampleur des inégalités entre les classes sociales, entre les groupes ethniques et entre les sexes. En outre, ils ne définissent pas les processus qui débouchent sur les résultats sociaux et économiques, pas plus qu'ils ne décrivent les aspects culturels de la vie sociale associés à la santé et au bien-être (Land, 1983; Murnane et Pauly, 1988; Willms et Kerckhoff, 1995). Les résultats de la présente étude laissent entendre que le succès d'une société, tel que mesuré à partir de ces indicateurs, est fonction de la mesure dans laquelle elle réussit à réduire les inégalités. De plus, les résultats donnent à entendre que des facteurs sociaux, économiques et historiques liés à la culture d'une société orientent et limitent les comportements des gens.

La majorité de ceux qui ont essayé d'expliquer les variations en matière de capacités de lecture se sont intéressés avant tout à des facteurs liés à la personne, comme les antécédents familiaux, le niveau de scolarité et la participation à des activités de lecture à la maison et au travail (OCDE et Statistique Canada, 1995; DRHC, OCDE et Statistique Canada, 1997). Ces résultats ont incité les administrations locales à insister sur la nécessité d'accroître la formation en milieu de travail et d'élargir les programmes d'alphabétisme communautaires (voir par exemple Willms, 1997). Les résultats exposés dans la présente étude font également ressortir l'importance que revêtent les comportements individuels, tout en montrant toutefois que les facteurs individuels n'expliquent pas à eux seuls toutes les variations au chapitre des capacités de lecture entre les pays ou au sein de ceux-ci ou encore entre les secteurs de compétence. Certaines des variations sont attribuables à des inégalités entre les classes sociales et aussi entre les groupes minoritaires d'une part, et les groupes non minoritaires d'autre part.

En conséquence, les résultats mettent en évidence la nécessité de mieux comprendre les caractéristiques structurelles et contextuelles des sociétés et des collectivités locales qui favorisent une plus grande égalité, ainsi que de mettre en œuvre des politiques et des initiatives qui remédieront aux inégalités. L'une des caractéristiques structurelles les plus importantes qui, au sein d'une société, influent sur les inégalités, est l'accès à des services de garde et à des établissements d'enseignement de qualité. Les différences en ce qui a trait à l'accès pourraient expliquer les variations en matière de capacités de lecture observées dans le cadre de la présente étude. Des recherches sur la qualité des programmes de garde d'enfants ont fait ressortir l'importance de trois facteurs, à savoir le rapport membres du personnel-enfants, la formation des fournisseurs de services de garde et la qualité des ressources matérielles. Cependant, en dépit de l'importance que revêtent les années de formation dans l'acquisition de capacités de lecture, on n'a réalisé aux États-Unis ou au Canada aucune étude nationale sur les garderies qui soit comparable à l'Enquête longitudinale

nationale sur les enfants et les jeunes (Canada) ou à la National Educational Longitudinal Survey (États-Unis). Par conséquent, nous savons relativement peu de choses sur la qualité des programmes de garde d'enfants, sur les effets de la fréquentation des garderies sur l'amorce du développement de l'alphabétisme chez les enfants ou encore sur la répartition des différentes formes de soins entre les classes sociales et les groupes ethniques ou entre les secteurs de compétence à l'intérieur de chaque pays.

On en sait beaucoup plus au sujet des écoles primaires et secondaires efficaces. Dans les recherches sur l'efficacité des écoles, on a mis l'accent sur l'importance des caractéristiques organisationnelles et des processus d'enseignement débouchant sur de meilleures réussites et des résultats plus équitables (Lee, Bryk et Smith, 1993; Raudenbush et Willms, 1995). On y souligne l'importance d'une forte « presse scolaire » — les établissements d'enseignement qui connaissent du succès défendent bien souvent la croyance selon laquelle tous les élèves peuvent réussir. Les attentes élevées de ces écoles ressortent clairement à l'examen du contenu et du rythme de leurs programmes d'études, du genre et de la quantité de devoirs qu'elles donnent et de la façon dont on utilise le temps et les ressources dans les classes et dans l'ensemble de l'école. De plus, les écoles qui connaissent du succès maintiennent un climat de discipline positif par l'entremise de structures organisationnelles qui renforcent un engagement à l'égard d'un ensemble bien défini de normes et de valeurs. On observe habituellement dans ces écoles un niveau élevé de participation des parents, ce qui a non seulement pour effet de hausser le niveau des réussites, mais aussi de réduire les inégalités (Sui-Chu et Willms, 1996). Finalement, la documentation sur l'efficacité des écoles souligne l'importance de la méthode utilisée pour répartir les élèves entre les écoles, les classes et les groupes d'enseignement. Des preuves de plus en plus nombreuses démontrent que lorsqu'on sépare les élèves en fonction des groupes ethniques ou des classes sociales, que ce soit entre les classes ou entre les filières à l'intérieur des écoles ou encore entre les écoles au sein d'une collectivité, ceux de milieux favorisés obtiennent des résultats légèrement supérieurs, tandis que ceux de milieux défavorisés obtiennent des résultats beaucoup moins bons.

Il faut cependant préciser que presque toutes les recherches ont été réalisées à l'échelle des personnes et des écoles, et que les écoles y étaient traitées comme des entités indépendantes, sans égard à la place qu'elles occupaient dans leur collectivité locale ou dans les secteurs de compétence élargis. Les recherches ne visaient donc pas à déterminer de quelle façon les élèves sont répartis entre les garderies et les écoles à l'intérieur des collectivités ou à déterminer si des facteurs géographiques influent sur l'efficacité des écoles. Dans le présent document, les États et les provinces ont servi d'unité d'analyse de second niveau, mais il est probable que certaines des inégalités relevées ici sont inhérentes à des processus qui ont un lien avec la concurrence et les différends à une échelle plus locale, par exemple entre les quartiers, les écoles et les collectivités.

Une question à caractère immédiat se pose à l'issue de cette recherche, à savoir si les tendances quant aux inégalités relevées dans la présente étude se manifestent plus tôt dans la vie. Par exemple, les capacités de lecture que possèdent les enfants à leur entrée à l'école primaire varient-elles entre les États et les provinces? Le cas échéant, les variations entre les secteurs de compétence sont-elles plus prononcées chez les groupes minoritaires et ceux des classes sociales inférieures que chez les Blancs de la classe moyenne? Ces tendances ressortent-elles à la fin de l'enseignement primaire ou pendant les études secondaires? Nous avons particulièrement besoin de meilleurs mécanismes pour suivre les progrès des élèves pendant leurs études secondaires, ce qui nous permettra de mieux comprendre quand et pourquoi certains d'entre eux quittent l'école avant d'obtenir leur diplôme. Pour répondre à ces questions, on pourrait analyser les données tirées d'études comme l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ), la National Educational Longitudinal Survey (NELS) et la National Longitudinal Survey of Youth (États-Unis), de même que des études internationales sur la lecture, les mathématiques et les sciences réalisées par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire. Cette année, l'OCDE a financé le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), une étude internationale d'envergure qui sera réalisée auprès d'élèves de 15 ans dans la majorité des pays de l'OCDE. Elle mettra l'accent sur la relation entre les résultats scolaires

et le statut socioéconomique, de même que sur les caractéristiques structurelles qui, dans les écoles et les systèmes d'enseignement, contribuent aux inégalités sociales. Cette étude devrait nous aider à mieux comprendre les effets de facteurs comme la répartition en classes homogènes, la possibilité de choisir son école, l'enseignement privé et les écoles d'enseignement spécialisé, surtout dans la mesure où il sera possible d'examiner les données à l'échelle des districts scolaires et des collectivités.

Les études nationales et internationales comme la National Adult Literacy Survey (NALS), l'EIAA et le PISA sont des instruments plutôt rudimentaires, car elles ne nous permettent pas de nous interroger dans le détail quant à savoir *pourquoi* les inégalités persistent ou *pourquoi* certains secteurs de compétence obtiennent de meilleurs résultats que d'autres. Toutefois, elles peuvent nous donner l'impulsion nécessaire pour améliorer nos initiatives de suivi à l'échelle locale. Pour pouvoir mieux comprendre pourquoi les capacités de lecture des jeunes varient selon les États et les provinces, nous aurons besoin, pour ces secteurs de compétence, de systèmes de suivi améliorés au moins à trois égards.

1. Il faut élargir les procédures d'évaluation au-delà des tests de lecture et de mathématiques qui sont administrés à l'enseignement intermédiaire et secondaire. Nous avons besoin de mesures du développement des enfants à compter de leur entrée à l'école, parce que les données à ce sujet fournissent des indications concernant le succès des programmes pour la petite enfance et pourront servir de mesures préliminaires pour l'évaluation de la qualité des programmes scolaires. L'évaluation doit couvrir une vaste gamme de résultats, y compris les résultats non cognitifs comme l'estime de soi et la santé physique.
2. Dans leurs initiatives de suivi, les États et les provinces doivent recueillir de l'information sur les aspects des processus d'enseignement qui peuvent déboucher sur des inégalités. À l'intérieur des écoles, ces initiatives pourront inclure des mesures du climat disciplinaire à l'école, des relations entre élèves et enseignants, des habitudes liées aux devoirs et de la participation des parents. De telles mesures sont sensibles aux changements apportés aux politiques et aux pratiques des écoles, tout comme elles font écho aux efforts du personnel enseignant.
3. Nous avons besoin d'analyses qui vont au-delà d'une simple comparaison des résultats moyens aux tests entre les écoles ou les districts. Les analyses doivent faire ressortir l'ampleur des inégalités entre les classes sociales, entre les groupes ethniques et entre les sexes. Si des comparaisons s'imposent à des fins de responsabilisation, elles devraient mettre l'accent sur les progrès réalisés par les écoles et les collectivités dans la mise en œuvre des normes établies, plutôt que d'amener les écoles à s'opposer les unes aux autres au sein des collectivités locales. Les analyses doivent aborder les aspects les plus importants des inégalités, aspects qui sont liés au *quand* et au *pourquoi* :
 - À quel moment les élèves vivent-ils les transitions cruciales dans leur cheminement au sein du système d'enseignement?
 - Comment répartit-on les élèves entre les différentes catégories de programmes?
 - Comment pourrait-on décrire le climat d'apprentissage dans ces programmes à l'intérieur des écoles et des classes?
 - Quels sont les facteurs qui débouchent sur une désaffection à l'égard de l'école plutôt que sur une participation à vie à des activités de lecture?

Notes

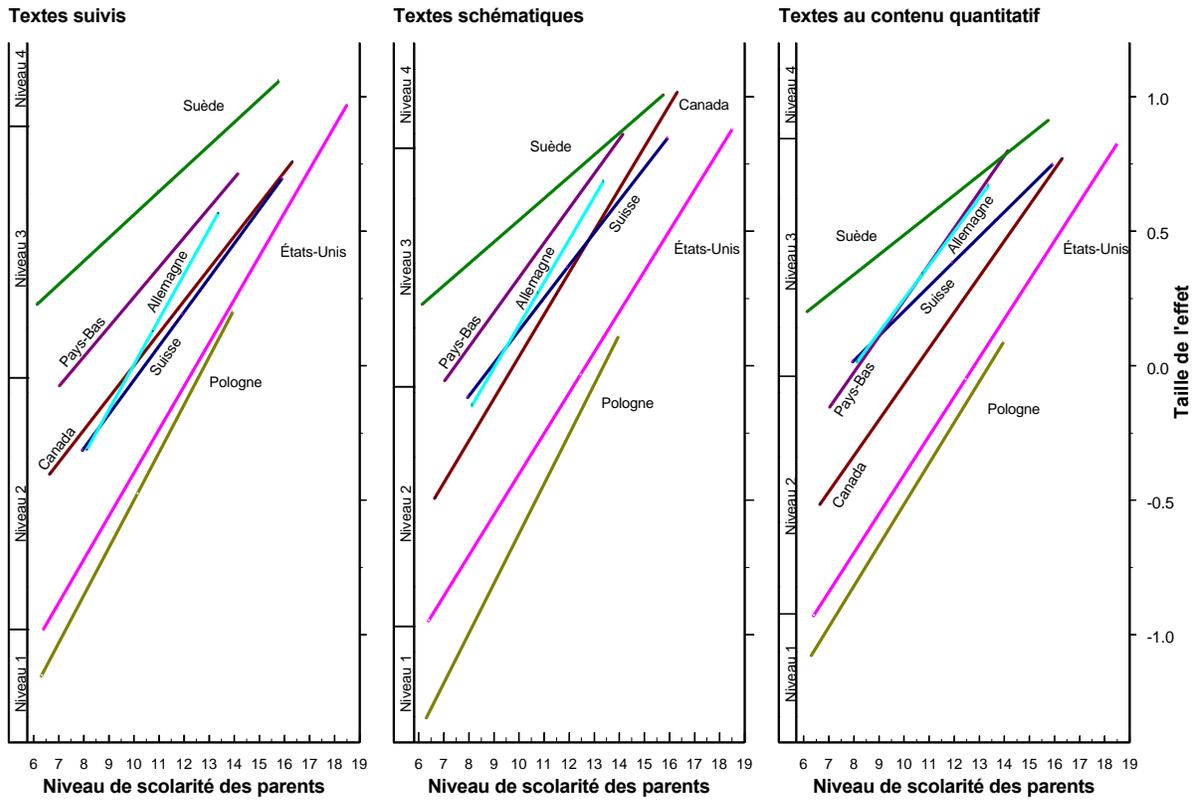
1. L'échantillon de jeunes sélectionnés pour les États-Unis dans le cadre de l'EIAA était relativement petit et probablement biaisé parce qu'il n'était pas représentatif des jeunes qui s'orientent vers des études collégiales. Toutefois, la National Adult Literacy Survey (NALS) reposait sur un vaste échantillon de jeunes Américains, représentatif à l'échelle nationale, et elle faisait appel aux mêmes tests de mesure de l'alphabétisme que l'EIAA. Par conséquent, on a fondé les analyses de la présente étude sur les données de la NALS pour les États-Unis, et sur les données de l'EIAA pour le Canada et cinq pays d'Europe.
2. Le lecteur doit toutefois se rappeler qu'une politique ayant pour effet d'augmenter d'un an la durée de scolarité dans un groupe n'entraînera pas nécessairement une hausse de 0,15 écart-type des résultats de ce groupe aux tests de mesure de l'alphabétisme. De nombreux autres facteurs influent sur les résultats obtenus à ces tests par les répondants, par exemple, le niveau de scolarité des parents, les habitudes de lecture et les activités récréatives.
3. Par exemple, l'analyse ne permet pas de déterminer s'il existe un effet lié à l'origine ethnique pour un État ou une province en particulier lorsque l'échantillon contient seulement quelques jeunes appartenant à un groupe minoritaire. En ce qui concerne les provinces canadiennes, on ne disposait pas de données sur l'origine ethnique.

Bibliographie

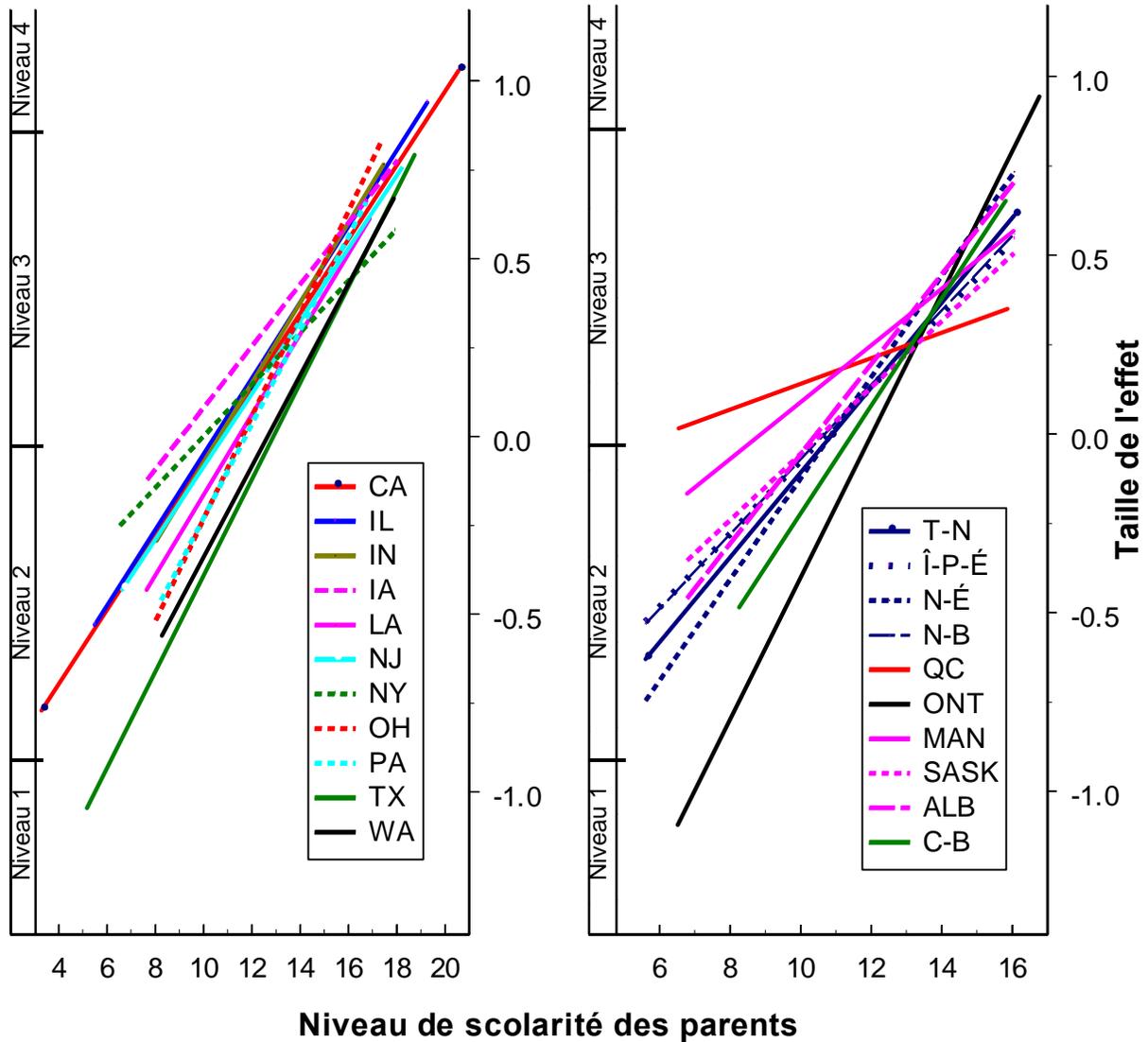
- Becker, G. 1964. *Human capital; a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, New York, National Bureau of Economic Research. Distribué par Columbia University Press.
- Bielby, W.T. 1981. « Models of status attainment », *Research in Social Stratification and Mobility*, publié sous la direction de D.J. Treiman et R.V. Robinson, Greenwich, CT, JAI Press, vol. 1, p. 3 à 26.
- Bourdieu, P. 1977. « Cultural reproduction and social reproduction », *Power and ideology in education*, publié sous la direction de J. Karabel et A.H. Halsey, New York, NY, Oxford University Press, p. 487 à 511.
- Bryk, A.S., et S.W. Raudenbush. 1992. « Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods », *Advanced Quantitative Techniques in the Social Sciences series*, Newbury Park, CA, Sage, vol. 1.
- Carnoy, M. 1995. « Race earnings differentials », *International Encyclopedia of Economics of Education*, publié sous la direction de M. Carnoy, 2^e éd., Tarrytown, NY, Pergamon, p. 235 à 242.
- Coleman, J.S. 1988. « Social capital in the creation of human capital », *American Journal of Sociology*, n° 94 (suppl.), p. S95 à S120.
- Développement des ressources humaines Canada, Organisation de coopération et de développement économiques et Statistique Canada. 1997. *Littératie et société du savoir : nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*, Paris (OCDE); Ottawa, Développement des ressources humaines Canada et Ministre de l'Industrie.
- Kerckhoff, A.C., 1996. « Generating social stratification: Toward a new research agenda », *Social Inequality series*, Boulder, CO, Westview Press.
- Land, K.C. 1983. « Social indicators », *Annual Review of Sociology*, publié sous la direction de R.H. Turner et J.F. Short Jr., vol. 9, Palo Alto, CA, Annual Reviews, p. 1 à 26.
- Lee, V.E., A.S. Bryk et J.B. Smith. 1993. « The organization of effective secondary schools », *Review of Research in Education*, vol. 19, Washington, DC, American Educational Research Association, p. 171 à 267.
- Murnane, R.J., et E.W. Pauly, 1988. « Lessons from comparing educational and economic indicators », *Phi Delta Kappa*, vol. 69, nE 7 (mars), p. 509 à 513.
- Murray, T.S., I.S. Kirsch, L.B. Jenkins et National Center for Education Statistics. 1998. *Adult literacy in OECD countries: Technical report on the first International Adult Literacy Survey*, Washington, DC, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

- National Center for Education Statistics. 1998. *Literacy in OECD countries: Technical report on the First International Adult Literacy Survey*, Washington, DC, U.S. Department of Education.
- National Council of Teachers of Mathematics et Commission on Teaching Standards for School Mathematics. 1991. *Professional standards for teaching mathematics*, Reston, VA, National Council of Teachers of Mathematics.
- Organisation de coopération et de développement économiques. 1995. *Perspectives de l'emploi*, Paris, OCDE (juillet).
- Organisation de coopération et de développement économiques et Statistique Canada. 1995. *Littérature, économie et société : résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Paris (OCDE); Ottawa, Ministre de l'Industrie.
- Raudenbush, S.W., R. Kasim, S. Eamsukkawat, X. Liu et Y. Miyazaki. 1996. *Human capital, labor-market segmentation, and social inequality: Results from the U.S. National Adult Literacy Survey*, East Lansing, MI, College of Education, Michigan State University. Rapport de recherche non publié effectué pour Statistique Canada et le U.S. National Center for Educational Statistics.
- Raudenbush, S.W., et R. Kasim. 1998. « Cognitive skill and economic inequality: Findings from the National Adult Literacy Survey », *Harvard Educational Review*, vol. 68, nE 1 (printemps), p. 33 à 79.
- Raudenbush, S.W., et J.D. Willms. 1995. « The estimation of school effects », *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, vol. 20, nE 4 (hiver), p. 307 à 335.
- Rivera-Batiz, F.L. 1992. « Quantitative literacy and the likelihood of employment among young adults in the United States », *Journal of Human Resources*, vol. 27, nE 2 (printemps), p. 313 à 328.
- Romer, P. 1993. « Ideas and things: The concept of production is being re-tooled », *The Economist*, vol. 328, nE 7828, p. 70 à 72. Édition spéciale intitulée « The future surveyed: 150 Economist Years » ayant paru du 11 au 17 septembre.
- Rumberger, R.W., et J.D. Willms. 1992. « The impact of racial and ethnic segregation on the achievement gap in California high schools », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 14, n° 4 (hiver), p. 377 à 396.
- Schultz, T.W. 1963. *The economic value of education*, New York, NY, Columbia University Press.
- Sewell, W.H., R.M. Hauser et D. Featherman. 1976. « Schooling and achievement in American society », *Studies in Population series*, New York, NY, Academic Press.
- Sui-Chu, E.H., et J.D. Willms. 1996. « Effects of parental involvement on eighth-grade achievement », *Sociology of Education*, vol. 69, n° 2 (avril), p. 126 à 141.
- Willms, J.D., et A.C. Kerckhoff. 1995. « The challenge of developing new educational indicators », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 17, n° 1 (printemps), p. 113 à 131.
- Willms, J.D. 1998. *Renewing the commitment: Implications of the International Adult Literacy Survey for a provincial strategy to improve adult literacy in New Brunswick*, Fredericton, NB, Atlantic Centre for Policy Research, University of New Brunswick. Rapport du Working Group on Literacy in New Brunswick.
- Willms, J.D., Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada. 1997. *Les capacités de lecture des jeunes Canadiens : Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, produit n° 89-552-MPF (n° 1) au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ministre de l'Industrie.

Graphique A Résultats aux tests de mesure de l'alphabétisme des jeunes de 16 à 25 ans, selon le pays



Graphique B Relation entre les résultats au test de compréhension de textes au contenu quantitatif et le niveau de scolarité des parents (données corrigées en fonction du sexe, du statut d'immigrant et de l'origine ethnique)



Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes

Série de monographies

L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) est une initiative de sept pays qui s'est tenue à l'automne 1994. Son objectif visait à établir des profils d'alphabétisme comparables sans égard aux frontières nationales, linguistiques et culturelles. Les vagues successives de l'enquête incluent maintenant près de 30 pays partout dans le monde.

La série de monographies comprend des études détaillées découlant de la base de données de l'EIAA, qui ont été effectuées par des spécialistes de l'alphabétisme au Canada et aux États-Unis. Les recherches sont principalement financées par Développement des ressources humaines Canada. Les monographies mettent l'accent sur les questions actuelles en matière de politiques et portent sur des sujets comme la formation continue, la correspondance et la non-correspondance entre les capacités de lecture et le milieu de travail, les capacités de lecture et l'état de santé des personnes âgées, l'alphabétisme et la sécurité économique, pour ne nommer que ceux-là.

ISBN 0-660-96192-X



9 780660 961927