



N° 89-617-XIF au catalogue

Miser sur nos compétences :

Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes



2003



Ressources humaines et
Développement des compétences Canada
Statistique
Canada

Human Resources and
Skills Development Canada
Statistics
Canada

Canada

Comment obtenir d'autres renseignements

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

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

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

Renseignements pour accéder au produit

Le produit n° 89-617-XIF au catalogue est disponible gratuitement. Pour obtenir un exemplaire, il suffit de visiter notre site Web à www.statcan.ca et de choisir la rubrique Nos produits et services.

Normes de service à la clientèle

Statistique Canada s'engage à fournir à ses clients des services rapides, fiables et courtois, et ce, 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 Statistique Canada au numéro sans frais 1 800 263-1136. Les normes de services sont aussi publiées sur www.statcan.ca sous À propos de Statistique Canada > Offrir des services aux Canadiens.



Statistique Canada

Miser sur nos compétences :

Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes

2003

Publication autorisée par le ministre responsable de Statistique Canada

© Ministre de l'industrie, 2005

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

Novembre 2005

N° 89-617-XIF au catalogue

ISBN 0-662-70678-1

N° 89-617-XWF au catalogue

ISBN 0-662-70679-X

Périodicité : Hors série

Ottawa

This publication is available in English (Catalogue no. 89-617-XIE)

Statistique Canada

Ressources humaines et développement des compétences Canada

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

Préface	7
Faits saillants	9
Introduction	11
Chapitre 1 Comparaisons provinciales, territoriales et internationales des compétences des adultes	23
Chapitre 2 Caractéristiques démographiques et performance	39
Chapitre 3 Performance en littératie de certains groupes démographiques	55
Chapitre 4 Performance en littératie et résultats économiques	75
Chapitre 5 Niveaux de performance et résultats sociaux	93
Conclusion	109
Annexe A Valeurs des données des figures	113
Annexe B Une approche conceptuelle pour comprendre ce qui a été mesuré lors de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA).....	197
Annexe C Méthodologie	233
Annexe D Liste des partenaires.....	243



Préface

L'apprentissage tout comme la vertu, peut-on affirmer, est à la fois honoré et négligé. Samuel Johnson, 1760

Le présent rapport contient de nouveaux renseignements sur les niveaux de littératie et sur leur répartition dans les provinces et les territoires canadiens. L'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 ne demandait pas simplement aux répondants d'indiquer leur niveau d'études ou d'évaluer le degré de littératie qu'ils avaient atteint, mais mesurait plutôt leur rendement en fonction d'une norme internationale et liait cette information aux résultats économiques et sociaux.

Les résultats montrent l'influence importante qu'exerce la littératie sur les opportunités dans la vie des gens et sur leur qualité de vie. Même si les Canadiens bénéficient d'une meilleure éducation et que leur milieu de vie est plus riche du point de vue de la littératie qu'auparavant, il n'en reste pas moins que de nombreux adultes doivent vivre des défis quotidiens en raison de leur niveau peu élevé de littératie. Paradoxalement, les améliorations apportées à la qualité de l'enseignement et le niveau élevé d'éducation atteint par la population n'ont pas diminué mais renforcé les préoccupations liées à la littératie. La raison en est que les demandes liées à la littératie ne sont pas statiques, mais évoluent avec les changements sociaux et économiques. Avec le temps, les exigences des employeurs canadiens en matière de littératie ont augmenté considérablement. En plus des capacités habituellement associées à la littératie, notamment la lecture et l'écriture, les employeurs d'aujourd'hui exigent également des compétences analytiques, des notions de numératie ainsi que des notions technologiques et informatiques avancées.

Mis à part les profils canadiens en matière de littératie, le présent rapport montre pour la première fois une analyse comparative de la répartition des capacités liées à la numératie et à la résolution de problèmes dans la population, selon un ordre de complexité allant du niveau élémentaire au niveau avancé. Le rapport montre également que ces capacités sont liées à l'utilisation des ordinateurs et d'autres technologies d'information et de communication dans la société canadienne. Par ailleurs, parce que les notes sur les deux échelles de littératie de l'enquête de 2003 sont directement comparables à celles de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes de 1994, le rapport permet au lecteur de comprendre l'évolution des niveaux de littératie au Canada dans la dernière décennie.

Contrairement aux attentes, le rapport indique peu d'amélioration dans le rendement en littératie depuis 1994. La nouvelle enquête fait état qu'environ neuf millions de Canadiens âgés de 16 à 65 ans (12 millions si on tient compte des Canadiens de plus de 65 ans) se situent sous le niveau souhaitable de littératie. La moyenne établie masque cependant les écarts importants entre les provinces et les territoires quant à la proportion de la population qui affiche des résultats faibles en matière de littératie, de numératie et de résolution de problèmes. Les nouvelles données sur la littératie seront utilisées considérablement dans des études futures dans le but de comprendre ces différences et, surtout, pourquoi le niveau de littératie au Canada n'a pas progressé davantage.

Ces renseignements précieux permettront aux décideurs, aux fournisseurs de services et aux professionnels de la littératie de prendre de bonnes décisions et de créer les conditions qui favoriseront des taux élevés d'apprentissage des adultes. Ceci est d'une grande importance, car des niveaux élevés de littératie et de numératie sont essentiels pour un meilleur développement économique et une plus grande cohésion sociale. D'ailleurs, le gouvernement du Canada a annoncé que l'augmentation des niveaux de littératie et de numératie était une priorité. Les résultats de cette enquête permettront l'élaboration de politiques qui assureront que les Canadiens soient bien outillés pour affronter l'avenir.



Neil Bouwer
Directeur général
Direction générale de la politique
sur l'apprentissage
Politique stratégique et planification
Ressources humaines et Développement
des compétences Canada



Sange de Silva
Directeur général
Statistique sociale et des institutions
Centre de la statistique de l'éducation
Statistique Canada

Faits saillants

Le présent document rapporte les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIIACA) de 2003, qui visait à mesurer les compétences en matière de littératie, de numératie et de résolution de problèmes de la population canadienne. Le rapport présente la répartition des compétences dans les dix provinces et les trois territoires ainsi que dans des sous-populations particulières, notamment les immigrants, les Autochtones et les minorités de langue officielle. Le rapport analyse également le lien entre diverses caractéristiques socio-démographiques, comme l'âge, l'éducation, le type de travail et le revenu et les résultats en matière de littératie, de numératie et de résolution de problèmes.

- Les résultats moyens de la population d'âge adulte âgée de 16 ans et plus au Yukon, en Alberta, en Saskatchewan et en Colombie-Britannique sont supérieurs à la moyenne canadienne dans les quatre domaines visés par l'EIIACA de 2003; les résultats sont inférieurs à cette même moyenne au Nouveau-Brunswick, à Terre-Neuve-et-Labrador et au Nunavut.
- La Nouvelle-Écosse, les Territoires du Nord-Ouest, le Manitoba, l'Ontario et l'Île-du-Prince-Édouard présentent des résultats moyens qui ne sont pas statistiquement différents de la moyenne canadienne. Au Québec enfin, les résultats moyens sont inférieurs à la moyenne nationale pour les domaines des textes suivis et schématiques, mais ne diffèrent pas de cette moyenne pour la numératie et la résolution de problèmes.
- À l'échelle nationale, 48 % de la population d'âge adulte – 12 millions de Canadiens de plus de 16 ans – n'atteint pas le niveau 3 aux échelles des textes suivis et schématiques (environ 9 millions ou 42 % si l'on tient compte seulement des Canadiens âgés de 16 à 65 ans). Le niveau 3 de performance est utilisé afin de définir un « niveau souhaité » de compétence pour faire face aux demandes grandissantes de compétences dans une économie axée sur le savoir et l'information.
- La proportion de Canadiens de 16 ans et plus qui occupent les niveaux 1 et 2 à l'échelle de la numératie est encore plus grande (55 %).
- Dans l'ensemble, la répartition des résultats en littératie n'a guère évolué de 1994 à 2003.
- Les tendances antérieures en matière de littératie se maintiennent avec des résultats supérieurs pour les jeunes et les gens plus instruits.

- Au Nouveau-Brunswick, au Québec, en Ontario et au Manitoba, les francophones obtiennent des résultats inférieurs aux anglophones dans le domaine des textes suivis.
- Le phénomène tient peut-être en partie à des différences de niveaux de scolarisation et à l'emploi d'une langue maternelle autre que le français ou l'anglais, mais les populations autochtones observées présentent des résultats en littératie inférieurs à ceux de toute la population canadienne.
- Les immigrants qui n'ont ni l'anglais ni le français comme langue maternelle, sont environ deux fois plus nombreux dans le niveau 1 des textes suivis que les immigrants ayant l'anglais ou le français comme langue maternelle, et sont finalement plus de trois fois plus nombreux que les personnes nées au Canada.
- Le niveau de performance des Canadiens de 16 à 65 ans en littératie, en numératie et en résolution de problèmes est nettement lié à leurs résultats sur le marché du travail. Les résultats moyens à l'EIACA des gens occupés sont supérieurs à ceux des chômeurs ou des inactifs.
- Les répondants qui déclarent un état de santé médiocre ont à cette échelle des résultats inférieurs à ceux qui se disent de santé passable, bonne ou excellente. Il faudra examiner plus avant la nature de ce rapport, mais les données montrent clairement une interaction de la santé et de la littératie.
- À degré élevé de maîtrise des textes suivis, degré élevé de participation à diverses activités collectives. La littératie pourrait être un grand facteur d'édification d'une collectivité où règne l'engagement social et, à son tour, la collectivité serait plus susceptible de créer un terrain fertile pour le soutien et le développement de la littératie.

Introduction

Les compétences en matière de littératie et de numératie ainsi que la résolution de problèmes sont des fonctions essentielles de la vie moderne. Pour les gens, ces fonctions constituent la clé pour réaliser leur plein potentiel économique et social, et la fondation sur laquelle ils acquièrent des connaissances et des compétences supplémentaires au cours de leur vie adulte. Ces fonctions sont étroitement liées aux résultats individuels et permettent aux gens de participer à leur communauté, de prendre des décisions éclairées en tant que consommateurs et d'établir des réseaux sociaux.

La littératie, la numératie et la résolution de problèmes facilitent la poursuite de l'apprentissage la vie durant et améliorent la productivité. Dans une économie mondiale, une population hautement qualifiée est un élément d'actif fondamental à la croissance économique. Des facteurs comme la mondialisation, l'incidence des nouvelles technologies et l'adoption d'une économie axée sur le savoir ont conduit le secteur professionnel canadien à créer des postes davantage qualifiés et nécessitant des études plus avancées. Une économie fondée sur le savoir requiert des travailleurs qui peuvent s'adapter rapidement à l'évolution des compétences sur le marché du travail.

Les répercussions sociales de la littératie, de la numératie et de la résolution de problèmes ne sont pas moins importantes. La compréhension du lien entre ces compétences et la participation civique des citoyens, par exemple, a une incidence importante sur l'établissement de collectivités et d'institutions sociales solides. Des capacités inadéquates en matière de littératie, de numératie et de résolution de problèmes peuvent accroître le risque d'exclusion pour des groupes sociaux particuliers.

Le Canada, ainsi que nombreux autres pays, investit lourdement dans l'éducation obligatoire en vue d'établir une base solide de compétences en matière de littératie, de numératie et de résolution de problèmes. Mesurer la répartition de ces compétences dans la population peut aider des particuliers, des employeurs, des collectivités et des administrations publiques à prendre des décisions cruciales visant à atteindre des taux élevés de croissance économique, à réduire les inégalités économiques et sociales, et à promouvoir l'intégration sociale.

Des recherches internationales ont déjà montré que la plus grande partie des différences dans la répartition des compétences peut s'expliquer par le contexte social, l'éducation et un ensemble de facteurs qui reflètent la façon dont les adultes mènent leur vie. En outre, les différences dans la répartition des compétences sont associées à des écarts importants dans les résultats associés à des domaines multiples de la vie : le travail, l'éducation, la famille et la communauté. Enfin, ces différences importantes sont présentes tant dans les pays mêmes qu'entre les pays.

Le présent document rapporte les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) de 2003, qui visait à mesurer les compétences en matière de littératie, de numératie et de résolution de problèmes de la population canadienne. Le rapport se concentre sur les différences observées au Canada plutôt qu'entre les pays. L'échantillon de l'EIACA est suffisamment important pour présenter la répartition des compétences dans les dix provinces et les trois territoires ainsi que dans des sous-populations particulières, notamment les immigrants, les Autochtones et les groupes linguistiques minoritaires. Le rapport analyse également le lien entre diverses caractéristiques socio-démographiques, comme l'âge, l'éducation, le type de travail et le revenu et les résultats en matière de littératie, de numératie et de résolution de problèmes.

Encadré A

La littératie est un continuum

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

Qu'est-ce que l'EIACA?

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

Encadré B

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

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

Dans le cadre de l'ELCA, qui a été réalisée au cours de la première moitié de 2003, tous les pays participants¹ devaient recueillir des données d'un échantillon national représentatif d'au moins 3 000 répondants âgés de 16 à 65 ans pour chaque langue sondée, soit l'anglais et le français pour le Canada. Le Canada a excédé les exigences minimales établies pour les échantillons de l'ELCA parce que plusieurs organismes fédéraux, gouvernements provinciaux et organismes non

Encadré B

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

gouvernementaux ont financé la collecte de données supplémentaires afin d'assurer une fiabilité élevée dans l'estimation des valeurs des données pour les petits ensembles d'une population. En outre, contrairement à l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de 1994², l'EIACA de 2003 a également bénéficié de contributions faites par des administrations territoriales et d'autres organismes non gouvernementaux (l'annexe D présente une liste complète des partenaires de l'EIACA). Résultat, le nombre de répondants est suffisant pour établir des estimations précises pour le Yukon, les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut. Enfin, comme c'était le cas avec l'EIAA de 1994, l'échantillon de l'EIACA de 2003 comprenait des Canadiens âgés de plus de 65 ans. Plus de 23 000 personnes de tout le Canada ont consacré en moyenne deux heures pour répondre à l'EIACA. Le tableau I.3 en annexe présente les répartitions réelle et pondérée des répondants de l'ensemble du Canada.

Chaque répondant s'est d'abord vu remettre un questionnaire demandant des renseignements sur certaines caractéristiques et variables démographiques comme le niveau d'éducation, l'emploi, le revenu ainsi que la participation à des activités d'apprentissage pour adultes et des activités communautaires. On a ensuite remis aux répondants un instrument psychométrique³ validé à l'échelle internationale et conçu pour mesurer les compétences dans quatre domaines :

- **Compréhension de textes suivis** – Les connaissances et les compétences requises pour comprendre et utiliser l'information de certains textes, notamment des éditoriaux, des nouvelles, des brochures et des manuels d'instruction.
- **Compréhension de textes schématiques** – Les connaissances et les compétences requises pour situer et utiliser l'information contenue dans des documents de divers formats, notamment des demandes d'emploi, des formulaires de paie, des horaires de services de transport, des cartes, des tableaux et des graphiques.
- **Numératie** – Les connaissances et les compétences requises pour gérer efficacement les exigences relatives aux notions de calcul de diverses situations.
- **Résolution de problèmes** – La résolution de problèmes signifie la réflexion et l'action orientées vers un but dans des situations pour lesquelles aucune solution de routine n'existe. La personne qui cherche à résoudre un problème a défini un objectif de façon plus ou moins précise, mais ne sait pas exactement comment l'atteindre. L'incompatibilité des objectifs et des opérateurs admissibles est un problème. La compréhension du problème et sa transformation par étapes, fondée sur la planification et le raisonnement, constituent le processus de résolution du problème.

L'EIACA est fondée sur son prédécesseur, l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de 1994. L'échelle de numératie de l'EIACA étend le domaine des textes au contenu quantitatif mesuré en 1994 et constitue une mesure plus vaste et englobante des compétences et des connaissances mathématiques. La résolution de problèmes est un nouveau domaine en 2003. Les échelles de la compréhension de textes suivis et de textes schématiques utilisées en 2003 sont cependant identiques à celles utilisées pour l'EIAA de 1994. Par conséquent, pour plusieurs pays, y compris le Canada, il est maintenant possible d'examiner la répartition actuelle des niveaux de compréhension de textes suivis et de textes schématiques, et la façon dont ces niveaux ont évolué entre 1994 et 2003.

Encadré C

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

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

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

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

L'annexe B présente la conceptualisation et la définition des quatre domaines, de même que des exemples d'items de test utilisés dans les évaluations. Les lecteurs qui nécessitent des renseignements techniques supplémentaires sur les aspects psychométriques de l'Enquête sont priés de consulter le document *Mesurer la littératie et les compétences des adultes : Des nouveaux cadres d'évaluations*, Statistique Canada (2004).

Comment interpréter les données de l'EIACA

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

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

Des statistiques sommaires utiles peuvent être produites en vue de décrire les compétences des populations, notamment une note moyenne globale. Les populations affichant des notes moyennes similaires peuvent cependant avoir des nombres

relativement différents d'adultes à rendement faible ou élevé. Par conséquent, il est également possible d'examiner la façon dont les notes sont distribuées dans les populations en utilisant les rangs-centiles. Les rangs-centiles sont les niveaux sous lesquels se situe un pourcentage particulier d'adultes. Par exemple, le résultat au cinquième centile est celui sous lequel se situent 5 % des adultes d'une population donnée. Les écarts entre les rangs-centiles nous renseignent sur les différences qui existent dans les populations par rapport aux compétences.

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

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

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

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

Encadré D

Mesure de la capacité

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

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

Les niveaux de compétence utilisés dans l'EIACA sont utiles pour résumer les résultats, mais comportent également des limites. D'abord, la proportion relativement faible de répondants qui atteignent le niveau 5 ne permet pas toujours d'établir des constatations exactes. C'est pourquoi, chaque fois que les résultats sont présentés par niveau de capacité, les niveaux 4 et 5 sont combinés. Ensuite, comme le montre les tableaux I.1 et I.2, les niveaux indiquent des ensembles particuliers de compétences et, par conséquent, les seuils de ces niveaux ne sont pas équidistants. Par conséquent, les fourchettes de résultats pour chaque niveau ne sont pas identiques. En fait, pour les quatre domaines, le niveau 1 englobe presque la moitié de l'échelle. Les seuils du domaine de la résolution de problèmes sont établis de façon quelque peu différente, et le niveau 1 couvre exactement la moitié de l'échelle. Ce niveau comprend toutes les compétences de base requises pour atteindre des niveaux plus élevés. En d'autres mots, la capacité de lire peut se situer quelque part au niveau 1, mais la capacité de comprendre et d'utiliser ce qui a été lu affiche un accroissement de complexité allant du niveau 1 au niveau 5. Les fourchettes relativement larges des résultats du niveau 1 pour chacune des échelles entraînent donc des sous-niveaux multiples de compétences à ce niveau. Ainsi, la fourchette comprend les personnes qui peuvent à peine lire de même que celles qui lisent mal ou avec un manque d'attention⁴.

Tableau I.1

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

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

Tableau I.2

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

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

Organisation du rapport

Le chapitre 1 présente des comparaisons internationales, provinciales et territoriales des rendements mesurés dans les quatre domaines (compréhension de textes suivis, compréhension de textes schématiques, numératie et résolution de problèmes). Ce chapitre présente également des analyses qui explorent l'évolution de la littératie dans le temps. Le chapitre 2 porte sur les variations de la répartition des compétences dans la population selon diverses caractéristiques démographiques, notamment l'âge, le sexe et l'éducation. Le chapitre 3 analyse la répartition des compétences pour des populations spécifiques d'intérêt, incluant les autochtones et les immigrants. Le chapitre 4 analyse les liens entre les compétences et les résultats économiques, comme le niveau de participation sur le marché du travail et les inégalités liées aux revenus. Le chapitre 5 présente des résultats analytiques concernant l'ampleur des effets des compétences sur les résultats sociaux, principalement la santé et la participation communautaire et examine les tendances dans les liens entre les compétences et l'utilisation des technologies d'information et de communication (TIC) au Canada. Les constatations clés sont résumées puis font l'objet d'un exposé dans la conclusion.

Les données qui ont permis d'élaborer les graphiques compris dans ce rapport sont reproduites, souvent avec plus de détails, dans les tableaux de l'annexe A. Un aperçu détaillé des échelles de performance de l'EIACA – comment elles se définissent, comment elles ont été mesurées, comment doit-on résumer ces compétences et comment doit-on interpréter les résultats – se retrouve à l'annexe B. L'annexe C renferme un sommaire des aspects méthodologiques clés de cette étude et l'annexe D établit la liste des partenaires fédéraux, provinciaux et territoriaux et des organisations internationales à la base de l'EIACA.

Note aux lecteurs

Les résultats sur les compétences sont habituellement rapportés séparément pour les quatre échelles mesurées : la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques, la numératie et la résolution de problèmes.

Compte tenu de la nature comparative de l'EIACA, tous les efforts ont été faits pour établir la validité, la fiabilité, la comparabilité et la possibilité d'interprétation des estimations ainsi que pour contrôler et quantifier les erreurs qui pourraient influencer ou biaiser l'interprétation. Les notes associées aux figures et aux tableaux servent à alerter les lecteurs chaque fois que des erreurs sont susceptibles d'influencer l'interprétation.

Les données qui figurent dans le rapport ont été estimées à partir d'échantillons d'adultes canadiens représentatifs mais complexes. En outre, des erreurs peuvent être associées à la mesure des compétences, parce que celles-ci sont estimées en fonction des réponses d'échantillons d'items de test. Dans les tableaux de données du rapport, les erreurs types, qui sont présentées entre parenthèses à côté des estimations réelles, indiquent le degré d'incertitude associé aux erreurs d'échantillonnage et de mesure.

Lorsque l'on compare les résultats de l'EIACA de 2003 avec les données de 2003 d'autres pays ou avec les résultats de l'EIAA de 1994, il est nécessaire d'utiliser un sous-échantillon de l'EIACA. D'une part, les comparaisons internationales doivent se limiter au groupe d'âge de 16 à 65 ans puisque le Canada est le seul pays qui a recueilli des données de personnes âgées de plus de 65 ans. D'autre part, les comparaisons avec l'EIAA de 1994 doivent se limiter aux régions et à certaines provinces puisque les résultats de l'enquête de 1994 n'étaient pas disponibles pour l'ensemble des provinces et que les territoires du Nord n'avaient pas participé à l'enquête. Chacun de ces sous-échantillons de l'EIACA de 2003 présente des profils de compétences quelque peu différents, dont il faut tenir compte.

Tableau I.3

Distribution géographique des répondants de l'EIACA, Canada, provinces et territoires, 16 ans et plus, 2003

Province ou territoire	Abréviation	Nombre réel de répondants	Nombre pondéré de répondants
Terre-Neuve-et-Labrador	T.N.-L.	1 299	431 647
Île-du-Prince-Édouard	Î.-P.-É.	645	111 274
Nouvelle-Écosse	N.-É.	1 272	747 446
Nouveau-Brunswick	N.-B.	1 466	599 680
Québec	Qué.	4 166	5 994 043
Ontario	Ont.	4 946	9 621 290
Manitoba	Man.	2 267	852 805
Saskatchewan	Sask.	1 234	741 828
Alberta	Alb.	1 307	2 428 843
Colombie-Britannique	C.-B.	1 849	3 313 116
Yukon	Yukon	1 092	20 738
Territoires du Nord-Ouest	T.N.-O.	818	26 541
Nunavut	Nt	677	12 592
Canada		23 038	24 901 843

Notes en fin de texte

1. Les pays participants comprenaient les Bermudes, le Canada, l'Italie, la Norvège, la Suisse, les États-Unis et l'état mexicain de Nuevo Leon.
2. L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) a été réalisée entre 1994 et 1998 dans 22 pays. Les données canadiennes ont été recueillies en 1994. Les résultats sont présentés dans trois volumes : OCDE et Statistique Canada (1995), OCDE et DRHC (1997) et OCDE et Statistique Canada (2000).
3. La psychométrie est la branche de la psychologie qui traite de la conception, de l'administration et de l'interprétation des tests quantitatifs visant la mesure de variables comme l'intelligence, l'aptitude et les traits de personnalité.
4. L'Enquête internationale sur les compétences en matière de lecture est un suivi de l'EIACA de 2003 qui fournira davantage de renseignements sur les répondants du niveau 1. Les résultats sont attendus pour 2006.

Références

- Kirsch, Irwin S., Ann Jungeblut, et Anne Campbell. *Beyond the school doors: The literacy needs of job seekers served by the US Department of Labor*, Princeton, New Jersey : Educational Testing Service (ETS), U.S. Department of Labor, Employment and Training Administration, 1992.
- Kirsch, I., Jungeblut, A., Jenkins, L., et Kolstad, A. (Editeurs). *Adult Literacy in America: A first look at the National Adult Literacy Survey*. National Center for Education Statistics, US Department of Education, Washington, DC., 1993.
- Murray, T.S., Kirsch, I., et Jenkins, L. (Editeurs), *Adult Literacy in the OECD Countries: Technical Report of the First International Adult Literacy Survey*. National Center for Education Statistics, US Department of Education, Washington, DC., 1997.
- OCDE et Statistique Canada, *Littératie, économie et société : résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Paris et Ottawa : auteurs, 1995.
- OCDE et DRHC, *Littératie et société du savoir : nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*, Paris et Hull : auteurs, 1997.
- OCDE et Statistique Canada, *La littératie à l'ère de l'information : résultats définitifs de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*, Paris et Ottawa : auteurs, 2000.
- OCDE et Statistique Canada, *Apprentissage et réussite : premiers résultats de l'Enquête sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, Paris et Ottawa : auteurs, 2005.
- Statistique Canada, *Mesurer la littératie et les compétences des adultes : Des nouveaux cadres d'évaluation*, 2004.
- Strucker, J., et Yamamoto, K., *Component Skills of Reading: Tipping Points and Five Classes of Adult Literacy Learners*, (unpublished), 2005.
- Tuijnman, A., *Évaluation de la littératie en Amérique du Nord : étude comparative internationale*. Ottawa: Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001.



Chapitre 1

Comparaisons provinciales, territoriales et internationales des compétences des adultes

Ce chapitre compare les profils de la population adulte dans les dix provinces et les trois territoires sous l'angle des résultats moyens et des niveaux de littératie dans les quatre domaines considérés, à savoir ceux des textes suivis, des textes schématiques, de la numératie et de la résolution de problèmes. Les provinces et les territoires sont situés sur le plan international en les comparant aux six pays qui, en dehors du Canada, ont participé à l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes en 2003. Enfin, les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de 1994 sont comparés à ceux de l'enquête de 2003 dans les domaines des textes suivis et schématiques.

Résultats moyens des provinces et des territoires

Les résultats moyens de la population d'âge adulte âgée de 16 ans et plus au Yukon, en Alberta, en Saskatchewan et en Colombie-Britannique sont supérieurs à la moyenne canadienne dans les quatre domaines visés par l'EIACA de 2003 (voir l'encadré A1); les résultats sont inférieurs à cette même moyenne au Nouveau-Brunswick, à Terre-Neuve-et-Labrador et au Nunavut. La Nouvelle-Écosse, les Territoires du Nord-Ouest, le Manitoba, l'Ontario et l'Île-du-Prince-Édouard présentent des résultats moyens qui ne sont pas statistiquement différents de la moyenne canadienne. Au Québec enfin, les résultats moyens sont inférieurs à la moyenne nationale pour les domaines des textes suivis et schématiques, mais ne diffèrent pas de cette moyenne pour la numératie et la résolution de problèmes (tableau 1.1).

La tendance générale selon laquelle les résultats moyens en littératie dans les provinces de l'ouest sont supérieurs à la moyenne canadienne, ceux des provinces centrales égaux et ceux des provinces de l'est inférieurs a également été observée aussi bien dans l'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement (ECLEUQ) de 1989 que dans l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de 1994. L'EIACA de 2003 indique que cette même tendance d'est en ouest s'applique également aux territoires. Des régions sont toutefois à écarter de cette généralisation, notamment la Nouvelle-Écosse et l'Île-du-Prince-Édouard.

Tableau explicatif 1.1

Rendement des provinces et des territoires par rapport à la moyenne canadienne

	Textes suivis	Textes schématiques	Numératie	Résolution de problèmes
Résultats moyens significativement supérieurs à la moyenne canadienne	Yukon, Alberta, Colombie-Britannique, Saskatchewan	Yukon, Alberta, Colombie-Britannique, Saskatchewan	Yukon, Alberta, Colombie-Britannique, Saskatchewan	Yukon, Alberta, Colombie-Britannique, Saskatchewan
Résultats moyens non significativement différents de la moyenne canadienne	Nouvelle-Écosse, Territoires du Nord-Ouest, Manitoba, Île-du-Prince-Édouard, Ontario	Nouvelle-Écosse, Territoires du Nord-Ouest, Manitoba, Île-du-Prince-Édouard, Ontario	Nouvelle-Écosse, Territoires du Nord-Ouest, Manitoba, Île-du-Prince-Édouard, Ontario, Québec	Nouvelle-Écosse, Territoires du Nord-Ouest, Manitoba, Île-du-Prince-Édouard, Ontario, Québec
Résultats moyens significativement inférieurs à la moyenne canadienne	Québec, Nouveau-Brunswick, Terre-Neuve-et-Labrador, Nunavut	Québec, Nouveau-Brunswick, Terre-Neuve-et-Labrador, Nunavut	Nouveau-Brunswick, Terre-Neuve-et-Labrador, Nunavut	Nouveau-Brunswick, Terre-Neuve-et-Labrador, Nunavut

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Encadré A1

Note sur les comparaisons statistiques

Les valeurs moyennes des compétences ont été calculées d'après les résultats d'échantillons aléatoires de répondants des provinces et territoires du Canada, et non pas de ceux de toute la population de chaque province et de chaque territoire. On ne peut donc pas affirmer avec certitude que la moyenne des échantillons est d'une même valeur que la moyenne de la population où tous les habitants seraient pris en compte. De plus, les résultats d'un répondant comporte une certaine marge d'erreur, puisqu'ils sont des estimations fondées sur les réponses à un échantillon des questions de l'épreuve. On emploie une statistique appelée erreur-type pour exprimer le degré d'incertitude tenant à l'erreur d'échantillonnage et à l'erreur de mesure de l'épreuve. On peut se reporter à cette erreur-type pour établir des intervalles de confiance, de sorte qu'il est possible d'établir des inférences traduisant l'incertitude des estimations d'un échantillon au sujet des résultats moyens de la population et de leur répartition. Dans le présent rapport, nous utilisons un intervalle de confiance à 95 %, ce qui correspond à un intervalle de plus ou moins deux erreurs-types autour de la moyenne d'échantillon. En utilisant cet intervalle de confiance, on peut inférer que la moyenne ou la proportion de la population serait comprise dans cet intervalle de confiance dans 95 répétitions sur 100 de la mesure, et ce pour des échantillons différents prélevés au hasard à partir de cette même population.

Dans une comparaison de résultats entre pays, provinces, territoires ou sous-populations, on devrait s'attacher au degré d'erreur de chaque résultat moyen pour juger si les moyennes diffèrent réellement les unes des autres. Les erreurs-types et les intervalles de confiance peuvent servir de base à l'exécution de ces tests statistiques comparatifs, lesquels sont le moyen de reconnaître avec des probabilités connues s'il existe bel et bien des différences entre les populations comparées.

Ainsi, lorsqu'on observe une différence *significative* au niveau 0,05, l'implication est que les probabilités sont de moins de 0,05 que la différence observée soit imputable aux erreurs d'échantillonnage et de mesure. Dans une comparaison entre pays, provinces, territoires ou sous-populations, on recourt amplement à un test de ce genre pour réduire le risque qu'une différence artificielle due à ces erreurs soit interprétée comme bien réelle.

Dans le rapport, sauf avis contraire, seules les différences statistiquement significatives au niveau 0,05 sont indiquées. Cela veut dire que les intervalles de confiance à 95 % pour les moyennes mises en comparaison ne se chevauchent pas. Les erreurs d'arrondissement font en sorte que certains intervalles de confiance qui ne se chevauchent pas partagent une borne supérieure ou inférieure. Toutes les différences statistiques présentées reposent sur des données non arrondies.

Le tableau 1.1 présente une comparaison des résultats moyens des provinces et des territoires avec ceux du Canada. Les figures 1.1 A à D indiquent si les résultats moyens des provinces et des territoires diffèrent entre eux d'une manière statistiquement significative. Pour chaque paire considérée elles révèlent si les résultats sont supérieurs, inférieurs, ou s'il n'y a pas de différence statistiquement significative. On y présente les provinces et les territoires par ordre décroissant de résultats moyens de gauche à droite des colonnes et de haut en bas des lignes.

Le Yukon offre les meilleurs résultats moyens pour les quatre domaines. Dans le cas des textes suivis, le résultat du Yukon est non seulement supérieur au résultat moyen du Canada mais aussi de tous les territoires et provinces. Le résultat plus élevé que la moyenne au Yukon est sans aucun doute attribuable à plusieurs facteurs, dont certains font l'objet d'une discussion dans ce rapport comme par exemple l'âge, le type d'occupation, l'industrie de travail et le rendement en littératie des autochtones habitant de ce territoire. Selon le recensement du Canada de 2001 et l'Enquête sur la population active du Yukon de 2003, lorsqu'on compare la population du Yukon à celle du Canada en général, on constate que la population du Yukon est plutôt représentée par la tranche d'âge des 25 à 54 ans, et que ses travailleurs sont surtout présents dans des occupations de gestion, de sciences sociales et de type gouvernemental. Comme nous le verrons dans les chapitres subséquents, le rendement en littératie est supérieur parmi ce groupe d'âge et ces types d'occupations.

Dans chacun des domaines, les résultats du Nunavut sont inférieurs à ceux de l'ensemble des autres provinces et territoires. Comme les évaluations de l'EIACA se sont faites en français ou en anglais, il importe de considérer que la langue maternelle de plus de 60 % des répondants au Nunavut n'est ni le français ni l'anglais, mais l'inuktitut. Ajoutons que plus de la moitié des répondants du territoire font un usage quotidien de l'inuktitut (d'autres langues autochtones sont également parlées couramment au Nunavut). Comme l'EIACA mesure la littératie des répondants en français ou en anglais, elle pourrait ne pas brosser un portrait fidèle des compétences de la population de ce territoire.

Dans les quatre domaines, les résultats de la population d'âge adulte sont significativement supérieurs à la moyenne nationale en Saskatchewan, en Alberta et en Colombie-Britannique. Il est à noter que les résultats de ces provinces sont équivalents. De plus, après le Yukon, ces trois provinces présentent les meilleurs résultats moyens de tout le pays, les seules exceptions étant la Nouvelle-Écosse et les Territoires du Nord-Ouest dans certains domaines.

Notons aussi l'équivalence des résultats moyens au Québec, au Nouveau-Brunswick et à Terre-Neuve-et-Labrador aux échelles des textes suivis et schématiques. Chacune de ces provinces n'en a pas moins un résultat inférieur à la moyenne canadienne.

Cinq provinces et territoires, à savoir la Nouvelle-Écosse, les Territoires du Nord-Ouest, le Manitoba, l'Île-du-Prince-Édouard et l'Ontario, offrent dans tous les domaines considérés des résultats moyens à peu près égaux à la moyenne nationale. Dans ce groupe de rendement intermédiaire, on ne relève pas de différences significatives entre les résultats moyens.

Cependant, même si l'Île-du-Prince-Édouard et l'Ontario appartiennent au groupe intermédiaire de comparaison avec la moyenne nationale, leurs résultats moyens pour les textes suivis ne diffèrent pas de ceux du Nouveau-Brunswick et du Québec, deux provinces appartenant au groupe inférieur.

En revanche, la Nouvelle-Écosse et les Territoires du Nord-Ouest, qui font partie du groupe intermédiaire, ont pour ce même domaine des textes suivis des résultats qui ne sont pas différents de ceux du groupe supérieur. La même constatation vaut pour les Territoires du Nord-Ouest en ce qui concerne les textes schématiques.

Figure 1.1 A et B

Comparaison des provinces et des territoires selon les résultats moyens par domaine, population âgée de 16 ans et plus, 2003

A. Textes suivis

Provinces et territoires	Comparaison													
Référence	Yukon	Sask.	Alb.	C.-B.	N.-É.	T.N.-O.	Man.	Î.-P.-É.	Canada	Ont.	Qué.	N.-B.	T.-N.-L.	Nt
Yukon		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Saskatchewan	▼		•	•	•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Alberta	▼	•		•	•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Colombie-Britannique	▼	•	•		•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Nouvelle-Écosse	▼	•	•	•		•	•	•	•	•	▲	▲	▲	▲
Territoires du Nord-Ouest	▼	•	•	•	•		•	•	•	•	▲	▲	▲	▲
Manitoba	▼	▼	▼	▼	•	•		•	•	•	▲	▲	▲	▲
Île-du-Prince-Édouard	▼	▼	▼	▼	•	•	•		•	•	•	•	▲	▲
Canada	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•		•	▲	▲	▲	▲
Ontario	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•	•		•	•	▲	▲
Québec	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	▼	•		•	•	▲
Nouveau-Brunswick	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	▼	•	•		•	▲
Terre-Neuve-et-Labrador	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	•		▲
Nunavut	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	

B. Textes schématiques

Provinces et territoires	Comparaison													
Référence	Yukon	Alb.	Sask.	C.-B.	T.N.-O.	N.-É.	Man.	Canada	Î.-P.-É.	Ont.	Qué.	N.-B.	T.-N.-L.	Nt
Yukon		•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Alberta	•		•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Saskatchewan	•	•		•	•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Colombie-Britannique	▼	•	•		•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Territoires du Nord-Ouest	▼	▼	•	•		•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Nouvelle-Écosse	▼	▼	•	▼	•		•	•	•	•	▲	▲	▲	▲
Manitoba	▼	▼	▼	▼	•	•		•	•	•	▲	▲	▲	▲
Canada	▼	▼	▼	▼	•	•	•		•	•	▲	▲	▲	▲
Île-du-Prince-Édouard	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•		•	•	•	▲	▲
Ontario	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•	•		▲	▲	▲	▲
Québec	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	▼		•	•	▲
Nouveau-Brunswick	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	▼	•		•	▲
Terre-Neuve-et-Labrador	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	•		▲
Nunavut	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	

▲	Résultat moyen significativement supérieur à celui du secteur de comparaison
•	Résultat moyen non significativement différent de celui du secteur de comparaison
▼	Résultat moyen significativement inférieur à celui du secteur de comparaison

Note : Les provinces et territoires sont ordonnés selon le résultat moyen.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Figure 1.1 C et D (fin)

**Comparaison des provinces et des territoires selon les résultats moyens par domaine,
population âgée de 16 ans et plus, 2003**
C. Numératie

Provinces et territoires	Comparaison														
	Référence	Yukon	Alb.	Sask.	C.-B.	T.N.-O.	Canada	N.-É.	Man.	Ont.	Î.-P.-É.	Qué.	N.-B.	T.-N.-L.	Nt
Yukon		•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Alberta	•		•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Saskatchewan	▼	•		•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Colombie-Britannique	▼	•	•		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Territoires du Nord-Ouest	▼	▼	•	▼		•	•	•	•	•	•	•	▲	▲	▲
Canada	▼	▼	▼	▼	•		•	•	•	•	•	•	▲	▲	▲
Nouvelle-Écosse	▼	▼	▼	▼	•	•		•	•	•	•	•	▲	▲	▲
Manitoba	▼	▼	▼	▼	•	•	•		•	•	•	•	▲	▲	▲
Ontario	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•		•	•	•	▲	▲	▲
Île-du-Prince-Édouard	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•	•		•	•	•	•	▲
Québec	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•	•	•		•	▲	▲	▲
Nouveau-Brunswick	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	•		•	▲
Terre-Neuve-et-Labrador	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	▼	•		▲
Nunavut	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	

D. Résolution de problèmes

Provinces et territoires	Comparaison														
	Référence	Yukon	Alb.	Sask.	C.-B.	N.-É.	Man.	Canada	T.N.-O.	Ont.	Î.-P.-É.	Qué.	N.-B.	T.-N.-L.	Nt
Yukon		•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Alberta	•		•	•	•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Saskatchewan	•	•		•	•	•	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Colombie-Britannique	▼	•	•		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Nouvelle-Écosse	▼	•	•	▼		•	•	•	•	•	•	•	▲	▲	▲
Manitoba	▼	▼	▼	▼	•		•	•	•	•	•	•	▲	▲	▲
Canada	▼	▼	▼	▼	•	•		•	•	•	•	•	▲	▲	▲
Territoires du Nord-Ouest	▼	▼	▼	▼	•	•	•		•	•	•	•	▲	▲	▲
Ontario	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•		•	•	•	▲	▲	▲
Île-du-Prince-Édouard	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•	•		•	•	•	•	▲
Québec	▼	▼	▼	▼	•	•	•	•	•	•		•	▲	▲	▲
Nouveau-Brunswick	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	•		•	▲
Terre-Neuve-et-Labrador	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	•	▼	•		▲
Nunavut	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	

▲	Résultat moyen significativement supérieur à celui du secteur de comparaison
•	Résultat moyen non significativement différent de celui du secteur de comparaison
▼	Résultat moyen significativement inférieur à celui du secteur de comparaison

Note : Les provinces et territoires sont ordonnés selon le résultat moyen.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Pour la numératie cependant, le résultat moyen de la Nouvelle-Écosse est au moins de 10 points inférieur à tous les résultats des provinces et territoires appartenant au groupe supérieur. Pour la résolution de problèmes enfin, le résultat moyen des Territoires du Nord-Ouest est de 9 points inférieurs à ceux du groupe supérieur.

Fréquence des bas niveaux de performance au Canada

Une autre façon d'évaluer les résultats canadiens dans les quatre domaines est d'examiner les proportions de la population aux niveaux de rendement 1 et 2. (figures 1.2 A à D). L'avantage de cette méthode est qu'elle permet d'examiner comment les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes sont distribuées à différents égards pour les provinces et territoires.

Pour les échelles des textes suivis et schématiques et de la numératie, le niveau 3 est considéré comme un seuil souhaitable ou comme «...le niveau minimal permettant de comprendre et d'utiliser l'information contenue dans des textes et des tâches de difficulté grandissante qui caractérisent la société du savoir émergente et l'économie de l'information» (OCDE et Statistique Canada, 2005 et voir le tableau I.1 de l'introduction pour une description des niveaux de littératie). Le niveau souhaitable pour l'échelle de la résolution de problèmes n'a pas encore été défini. Les figures 1.2 A à D présentent la distribution de la population pour chacun des niveaux de rendement.

Un peu moins de la moitié (48 %) des Canadiens d'âge adulte (16 ans et plus) ont atteint un niveau inférieur au niveau 3 aux échelles des textes suivis et schématiques et un peu plus de la moitié (55 %) se trouvent en deçà du niveau 3 à l'échelle de la numératie. Pour ceux qui sont âgés entre 16 et 65 ans, la proportion de ceux qui se trouvent en deçà du niveau 3 est de 42 % (voir encadré B1).

Encadré B1

Niveaux de performance des personnes âgées de 16 à 65 ans

Comme il sera démontré au chapitre 2 du présent rapport, l'âge et le niveau de littératie sont des aspects liés. La performance des individus des groupes d'âge plus jeunes est supérieure. Cela ressort lorsque les résultats moyens et les niveaux de compétence au Canada ainsi que dans les provinces et territoires sont présentés pour la seule population de 16 à 65 ans, les personnes âgées étant donc exclues. Ainsi, 42 % des 16 à 65 ans n'atteignent pas le niveau 3 dans le domaine des textes suivis. Il reste que, pour les 16 ans et plus, la proportion s'établit à 48 % en raison des résultats moyens plus faibles pour les 66 ans et plus. À l'échelle des textes suivis, le résultat moyen des 16 à 65 ans est de 281, ce qui correspond au niveau 3. Si on inclut les personnes âgées, le résultat moyen des 16 ans et plus est de 272, chiffre correspondant au niveau 2. Même si on exclut la population plus âgée, il y a environ 9 millions de Canadiens de 16 à 65 ans qui se situent au dessous du niveau 3 dans le domaine des textes suivis.

Le tableau 1.1 de ce chapitre montre, pour la population de 16 ans et plus, comment les provinces et les territoires se comparent à la moyenne nationale dans les quatre domaines évalués dans le cadre de l'EIACA. Si on prend seulement les 16 à 65 ans, le tableau demeure semblable. Pour les individus âgés de 16 à 65 ans, le Yukon, la Saskatchewan, l'Alberta et la Colombie-Britannique présentent des résultats moyens supérieurs à la moyenne nationale dans chacun des quatre domaines. Il y a trois provinces et territoires, à savoir le Nouveau-Brunswick, Terre-Neuve-et-Labrador et le Nunavut, qui atteignent des résultats moyens inférieurs à la moyenne canadienne des 16 à 65 ans dans les quatre domaines. Le Québec, quant à lui, reste en deçà de la moyenne nationale pour les textes suivis et schématiques, tout en atteignant cette moyenne pour la numératie et la résolution de problèmes. Les résultats de toutes les autres provinces (Manitoba, Nouvelle-Écosse, Ontario et Île-du-Prince-Édouard) sont équivalents à la moyenne nationale pour les 16 à 65 ans dans les quatre domaines.

Encadré B1

Niveaux de performance des personnes âgées de 16 à 65 ans

Pour la population de 16 ans et plus, le Yukon a des résultats moyens supérieurs à ceux de tous les autres territoires et provinces dans les quatre domaines. Une explication partielle serait que la population yukonnaise est plus concentrée dans la tranche d'âge 25 à 54 ans. En excluant les 66 ans et plus, les résultats moyens des 16 à 65 ans du Yukon et des autres provinces qui ont des résultats supérieurs (Saskatchewan, Alberta et Colombie-Britannique) sont plus similaires (les tableaux 1.6 à 1.9 de l'annexe A livrent les données relatives à la population de 16 à 65 ans).

Tableau explicatif 1.2

Proportions de la population qui se situent aux niveaux 1 et 2 selon les groupes de provinces et de territoires et selon les domaines, population âgée de 16 ans et plus, 2003

	Yukon	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan	Territoires du Nord-Ouest, Manitoba, Ontario, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard	Québec, Nouveau-Brunswick, Terre-Neuve-et-Labrador	Nunavut	Canada
			Pourcentage au-dessous du niveau 3			
Textes suivis	33,4	39,5 à 40,1	44,8 à 49,5	54,6 à 56,0	73,0	47,7
Textes schématiques	35,5	40,2 à 40,6	46,1 à 50,6	56,7 à 58,3	73,8	48,6
Numératie	43,2	48,7 à 48,9	53,0 à 59,6	58,9 à 65,3	78,1	55,1

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Sur le plan national, provincial et territorial, les proportions de la population âgée de 16 ans et plus qui performent en deçà du niveau 3 sont généralement plus élevées dans le domaine de la numératie que dans celui des textes suivis ou des textes schématiques (tableau 1.2).

Dans chacun des trois domaines, le Yukon est l'endroit au Canada où la population est proportionnellement la moins nombreuse au dessous du niveau 3. Dans le domaine des textes suivis par exemple, environ le tiers de la population yukonnaise n'atteint pas le niveau 3.

Suivent les provinces de l'Alberta, de la Colombie-Britannique et de la Saskatchewan, qui présentent des proportions de leur population au-dessous du niveau 3 un peu supérieures, mais très semblables, dans chacun de ces trois domaines. Dans les Territoires du Nord-Ouest, au Manitoba, en Ontario, en Nouvelle-Écosse et à l'Île-du-Prince-Édouard, les proportions sont à peu près égales à la moyenne canadienne.

Les différences entre l'Alberta, la Colombie-Britannique et la Saskatchewan, d'une part, et le groupe intermédiaire de provinces et de territoires, d'autre part, sont significatives (plus de 4 points de pourcentage) dans chacun des domaines de littératie (textes suivis et schématiques) et de numératie.

Avec plus de 54 % de leur population aux niveaux 1 et 2 pour les textes suivis et des proportions plus élevées dans les autres domaines, le Québec, le Nouveau-Brunswick et Terre-Neuve-et-Labrador ont nettement une proportion importante de leur population âgée de 16 et plus qui pourrait être incapable de réaliser son plein potentiel économique et social. Tout comme il a été observé à l'échelle nationale, les proportions de la population aux niveaux 1 et 2 sont inférieures lorsque l'on considère que les personnes âgées de 16 à 65 ans (voir tableau 1.7 de l'Annexe A).

Tableau explicatif 1.3

Proportions de la population qui se situent au niveau 1, selon les domaines et selon les groupes de provinces et de territoires, population âgée de 16 ans et plus

	Yukon	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan	Territoires du Nord-Ouest, Manitoba, Ontario, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard	Québec, Nouveau-Brunswick, Terre-Neuve-et-Labrador	Nunavut	Canada
	Pourcentage au niveau 1					
Textes suivis	10,5	13,5 à 17,3	17,3 à 21,3	22,3 à 24,0	47,2	19,9
Textes schématiques	10,8	14,6 à 17,4	19,2 à 22,7	25,1 à 26,5	46,9	21,5
Numératie	15,7	19,7 à 21,4	25,0 à 27,0	27,6 à 32,0	55,7	25,5

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Mentionnons enfin que plus de 73 % de la population adulte du Nunavut n'a pas atteint le niveau 3. Comme mentionné antérieurement, cela s'explique dans une large mesure par les langues employées dans l'évaluation EIACA.

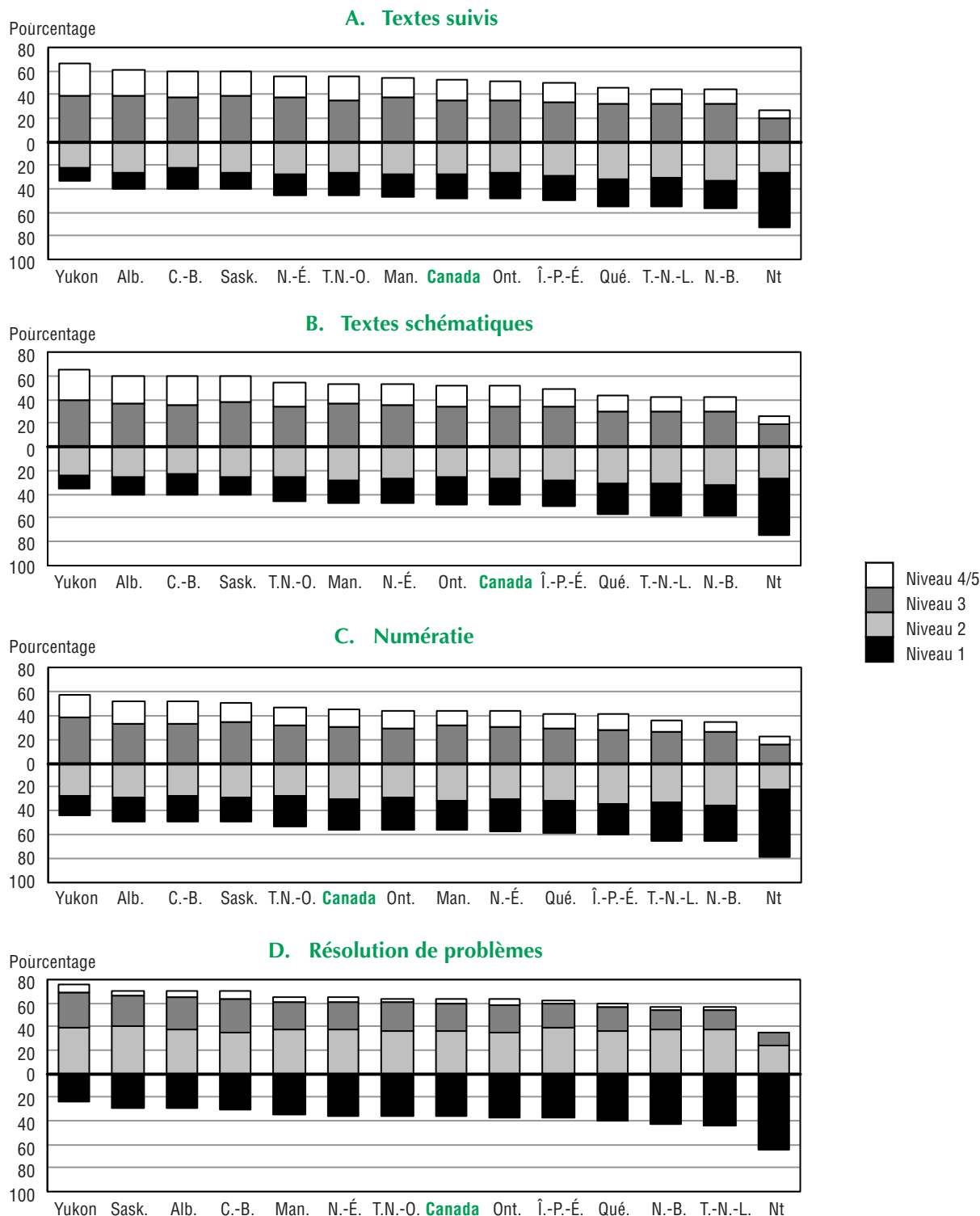
Les gens qui se trouvent au niveau 1 des échelles de littératie et de numératie sont très peu capables de repérer, de comprendre et d'utiliser l'information ou d'effectuer des opérations numériques simples et courtes. Dans l'ensemble, la proportion de la population canadienne d'âge adulte qui se situe à ce niveau est d'environ 20 % aux échelles des textes suivis et schématiques et 25 % à l'échelle de la numératie (tableau 1.3).

Là encore, les proportions de personne au niveau 1 sont les plus faibles au Yukon et les plus fortes au Nunavut. La Colombie-Britannique, l'Alberta et la Saskatchewan présentent des proportions inférieures à la moyenne canadienne et le Québec, le Nouveau-Brunswick et Terre-Neuve-et-Labrador, des proportions supérieures.

Dans les chapitres qui suivent, nous analyserons les facteurs qui influencent ces résultats.

Figure 1.2 A à D

Pourcentage de la population à chaque niveau de compétence selon les domaines, Canada, provinces et territoires, population âgée de 16 ans et plus, 2003



Notes : La figure 1.2D comporte des estimés à utiliser avec prudence. Voir les tableaux de l'annexe A pour l'erreur-type de chacun.
 Les provinces et territoires sont ordonnés selon la proportion de leur population qui se situe au niveau 3 ou à un niveau supérieur aux échelles de la littératie (textes suivis et schématiques) et de la numératie.
 Les provinces et territoires sont classés selon la proportion de la population qui se trouve au-dessus du niveau 1 à l'échelle de la résolution de problèmes.
 Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Comparaisons canadiennes et internationales

Les variations des résultats entre les pays se font le miroir des variations entre les provinces et territoires du Canada (figures 1.3 A à D). Les comparaisons internationales nous permettent d'évaluer les résultats canadiens par rapport à des données repères étrangères. Il y a des provinces et des territoires qui s'en tirent aussi bien sinon mieux que les pays présentant les meilleurs résultats dans l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA); d'autres s'en tirent moins bien¹. Ainsi, les rendements en littératie des personnes âgées de 16 à 65 ans au Yukon, en Saskatchewan, en l'Alberta et en Colombie-Britannique se comparent favorablement à ceux des Bermudes et de la Norvège, qui sont les pays aux meilleurs résultats. Les résultats moyens en littératie de la population adulte de la plupart des provinces et des territoires canadiens sont significativement supérieurs à ceux de la population adulte des États-Unis.

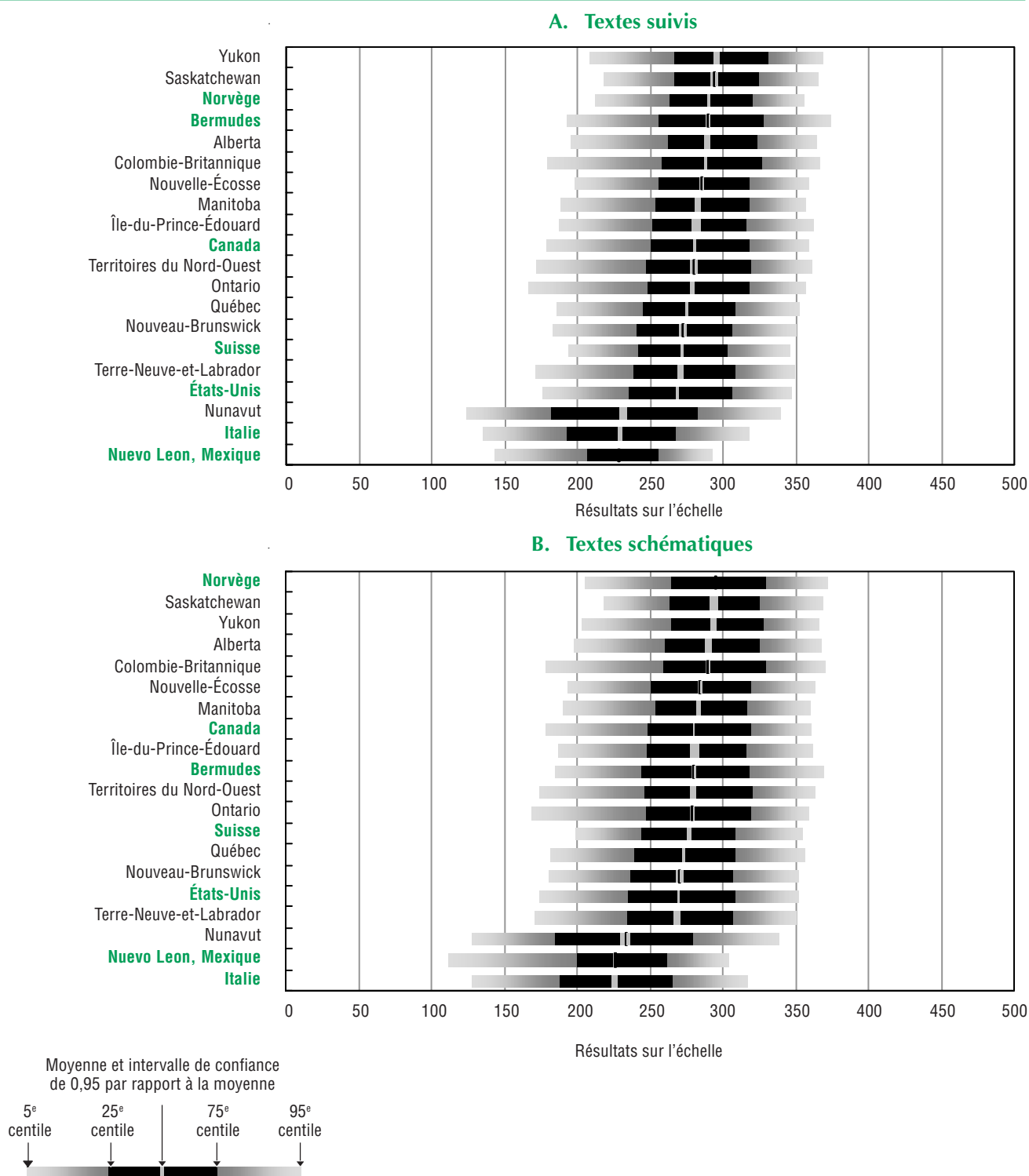
Aux figures 1.3 A à D, la longueur du trait indique le degré d'inégalité des résultats dans un pays, une province, ou un territoire. Un trait plus long signifie une inégalité plus grande. À l'échelle des textes suivis, la Colombie-Britannique, les Territoires du Nord-Ouest et l'Ontario ont des résultats relativement étalés, tout comme les Bermudes et l'Italie. En revanche, le trait plus court de la Saskatchewan indique une échelle plus resserrée de répartition des résultats comme en Suisse.

Ces résultats, pris collectivement, sont utiles puisqu'ils indiquent le degré d'inégalité de la répartition des compétences dans chaque pays, provinces ou territoires. Cette répartition « varie de concert avec la répartition des résultats d'un pays pour ce qui a trait à la société, l'économie, la santé et l'éducation » (OCDE et Statistique Canada, 2005).

Les figures 1.3 A à D montrent comment les résultats en littératie, en numératie et en résolution de problèmes se répartissent en centiles au sein des populations. L'extrémité gauche des traits indique les résultats les plus faibles dans une population (c'est le 5^e centile qui est dépassé par 95 % de la population) et l'extrémité droite, les résultats les plus élevés (c'est le 95^e centile qui n'est dépassé que par 5 % de la population). Les résultats intermédiaires se situent entre les 25^e et 75^e centiles et le milieu du trait correspond au résultat moyen. Lorsqu'on en trace la courbe, ces points nous livrent un tableau clair de la répartition des résultats pour les quatre domaines dans chaque pays, provinces et territoires. À l'échelle des textes suivis par exemple, le résultat moyen tant au Yukon qu'en Saskatchewan est supérieur aux résultats du 75^e centile au Nunavut, en Italie et dans l'État mexicain de Nuevo Leon.

Figure 1.3 A et B

Comparaison provinciale, territoriale et internationale des résultats moyens et des résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles, selon les échelles (variant de 0 à 500 points) des quatre domaines, population âgée de 16 à 65 ans, 2003



Notes : Les pays et les provinces et territoires canadiens sont classés selon les résultats moyens.

L'État mexicain de Nuevo Leon n'a pas participé à l'évaluation du domaine de la numératie.

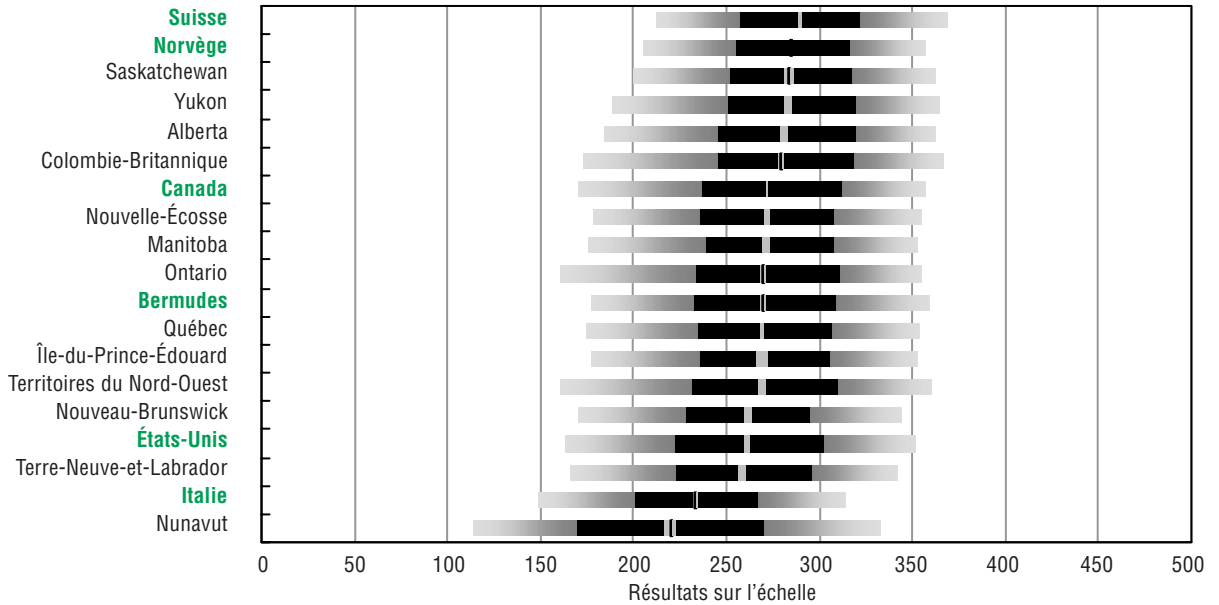
La Suisse (Italienne), les États-Unis et l'État mexicain de Nuevo Leon n'ont pas participé à l'évaluation du domaine de la résolution de problèmes.

Source : Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, 2003; Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

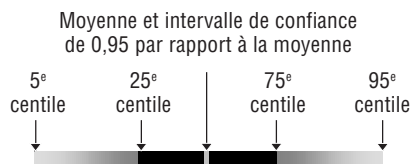
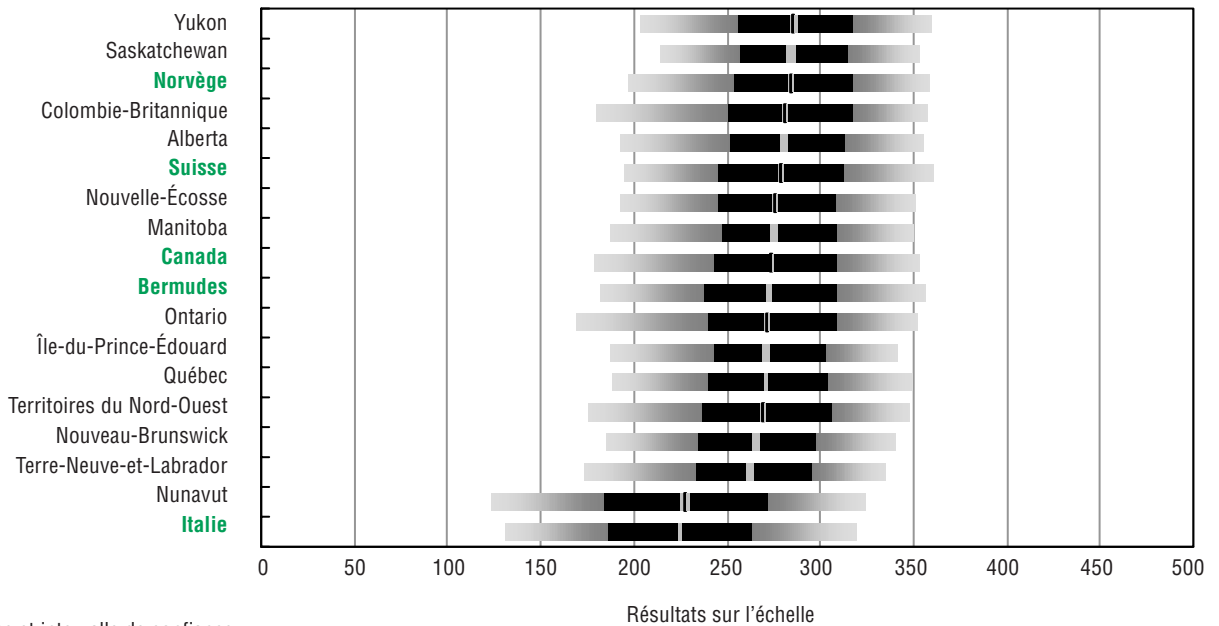
Figure 1.3 C et D (fin)

Comparaison provinciale, territoriale et internationale des résultats moyens et des résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles, selon les échelles (variant de 0 à 500 points) des quatre domaines, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

C. Numératie



D. Résolution de problèmes



Notes : Les pays et les provinces et territoires canadiens sont classés selon les résultats moyens.

L'État mexicain de Nuevo Leon n'a pas participé à l'évaluation du domaine de la numératie.

La Suisse (Italienne), les États-Unis et l'État mexicain de Nuevo Leon n'ont pas participé à l'évaluation du domaine de la résolution de problèmes.

Source : Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, 2003; Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

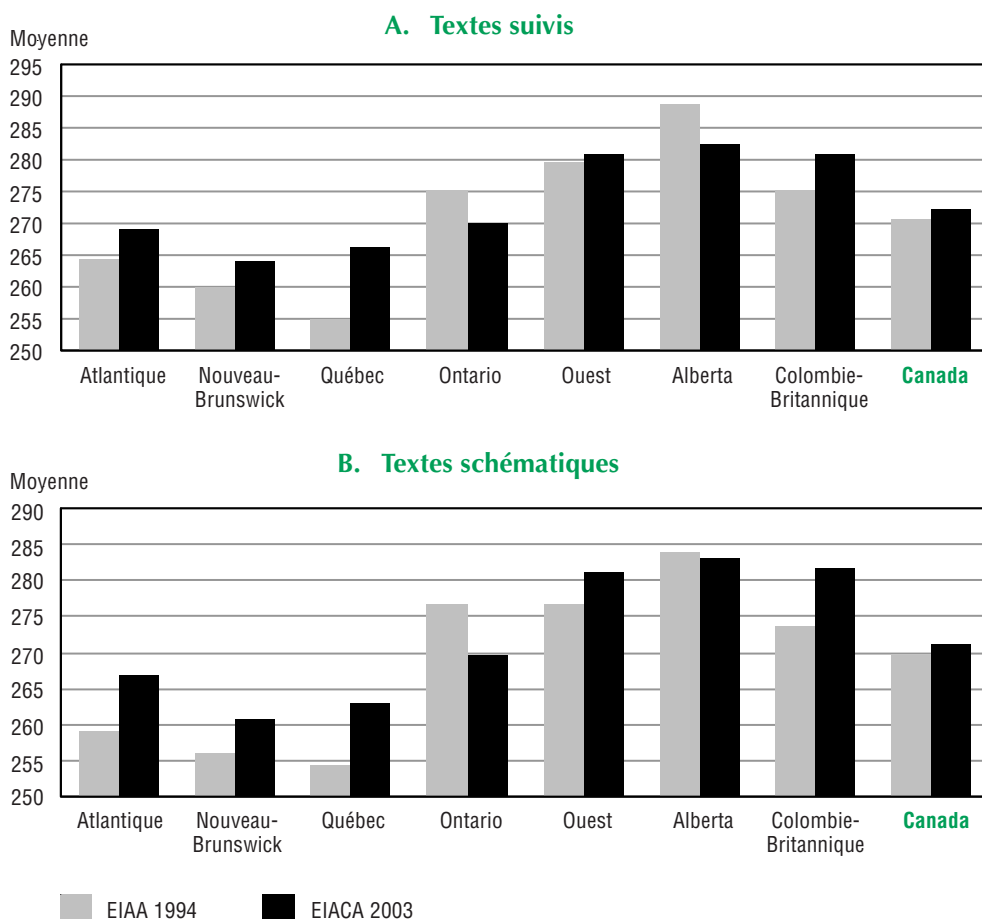
Évolution de la littératie de 1994 à 2003

Dans l'ensemble, la répartition des résultats en littératie n'a guère évolué de 1994 à 2003. Pour la population canadienne de 16 ans et plus, le résultat moyen dans le domaine des textes suivis s'est établi à 270 en 1994 et à 272 en 2003. L'évolution a également été mince (de 270 à 271) pendant la même période dans le domaine des textes schématiques. L'expérience canadienne n'est pas unique en ce sens que très peu de variations ont été observées dans les autres pays qui ont aussi participé dans les deux enquêtes internationales.

De même, les résultats moyens en littératie des provinces et des régions² n'accusent que de légères variations pour la même période. En général, les profils semblent s'être quelque peu améliorés sauf pour l'Ontario et l'Alberta. Les seuls changements statistiquement significatifs entre 1994 et 2003 sont relevés au Québec ou les résultats moyens sont passé de 255 à 266 pour les textes suivis et dans la région de l'Atlantique ou les résultats moyens sont passé de 259 à 267 pour les textes schématiques (Figure 1.4 A et B).

Figure 1.4 A et B

Résultats moyens en littératie par régions et pour certaines provinces, population âgée de 16 ans et plus, 1994 et 2003



Notes : L'Ouest comprend le Manitoba, la Saskatchewan, l'Alberta et la Colombie-Britannique.

L'Atlantique comprend Terre-Neuve-et-Labrador, la Nouvelle-Écosse, le Nouveau-Brunswick et l'Île-du-Prince-Édouard.

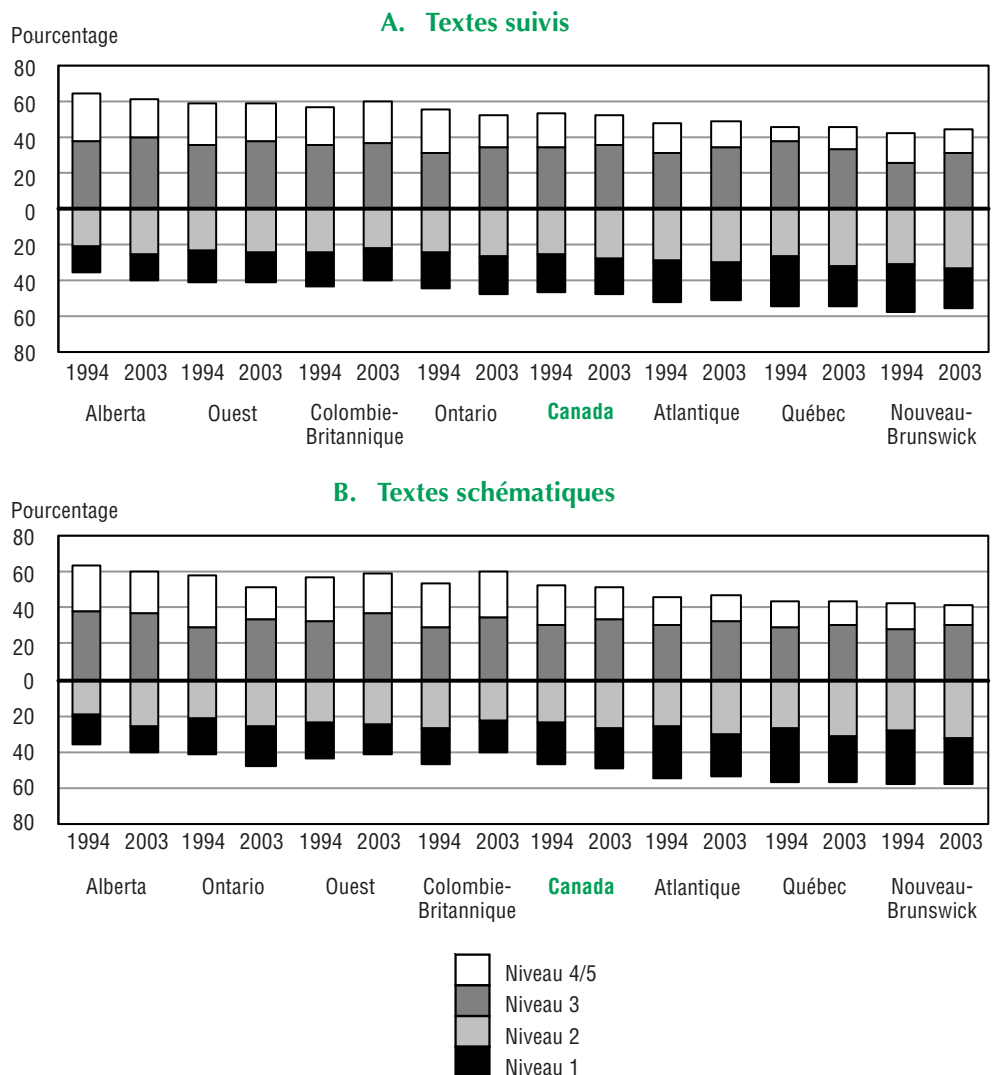
Les territoires sont exclus de la moyenne canadienne.

Source : *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, 1994; Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.*

La figure 1.5 A et B semble dénoter un certain changement dans la répartition des résultats en littératie de 1994 à 2003. On constate en général que les proportions aux extrémités inférieure et supérieure sur les échelles de littératie ont diminué et que les proportions au milieu ont augmenté de façon correspondante. En d'autres termes, il y aurait moins de Canadiens aux niveaux les plus hauts et les plus bas de littératie en 2003 qu'en 1994 et il y en aurait plus aux niveaux 2 et 3. Cependant, peu de variations observées sont statistiquement significatives. Ainsi, la conclusion qui paraît s'imposer est que les profils de littératie des Canadiens n'ont guère évolué de 1994 à 2003.

Figure 1.5 A et B

Évolution de la répartition des résultats en littératie par niveau et pour certaines régions et provinces, population âgée de 16 ans et plus, 1994 et 2003



Notes : L'Ouest comprend le Manitoba, la Saskatchewan, l'Alberta et la Colombie-Britannique.

L'Atlantique comprend Terre-Neuve-et-Labrador, la Nouvelle-Écosse, le Nouveau-Brunswick et l'Île-du-Prince-Édouard.

Les territoires sont exclus de la moyenne canadienne.

Les régions et les provinces sont classées par ordre décroissant selon la proportion de leur population qui se situait au-dessus du niveau 2 en 1994.

Source : *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, 1994; Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.*

Bien que les résultats semblent révélateurs, les faibles variations observées dans les profils de littératie entre 1994 et 2003 par rapport à l'ordre de grandeur de l'erreur globale liée à ces estimations oblige à la prudence dans l'interprétation des données. L'observation d'une certaine amélioration dans quelques régions doit être tempérée par la constatation que les variations des profils canadiens, si elles sont statistiquement réelles, demeurent des plus modestes. C'est pourquoi les chapitres qui suivent réexamineront la question. Y-a-t-il en particulier des groupes démographiques où les changements sont plus marqués? La faible variation observée de la moyenne nationale dissimule-t-elle une évolution plus importante des résultats de certaines sous-populations? Voilà des questions qui seront examinées dans les prochains chapitres.

Conclusions

Ce chapitre brosse un tableau comparatif des niveaux et des répartitions des compétences des adultes dans quatre domaines, ceux des textes suivis, des textes schématiques, de la numératie et de la résolution de problèmes, dans les provinces et les territoires, à l'échelle du Canada et dans les autres pays qui ont participé à l'ELCA de 2003. En outre, les résultats aux échelles des textes suivis et schématiques de 1994 et 2003 y sont comparés.

Les résultats indiquent que, au Canada, les résultats en matière de littératie, numératie et résolution de problèmes ne sont pas répartis de façon uniforme. Au Yukon, en Alberta, en Saskatchewan et en Colombie-Britannique, les résultats moyens sont significativement supérieurs à la moyenne nationale. Au Nouveau-Brunswick, à Terre-Neuve-et-Labrador et au Nunavut, ils sont inférieurs à la moyenne canadienne dans les quatre domaines considérés.

Dans l'ensemble des provinces et des territoires, nombreux sont les adultes âgés de 16 et plus qui se situaient à de bas niveaux de littératie en 2003. À l'échelle nationale, 48 % de la population d'âge adulte – 12 millions de Canadiens de plus de 16 ans – n'atteint pas le niveau 3 aux échelles des textes suivis et schématiques (environ 9 millions ou 42 % si l'on tient compte seulement des Canadiens âgés de 16 à 65 ans). Ceux-ci doivent affronter de réels défis lorsqu'ils sont confrontés aux demandes grandissantes de compétences dans une économie du savoir.

En littératie, les résultats ont très peu évolué de 1994 à 2003. Dans la plupart des provinces et des territoires, les résultats moyens semblent un peu plus élevés en 2003 qu'en 1994, mais les différences ne sont pas statistiquement significatives. Les exceptions sont le Québec, où une amélioration marquée est observée dans le domaine des textes suivis, et la région de l'Atlantique, où une nette progression est constatée dans celui des textes schématiques.

Notes en fin de texte

1. Les chiffres présentés dans cette section diffèrent quelque peu de ceux qui précèdent, le but étant de les rendre comparables sur le plan international. À la différence du Canada, la plupart des pays qui ont participé à l'ELCA n'avaient pas d'échantillon pour leurs habitants de plus de 65 ans. Par souci de comparabilité, nous avons de même limité la présentation des résultats provinciaux et territoriaux aux répondants âgés de 16 à 65 ans.
2. L'analyse de l'évolution de la littératie est limitée, car les tailles d'échantillon relativement petites de l'EIAA de 1994 ne se prêtent pas à une estimation sûre des données au niveau provincial. Il est possible de comparer quatre régions, à savoir les provinces de l'Atlantique, le Québec, l'Ontario et l'Ouest canadien. Avec des échantillons supplémentaires tirés de l'enquête de 1994, il est aussi possible de produire des données comparatives pour le Nouveau-Brunswick, l'Alberta et la Colombie-Britannique, mais ces provinces figurent aussi dans les unités régionales désignées. Nous ne disposons pas de données comparatives pour les territoires, ceux-ci n'ayant pas participé à l'enquête de 1994.

Références

- Jones, S. (1996), « Répartition démographique de l'alphabétisation au Canada », Statistique Canada, *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada*. Ottawa : Statistique Canada.
- OCDE et Statistique Canada (2005), « *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes* ». Paris et Ottawa : Statistique Canada.

Chapitre 2

Caractéristiques démographiques et performance

Ce chapitre explore les rapports entre l'âge, le sexe, le niveau de scolarité et les résultats dans les quatre domaines visés par l'enquête. Il importe de comprendre ces relations, puisque les niveaux de compétence atteints profitent tant aux gens qu'à la société. On peut ainsi aider les Canadiens à prendre des décisions éclairées, qu'il s'agisse de chercher un emploi, de participer à des activités civiques ou de prendre des décisions d'ordre financier.

Âge et performance dans le domaine des textes suivis

Les liens entre l'âge et les niveaux d'habiletés sont complexes. La recherche fait voir que plusieurs mécanismes peuvent entrer en jeu. D'une part, le rendement cognitif peut diminuer à mesure que les gens avancent en âge (Smith et Marsiske, 1997) et, d'autre part, le rendement peut s'améliorer avec l'âge et l'accumulation d'expérience, de savoir et de capacités (Baltès, 1987; Horn et Hofer, 1992; Schaie, 1994; Marsiske et Smith, 1998).

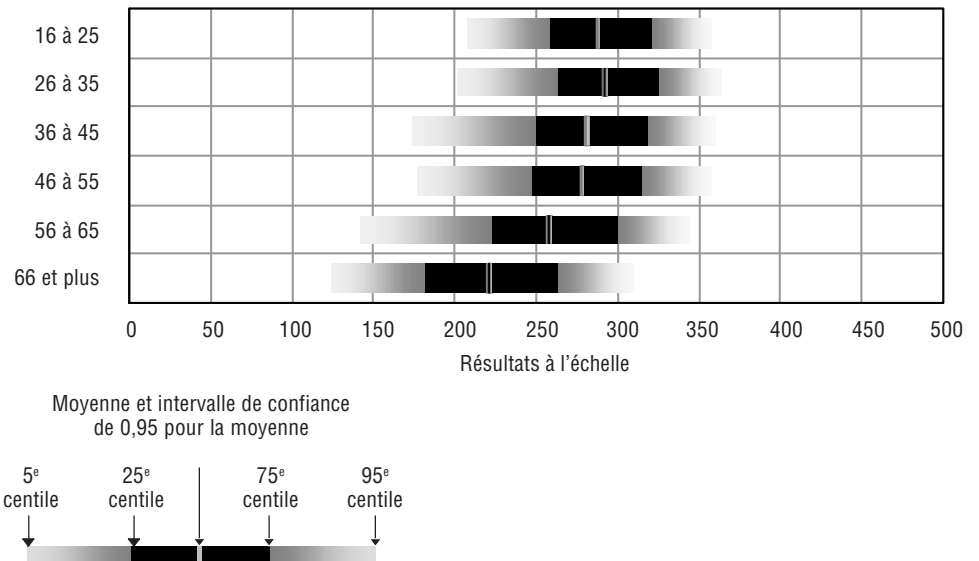
La figure 2.1 indique que, dans le domaine des textes suivis, la compétence tend à décroître avec l'âge et que la plus grande décroissance s'observe entre les deux groupes d'âge avancé, ceux des 56 à 65 ans et des plus de 65 ans.

Le résultat moyen des 26 à 35 ans (292) correspond au niveau 3 et celui des plus de 65 ans (221), à la limite supérieure du niveau 1. Cette différence de 71 points entre les deux niveaux est appréciable.

Mis à part le groupe des personnes de plus de 65 ans, la plus forte proportion de membres des divers groupes d'âge se situe au niveau 3 à l'échelle des textes suivis (figure 2.2). En revanche, les personnes de plus de 65 ans sont proportionnellement plus nombreuses au niveau 1. Environ 18 % des personnes de plus de 65 ans se retrouvent au niveau 3 ou plus. Dans les groupes plus jeunes, la proportion qui atteint le niveau 3 ou le dépasse – c'est le seuil jugé souhaitable pour un bon fonctionnement dans une société complexe du savoir – va d'un maximum de 67 % pour la tranche d'âge 26 à 35 ans à 42 % pour la tranche 56 à 65 ans. Le rendement en littératie du groupe le plus jeune, dont bien des membres sont encore aux études, est proche de celui des 26 à 35 ans.

Figure 2.1

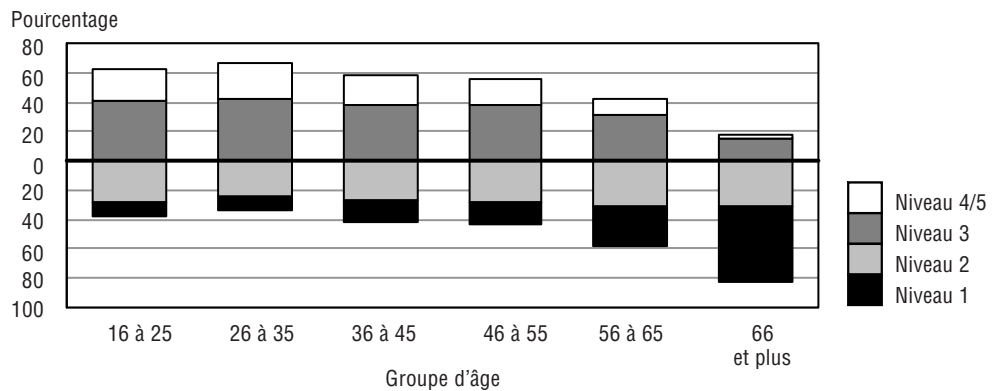
Résultats moyens à l'échelle des textes suivis avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles selon le groupe d'âge, Canada, population âgée de 16 ans et plus, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Figure 2.2

Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis, selon le groupe d'âge, Canada, population âgée de 16 ans et plus, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Une proportion appréciable de membres de tous les groupes d'âge se trouvent aux niveaux 1 et 2 de littératie. On estime à 7 millions le nombre de Canadiens de 16 à 55 ans qui se retrouvent – ces niveaux. Presque deux jeunes sur cinq âgés de 16 à 25 ans, le groupe d'âge qui fait habituellement des études postsecondaires, se retrouvaient aux niveaux 1 et 2.

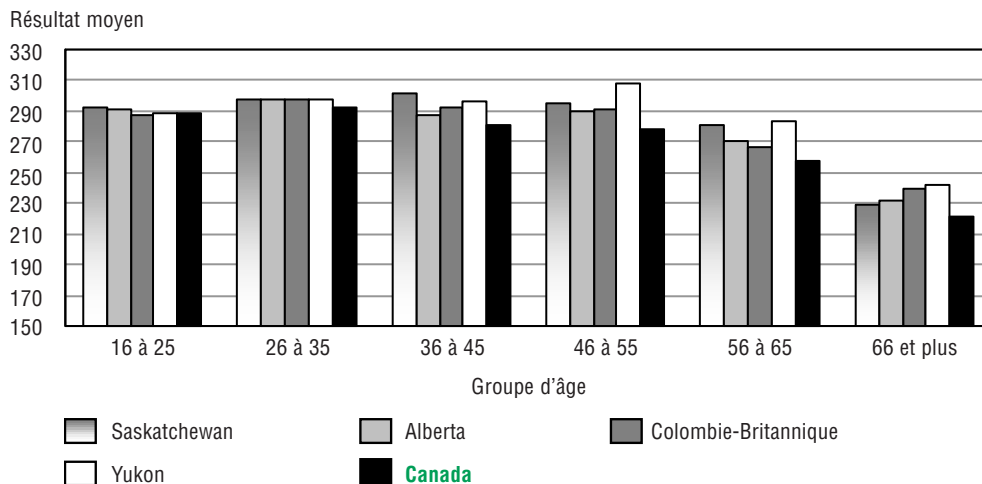
Variations provinciales et territoriales des niveaux de performance selon les groupes d'âge

La Saskatchewan, l'Alberta, la Colombie-Britannique et le Yukon présentent, dans l'ensemble, des résultats moyens supérieurs à la moyenne canadienne à l'échelle des textes suivis. Ce constat d'un rendement supérieur vaut généralement pour les quatre groupes de personnes âgées de plus de 35 ans. Dans les deux groupes les plus jeunes cependant, les résultats moyens sont près de la moyenne canadienne (figures 2.3 A à C).

On relève de grandes différences entre la moyenne nationale pour les 46 à 55 ans et les personnes du même groupe d'âge au Yukon. Le résultat moyen de ce groupe de Yukonnais dépasse de 30 points la moyenne canadienne et de 18 points le résultat correspondant du même groupe d'âge en Alberta. Il semblerait que la performance supérieure de ce groupe d'âge aide à expliquer la différence de résultats moyens dans l'ensemble entre le Yukon et les autres provinces et territoires.

Figure 2.3A

Résultats moyens à l'échelle des textes suivis selon le groupe d'âge, provinces et territoires aux résultats supérieurs à la moyenne Canadienne, population âgée de 16 ans et plus, 2003

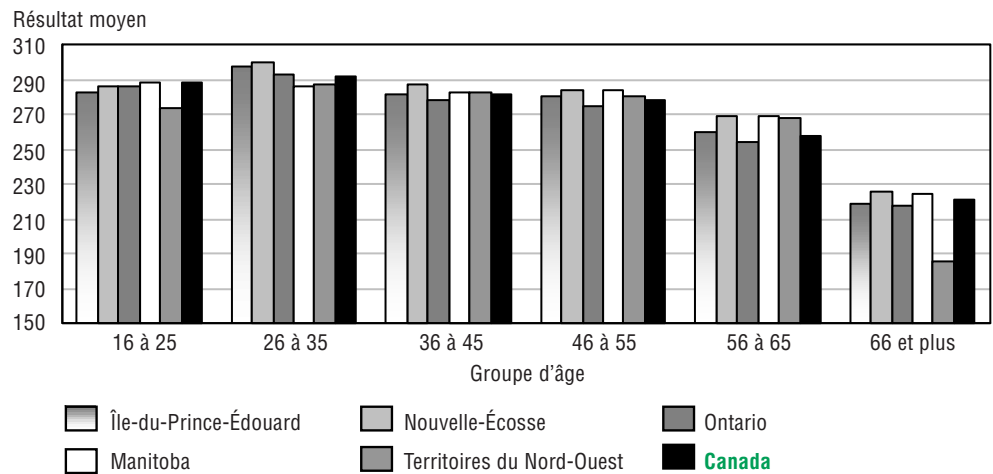


Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Un autre groupe de provinces et territoires présente pour le domaine des textes suivis des résultats moyens qui correspondent en gros à la moyenne canadienne. Il est formé de l'Île-du-Prince-Édouard, de la Nouvelle-Écosse, de l'Ontario, du Manitoba et des Territoires du Nord-Ouest. Ce constat d'une quasi-égalité avec la moyenne nationale à l'échelle des textes suivis vaut pour tous les groupes d'âge.

Figure 2.3B

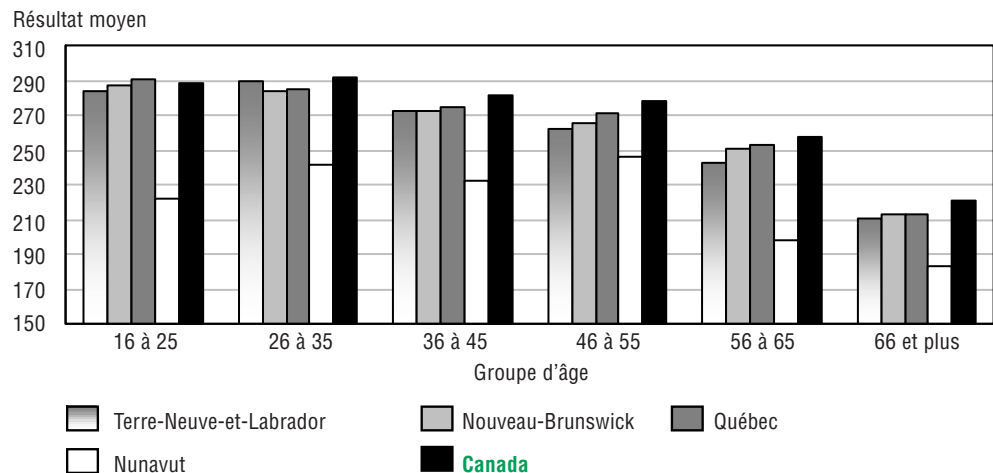
Résultats moyens à l'échelle des textes suivis selon le groupe d'âge, provinces et territoires aux résultats similaires à la moyenne Canadienne, population âgée de 16 ans et plus, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Figure 2.3C

Résultats moyens à l'échelle des textes suivis selon le groupe d'âge, provinces et territoires aux résultats inférieurs à la moyenne Canadienne, population âgée de 16 ans et plus, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Quatre provinces et territoires présentent dans l'ensemble des résultats moyens inférieurs à la moyenne canadienne pour le domaine des textes suivis, à savoir Terre-Neuve-et-Labrador, le Nouveau-Brunswick, le Québec et le Nunavut. Cette tendance générale se constate dans toutes les tranches d'âge à quelques exceptions notables. À l'exception du Nunavut, le rendement moyen des 16 à 25 ans ne diffère pas tellement de la moyenne canadienne. De plus, la figure 2.3C indique que, pour l'ensemble des groupes d'âge, les résultats moyens du Nunavut dans ce domaine sont largement inférieurs à la moyenne canadienne. Il faut ajouter que la diminution des résultats

moyens entre les 46 à 55 ans et les 56 à 65 ans est plus accentuée au Nunavut qu'à Terre-Neuve-et-Labrador, au Nouveau-Brunswick et au Québec. Tel qu'indiqué au chapitre 1, l'évaluation de la maîtrise des textes suivis chez une grande partie des habitants du Nunavut a été effectuée dans une langue qui n'était pas leur langue maternelle. La langue de l'évaluation pourrait avoir influé davantage sur les groupes plus âgés.

Niveaux de littératie des cohortes d'âge dans le temps

Dans la section qui précède, les niveaux de compétence dans le domaine des textes suivis des divers groupes d'âge ont été présentés d'après les renseignements disponibles pour une période donnée. À défaut de données mesurant le rendement des intéressés dans le temps, il est difficile de vérifier comment les niveaux de littératie évoluent avec l'âge. Il reste que, en comparant pour deux années actuellement décrites par les données (1994 et 2003) les résultats d'une cohorte d'âge à l'échelle des textes suivis, il devient possible d'établir par approximation l'évolution des niveaux de littératie de cette cohorte¹.

Il y a cinq cohortes d'âge pour cette analyse. La plus jeune est formée de gens nés entre 1968 et 1977 qui avaient donc de 17 à 26 ans à l'enquête de 1994 et de 26 à 35 ans à l'enquête de 2003. La cohorte la plus âgée comprend des gens nés entre 1928 et 1937 qui avaient de 57 à 66 ans en 1994 et de 66 à 75 ans en 2003.

La figure 2.4 livre les résultats de la comparaison entre 1994 et 2003 des niveaux de littératie des cinq cohortes d'âge en question dans le domaine des textes suivis. Dans chaque cohorte sauf la plus jeune, les résultats moyens dans ce domaine se sont un peu dégradés de 1994 à 2003, d'où l'impression qu'un effet de vieillissement est peut-être en cause. Le seul groupe pour lequel cette différence soit statistiquement significative est la cohorte des gens nés entre 1948 et 1957. L'amélioration modeste de 1994 à 2003 des résultats moyens de la cohorte née entre 1968 et 1977 n'est pas statistiquement significative.

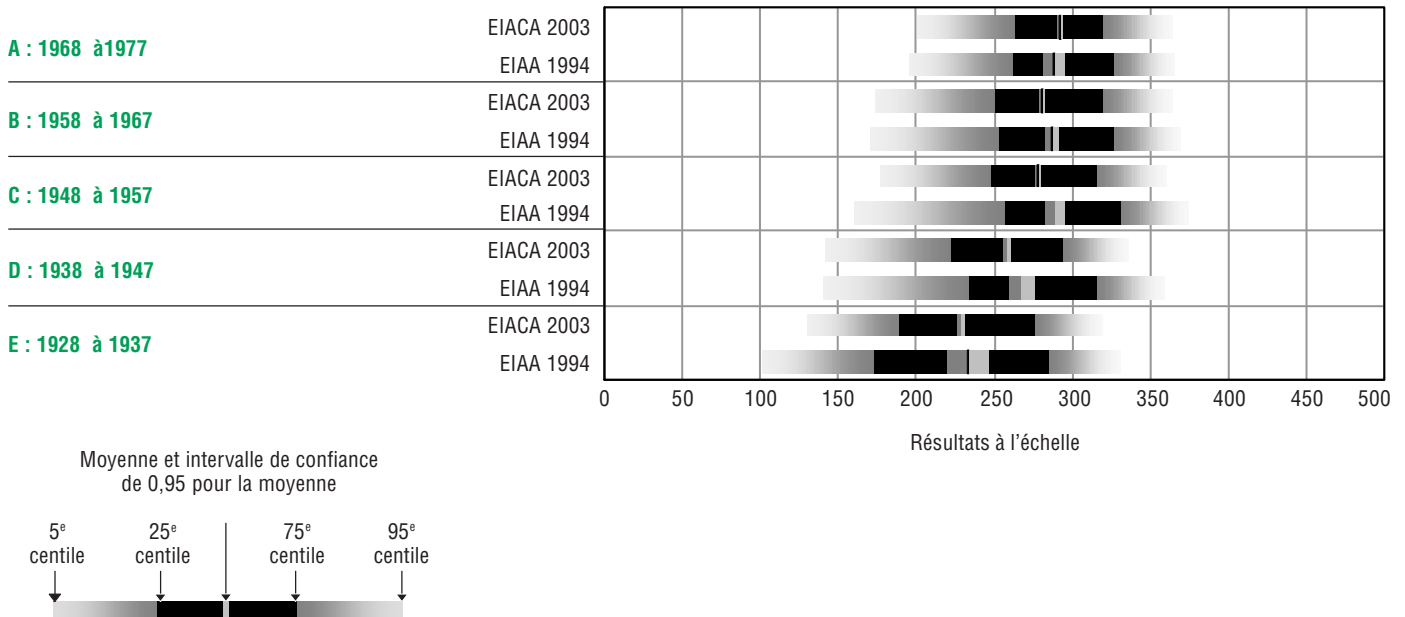
Pour examiner la possibilité que les variations temporelles des niveaux de littératie tiennent à des facteurs générationnels, nous pouvons comparer entre deux périodes des groupes de gens d'une même tranche d'âge.

Alors que les individus âgés de 57 à 66 ans présentaient un résultat moyen de 233 points à l'échelle des textes suivis en 1994, ceux du même âge en 2003 présentaient un résultat moyen de 258 points. Ce qui représente une augmentation de 25 points sur une période de neuf ans. De façon analogue, le résultat moyen à l'échelle des textes suivis des individus âgés de 46 à 55 ans a augmenté de 11 points au cours de la même période. Ces améliorations de performance suggèrent qu'un effet de génération puisse avoir joué un rôle, ce qui veut dire que les générations plus jeunes obtiennent de meilleurs résultats que les générations précédentes.

Il semblerait que les différences de résultats selon l'âge s'expliquent à la fois par des écarts entre générations et le processus du vieillissement. Le niveau de littératie atteint au terme des études pourrait déterminer largement le niveau observé tout au long de la vie d'une personne. Il faudrait mener des études pour comprendre les rapports complexes entre l'âge et le vieillissement et mieux saisir tout effet en accumulation de ce vieillissement sur les niveaux de littératie.

Figure 2.4

Différences des résultats moyens à l'échelle des textes suivis avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles selon la cohorte d'âge, Canada, population âgée de 17 à 66 ans en 1994 et de 26 à 75 ans en 2003



Cohorte A : gens nés entre 1968 et 1977 et âgés de 17 à 26 ans en 1994 et de 26 à 35 ans en 2003;
 Cohorte B : gens nés entre 1958 et 1967 et âgés de 27 à 36 ans en 1994 et de 36 à 45 ans en 2003;
 Cohorte C : gens nés entre 1948 et 1957 et âgés de 37 à 46 ans en 1994 et de 46 à 55 ans en 2003;
 Cohorte D : gens nés entre 1938 et 1947 et âgés de 47 à 56 ans en 1994 et de 56 à 65 ans en 2003; et
 Cohorte E : gens nés entre 1928 et 1937 et âgés de 57 à 66 ans en 1994 et de 66 à 75 ans en 2003.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, 1994; Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Niveaux de littératie des jeunes

Les résultats des jeunes sont à considérer, car ceux-ci ont potentiellement le plus de temps pour mettre leurs connaissances et leurs compétences au service de la collectivité, de la famille et du marché du travail. De même qu'importe l'existence de hauts niveaux moyens de compétences chez les jeunes, de même une répartition égale de leurs compétences entre les régions et les groupes socioéconomiques a son importance.

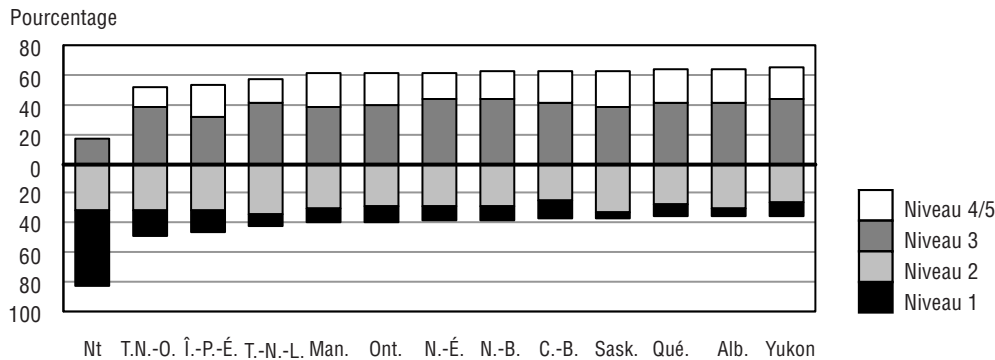
Répartition des niveaux de littératie des jeunes dans le domaine des textes suivis

Le groupe des jeunes, qui correspond à la tranche d'âge 16 à 25 ans, représente de 16 % à 19 % de la population de la plupart des provinces et territoires. Les exceptions sont les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut où la proportion de jeunes est respectivement de 21 % et de 28 % (voir le tableau 2.12 à l'annexe A).

Dans la plupart des provinces et des territoires, les jeunes sont proportionnellement plus nombreux au niveau 3 (et niveaux supérieurs) qu'aux niveaux 1 et 2 de l'échelle des textes suivis (Figure 2.5). Cependant, plus du tiers des jeunes âgés de 16 à 25 ans se retrouvent aux niveaux 1 et 2 dans l'ensemble des provinces et territoires.

Figure 2.5

Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis, selon les provinces et territoires, population âgée de 16 à 25 ans, 2003



Notes : Cette figure contient certaines estimations peu fiables. Veuillez vous référer au tableau 2.5 de l'Annexe A pour l'erreur-type de chaque estimation.

Pour des raisons de confidentialité, les répondants du Nunavut âgés de 16 à 25 ans des niveaux 4 et 5 ont été inclus au niveau 3.

Source : *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.*

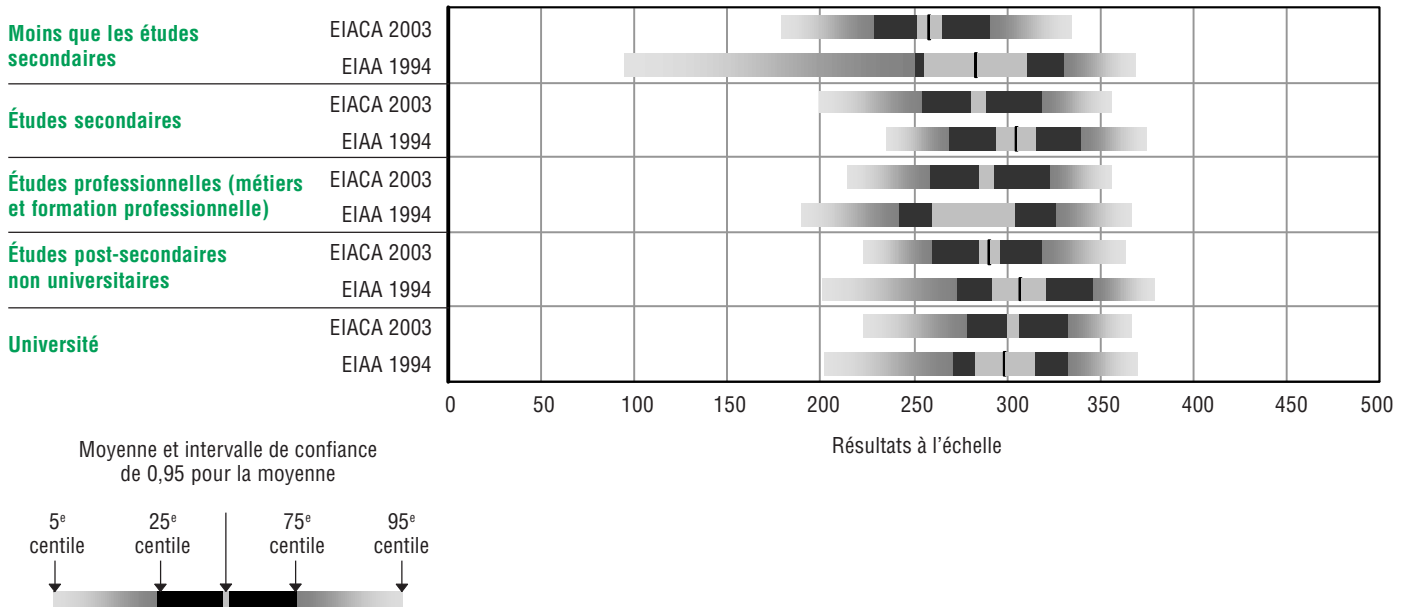
Niveaux de littératie des jeunes et niveaux de scolarité des parents

Comme on peut le voir à la figure 2.6, les niveaux de littératie des jeunes à l'échelle des textes suivis varient selon les niveaux de scolarité des parents. Ce sont les jeunes dont les parents n'avaient pas achevé les études secondaires qui ont présenté les plus faibles résultats à l'échelle des textes suivis en 2003.

Dans le domaine des textes suivis, il y a eu une certaine évolution entre 1994 et 2003 sur le plan des résultats des jeunes selon la scolarité parentale. Le plus haut niveau atteint par la fraction inférieure des 5 % de jeunes dont les parents n'avaient pas terminé les études secondaires était d'environ 84 points plus élevé en 2003 qu'en 1994, ce qui représente une amélioration de taille. Les résultats moyens des jeunes qui ont des parents moins scolarisés ont décliné mais ces variations demeurent non significatives.

Figure 2.6

Résultats moyens à l'échelle des textes suivis avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles selon les niveaux de scolarité des parents, Canada, population âgée de 16 à 25 ans, 1994 et 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, 1994; Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Niveaux de littératie des personnes âgées

Bien que la recherche sur les compétences des adultes ait surtout porté sur la population en âge de travailler, de telles compétences influent sur la qualité de vie tout au long de la vie adulte. Les personnes âgées sont plus en mesure de prendre des décisions éclairées en matière de soins, de logement et de finances si leur niveau de littératie leur permet de bien repérer, comprendre et utiliser l'information.

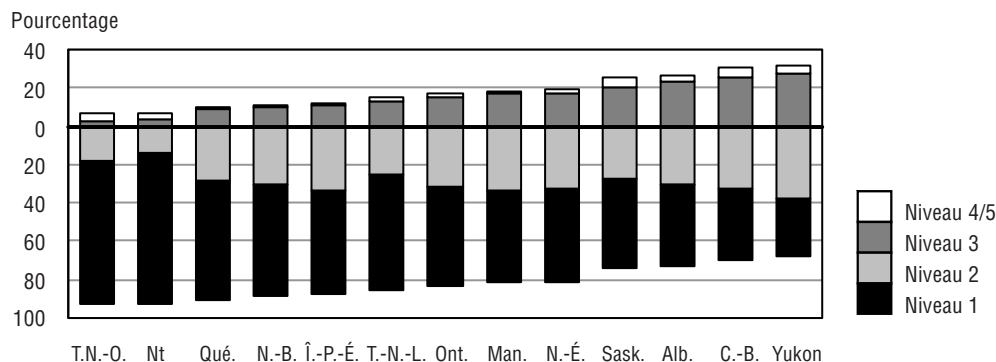
Répartition des niveaux de littératie des personnes âgées dans le domaine des textes suivis

Le troisième âge, qui correspond à la tranche d'âge des plus de 65 ans, représente entre 12 et 17 % de la population de toutes les provinces. Entre quatre et sept pour cent, cette proportion est bien moindre dans les trois territoires (voir le tableau 2.12 à l'annexe A).

La majorité des personnes âgées ont des compétences en littératie relativement faibles, ce qui peut restreindre leur participation dans la société. Dans chaque province ou territoire, au moins les deux tiers d'entre elles se situent aux niveaux de littératie 1 et 2 (figure 2.7). La proportion qui n'atteint pas le niveau 3 est la plus faible dans les provinces et territoires de l'ouest du pays (Yukon, Colombie-Britannique, Alberta et Saskatchewan).

Figure 2.7

Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis selon les provinces et territoires, population âgée de plus de 65 ans, 2003



Note : Cette figure contient certaines estimations peu fiables. Veuillez vous référer au tableau 2.7 de l'Annexe A pour l'erreur-type de chaque estimation.

Source : *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.*

Différences de performance entre les sexes dans les quatre domaines

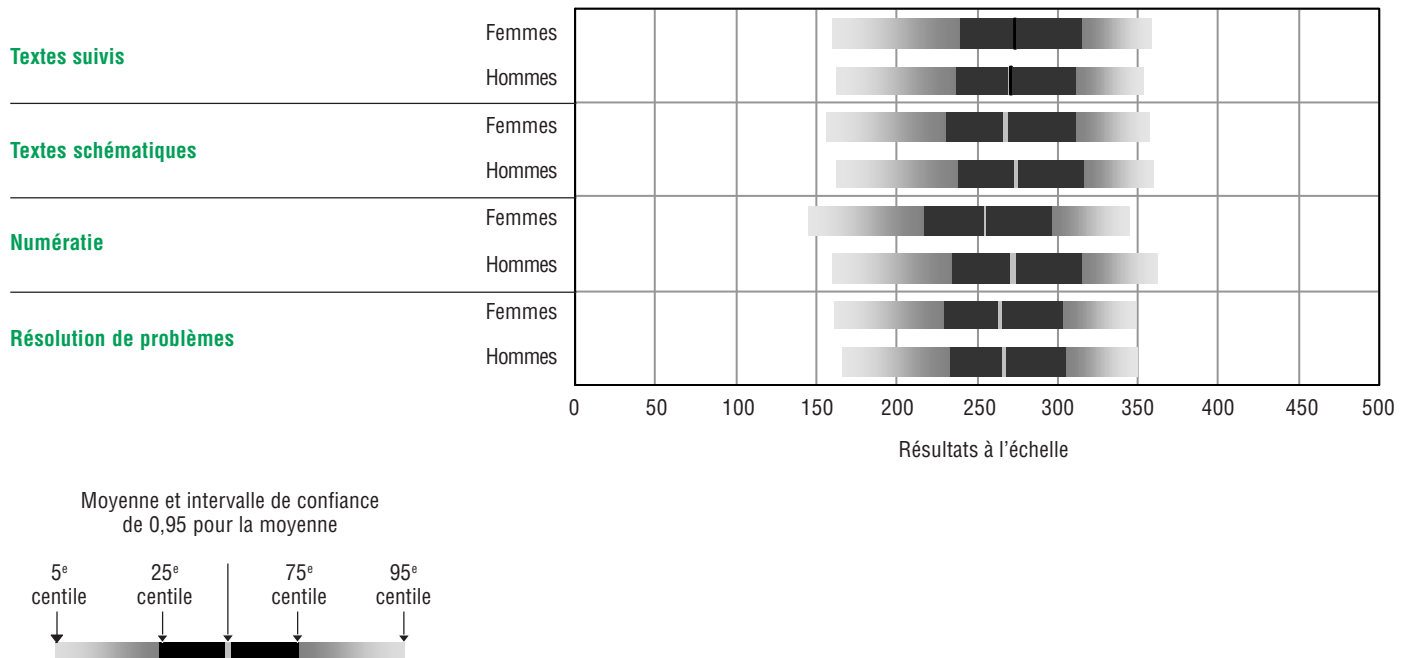
La figure 2.8 présente les résultats moyens des hommes et des femmes dans les quatre domaines visés par l'enquête, alors que les différences entre les sexes selon les provinces et territoires sont présentées aux tableaux 2.14 A à D à l'annexe A. Au Canada, on observe des différences significatives entre les sexes dans les résultats moyens pour les domaines des textes schématiques et de la numératie où les hommes obtiennent des résultats supérieurs. À une exception près, il n'existait pas de différence notable entre les sexes pour les résultats les plus élevés et les plus faibles dans tous les domaines considérés. En numératie, tant les résultats les plus faibles que les plus élevés sont supérieurs pour les hommes.

Bien que les femmes présentent de meilleurs résultats moyens que les hommes à l'échelle des textes suivis, cette différence demeure faible et, à trois points seulement elle n'est pas significative pour la population canadienne tout entière (voir le tableau A 2.13 à l'annexe A). Toujours à l'échelle des textes suivis, les femmes s'en tirent aussi bien ou mieux que les hommes dans tous les territoires et provinces, mais la différence est significative dans deux provinces seulement. Elle est des plus marquées à l'Île-du-Prince-Édouard (18 points) et à Terre-Neuve-et-Labrador (15).

Dans le domaine des textes schématiques, les hommes ont dans l'ensemble des résultats moyens quelque peu supérieurs. À l'échelle du Canada, ils dépassent les femmes de sept points. Dans ce même domaine des textes schématiques, les différences entre les sexes sont significatives qu'au Québec, en Ontario et en Colombie-Britannique où les hommes ont en moyenne des résultats supérieurs à ceux des femmes (voir le tableau 2.14 B à l'annexe A). Dans les autres provinces, on n'observe pas de différences significatives de résultats moyens entre les sexes à cette même échelle.

Figure 2.8

Résultats moyens avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles selon les domaines et le sexe, Canada, population âgée de 16 ans et plus, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Les différences entre les hommes et les femmes sont plus grandes en numératie. Les hommes obtiennent un résultat moyen supérieur de 18 points à celui des femmes à l'échelle du Canada. À cette échelle, ils présentent des résultats moyens égaux ou supérieurs à ceux des femmes dans toutes les provinces et les territoires et les différences observées sont significatives dans tous les cas sauf à Terre-Neuve-et-Labrador et à l'Île-du-Prince-Édouard. Au Québec, elle est relativement importante, les hommes ayant des résultats moyens 22 points supérieurs à ceux des femmes.

On ne relève pas de différence entre les sexes à l'échelle de la résolution de problèmes au niveau national. Les différences de rendement dans le domaine de la résolution de problèmes entre les sexes ne sont pas significatives à l'exception de Terre-Neuve-et-Labrador où les femmes ont un rendement supérieur et au Québec où ce sont les hommes qui dépassent les femmes.

Niveaux de scolarité et niveaux de performance

Les études de différents chercheurs démontrent invariablement l'impact de la littératie et de la numératie dans la réussite scolaire (Postlethwaite et Ross, 1992; OCDE, 2003; Gonzales et coll., 2004). De même, de hauts niveaux de scolarité devraient mener à de meilleurs résultats tant en littératie qu'en numératie.

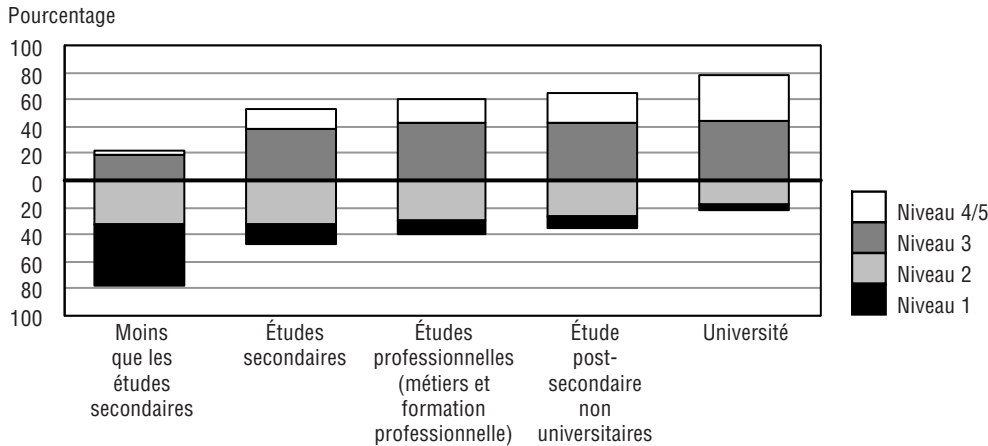
Dans les quatre domaines, une meilleure scolarisation est liée à de meilleurs résultats (figures 2.9 A à D). En littératie (textes suivis et schématiques) comme en numératie, environ un tiers de la population âgée de 16 et plus et, ayant un niveau

d'éducation universitaire se situe aux plus hauts niveaux de performance comparativement à 4 % seulement de la population n'ayant pas le diplôme d'études secondaires. À l'échelle de la résolution de problèmes, moins de 1 % des non-diplômés de l'école secondaire se trouvaient aux niveaux 4 ou 5 contre 12 % des diplômés d'université.

Figure 2.9A

Répartition des niveaux de compétences selon le niveau de scolarité, Canada, population âgée de 16 ans et plus, 2003

A. Textes suivis

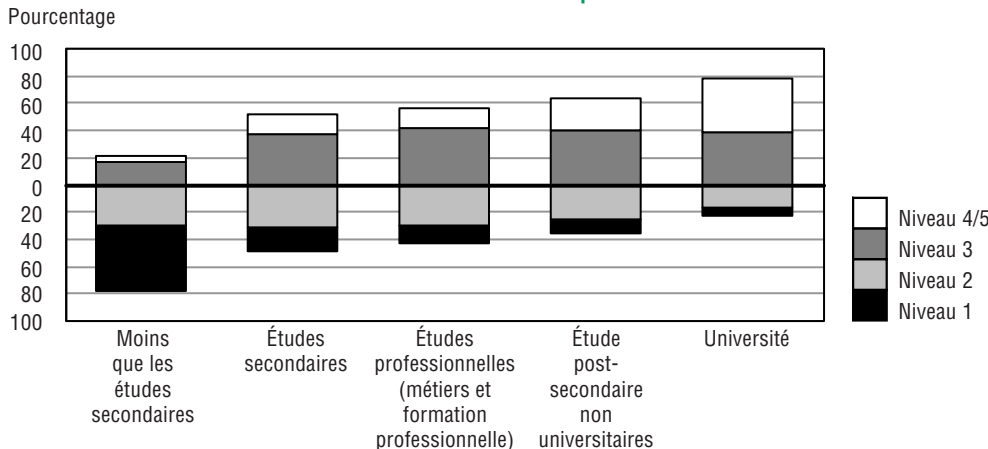


Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Figure 2.9B

Répartition des niveaux de compétences selon le niveau de scolarité, Canada, population âgée de 16 ans et plus, 2003

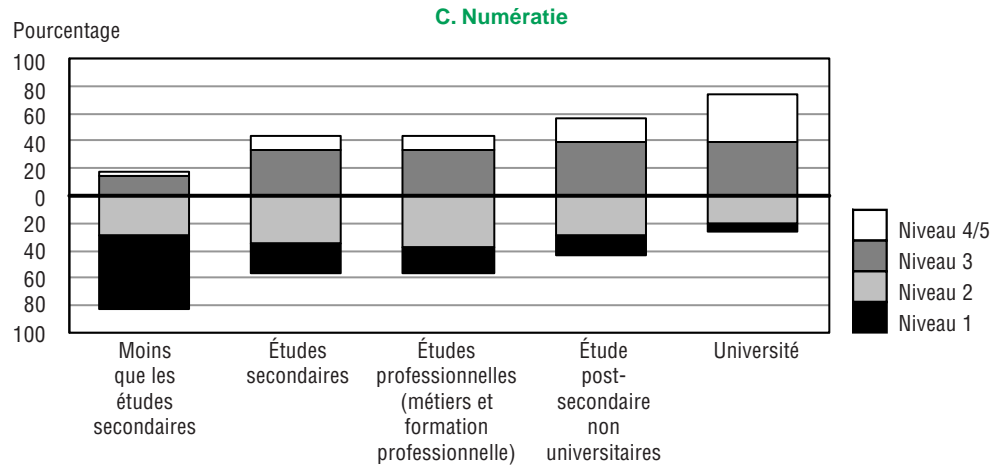
B. Textes schématiques



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Figure 2.9C

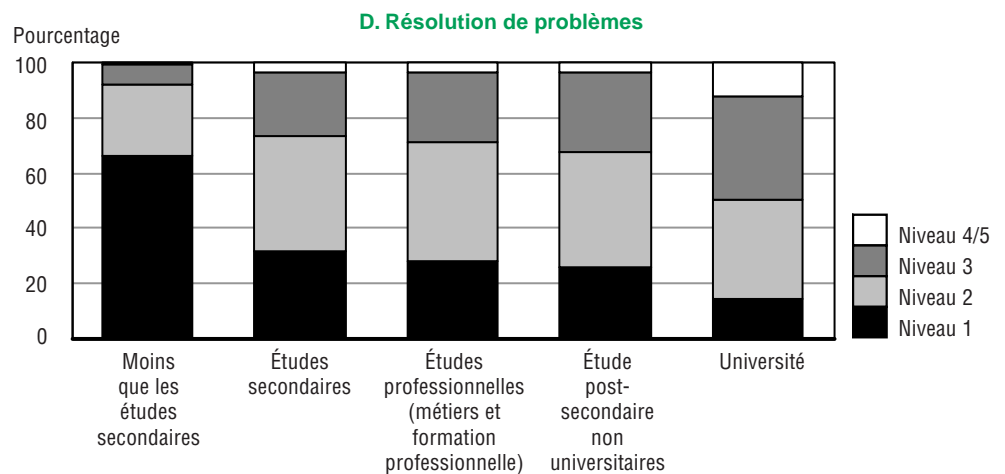
Répartition des niveaux de compétences selon le niveau de scolarité, Canada, population âgée de 16 ans et plus, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Figure 2.9D

Répartition des niveaux de compétences selon le niveau de scolarité, Canada, population âgée de 16 ans et plus, 2003

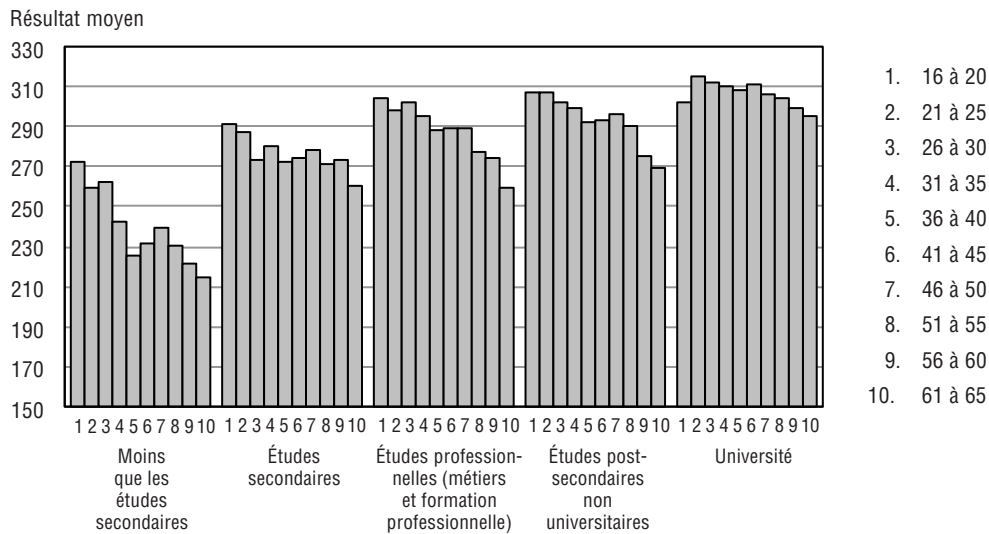


Note : Cette figure contient certaines estimations peu fiables. Veuillez vous référer au tableau 2.9 D de l'Annexe A pour l'erreur-type de chaque estimation.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Toutefois, une meilleure scolarisation n'est pas nécessairement garante de meilleurs résultats. Dans l'ensemble, environ un diplômé d'université sur cinq (22 %) n'atteint pas le niveau 3 dans le domaine des textes suivis (figure 2.9A). La proportion de diplômés universitaires qui se trouvent en deçà du niveau 3 est réduite si l'on tient compte de l'âge et du statut d'immigrant. À travers les quatre tranches d'âge, 26 à 30, 31 à 35, 36 à 45 et 46 à 55 ans, entre 11 % et 14 % des Canadiens de naissance qui sont des diplômés universitaires se retrouvent en deçà du niveau 3. La relation entre la littératie, le statut d'immigrant et le niveau d'éducation atteint est explorée plus en détail dans le prochain chapitre.

Figure 2.10

Résultats moyens à l'échelle des textes suivis selon les niveaux de scolarité et selon le groupe d'âge, Canada, population âgée de 16 à 65 ans, 2003


Note : Cette figure contient certaines estimations peu fiables. Veuillez vous référer au tableau 2.10 de l'Annexe A pour l'erreur-type de chaque estimation.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau explicatif 2.1

Résultats moyens à l'échelle des textes suivis selon les niveaux de scolarité, Canada, provinces et territoires, population âgée de 16 ans et plus, 2003

	Moins que les études secondaires		Études secondaires		Études professionnelles (métiers et formation professionnelle)		Études post-secondaires non universitaires		Université	
	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type
Terre-Neuve-et-Labrador	219	(3,3)	274	(3,9)	277	(4,2)	290	(4,4)	314	(3,0)
Île-du-Prince-Édouard	230	(4,3)	279	(4,3)	276	(5,3)	294	(6,2)	318	(5,4)
Nouvelle-Écosse	237	(3,5)	280	(2,8)	290	(4,3)	289	(5,7)	317	(3,8)
Nouveau-Brunswick	225	(4,2)	267	(3,7)	272	(5,7)	292	(5,5)	308	(6,0)
Québec	223	(2,1)	267	(1,8)	285	(2,9)	283	(2,6)	303	(2,5)
Ontario	225	(2,6)	271	(2,5)	279	(4,8)	289	(3,6)	302	(2,5)
Manitoba	235	(3,4)	280	(2,4)	287	(4,9)	293	(4,8)	306	(3,4)
Saskatchewan	242	(5,1)	287	(4,7)	292	(4,9)	302	(5,3)	321	(4,8)
Alberta	242	(4,3)	285	(3,0)	287	(5,8)	293	(3,8)	316	(3,7)
Colombie-Britannique	238	(3,5)	282	(2,6)	291	(4,7)	298	(3,5)	312	(3,9)
Yukon	247	(4,7)	294	(3,6)	297	(5,4)	302	(7,2)	322	(4,4)
Territoires du Nord-Ouest	229	(5,1)	285	(6,1)	277	(6,9)	295	(4,7)	321	(4,7)
Nunavut	197	(3,9)	266	(5,2)	245	(12,5)	268	(16,1)	310	(5,8)
Canada	229	(1,1)	274	(1,3)	284	(2,0)	290	(2,0)	306	(1,5)

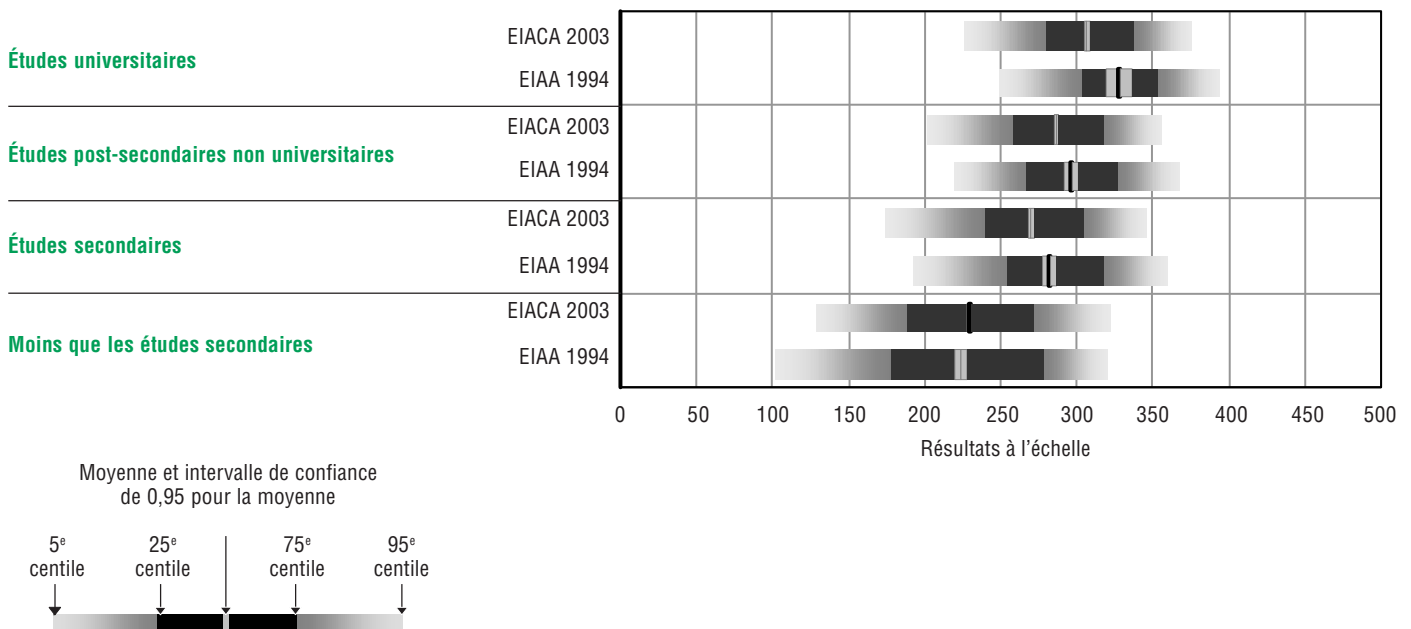
Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Niveaux de littératie selon l'âge et les niveaux de scolarité

Comme on peut le voir à la figure 2.10, la scolarisation paraît modérer le rapport à établir entre les résultats en littératie et l'âge. La diminution du rendement aux niveaux des textes suivis dans les groupes d'âge plus avancé, évoquée au début de ce chapitre, est bien plus marquée chez les gens ayant fait moins que les études secondaires que chez ceux qui ont des niveaux d'éducation plus avancés. Pour ceux qui ont moins que les études secondaires par exemple, la différence de résultats moyens à l'échelle des textes suivis est de 48 points entre les 26 à 30 ans et les 61 à 65 ans. Entre ces deux mêmes tranches d'âge, elle est de 17 points pour les gens qui ont un diplôme universitaire.

Figure 2.11

Résultats moyens à l'échelle des textes suivis avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles selon les niveaux de scolarité, Canada, population âgée de 16 ans et plus, 1994 et 2003



Note : La catégorie « Études post-secondaires non universitaires » comprend ceux inscrits à une école de métiers ou de formation professionnelle.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, 1994; Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Performance dans le domaine des textes suivis selon les niveaux de scolarité dans les provinces et les territoires

Le rapport entre niveaux de scolarité et niveaux de littératie ressort aussi dans les provinces et les territoires avec une certaine variation observée selon les secteurs. À l'échelle nationale, les titulaires d'un diplôme universitaire ont des résultats moyens supérieurs de 77 points à ceux des gens qui ont moins que des études secondaires. Par rapport à la moyenne nationale, la différence est moins prononcée au Manitoba et elle l'est davantage à Terre-Neuve-et-Labrador, à l'Île-du-Prince-Édouard, au Nouveau-Brunswick, dans les territoires du Nord-Ouest et au Nunavut.

Évolution dans le domaine des textes suivis selon les niveaux de scolarité

Comme il fut noté au chapitre 1, on ne relève pas entre 1994 et 2003 de variation significative au Canada des résultats moyens dans le domaine des textes suivis. Cependant, lorsqu'on observe les résultats moyens en littératie pour cette même période selon les différents niveaux d'éducation, on note que le rendement moyen à l'échelle des textes suivis est sensiblement supérieur en 2003 par rapport à 1994 pour ceux qui ont moins que les études secondaires. En revanche, on observe un déclin du rendement à l'échelle des textes suivis durant cette même période pour les adultes ayant des niveaux d'éducation plus élevés. Ce déclin n'est toutefois significatif que pour les titulaires d'un diplôme universitaire (figure 2.11).

Conclusions

Les tendances antérieures en matière de littératie se maintiennent avec des résultats supérieurs pour les jeunes et les gens plus instruits, mais on peut noter des variations parmi les provinces et les territoires et constater que la population des provinces de l'ouest fait généralement mieux que la moyenne du Canada dans les quatre domaines. Ces tendances subsistent généralement, même en contrôlant pour l'âge et la scolarité. Les hommes tendent à présenter des résultats supérieurs à ceux des femmes en numératie et ce constat vaut pour la plupart des provinces et territoires.

L'âge, le sexe et la scolarité ne sont pas indépendants les uns des autres. Ainsi, le rapport entre l'âge et la performance dans les différents domaines se trouve modéré par la scolarisation.

Plusieurs groupes démographiques se caractérisent par de faibles niveaux de littératie et de numératie. La majorité des personnes âgées sont relativement faibles en littératie, d'où un effet sur leur qualité de vie par une plus grande dépendance et des risques accrus en santé et sécurité. Plus du tiers des jeunes ont aussi de faibles compétences en littératie, ce qui nuira sans doute à leur éducation postsecondaire et à leur réussite sur le marché du travail. Le lien est étroit entre les niveaux de scolarité et les niveaux de littératie et de numératie, mais le cinquième des diplômés d'université présentent des niveaux de rendement en deçà du seuil souhaitable permettant de faire face à la demande croissante de compétences d'une société axée sur le savoir. Ajoutons que les niveaux de rendement à l'échelle des textes suivis ont baissé de 1994 à 2003 chez ces mêmes diplômés d'université.

Étant donné qu'une répartition inégale des compétences pourrait très bien se traduire par des inégalités économiques et sociales, il importe pour la société canadienne de mieux comprendre les facteurs qui sont à la base du rendement de certains groupes démographiques.

Notes en fin de texte

1. Tant dans l'enquête de 1994 que dans celle de 2003, on a tiré des échantillons représentatifs de membres de chaque cohorte d'âge. Entre ces enquêtes cependant, la population a évolué par la migration et la mortalité. Ces changements influent sur les comparaisons dans le temps, mais les différences de résultats entre 1994 et 2003, s'il en existe, seraient avant tout des gains ou des pertes liés au vieillissement.

Références

- Baltes, P.B. (1987), Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, vol. 23(5), p. 611-626.
- Gonzales, P., Guzman, J.C., Partelow, L., Pahlke, E., Jocelyn, L., Kastberg, D., et Williams, T. (2004), *Highlights from the Trends in International Mathematics and Science Study 2003*. Département de l'Éducation des États-Unis, National Center for Education Statistics. Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office.
- Horn, J.L., et Hofer, S.M. (1992), Major abilities and development in the adult period, dans R.J. Sternberg et C.A. Berg (dir.), *Intellectual development* (p. 44-49). New York : Cambridge University Press.
- Marsiske, M., et Smith, J. (1998), Development of competence: Toward a taxonomy, dans T. Husén et T.N. Postlethwaite (dir.), *The International Encyclopedia of Education* (version électronique). Oxford : Pergamon Press.
- OCDE (2003), *PISA. Literacy skills for the world of today and tomorrow*. Paris : auteur.
- Postlethwaite, T.N., et Ross, K.N. (1992), *Effective schools in reading: An exploratory study*. La Haye : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire.
- Schaie, K.W. (1994), The course of adult intellectual development. *American Psychologist*, vol. 49(4), p. 304-313.
- Smith, J., et Marsiske, M. (1997), Abilities and competencies in adulthood: Lifespan perspectives on workplace skills, dans A.C. Tuijnman, I.S. Kirsch et D.A. Wagner (dir.), *Adult basic skills: Innovations in measurement and policy analysis* (p. 73-114). Cresskill, New Jersey : Hampton Press, Inc.

Chapitre 3

Performance en littératie de certains groupes démographiques

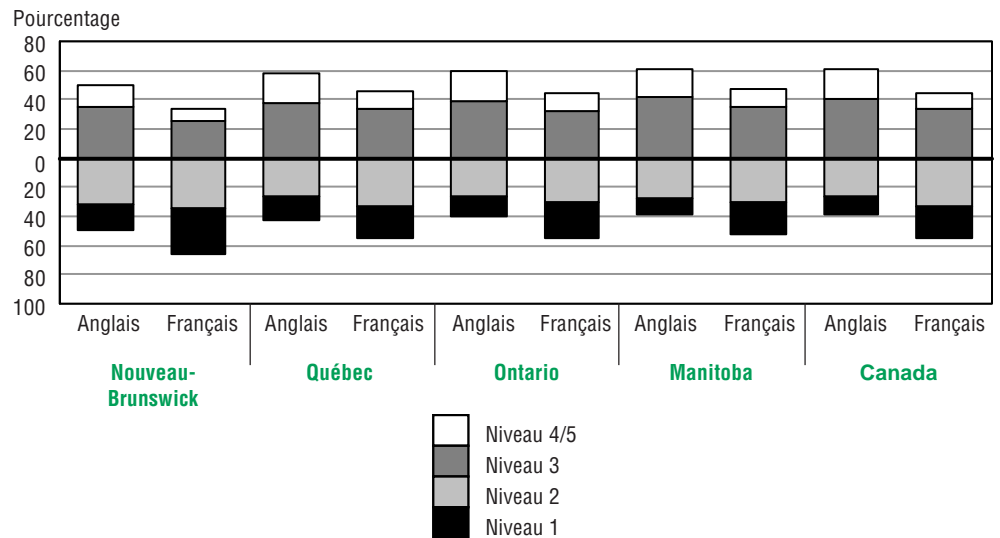
Au Canada, le résultat moyen global des personnes âgées de 16 à 65 ans aux deux échelles des textes suivis et schématiques correspond au niveau 3, c'est-à-dire au seuil minimum recherché pour bien fonctionner dans une économie et une société du savoir. De telles moyennes dissimulent cependant des variations de résultats selon les groupes démographiques. Un des buts à atteindre est un haut niveau de performance, mais sans pour autant oublier le but consistant à parvenir à une répartition équitable des résultats. L'EIACA de 2003 nous permet d'examiner les résultats en littératie de trois groupes au pays, à savoir les minorités linguistiques, les populations autochtones et les immigrants. Ce chapitre examinera les résultats en littératie, en numératie et en résolution de problèmes des minorités linguistiques, des populations autochtones et des immigrants.

Minorités de langue officielle

La dualité linguistique constitue un trait fondamental de la société canadienne. Les deux langues officielles, à savoir le français et l'anglais, sont parlées par une proportion importante de la population au Québec, au Nouveau-Brunswick, en Ontario et au Manitoba. Les résultats de l'EIAA de 1994 nous indiquaient que les adultes dont la langue maternelle était le français (francophones) présentaient un rendement en littératie inférieur à ceux dont la langue maternelle était l'anglais (anglophones). Cette différence dans le rendement en littératie entre ces deux groupes persiste encore en 2003. Les francophones présentent un résultat moyen au niveau des textes suivis que les anglophones et la proportion de francophones n'atteignant pas le niveau 3 est supérieure à la proportion correspondante d'anglophones dans chacune de ces quatre provinces. La différence entre les deux groupes en ce qui a trait au pourcentage de ceux qui se retrouvent en deçà du niveau 3 va de 17 points au Nouveau-Brunswick à 13 au Québec (voir le tableau 3.30 à l'annexe A et la figure 3.1).

Figure 3.1

Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis selon la langue maternelle, Canada, Québec, Nouveau-Brunswick, Ontario et Manitoba, population âgée de 16 ans et plus, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Langue de l'évaluation

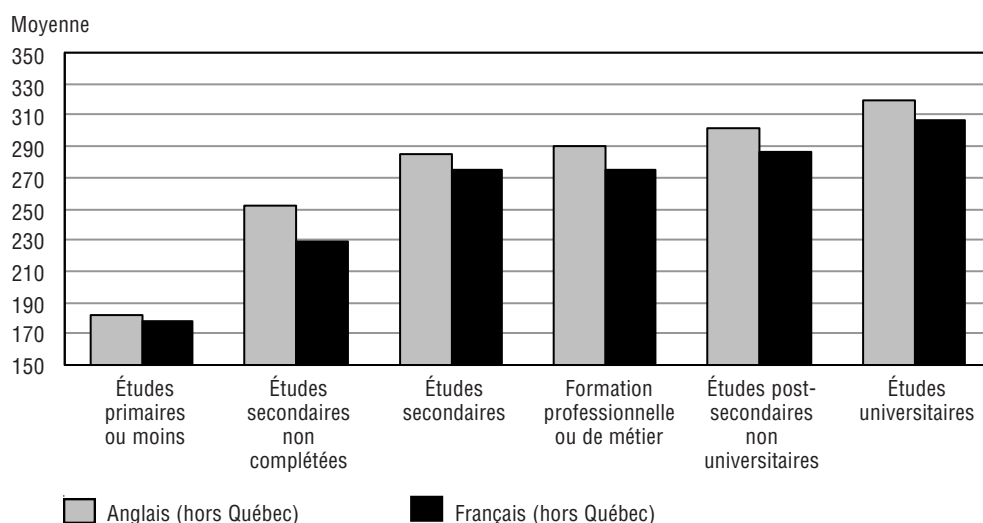
En dehors du Québec, environ 65 % des francophones ont choisi d'être évalués en anglais. Au Nouveau-Brunswick, en Ontario et au Manitoba, les proportions correspondantes sont de 33 %, 64 % et 84 % (tableau 3.23 à l'Annexe A). Les francophones évalués en anglais présentent, à l'échelle des textes suivis, des résultats moyens supérieurs à ceux des francophones évalués en français (tableau 3.31 à l'Annexe A). La moitié des francophones hors Québec qui ont subi l'évaluation en anglais se situent au-dessous du niveau 3 à cette échelle comparativement à 62 % de ceux qui ont fait l'évaluation en français (tableau 3.17 à l'Annexe A).

Dans le cas des 65 % de francophones hors Québec qui ont été évalués en anglais, environ trois sur quatre ont dit parler anglais le plus souvent à la maison. Dans ce groupe de francophones, ceux qui parlent anglais le plus souvent au foyer s'en tirent nettement mieux dans le domaine des textes suivis que ceux dont la langue usuelle est le français à la maison. Environ 17 % des francophones parlant anglais chez eux se situent au niveau 1 à l'échelle des textes suivis comparativement à 29 % de ceux dont la langue usuelle au foyer est le français (tableau 3.18 à l'Annexe A).

En raison du lien étroit entre la littératie et la scolarisation, une partie de l'explication des différences au niveau de la littératie entre groupes linguistiques réside peut-être dans les différences relatives de scolarisation. Au Québec, en réalité, on ne relève pas de différences significatives de niveau à l'échelle des textes suivis entre francophones et anglophones pour un même niveau de scolarité (tableau 3.21 à l'Annexe A).

Figure 3.2

Résultats moyens à l'échelle des textes suivis selon la langue maternelle et le plus haut niveau de scolarité, Canada sans le Québec, population âgée de 16 ans et plus, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

En dehors du Québec toutefois, la situation est autre (voir la figure 3.2). On note des différences significatives entre les résultats respectifs des francophones et des anglophones dans ce même domaine pour un même niveau de scolarité. Si on exclut les gens ayant fait des études primaires ou moins, des différences significatives s'observent à chaque niveau de scolarité. Il faudra de nouvelles recherches pour mieux analyser la question¹.

Niveaux de performance des populations autochtones

Jusqu'à présent, les données sur les niveaux de littératie des peuples autochtones sont demeurées rares. Les données de l'EIACA ne sont pas représentatives de toute la population autochtone du Canada, mais on peut quand même y voir une possibilité unique d'examiner les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes d'une partie de cette population.

Cette enquête a étudié les Autochtones en région urbaine au Manitoba et en Saskatchewan et dans certaines collectivités des territoires (couvrant la majeure partie des régions peuplées). Dans toutes les autres provinces, on n'a pas visé les peuples autochtones en particulier. Ainsi, cette section traite des résultats en littératie, en numératie et en résolution de problèmes des Autochtones de 16 ans et plus qui habitent les régions urbaines du Manitoba et de la Saskatchewan, les Territoires du Nord-Ouest et le Yukon, ainsi que de la population inuite du Nunavut (voir l'encadré A3).

Encadré A3

Un profil des peuples autochtones

Les données du Recensement de 2001 indiquent qu'un nombre estimatif de 73 000 Autochtones demeuraient dans les régions urbaines du Manitoba, représentant 9 % de toute la population urbaine de cette province. En Saskatchewan, le nombre d'Autochtones des villes était de plus de 60 000 pour une proportion de 10 % de la population urbaine de cette province. La population autochtone est nettement plus jeune que la population non autochtone : en 2001, plus de la moitié (55 %) de la population autochtone urbaine du Manitoba et de la Saskatchewan avait moins de 25 ans comparativement à 32 % de leur population non autochtone.

La population autochtone urbaine est généralement moins scolarisée que la population non autochtone correspondante. En 2001, 53 % des Autochtones urbains d'âge adulte du Manitoba et de la Saskatchewan avaient fait des études secondaires ou supérieures, contre 63 % de la population non autochtone.

Le taux de chômage des Autochtones des villes du Manitoba et de la Saskatchewan était nettement supérieur à celui de la population non autochtone atteignant 17 % comparativement à 5 % pour le total de la population non autochtone de ces provinces.

Dans les territoires, les Autochtones constituent une proportion bien supérieure de toute la population. En 2001, les Autochtones hors réserve au Yukon représentaient 18 % de la population; dans les Territoires du Nord-Ouest, plus du quart de la population hors des réserves était d'origine autochtone. Au Nunavut enfin, les Inuits constituaient la vaste majorité (85 %) de la population.

Dans les territoires, la population autochtone est bien plus jeune que la population non autochtone. En 2001, plus de la moitié (57 %) des Autochtones avaient moins de 25 ans comparativement à 33 % des non-Autochtones. Dans les territoires, les premiers sont moins scolarisés que les seconds. En 2001, un peu moins de la moitié (45 %) des Autochtones de 15 ans et plus avaient fait des études secondaires ou supérieures contre 81 % des non-Autochtones. À 22 %, le taux de chômage de la population autochtone des territoires était en 2001 plus de trois fois supérieur à celui de la population non autochtone.

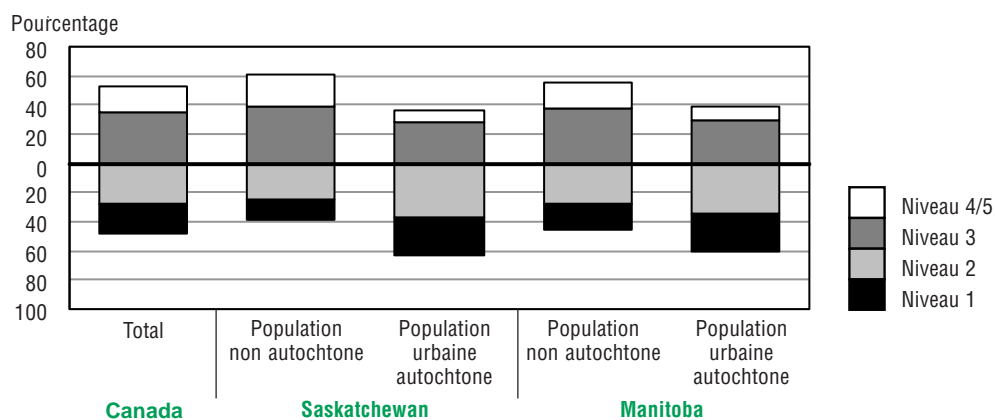
Les résultats des populations autochtones observées dans le domaine des textes suivis sont inférieurs à ceux de toute la population canadienne, ce qui s'explique, du moins en partie, par des différences de scolarisation formelle et de l'utilisation d'une langue maternelle autre que l'anglais ou le français.

Tant au Manitoba qu'en Saskatchewan, un peu plus de 60 % des Autochtones des villes n'atteignaient pas le niveau 3 à l'échelle des textes suivis. Par comparaison, 45 %, 39 % et 48 % des non-Autochtones du Manitoba, de la Saskatchewan et de tout le pays (16 ans et plus) n'étaient pas parvenus à ce niveau (voir la figure 3.3)².

Plus de la moitié des Autochtones du Yukon, environ 69 % de ceux des Territoires du Nord-Ouest et 88 % des Inuits du Nunavut se situaient au-dessous du niveau 3 à cette même échelle (voir la figure 3.4). Tel qu'indiqué, il importe de mettre ces résultats en contexte (voir la Note au lecteur).

Figure 3.3

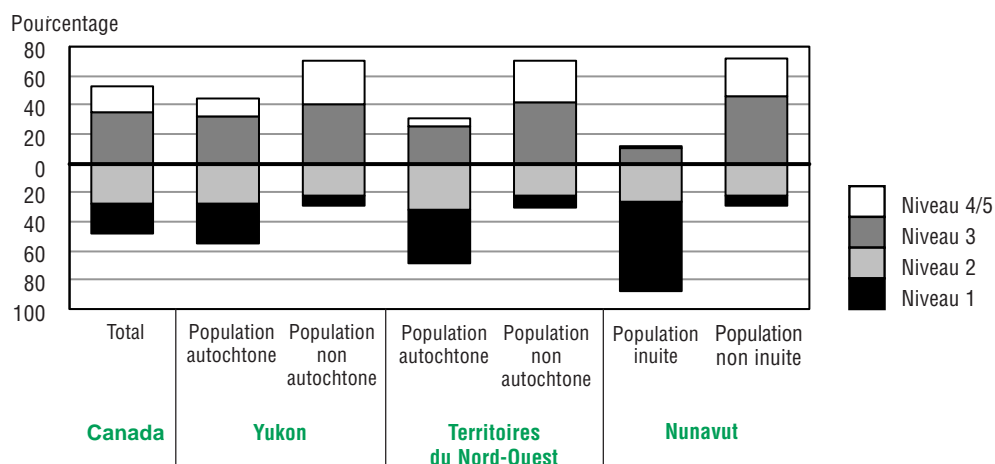
Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis, population urbaine autochtone et population non autochtone au Manitoba et en Saskatchewan, population âgée de 16 ans et plus, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Figure 3.4

Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis selon le territoire, populations autochtones et non-autochtones, population âgée de 16 ans et plus, 2003



Note : Cette figure contient certaines estimations peu fiables. Veuillez vous référer au tableau 3.4 de l'Annexe A pour l'erreur-type de chaque estimation.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Note au lecteur

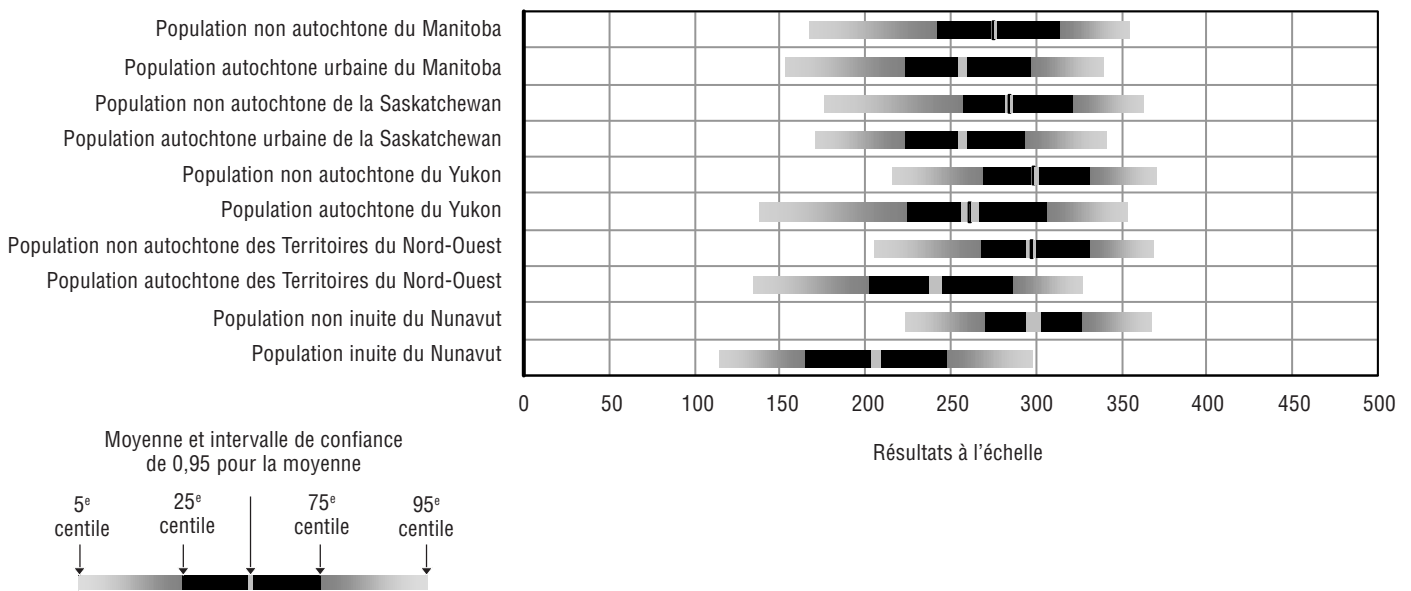
Les résultats portant sur les caractéristiques socioéconomiques de toute population sont influencés par la composition démographique de cette population. La répartition par âge en particulier a une grande influence sur de tels indicateurs. Comme la population autochtone est bien plus jeune que la population non autochtone, le lecteur comprendra que les l'analyse des différences de résultats entre ces deux populations n'ont pas fait l'objet d'une normalisation en vue de retrancher l'effet des différences d'âge.

Note au lecteur

Tel qu'indiqué au chapitre 1, il importe aussi de mettre ces résultats en perspective. Cette enquête était conçue pour mesurer la littératie, la numératie et la résolution de problèmes à l'aide d'une des langues officielles, français ou anglais. Au Nunavut par exemple, une forte proportion des Inuits qui ont répondu à l'EIACA ont rapporté utiliser quotidiennement une langue autochtone. Plus de 60 % des répondants ont déclaré l'inuktitut comme langue officielle et plus de la moitié ont déclaré se servir de cette langue tous les jours au travail, dans les loisirs et dans l'information. Si l'enquête se trouve à mesurer les compétences dans chaque domaine en français ou en anglais, elle ne brosse probablement pas un tableau d'ensemble fidèle du rendement réel de cette population.

Figure 3.5

Résultats moyens à l'échelle des textes suivis avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles, selon les populations autochtone et non autochtone du Manitoba, de la Saskatchewan, du Yukon, des Territoires du Nord-Ouest et du Nunavut, population âgée de 16 ans et plus, 2003



Note : Les populations sont classées selon la moyenne des résultats à l'échelle des textes suivis.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Dans le cas des peuples autochtones observés, on ne relève guère de différence de résultats moyens entre les Autochtones habitant respectivement le Yukon et les régions urbaines de la Saskatchewan et du Manitoba (voir la figure 3.5).

La population inuite du Nunavut présente des niveaux de littératie qui sont significativement inférieurs à ceux des autres populations autochtones observées. Pour les Inuits du Nunavut, le résultat moyen à l'échelle des textes suivis s'établissait à 207 points; c'est respectivement 54 et 34 points de moins que pour les Autochtones du Yukon et des Territoires du Nord-Ouest. L'écart entre les Inuits du Nunavut et les Autochtones du Yukon équivaut à un niveau de littératie. Rappelons au lecteur

qu'une forte proportion des Inuits du Nunavut emploie quotidiennement une langue autochtone et que l'évaluation des compétences en littératie dans l'EIACA était seulement en français ou en anglais.

Des différences significatives de résultats se remarquent aussi dans les trois autres domaines des textes schématiques, de la numératie et de la résolution de problèmes (voir le tableau 3.5 B à D de l'Annexe A).

Niveaux de performance selon l'âge

Les figures 3.6 et 3.7 indiquent le rapport entre l'âge et les résultats à l'échelle des textes suivis des populations autochtones des régions étudiées (on trouvera aux tableaux 3.6 B à D et 3.7 B à D de l'Annexe A, les résultats correspondants pour les domaines des textes schématiques, de la numératie et de la résolution de problèmes).

Au Manitoba et en Saskatchewan, les résultats moyens pour les textes suivis de tous les groupes d'âge des populations autochtones urbaines sont inférieurs à ceux des populations non autochtones. Pour toutes les tranches d'âge, le résultat moyen dans le domaine des textes suivis pour les Autochtones des villes correspond au niveau 2. Par comparaison et à l'exception de la tranche d'âge 46 ans et plus, les résultats moyens de la population non autochtone correspondent au niveau 3.

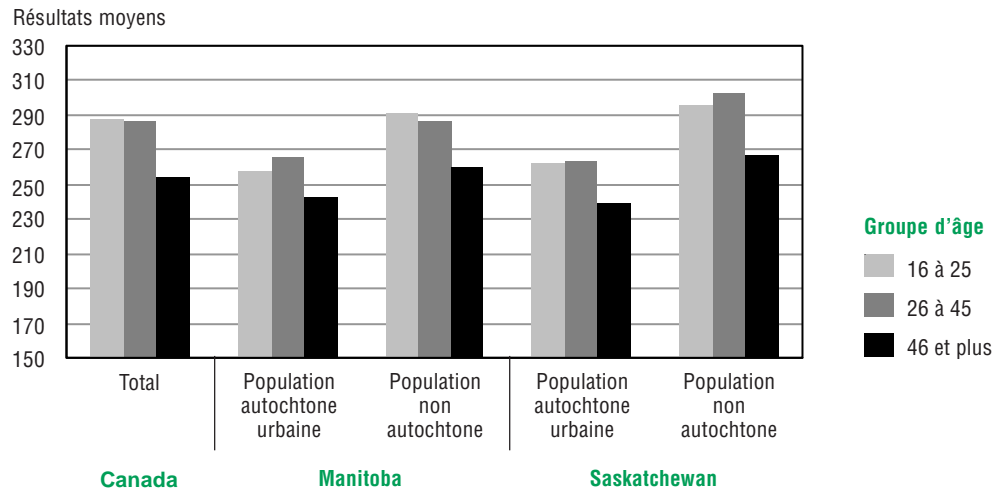
La performance en littératie des peuples autochtones des territoires est des plus variables. À l'échelle des textes suivis, les différences de résultats moyens sont particulièrement marquées entre Inuits et non-Inuits au Nunavut. Les résultats moyens des Inuits de toutes les tranches d'âge au Nunavut correspondent au niveau 1 et ceux des non-Inuits, au niveau 3.

Au Yukon, les résultats moyens des Autochtones et des non-Autochtones de 16 à 25 ans correspondent à ce même niveau 3. Pour tous les autres groupes d'âge au Yukon et dans les Territoires du Nord-Ouest, les résultats moyens dans le domaine des textes suivis demeurent bien inférieurs dans le cas des Autochtones.

Tel que mentionné au chapitre 2, les jeunes canadiens atteignent des niveaux plus élevés que les personnes plus âgées à l'échelle des textes suivis. Fait intéressant, cette tendance selon l'âge ne paraît pas se vérifier dans le cas des non-Autochtones des territoires en raison du résultat moyen relativement élevé des personnes de 46 ans et plus. C'est ainsi que, dans chacun des territoires, le résultat moyen à l'échelle des textes suivis est notablement plus élevé chez les non-Autochtones de 46 ans et plus que chez les Autochtones. Cela dit, le résultat moyen des Autochtones yukonnais de ce groupe d'âge plus avancé correspond au niveau 2, alors que le résultat correspondant des Autochtones et des Inuits des Territoires du Nord-Ouest et du Nunavut appartient au niveau 1.

Figure 3.6

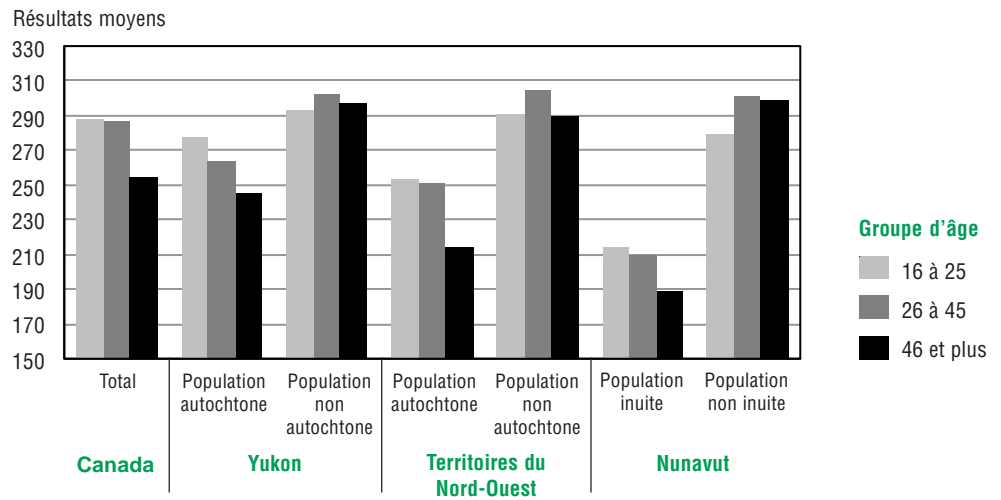
Résultats moyens à l'échelle des textes suivis, selon le groupe d'âge des populations autochtone et non autochtone, Canada, Manitoba, et Saskatchewan, population âgée de 16 ans et plus, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Figure 3.7

Résultats moyens à l'échelle des textes suivis, selon le groupe d'âge des populations autochtone et non autochtone, Canada, Yukon, Territoires du Nord-Ouest et Nunavut, population âgée de 16 ans et plus, 2003



Note : Cette figure contient certaines estimations peu fiables. Veuillez vous référer au tableau 3.7 de l'Annexe A pour l'erreur-type de chaque estimation.

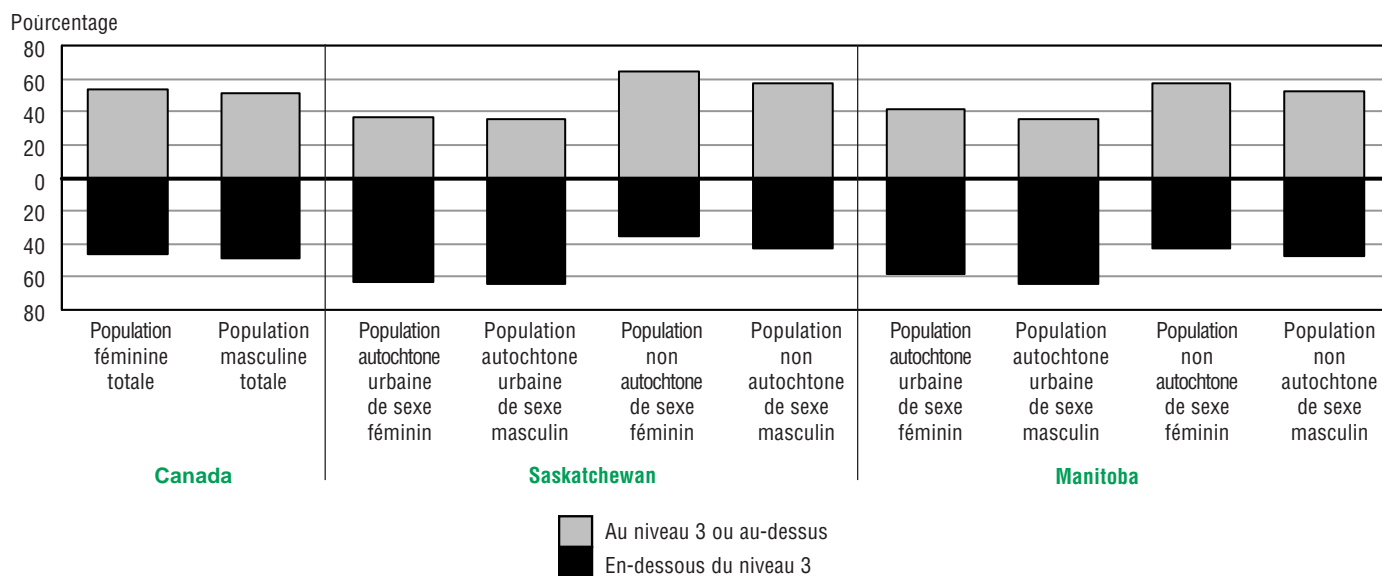
Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Niveaux de performance selon le sexe

Dans le cas des populations autochtones observées, on constate peu de différences entre les hommes et les femmes relativement à la proportion n'atteignant pas le niveau 3 à l'échelle des textes suivis ou pour les résultats moyens dans ce domaine (voir les figures 3.8 à 3.11).

Figure 3.8

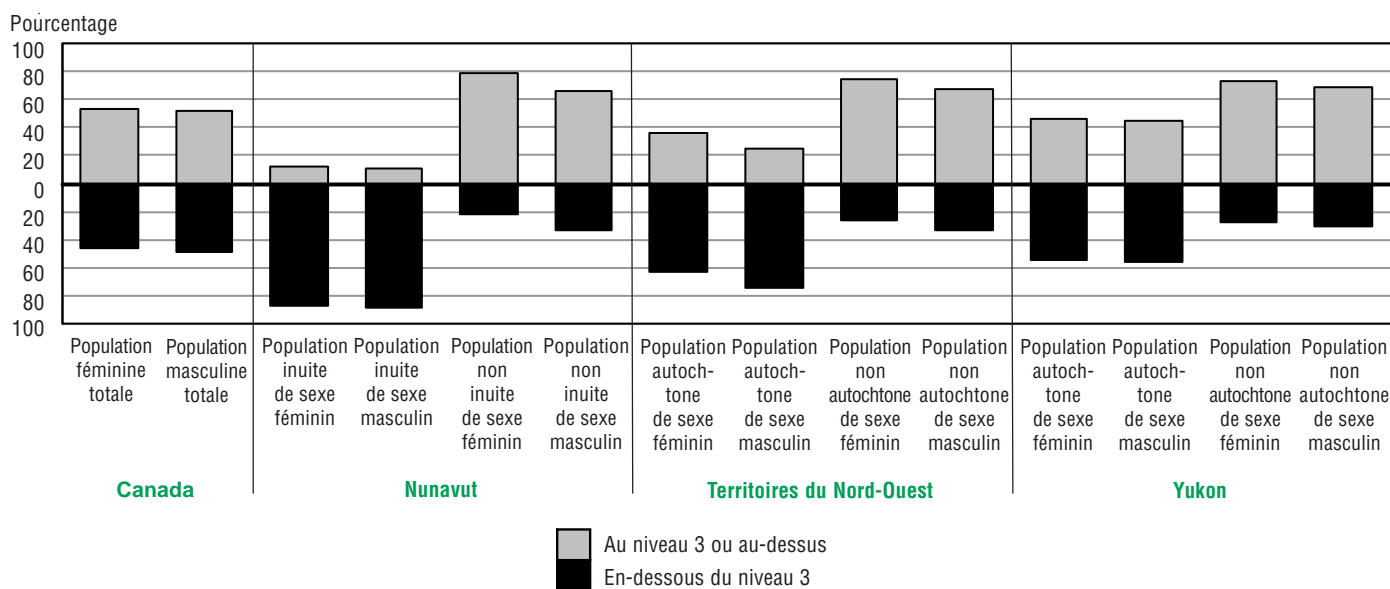
Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis selon le sexe en pourcentage se situant en-dessous du niveau 3, au niveau 3 ou au-dessus, populations autochtone et non autochtone, Canada, Saskatchewan et Manitoba, population âgée de 16 ans et plus, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Figure 3.9

Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis selon le sexe, en pourcentage se situant en-dessous du niveau 3, au niveau 3 ou au-dessus, populations autochtone et non autochtone, Canada, Yukon, Territoires du Nord-Ouest et Nunavut, population âgée de 16 ans et plus, 2003

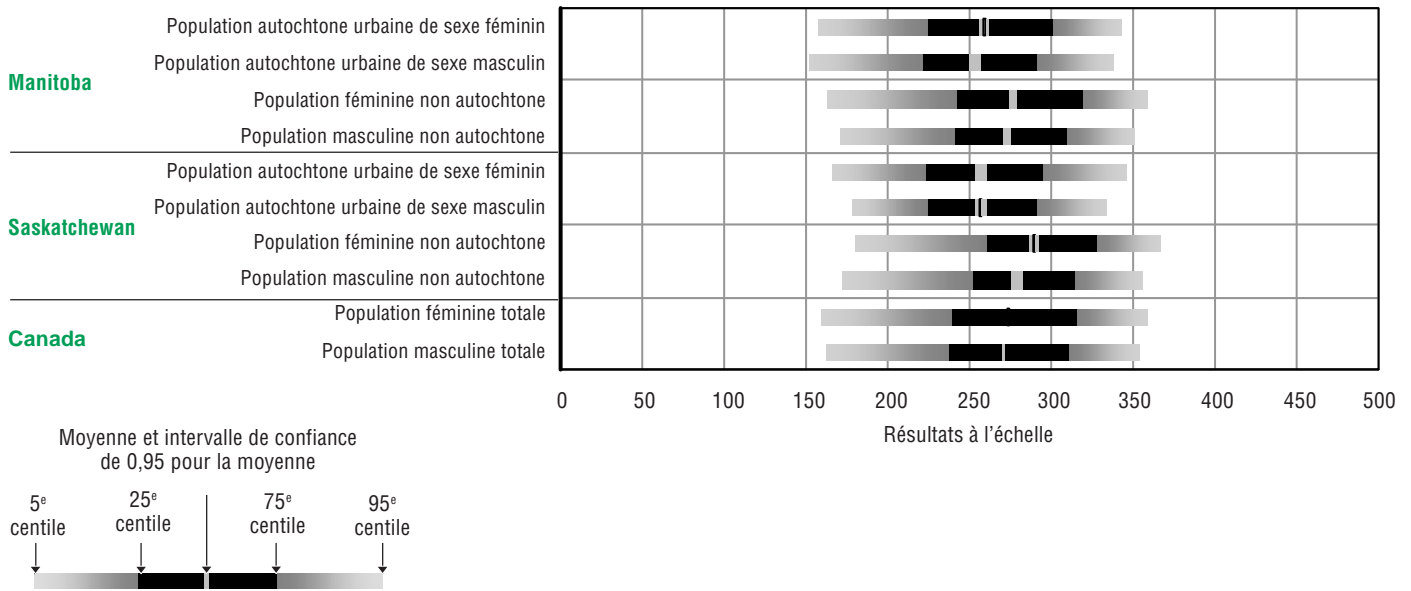


Note : Cette figure contient certaines estimations peu fiables. Veuillez vous référer au tableau 3.9 de l'Annexe A pour l'erreur-type de chaque estimation.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Figure 3.10

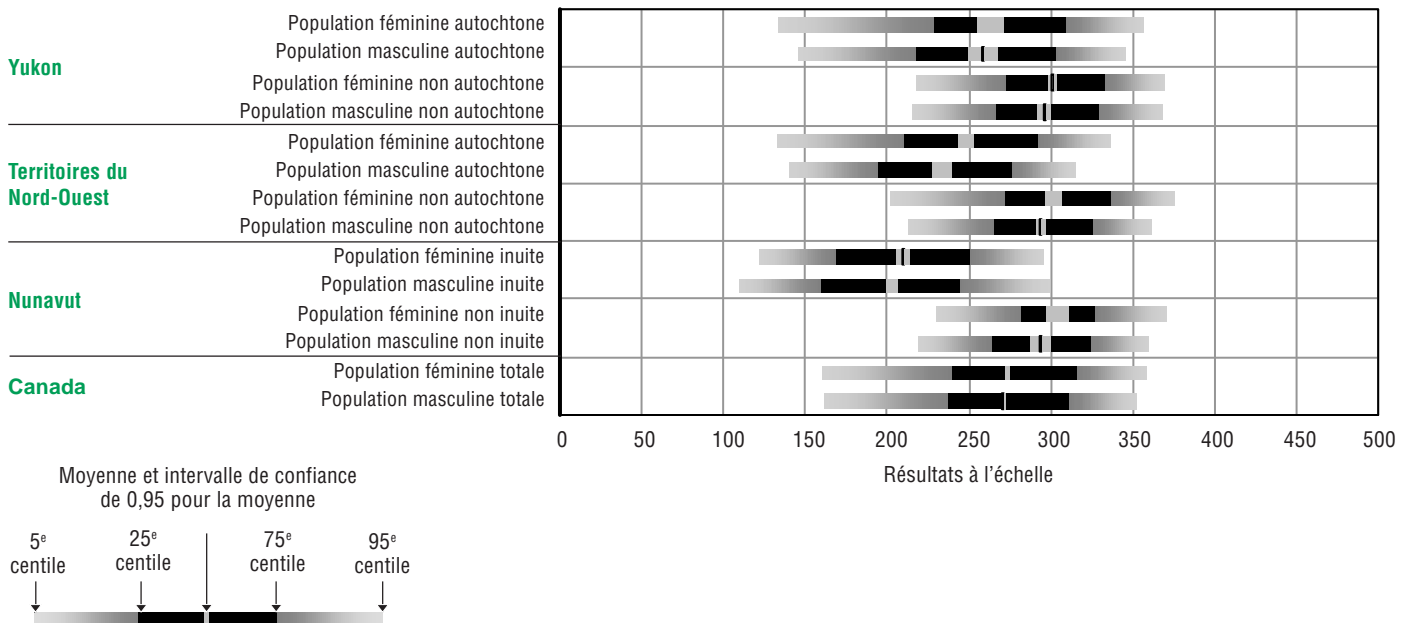
Résultats moyens à l'échelle des textes suivis avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles, selon le sexe des populations urbaine autochtone et non autochtone, Canada, Manitoba et Saskatchewan, population âgée de 16 ans et plus, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Figure 3.11

Résultats moyens à l'échelle des textes suivis avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles, selon le sexe des populations autochtone et non autochtone, Canada, Yukon, Territoires du Nord-Ouest et Nunavut, population âgée de 16 ans et plus, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Niveaux de performance et scolarisation

Tel qu'indiqué au chapitre 2, la littératie est l'assise même de l'acquisition de connaissances et de compétences au cours de la vie et, par conséquent, elle se trouve en corrélation positive avec la scolarisation. Dans cette section, le lien entre la littératie et la scolarisation dans les populations autochtones observées est étudié.

Dans l'ensemble, un tel rapport positif se vérifie dans le cas de ces populations. Les individus moins scolarisés sont aussi ceux ayant les résultats les plus faibles à l'échelle des textes suivis. La relation positive entre des degrés supérieurs de scolarisation et la performance se constate dans les trois autres domaines évalués (voir les tableaux 3.12 B à D et 3.13 B à D de l'Annexe A).

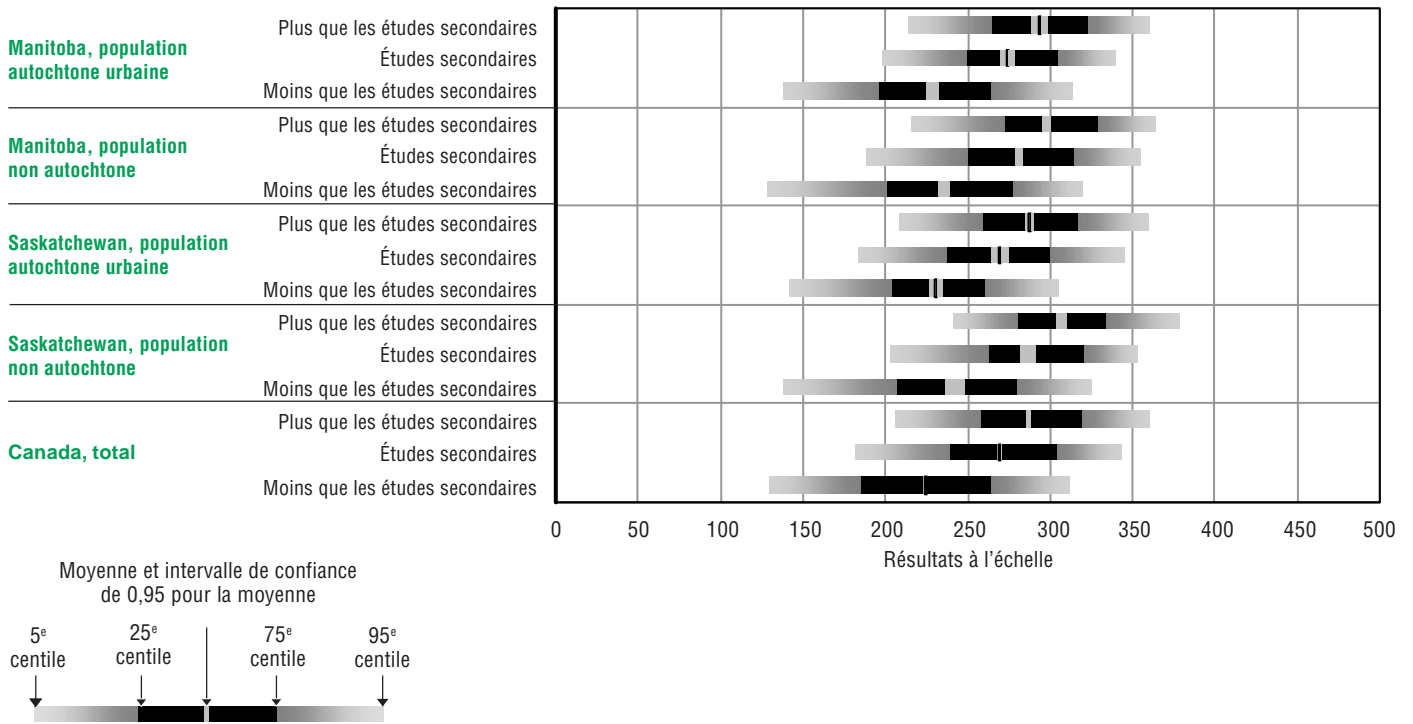
Pour certains territoires et provinces étudiés, il subsiste de grandes différences en littératie entre Autochtones et non-Autochtones une fois la scolarisation prise en compte. Ces différences s'atténuent largement dans d'autres cas. Dans certains territoires et provinces, les différences de scolarisation pourraient aider à expliquer les différences en matière de littératie entre Autochtones et non-Autochtones alors qu'ailleurs d'autres facteurs entrent en jeu. Dans d'autres territoires et provinces, d'autres facteurs entrent en jeu³.

D'après la figure 3.12, il n'y a guère de différence de résultats moyens à l'échelle des textes suivis entre Autochtones et non-Autochtones des villes manitobaines une fois que la scolarisation est prise en compte. Le résultat moyen à cette échelle des Autochtones des villes ayant poursuivi, par exemple, leurs études au-delà de l'école secondaire s'établit à 294 comparativement à 298 pour les non-Autochtones. Dans la population autochtone urbaine de la Saskatchewan, les gens qui ont plus que les études secondaires présentent dans le domaine des textes suivis le meilleur résultat avec un résultat qui correspond au niveau 3. C'est un résultat qui demeure cependant quelque peu inférieur à celui du groupe correspondant de la population non autochtone. Au Yukon, la différence s'atténue largement à l'échelle des textes suivis entre Autochtones et non-Autochtones chez les gens ayant plus que les études secondaires (tableau 3.13).

Dans les trois territoires, les différences de résultats dans le domaine des textes suivis entre Autochtones et non-Autochtones ayant moins que des études secondaires sont dignes de mention. Dans les territoires, le résultat moyen des Autochtones correspond au niveau 1 et celui des non-Autochtones, au niveau 2.

Figure 3.12

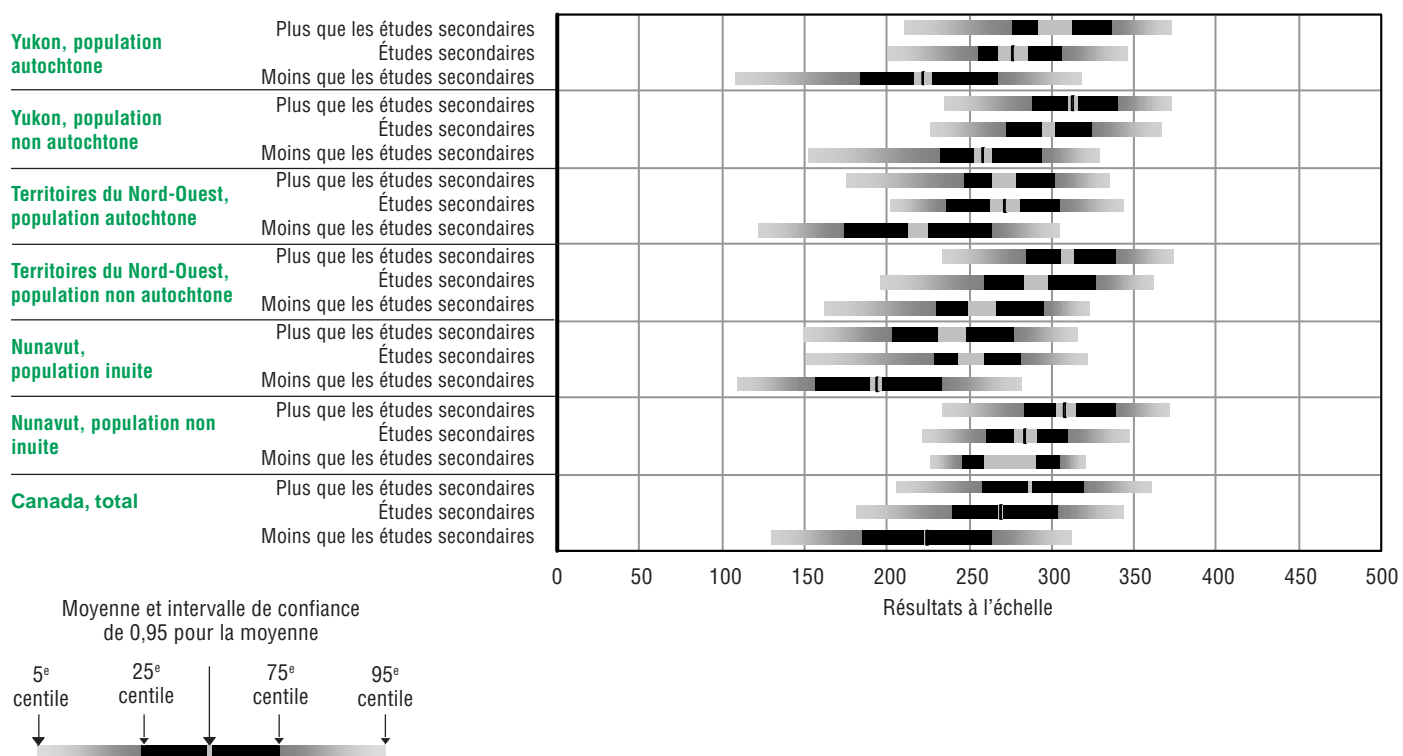
Résultats moyens avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles, selon le niveau de scolarité des populations autochtone urbaine et non autochtone, Canada, Manitoba et Saskatchewan, population âgée de 16 ans et plus, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Figure 3.13

Résultats moyens avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles, selon le niveau de scolarité des populations autochtone et non autochtone, Canada, Yukon, Territoires du Nord-Ouest et Nunavut, population âgée de 16 ans et plus, 2003



Note : Cette figure contient certaines estimations peu fiables. Veuillez vous référer au tableau 3.13 de l'Annexe A pour l'erreur-type de chaque estimation.
 Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Niveaux de performance des immigrants au Canada

L'immigration a longtemps fait partie intégrante du développement social, culturel et économique au Canada. Avec le temps, la nature de l'immigration et son rôle dans la société canadienne ont évolué en fonction des réalités nationales et internationales.

On a beaucoup recueilli et analysé de données sur les caractéristiques des immigrants récents et leurs résultats économiques au pays, mais nous ne disposions auparavant pas d'une information systématique sur les niveaux de littératie de la population récemment issue de l'immigration. L'EIACA de 2003 comporte des échantillons suffisamment nombreux d'immigrants tant récents qu'établis pour fournir des réponses aux grandes questions qui se posent au sujet des niveaux de littératie de ces deux groupes.

Dans cette section, l'analyse est présentée pour trois groupes, à savoir les personnes nées au Canada, les immigrants récents (qui sont arrivés au Canada il y a 10 ans ou moins) et les immigrants établis (qui séjournent au pays depuis plus de 10 ans). Comme les tailles d'échantillon de la population immigrante étaient trop petites pour tirer des estimations sûres dans l'EIAA de 1994, aucune comparaison n'est possible entre les données de cette enquête et celles de l'EIACA de 2003.

Encadré B3

Aperçu de l'évolution de l'immigration au Canada

De nos jours, un changement mesurable de l'immigration au Canada réside dans la proportion appréciable et croissante d'immigrants qui rendent compte de la croissance de la population active canadienne. Les immigrants arrivés au pays dans les années 1990 ont constitué 70 % de cette croissance de 1991 à 2001 et ce pourcentage devrait être de 100 % dans la prochaine décennie (Denton et al. 1999). Parallèlement, les résultats économiques des immigrants se sont dégradés par rapport à ceux nés au Canada, d'où des questions au sujet des facteurs explicatifs possibles d'une telle détérioration des résultats économiques (Green et Worswick, 2002).

Il n'y a pas que le rôle et les fortunes économiques des immigrants qui aient changé au Canada, puisqu'il y a également eu une évolution des caractéristiques des nouveaux immigrants. La population issue de l'immigration est aujourd'hui plus instruite; elle est deux fois plus susceptible que la population née au Canada d'avoir fait des études universitaires (CIC, 2005a). Par ailleurs, un grand nombre d'immigrants ont fréquenté à l'étranger des établissements d'enseignement où la langue était autre que le français ou l'anglais et les probabilités sont bien moindres qu'ils aient, par rapport à la population immigrante du passé, le français ou l'anglais comme langue maternelle (CIC, 2005b).

Niveaux de performance des immigrants de 16 à 65 ans

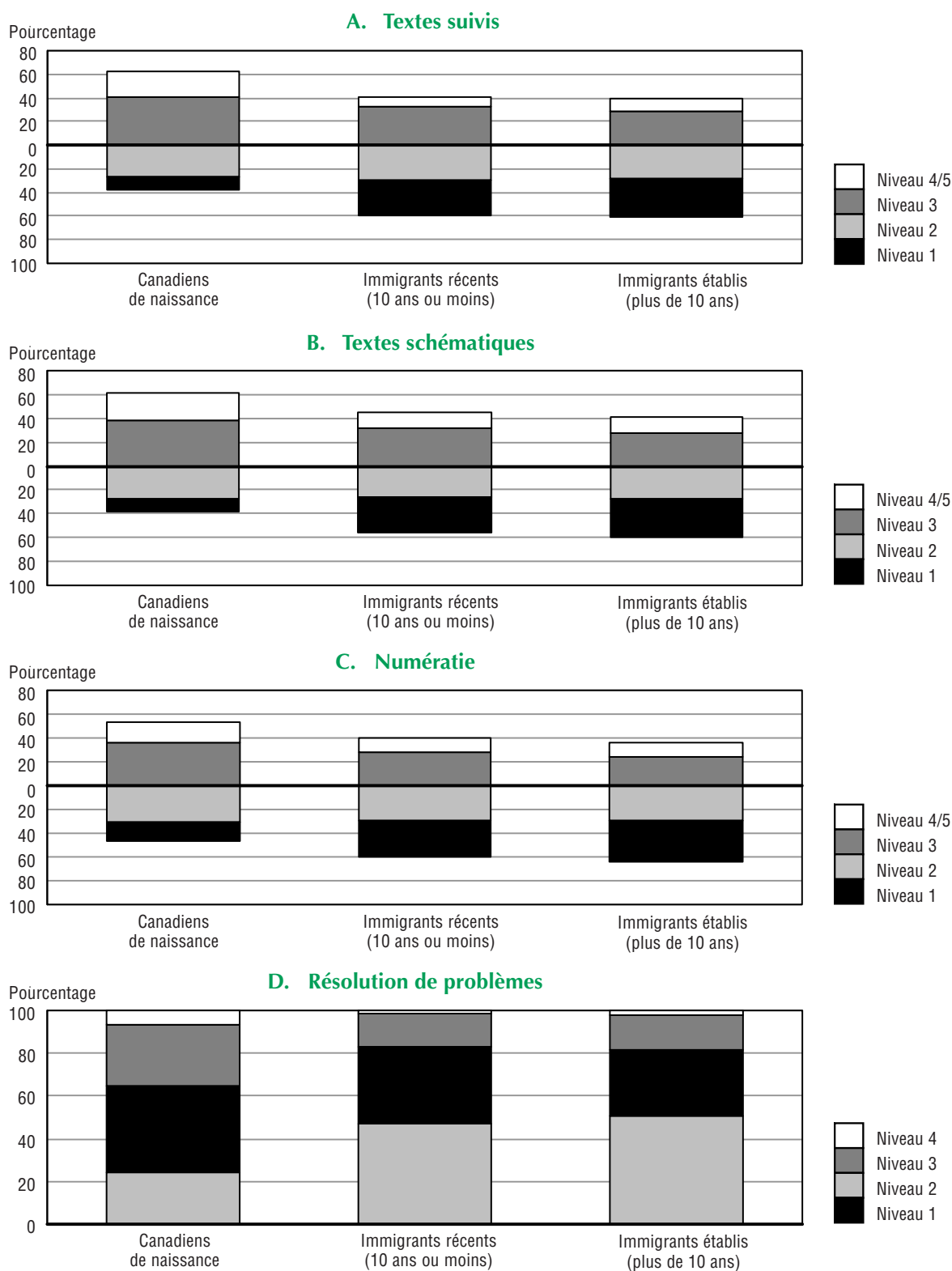
Dans les quatre domaines évalués, les immigrants de 16 à 65 ans présentent des résultats significativement inférieurs à la moyenne des personnes nées au Canada. À l'échelle des textes suivis, le résultat moyen des immigrants récents s'établit à 252 points comparativement à 288 pour les gens nés au Canada (tableau 3.25 à l'Annexe A). Ainsi, le résultat moyen des personnes nées au Canada correspond au niveau 3 et celui de la population récemment issue de l'immigration, au niveau 2. On peut observer que les différences de résultats entre les gens nés au Canada et les immigrants tant récents qu'établis sont les plus marquées dans le domaine des textes suivis et les plus faibles en numératie.

Contrairement à ce qu'on pouvait attendre, on constate en général que la durée du séjour au Canada ne semble pas outre mesure influencer sur les résultats moyens des immigrants dans les quatre domaines considérés. On pourrait prévoir que les immigrants s'en tirent mieux à mesure que s'allonge leur séjour au pays, mais ce sont des différences entre cohortes qui rendent peut-être compte des résultats observés. Comme les immigrants récents sont généralement plus instruits que les immigrants établis, les niveaux de littératie peuvent se révéler supérieurs pour les premiers malgré la brièveté de leur séjour au Canada. Il faudra pousser l'analyse pour mieux comprendre l'absence d'effet de la longueur du séjour sur les niveaux de compétences dans les quatre domaines.

Dans l'ensemble des domaines, les immigrants récents et établis sont proportionnellement plus nombreux à se situer aux niveaux 1 et 2 que les gens nés au Canada. À l'échelle des textes suivis, les deux catégories d'immigrants et la population née au Canada se trouvent à ces niveaux dans des proportions respectives de 60 % et 37 %. En fait, les deux groupes d'immigrants sont plus nombreux en proportion que la population née au Canada à ces deux niveaux inférieurs tant dans le domaine des textes suivis que dans celui des textes schématiques. De même, si les immigrants maîtrisent mieux les tâches de résolution de problèmes et de numératie que les tâches de littératie (textes suivis et schématiques), une plus grande proportion d'entre eux sont toujours aux niveaux 1 et 2 si on les compare à ceux nés au Canada.

Figure 3.14

Répartition des niveaux de compétence selon le statut d'immigrant, Canada, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

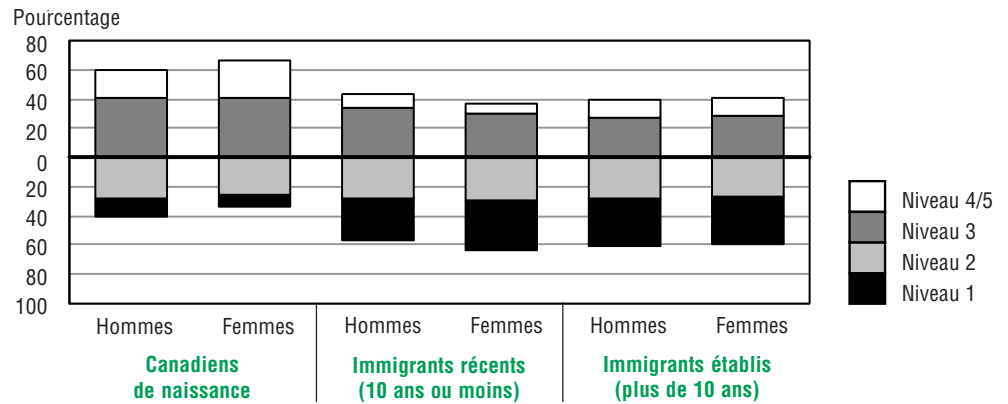


Note : Cette figure contient certaines estimations peu fiables. Veuillez vous référer au tableau 3.14 de l'Annexe A pour l'erreur-type de chaque estimation.
 Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

On ne relève pas de différences significatives de proportion entre immigrants récents et immigrants établis aux niveaux 1 et 2 dans les quatre domaines. Au plus haut niveau de la maîtrise des textes suivis, 12 % des immigrants établis et 8 % des immigrants récents se situent au niveau 45. Cette proportion est de 22 % dans la population née au Canada. Il y a donc de plus grandes différences entre population née au Canada et population issue de l'immigration qu'entre les groupes d'immigrants.

Figure 3.15

Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis selon le statut d'immigrant et le sexe, Canada, population âgée de 16 à 65 ans, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Niveaux de performance selon le sexe

La figure 3.15 présente la répartition des résultats dans le domaine des textes suivis pour les hommes et femmes de la population immigrante et la population née au Canada. Les immigrantes récentes se situent au niveau 1 dans une proportion de 34 % comparativement à 9 % des femmes nées au Canada. Ajoutons que ces immigrantes récentes sont proportionnellement moins nombreuses à atteindre les plus hauts niveaux : 7 % seulement se trouvent au niveau 45 contre 25 % des femmes nées au Canada. De même, environ 28 % des hommes récemment issus de l'immigration se trouvent au niveau 1, proportion plus du double de celle de la population masculine née au Canada. Au niveau 45, on retrouve approximativement 9 % des immigrants récents et 19 % des hommes nés au Canada.

Niveaux de performance selon la langue maternelle

Comme les pays d'origine des immigrants au Canada ont changé ces dernières décennies, moins d'immigrants déclarent aujourd'hui avoir le français ou l'anglais comme langue maternelle. En 2003, un immigrant sur dix avait une des langues officielles comme langue maternelle comparativement à presque un sur trois en 1980 (CIC, 2004). La grande question est de savoir si l'emploi du français ou de l'anglais comme langue maternelle a à voir avec les résultats en littératie.

Le nombre d'immigrants soumis à l'enquête ne se prête pas à une analyse distincte des immigrants récents et établis en ce qui a trait à la langue maternelle, mais il demeure possible d'examiner ensemble tous les groupes d'immigrants pour juger de cette incidence de la langue maternelle. En fait, les immigrants ayant une langue maternelle autre que le français ou l'anglais présentent des résultats inférieurs dans les quatre domaines (tableau 3.26 de l'Annexe A).

Bien que les immigrants ayant comme langue maternelle l'anglais ou le français, affichent un rendement inférieur aux personnes nées au Canada dans le domaine des textes suivis, il n'en demeure pas moins qu'ils obtiennent des résultats significativement supérieurs aux immigrants dont la langue maternelle est autre que l'anglais ou le français.

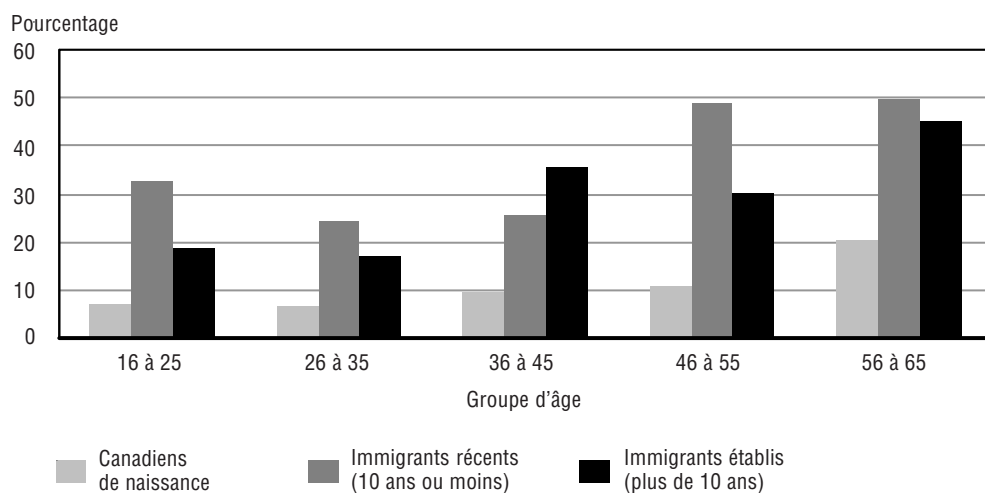
Ces immigrants qui n'ont ni l'anglais ni le français comme langue maternelle, sont environ deux fois plus nombreux dans le niveau 1 des textes suivis (37 %) que les immigrants ayant le français ou l'anglais comme langue maternelle (17 %) et sont finalement plus de trois fois plus nombreux que les gens nés au Canada (10 %).

Environ le tiers de ces immigrants qui n'ont ni l'anglais ni le français comme langue maternelle se trouvent au niveau 3 ou plus à l'échelle des textes suivis comparativement à un peu plus de la moitié des immigrants d'expression française ou anglaise et à 63 % des gens nés au Canada.

De faibles résultats en matière de littératie dans la langue d'évaluation de l'EIACA n'est pas nécessairement synonyme de faibles résultats dans la langue maternelle du répondant. Il faudra pousser la recherche pour voir comment la langue maternelle et l'acquisition des langues officielles influent sur les résultats en littératie dans les deux langues officielles du Canada.

Figure 3.16

Pourcentage des individus au niveau 1 à l'échelle des textes suivis selon le groupe d'âge et le statut d'immigrant, Canada, population âgée de 16 à 65 ans, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Niveaux de performance selon l'âge

Les données antérieures de l'EIAA (OCDE et Statistique Canada, 1995) et les données du chapitre 2 confirment le fait que les cohortes plus jeunes obtiennent de meilleurs résultats dans tous les domaines. Avec les données de l'EIACA de 2003, on peut cerner les rapports entre l'âge et la maîtrise des textes suivis pour chacune des trois populations considérées (immigrants établis, immigrants récents et gens nés au Canada).

À l'échelle des textes suivis, les cohortes plus jeunes obtiennent généralement de meilleurs résultats que les cohortes plus âgées dans le cas des immigrants et des personnes nées au Canada. La différence de performance à l'échelle des textes suivis entre les cohortes plus jeunes et plus âgées est plus prononcée pour les immigrants établis que pour les immigrants récents.

La différence de performance à l'échelle des textes suivis entre les immigrants et les personnes nées au Canada persiste une fois l'âge pris en compte. À travers les cohortes d'âge, les immigrants récents et établis sont proportionnellement plus nombreux au niveau 1 que les gens nés au pays. Cette différence de proportion au niveau 1 est plus prononcée pour les immigrants récents mais la proportion des immigrants établis au niveau 1 est au moins le double que la proportion au niveau 1 de ceux nés au Canada et ce pour chacune des tranches d'âge.

Niveaux de performance et scolarisation

Pour un même niveau de scolarisation, on observe de grandes différences en matière de littératie entre la population immigrante et celle née au Canada. Environ 2 % de la population née au Canada jouissant d'une formation universitaire se situe au niveau 1 dans le domaine des textes suivis comparativement à 14 % et 18 % respectivement de la population immigrante établie et récente ayant aussi une formation universitaire. À l'autre extrémité, 37 % des gens nés au Canada et ayant une formation universitaire se situent au niveau 4/5 de l'échelle des textes suivis. En comparaison, cette proportion était de 21 % pour les immigrants établis et de 11 % pour les immigrants récents ayant aussi une formation universitaire (tableau 3.28 de l'Annexe A).

Si on compare les personnes qui se situent au niveau 1 de l'échelle des textes suivis, les gens nés au pays et les immigrants établis sont moins scolarisés que les immigrants récents. Au niveau 1, 59 % de la population née au Canada, 46 % de la population immigrante établie et 26 % de la population récemment issue de l'immigration ont moins que des études secondaires deuxième cycle. Comme les immigrants récents sont plus scolarisés, il est possible que nombre d'entre eux soient plus performants en matière de littératie dans leur langue maternelle. On devra pousser la recherche pour voir dans quelle mesure les faibles résultats en littératie des immigrants récents s'expliquent par le manque de maîtrise du français ou de l'anglais plutôt que par une compétence en littératie insuffisante dans leur langue maternelle.

Conclusions

Ce chapitre a examiné les résultats en littératie de groupes d'un intérêt particulier pour les Canadiens, à savoir les minorités de langue officielle, les populations autochtones et les immigrants. Pour chacun de ces groupes démographiques, une mine de données et de résultats analytiques est présentée. Cette information garde un caractère exploratoire, puisque bien des questions demeurent sans réponse et que de nouvelles questions sont soulevées.

Les résultats indiquent que la performance en littératie n'est pas d'une répartition égale entre divers groupes démographiques au Canada. Dans chacune des quatre provinces où les deux langues officielles se parlent par des proportions significatives de la population, à savoir le Nouveau-Brunswick, le Québec, l'Ontario et le Manitoba, les francophones qui n'atteignent pas le niveau 3 dans le domaine des textes suivis sont proportionnellement plus nombreux que les anglophones.

Les populations autochtones et immigrantes observées présentent des résultats en littératie inférieurs à ceux de toute la population canadienne et ce phénomène tient en partie aux différences de niveaux de scolarisation et à l'emploi d'une langue maternelle autre que le français ou l'anglais.

L'égalité des chances et l'équité des résultats restent d'importantes visées au Canada. L'EIACA procure d'importantes données permettant de réaliser des recherches visant à répondre comment l'ampleur des différences dans les niveaux mesurés en littératie, en numératie et en résolution de problèmes à travers différents groupes de la population mènera à des différences en matière de résultats sur le plan économique et social.

Notes en fin de texte

1. Dans un rapport thématique sur les minorités de langue officielle, les facteurs susceptibles d'expliquer de telles différences seront examinés en détails.
2. Dans les mentions de la population non autochtone du Manitoba et de la Saskatchewan, il est question des répondants des régions urbaines et rurales.
3. Les données de cette section ne sont pas normalisées en vue de retrancher l'effet des différences d'âge.

Références

- Citoyenneté et Immigration Canada (2004), *Faits et chiffres 2004*. Ottawa : Recherche et évaluation, Citoyenneté et Immigration Canada.
- Citoyenneté et Immigration Canada (2005a), *Recent Immigrants in Metropolitan Areas: Canada – A comparative profile based on the 2001 Census*. April 2005, p.23.
- Citoyenneté et Immigration Canada (2005b), *Facts and Figures, 2004 – Digital Library*. September 2005.
- Denton, F., Feaver, F., et Spencer, B., *Immigration and Population Aging*. Canadian Business Economics, February 1999.
- Green, D., et Christopher Worswick, *Earnings of Immigrant Men in Canada: The Roles of Labour Market Entry Effects and Returns to Foreign Experience*. Citizenship and Immigration Canada, December 2002.

Chapitre 4

Performance en littératie et résultats économiques

On croit généralement que les gens jouissant de connaissances, de capacités et de qualités personnelles supérieures ont plus de chances de réussir sur le marché du travail. On sait que les connaissances et les capacités des travailleurs jouent un grand rôle dans la productivité, l'innovation et l'évolution technologique (Green et Riddell, 2001; Desjardins, 2004; Coulombe, Tremblay et Marchand, 2004). Ajoutons que les travailleurs qui misent sur l'apprentissage continu ont un atout à faire valoir dans une économie mondiale marquée par la rapidité des changements qui s'y opèrent. Il faut de solides bases en littératie et en numératie pour acquérir de nouvelles connaissances.

La première partie de ce chapitre examine plusieurs résultats sur le marché du travail et fait le lien avec les niveaux de performance dans les quatre domaines mesurés, à savoir ceux des textes suivis et des textes schématiques (littératie), de la numératie et de la résolution de problèmes. La seconde partie, examine la participation aux activités d'éducation et d'apprentissage des adultes ainsi que ses liens avec la performance dans les quatre domaines.

Niveaux de performance et emploi

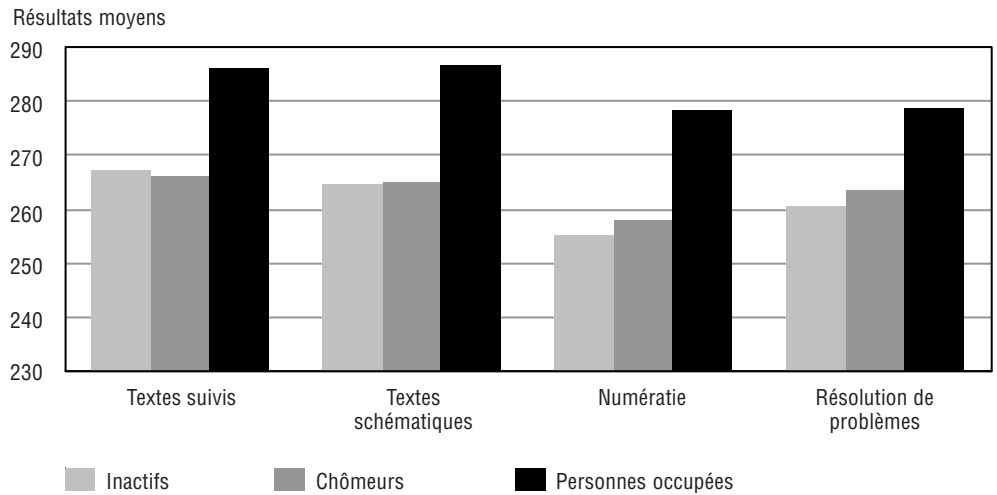
Cette section présente les résultats d'emploi des Canadiens de 16 à 65 ans dans six régions du pays : région de l'Atlantique, Québec, Ontario, Prairies, Colombie-Britannique et territoires. Étant donné la petite taille d'échantillon pour certaines catégories, il est nécessaire de limiter nos observations à un niveau régional plutôt qu'à l'échelle des provinces. Les résultats globaux pour le Canada sont également présentés.

Au niveau national et indépendamment du domaine évalué, les gens qui occupent un emploi offrent des résultats supérieurs à ceux des chômeurs ou des inactifs (figure 4.1)¹. Chômeurs et inactifs ont des résultats moyens de niveau 2 en littératie (textes suivis et schématiques) et en numératie, alors que les gens occupés (ayant un emploi) présentent des résultats moyens qui se situent au niveau 3.

Le lien entre la littératie et l'employabilité est évident. Une proportion approximative de 62 % des Canadiens qui ont un emploi obtiennent des résultats moyens au niveau 3 ou à un niveau supérieur à l'échelle des textes schématiques (figure 4.2). En revanche, plus de la moitié des chômeurs au Canada ont des résultats moyens inférieurs au niveau 3 à cette même échelle, c'est-à-dire au seuil souhaitable pour pouvoir affronter la demande grandissante de compétences dans une économie et une société fondées sur le savoir.

Figure 4.1

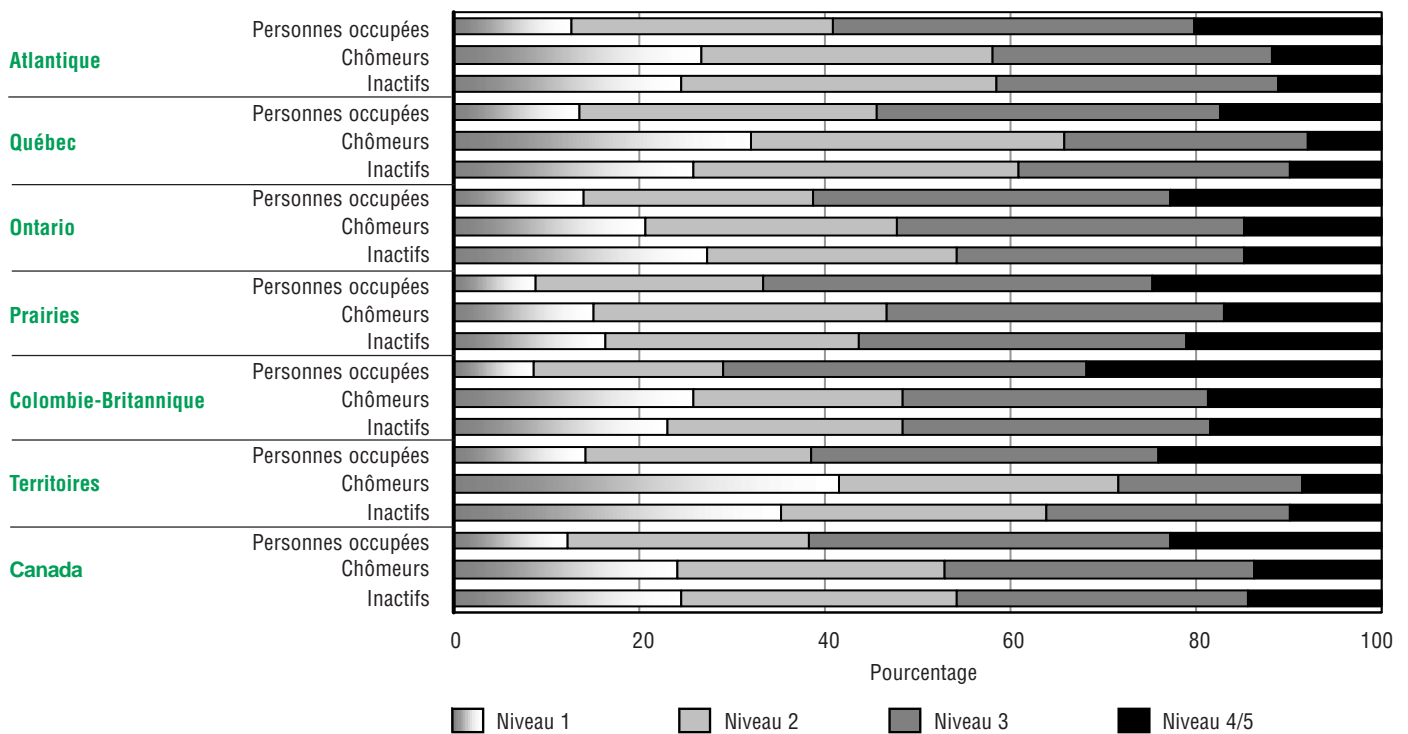
Résultats moyens selon la situation d'emploi, Canada, population âgée de 16 à 65 ans, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Figure 4.2

Répartition de la population à l'égard de la situation d'emploi¹ selon le niveau de compétence dans le domaine des textes schématiques, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003



1. La population active se définit comme les répondants qui occupent un emploi ou sont en chômage (recherchent un emploi).

Note : Cette figure contient certaines estimations peu fiables. Veuillez vous référer au tableau 4.2 de l'Annexe A pour l'erreur-type de chaque estimation.

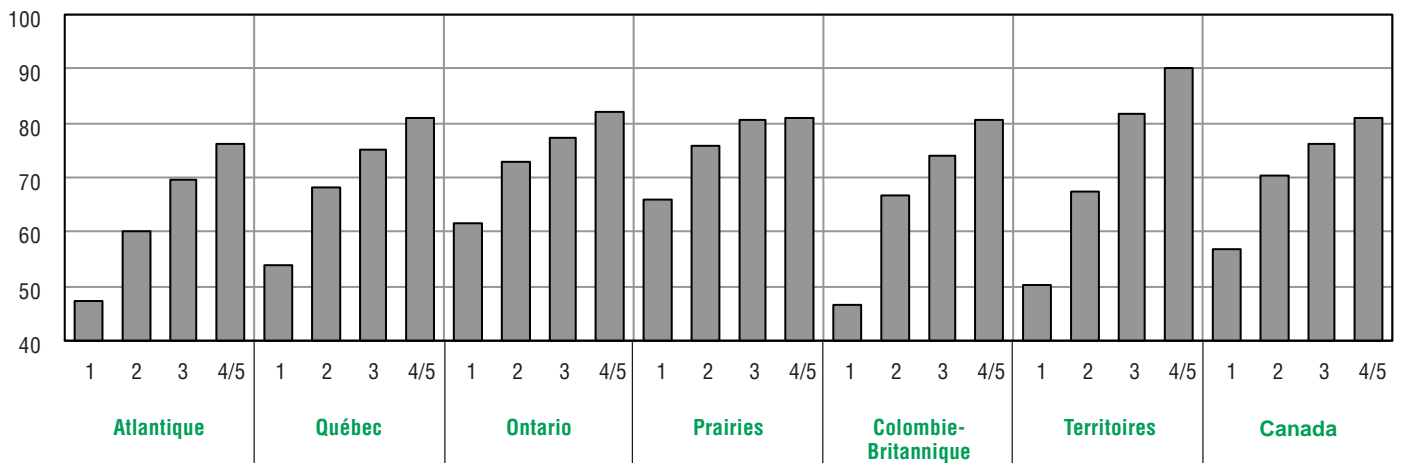
Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

La figure 4.3 illustre le rapport entre la maîtrise des textes schématiques et l'emploi. Au Canada, les gens qui se situent au niveau 1 à l'échelle des textes schématiques – le niveau de performance le plus bas – se caractérisent par un taux d'emploi² bien inférieur à ceux des gens qui se trouvent à de plus hauts niveaux de performance. Les individus au niveau 1 occupent un emploi dans une proportion approximative de 57 % comparativement à une proportion de plus de 80 % pour les gens au niveau 4/5. À l'échelle nationale, le taux d'emploi s'élève notablement entre les niveaux de performance 1 et 2.

Figure 4.3

Taux d'emploi sur l'échelle des textes schématiques¹, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

Pourcentage de la population occupée



1. La période de référence pour la situation d'emploi de l'EIACA était la date de l'interview. On a demandé aux répondants la questions suivante : "Quelle est votre situation d'emploi actuelle?"

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

On peut aussi dégager un lien entre l'employabilité et les résultats à l'échelle des textes schématiques parmi les régions canadiennes, bien que ce lien paraisse plus mince dans certaines régions. Sauf dans les Prairies, les chômeurs de toutes les régions présentent à l'échelle des textes schématiques des résultats qui correspondent au niveau 2, alors que les gens occupés ont des résultats moyens qui correspondent au niveau 3. À 276, le résultat moyen des chômeurs dans les Prairies correspond à l'extrémité inférieure du niveau 3; l'explication en est sans doute que l'Alberta et la Saskatchewan comptent parmi les provinces aux résultats supérieurs au Canada. La différence de résultats moyens à l'échelle des textes schématiques entre les personnes occupées et les chômeurs est faible en Ontario (14 points) et dans les Prairies (16 points) et élevée dans les territoires (48 points).

Dans ces mêmes territoires ainsi qu'au Québec, environ 70 % des chômeurs n'atteignent pas le niveau 3 contre 39 % et 46 % des personnes occupées de ces mêmes régions. Les proportions de personnes occupées et de chômeurs sous le niveau 3 sont semblables en Ontario et dans les Prairies (voir l'annexe A, tableau 4.2).

La figure 4.3 décrit la variation régionale des taux d'emploi selon le niveau à l'échelle des textes schématiques. Comme au niveau national, les taux d'emploi s'élèvent avec le niveau de littératie dans toutes les régions. Là encore, des différences régionales ressortent. Dans les territoires et en Colombie-Britannique par exemple, on relève une grande différence de taux d'emploi entre les niveaux de littératie. Plus de 90 % des gens qui se situent au niveau 4/5 occupent un emploi dans les territoires comparativement à la moitié de ceux qui se trouvent au niveau 1. En Colombie-Britannique, les taux correspondants sont de 81 % et 47 %. La différence de taux d'emploi entre le niveau 1 et le niveau 4/5 est moindre en Ontario et dans les Prairies.

Bien que la performance en littératie soit un des facteurs déterminants dans l'obtention d'un emploi, il en existe beaucoup d'autres et ils se trouvent sans doute en interaction. Sur un marché du travail resserré par exemple, les gens qui performent aux niveaux inférieurs en littératie éprouveront plus de difficulté à trouver du travail et à le garder. De même, la nature des compétences en demande sur divers marchés du travail et dans différentes professions jouera probablement comme facteur dans l'accession à l'emploi.

Niveaux de performance parmi les groupes professionnels

Les professions de savoir exigent de plus en plus des niveaux supérieurs de compétence. Qui plus est, l'interaction de la technologie et de la production est telle que les emplois en question évoluent constamment dans leur nature. La maîtrise des quatre domaines des textes suivis et schématiques, de la numératie et de la résolution de problèmes importe dans l'acquisition et l'application de connaissances et de capacités nouvelles.

Encadré A4

Mesure des professions de savoir

Dans les activités récentes de refonte de la Classification internationale type des professions (CITP) visant à réduire le nombre de groupes professionnels (par exemple, Osberg, Wolff et Baumol, 1989; Lavoie et Roy, 1998; Boothby, 1999), on caractérise les professions d'après leur contenu en connaissances et selon des compétences communes en cognition, communication, gestion, motricité, etc. Les données dont nous disposons indiquent que les professions tendent à s'articuler autour d'un petit nombre d'ensembles d'exigences de compétence et de types de professions (Béjaoui, 2000). À noter que l'EIACA se contente de mesurer quelques compétences cognitives.

Dans cette section, nous regroupons toutes les professions de la Classification internationale type des professions en six grandes catégories : connaissances spécialisées (spécialistes), gestionnaires, information travailleurs hautement qualifiés, information travailleurs peu qualifiés, services travailleurs peu qualifiés et professions du secteur des biens.

Dans les professions où les connaissances sont spécialisées, on fait le plus appel aux facultés cognitives et exploite plus qu'en moyenne les compétences en gestion, en communication et en motricité fine. Bien que les gestionnaires fassent des facultés cognitives un usage un peu moins intense que les spécialistes, ils ont le plus souvent à exploiter leurs compétences en gestion et en communication, ce qui rend l'ensemble des compétences qu'on en attend le plus équilibré de tous. Comme pour les spécialistes, les professions de l'information hautement et peu qualifiées exigent qu'on exploite plus qu'en moyenne les facultés cognitives et les compétences en gestion et en communication. Cette exploitation est supérieure dans le cas des travailleurs hautement qualifiés. Dans le cas des professions des services à travailleurs peu qualifiés et dans le secteur des biens, on utilise relativement moins souvent ces types de qualités professionnelles. On trouvera une description plus détaillée de la question dans Boothby (1999) et Béjaoui (2000).

Cette section présente les résultats moyens dans les quatre domaines pour six groupes de professions : connaissances spécialisées (spécialistes), gestion, information travailleurs hautement qualifiés, information travailleurs peu qualifiés, services travailleurs peu qualifiés et secteur des biens (voir l'encadré A4 et le tableau 4.15 de l'annexe A).

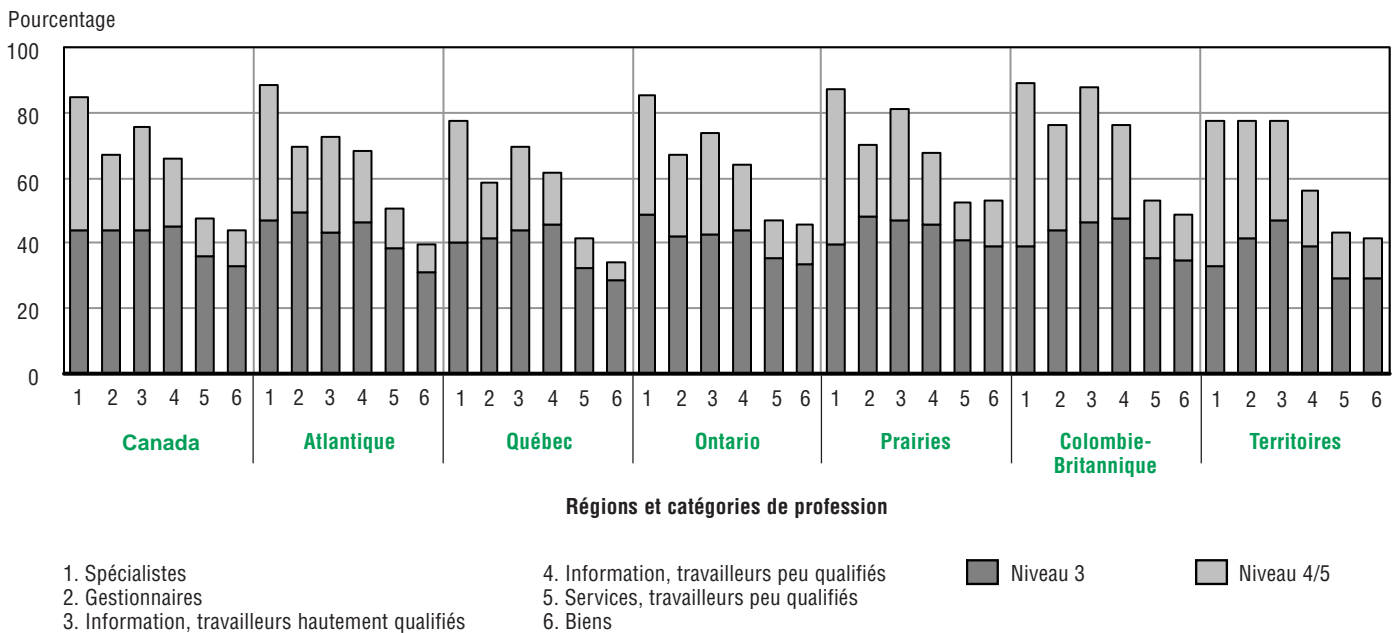
À l'échelle nationale comme dans la plupart des régions, les résultats moyens des spécialistes, des gestionnaires et des professionnels de l'information correspondent au niveau 3 en littératie (textes suivis et schématiques) et en numératie. Dans ces trois mêmes domaines, les résultats moyens des travailleurs des professions des services et des biens correspondent généralement au niveau 2. Au Canada, par exemple, le résultat moyen des spécialistes à l'échelle des textes schématiques est de 53 points supérieur à celui des travailleurs en production de biens.

La composition relative des professions sur le marché du travail des régions peut varier selon l'importance de certains secteurs de l'économie. Les professions exigeant plus de connaissances et de capacités cognitives présentent généralement des proportions supérieures de travailleurs avec un haut niveau de performance (niveaux 3 et 4/5) dans les quatre domaines évalués.

La figure 4.4 indique que, à l'échelle du pays et dans les six régions, la majorité des spécialistes atteignent le niveau 3 ou des niveaux supérieurs à l'échelle des textes suivis. En fait, la proportion de spécialistes qui se situent au niveau le plus élevé, soit au niveau 4/5, varie de 36 % à 50 %. Dans l'ensemble des régions en revanche, environ la moitié ou moins encore des travailleurs des services et des biens se trouvent au niveau 3 ou plus dans ce même domaine des textes suivis.

Figure 4.4

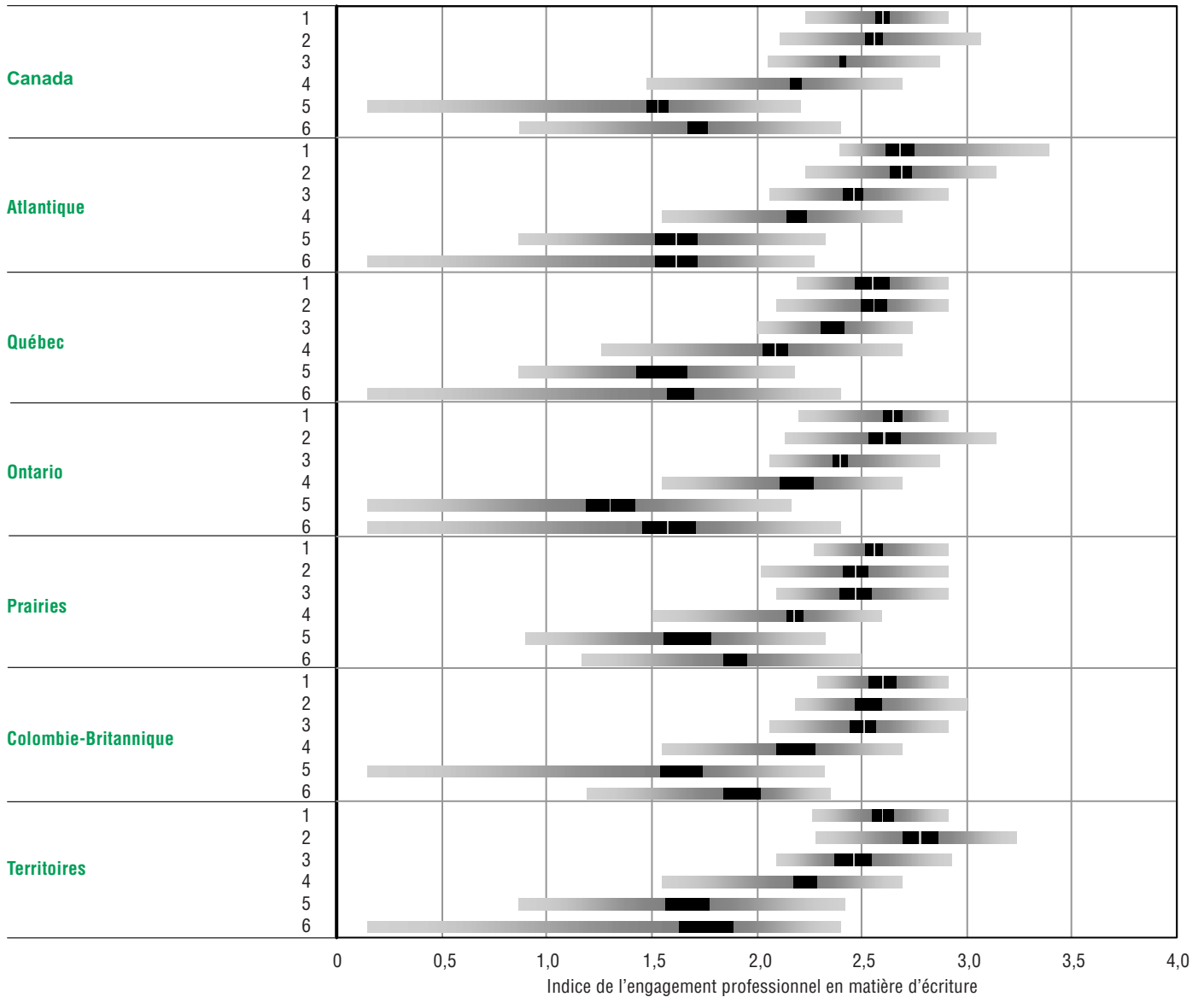
Répartition de la population occupée se situant aux niveaux 3 et 4/5 à l'échelle des textes suivis, selon la catégorie de professions, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003



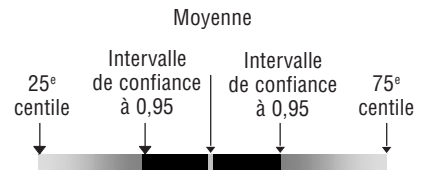
Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Figure 4.5

Valeurs de l'indice de l'engagement professionnel en matière d'écriture avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 25^e et 75^e centiles, selon la catégorie de professions, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003



- 1. Spécialistes
- 2. Gestionnaires
- 3. Information, travailleurs hautement qualifiés
- 4. Information, travailleurs peu qualifiés
- 5. Services, travailleurs peu qualifiés
- 6. Biens



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Dans beaucoup de professions d'une économie du savoir, on se doit fréquemment de traiter l'information non seulement par des pratiques de lecture et de numérotation, mais aussi par l'écriture. La figure 4.5 indique que le degré de recours à l'écriture au travail est étroitement lié à la profession qu'exercent les travailleurs. Les tendances sont semblables dans toutes les régions, d'où l'impression que les travailleurs des professions de savoir, dont les spécialistes, les gestionnaires et les professionnels de l'information, ont généralement plus souvent à rédiger dans leur travail que les travailleurs peu qualifiés en information, des services et de la production de biens.

Encadré B4

Mesurer la pratique d'activités de littératie et de numérotation au travail

L'EIACA a recueilli des renseignements sur certaines activités de lecture, d'écriture et de numérotation au travail. Ces renseignements comprennent 17 items répartis comme suit :

- Six items concernant la fréquence de la lecture ou de l'utilisation d'information tirée de chacun des types de documents suivants dans le cadre de l'emploi principal du répondant : lettres, notes de service ou courriers électroniques; rapports, articles, magazines ou journaux; manuels, ouvrages de référence et catalogues; diagrammes ou schémas; directives ou modes d'emploi; factures, feuilles de calcul ou tableaux budgétaires.
- Cinq items concernant la fréquence de l'écriture ou de l'établissement de chacun des types de documents suivants dans le cadre de l'emploi principal du répondant : lettres, notes de service ou courriers électroniques; rapports, articles, magazines ou journaux; manuels, ouvrages de référence et catalogues; directives ou modes d'emploi; factures, feuilles de calcul ou tableaux budgétaires.
- Six items concernant la fréquence de l'accomplissement de chacune des tâches suivantes dans le cadre de l'emploi principal du répondant : mesurer ou estimer la taille ou le poids d'objets; calculer des prix, des coûts ou des budgets; compter ou lire des nombres pour suivre une évolution; gérer le temps ou établir des horaires; donner ou suivre des directives ou utiliser des cartes géographiques ou des répertoires de rues; étudier des données statistiques pour tirer des conclusions.
- À l'aide de ces items, on a créé des indices de lecture, d'écriture et de numérotation. On a procédé en trois étapes. Premièrement, on a utilisé l'analyse factorielle exploratoire (AFE) pour étudier et modéliser les données. Deuxièmement, on a utilisé l'analyse factorielle de confirmation (AFC) pour valider les modèles choisis et, de ce fait, les indices. Troisièmement, on a sélectionné des items qu'on a échelonnés selon l'AFC à l'aide du modèle de réponse d'items de Rasch. Le score est une estimation pondérée de vraisemblance maximale et l'on a attribué aux pays un poids égal dans le processus d'échelonnement. Les indices sont uniformisés afin que la moyenne de la valeur de l'indice pour l'échantillon commun de tous les pays participants soit égale à deux et que l'écart-type soit égal à un. Toutefois, pour les besoins des analyses résumées dans la figure 4.5, les indices représentés s'échelonnent de zéro à quatre pour faciliter l'interprétation de l'échelle. Les valeurs d'échelle sont établies à peu près comme suit : un pour « jamais », deux pour « rarement », trois pour « moins d'une fois par semaine », quatre pour « au moins une fois par semaine ».

La performance dans les quatre domaines parmi les secteurs industriels

Par leur nature même, les industries de savoir demanderont sans doute plus de travailleurs ayant des compétences élevées en littératie. À mesure que l'économie du savoir prend de la taille et de l'importance, il faudra un nombre suffisant de travailleurs très performants pour soutenir ce domaine de croissance. Le tableau 4.1 dresse le profil en matière de littératie, de numératie et de résolution de problèmes des effectifs de divers secteurs de l'industrie (voir l'encadré C4).

Au niveau national, deux branches d'activité se distinguent par un résultat moyen relativement élevé dans les quatre domaines évalués, à savoir les « services marchands axés sur le savoir » et les industries de l'administration publique, de la défense, de l'éducation et de la santé. Dans plusieurs autres secteurs de l'industrie, dont les autres services communautaires, sociaux et personnels, les industries manufacturières de haute et moyenne technologie et les services de transport et d'entreposage, les travailleurs présentent des résultats moyens correspondant au niveau 3 en littératie (textes suivis et schématiques) et en numératie. Dans deux autres secteurs, ceux de la fabrication de basse et moyenne technologie et des industries primaires, les travailleurs ont des résultats moyens au niveau 2 dans les deux domaines de littératie et en numératie.

Tableau explicatif 4.1

Résultats moyens selon le secteur d'activité, Canada, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Textes suivis	Textes schématiques	Numératie	Résolution de problèmes
Résultats moyens				
Services marchands axés sur le savoir	297	298	292	288
Administration publique, défense, éducation et santé	303	300	287	291
Autres services communautaires, sociaux et personnels	286	287	277	279
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	283	287	285	277
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	265	267	262	261
Services publics et construction	274	278	274	269
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	276	277	267	271
Transports et entreposage	281	282	277	274
Industries primaires	271	273	269	267

Note : L'erreur type pour ce tableau peut être consulté à l'Annexe A, Tableau 4.14.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Encadré C4

Mesure des industries de technologie et de savoir

Il y a des industries qui dépendent davantage des apports de technologie et de savoir. De récents travaux de l'OCDE ont permis de caractériser les branches d'activité selon l'intensité relative de leur recours à la technologie dans le cas des industries manufacturières et au savoir dans celui des industries de services marchands (*Tableau de bord de l'OCDE de la science, de la technologie et de l'industrie : vers une économie fondée sur le savoir*, OCDE, 1999, p. 18, 60 et 137-140; 2001, p. 124). Cette classification est utilisée dans la présente section.

Encadré C4

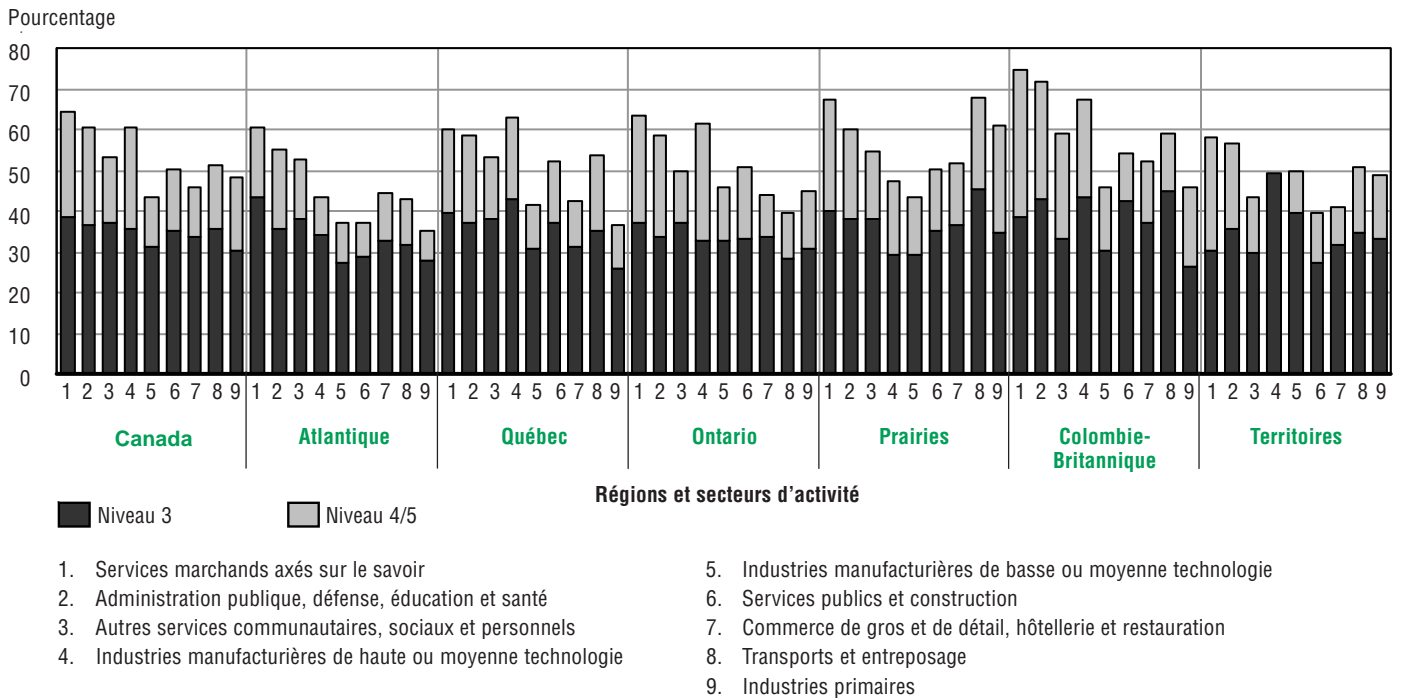
Mesure des industries de technologie et de savoir

Toutes les industries manufacturières sont regroupées en quatre catégories selon l'intensité de leur recours à la technologie : fabrication de haute technologie, de moyenne ou haute technologie, de moyenne ou basse technologie et de basse technologie. Des catégories peuvent être confondues à cause d'une taille d'échantillon restreinte.

La catégorie des services marchands axés sur le savoir comprend les postes et les télécommunications (division 64 de la CITI), les finances et les assurances (divisions 65-67) et les activités commerciales sans les affaires immobilières (divisions 71-74).

Figure 4.6 A

Répartition de la population active¹ se situant aux niveaux de compétence 3 et 4/5 à l'échelle de la numératie, selon le secteur d'activité, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003



1. La population active se définit comme les répondants qui occupent un emploi ou sont en chômage (recherchent un emploi).

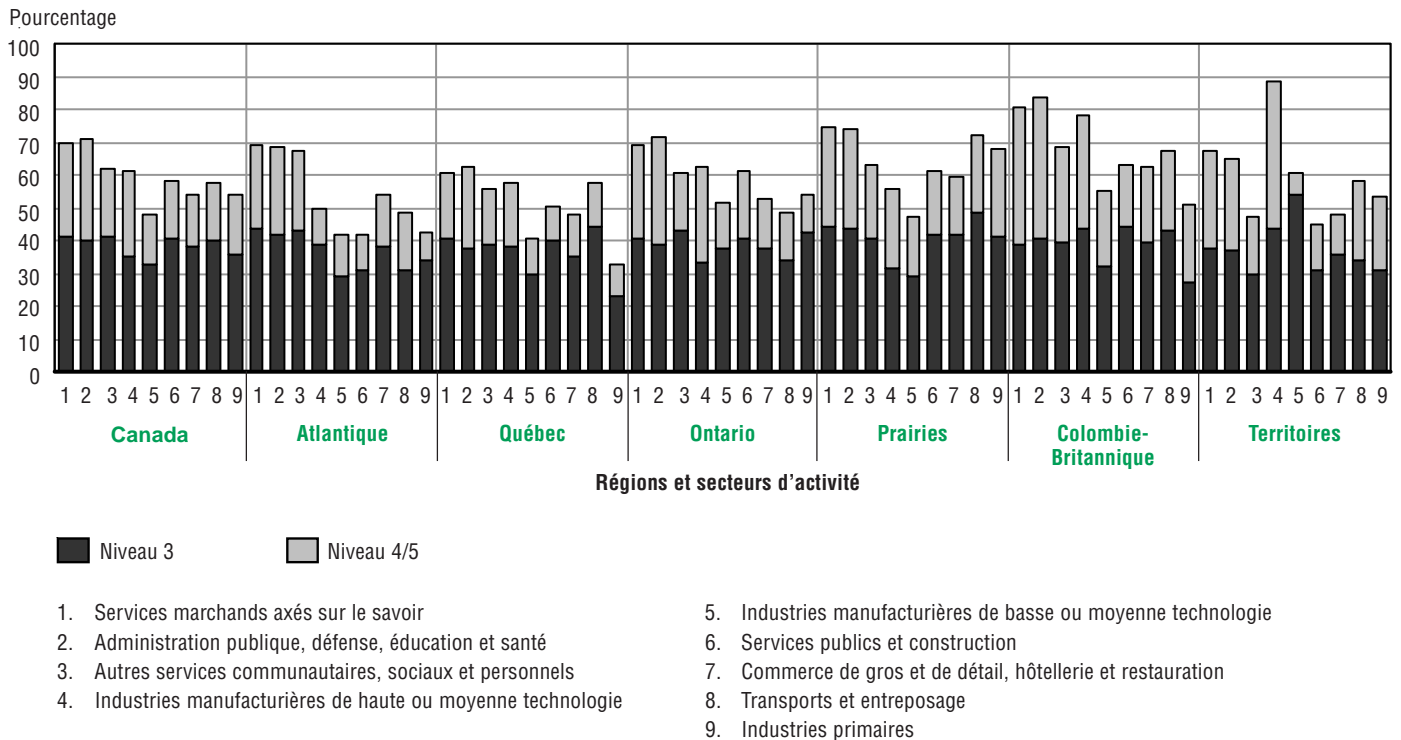
Note : Cette figure contient certaines estimations peu fiables. Veuillez vous référer au tableau 4.6 de l'Annexe A pour l'erreur-type de chaque estimation.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Au Canada, ces deux mêmes branches d'activité aux résultats moyens supérieurs dans les quatre domaines présentent aussi des proportions relativement élevées de travailleurs se situant aux plus hauts niveaux de performance. Au moins le quart des travailleurs des services marchands axés sur le savoir et des industries de l'administration publique, de la défense, de l'éducation et de la santé atteignent le niveau 4/5 aux deux échelles de littératie (textes suivis et schématiques) et à l'échelle de la numératie. Le secteur manufacturier de haute et moyenne technologie a aussi plus du quart de ses travailleurs au niveau 4/5 à l'échelle des textes schématiques et en numératie (voir les figures 4.6 A et B).

Figure 4.6 B

Répartition de la population active¹ se situant aux niveaux de compétence 3 et 4/5 à l'échelle des textes schématiques, selon le secteur d'activité, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003



1. La population active se définit comme les répondants qui occupent un emploi ou sont en chômage (recherchant un emploi).

Note : Cette figure contient certaines estimations peu fiables. Veuillez vous référer au tableau 4.6 de l'Annexe A pour l'erreur-type de chaque estimation.

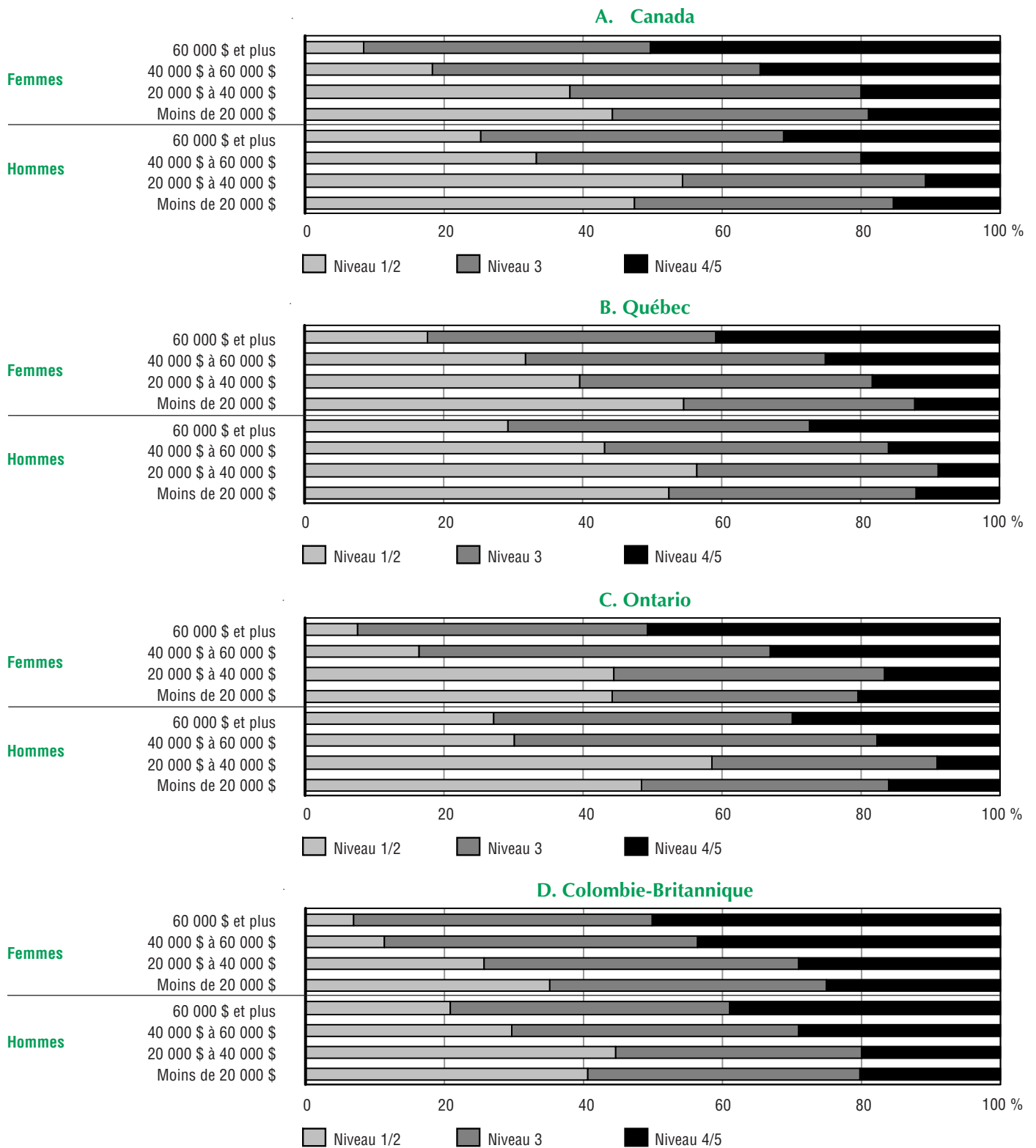
Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Dans l'ensemble, au moins un travailleur sur dix dans tout secteur de l'industrie se situe au plus haut niveau aux échelles des textes suivis et schématiques et à l'échelle de la numératie. En fait, environ la moitié des travailleurs de la fabrication de basse et moyenne technologie; services publics et construction; transports et entreposage; commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration; et industries primaires se trouvent au niveau 3 ou plus aux échelles de textes suivis, schématiques et de la numératie.

Dans l'ensemble des régions, les services marchands axés sur le savoir et les industries de l'administration publique, de la défense et de l'éducation présentent de fortes proportions de travailleurs aux plus hauts niveaux de performance. Un certain nombre de différences régionales sont cependant dignes de mention. Dans la région de l'Atlantique, au Québec et en Ontario, environ un travailleur sur dix des industries primaires occupe le niveau 4/5 pour les textes suivis et schématiques et la numératie. En revanche, dans les Prairies, en Colombie-Britannique et dans les territoires il y a environ un travailleur sur cinq de ces mêmes industries au niveau le plus élevé. Cette différence de profil des travailleurs s'explique probablement par la nature des industries primaires propres à ces régions.

Figure 4.7 A à D

Répartition des niveaux de compétence selon les gains annuels et le sexe, Canada, Québec, Ontario et Colombie-Britannique, population âgée de 16 à 65 ans, 2003



Note : Cette figure contient certaines estimations peu fiables. Veuillez vous référer au tableau 4.7 de l'Annexe A pour l'erreur-type de chaque estimation.
 Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Niveaux de performance et revenu du travail

L'occupation d'un emploi, la nature de cet emploi et l'industrie d'attache ont toutes à voir avec les niveaux de littératie et de numératie. Des recherches antérieures ont également permis d'établir que le revenu du travail est lié au niveau de littératie, ainsi qu'à bien d'autres facteurs comme ceux de la scolarité et du sexe. Green et Riddell (2001) démontrent que la littératie influe largement sur les gains, le revenu du travail qu'elle procure équivalant au tiers environ du rendement salarial estimé de l'éducation. Ils constatent que, en s'élevant de 10 centiles à l'échelle des résultats de littératie, on voit s'accroître de 3 % le revenu qu'on tire du travail (Green et Riddell, 2001). D'après des recherches antérieures, ce revenu varie selon le sexe, bien que l'écart de gains entre hommes et femmes ait un peu rétréci depuis dix ans (Drolet, 2001).

Les figures 4.7 A à D font voir que le rapport est net entre la maîtrise des textes suivis et l'importance des gains. Il reste que cette relation est généralement plus étroite chez les femmes que chez les hommes et ce au niveau national et régional. Un peu moins du tiers des hommes gagnant au moins 60 000 \$ se situent au niveau 4/5 de l'échelle des textes suivis comparativement à 15 % des hommes gagnant moins de 20 000 \$. La différence est encore plus marquée chez les femmes : 50 % de femmes gagnant annuellement 60 000 \$ et plus étaient au niveau 4/5 comparativement à 19 % de celles gagnant moins de 20 000 \$.

Il y a proportionnellement bien plus d'hommes que de femmes gagnant 60 000 \$ et plus qui se retrouvent aux niveaux inférieurs de littératie, soit un homme sur quatre et moins d'une femme sur dix à l'échelle nationale. De même, dans la catégorie de gains de 40 000 \$ à 60 000 \$, environ un homme sur trois et moins d'une femme sur cinq se trouvent aux niveaux inférieurs à l'échelle des textes suivis.

Niveaux de performance et apprentissage des adultes

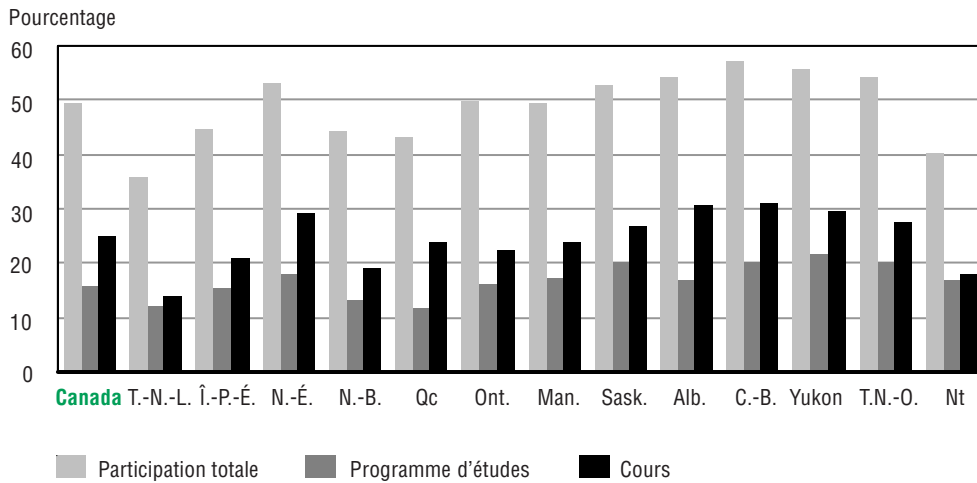
Une culture d'apprentissage continu implique que l'on se forme tout au long de sa vie active et après. En se consacrant de la sorte à l'apprentissage, on pourra sans doute mieux entretenir ses compétences et acquérir des connaissances et des compétences nouvelles. Dans l'EIACA de 2003, on a recueilli des données sur la participation sous diverses formes à l'éducation et à l'apprentissage des adultes dans les 12 mois précédant l'entrevue.

Environ la moitié de la population canadienne de 16 à 65 ans a participé à une forme quelconque d'éducation et d'apprentissage des adultes. L'EIACA distinguait la participation aux programmes d'études (ensemble de cours menant à un certificat) et la participation à des cours organisés qui ne font pas partie d'un programme. La proportion de Canadiens s'inscrivant à des cours organisés est supérieure à la proportion de Canadiens participant à des programmes d'études, soit 25 % contre 16 %. Le plus souvent, les taux de participation des provinces et territoires sont près du taux national. Le taux est significativement inférieur à la moyenne canadienne à Terre-Neuve-et-Labrador, au Québec et au Nunavut et est supérieur à la moyenne nationale en Colombie-Britannique (figure 4.8).

La performance en littératie, en numératie et en résolution de problèmes est l'assise même de l'acquisition de connaissances et de compétences nouvelles. Dans toutes les régions, les gens qui se livrent à des activités d'apprentissage des adultes obtiennent des résultats moyens plus élevés dans tous les domaines mesurés (voir la figure 4.9).

Figure 4.8

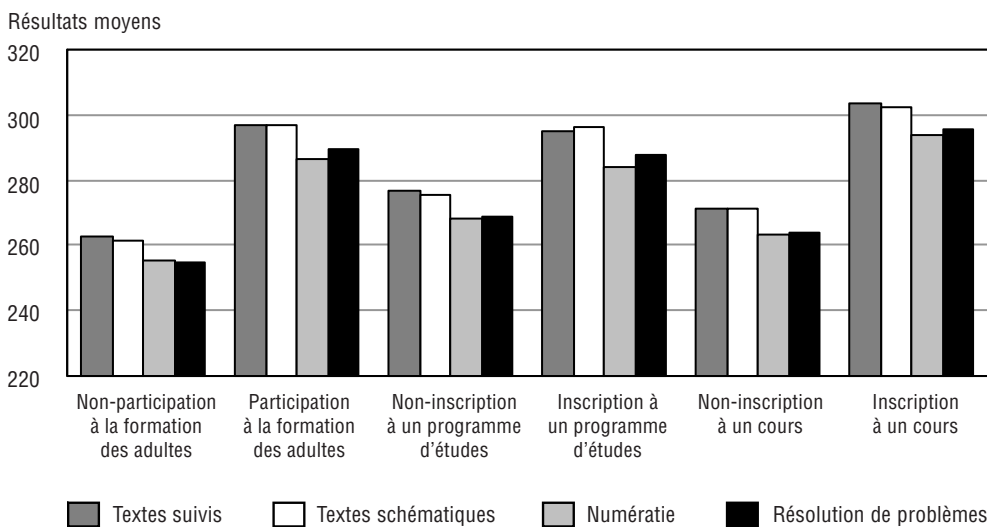
Proportion de la population recevant des services d'éducation et de formation des adultes l'année précédant l'interview, selon la nature de la participation, Canada, provinces et territoires, population âgée de 16 à 65 ans, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Figure 4.9

Résultats moyens pour la population recevant des services d'éducation et de formation des adultes l'année précédant l'interview, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

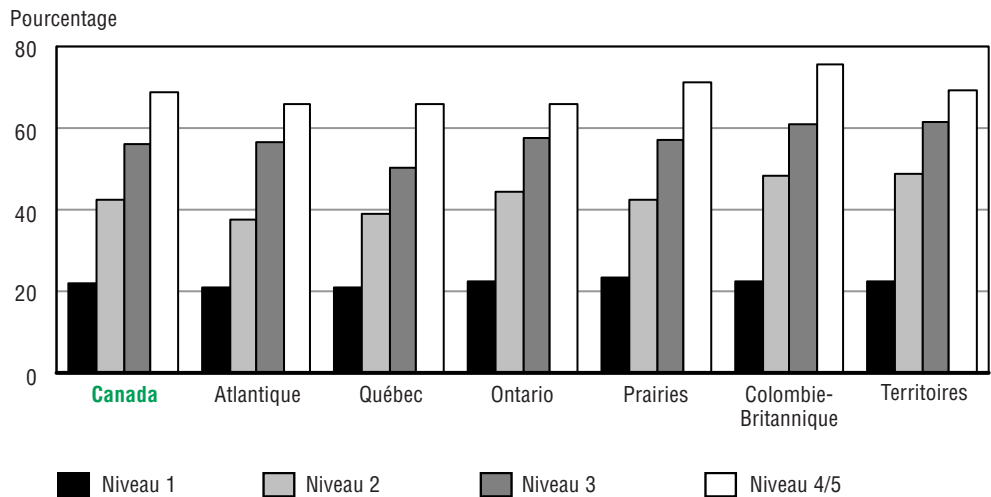


Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Dans toutes les régions, lorsque les niveaux de performance s'élèvent, la participation à l'apprentissage des adultes augmente également. Dans l'ensemble des provinces et des territoires, on relève une différence appréciable de taux de participation entre les niveaux de littératie inférieurs et supérieurs. Les taux de participation des gens qui se situent au niveau 1 dans le domaine des textes schématiques sont d'environ 20 % comparativement aux taux d'environ 70 % de ceux qui se trouvent au niveau 4/5 (voir la figure 4.10).

Figure 4.10

Proportion de la population recevant des services d'éducation et de formation des adultes l'année précédant l'interview, selon les niveaux de compétence à l'échelle des textes schématiques, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Les adultes peuvent s'adonner à une diversité d'activités d'apprentissage, dont certaines ont un caractère relativement informel et prennent place en dehors du système éducatif officiel. L'EIACA a mesuré la participation à une diversité d'activités de ce genre et a distingué les modes « actifs » et « passifs » d'apprentissage informel. Comme modes actifs, mentionnons entre autres les visites guidées, la fréquentation de salons des métiers et la présence à des conférences ou à des séminaires de brève durée et, comme modes passifs, l'utilisation de vidéos et de bandes didactiques, la lecture de manuels et d'ouvrages de référence et l'apprentissage par l'expérience (voir l'encadré D4).

Encadré D4

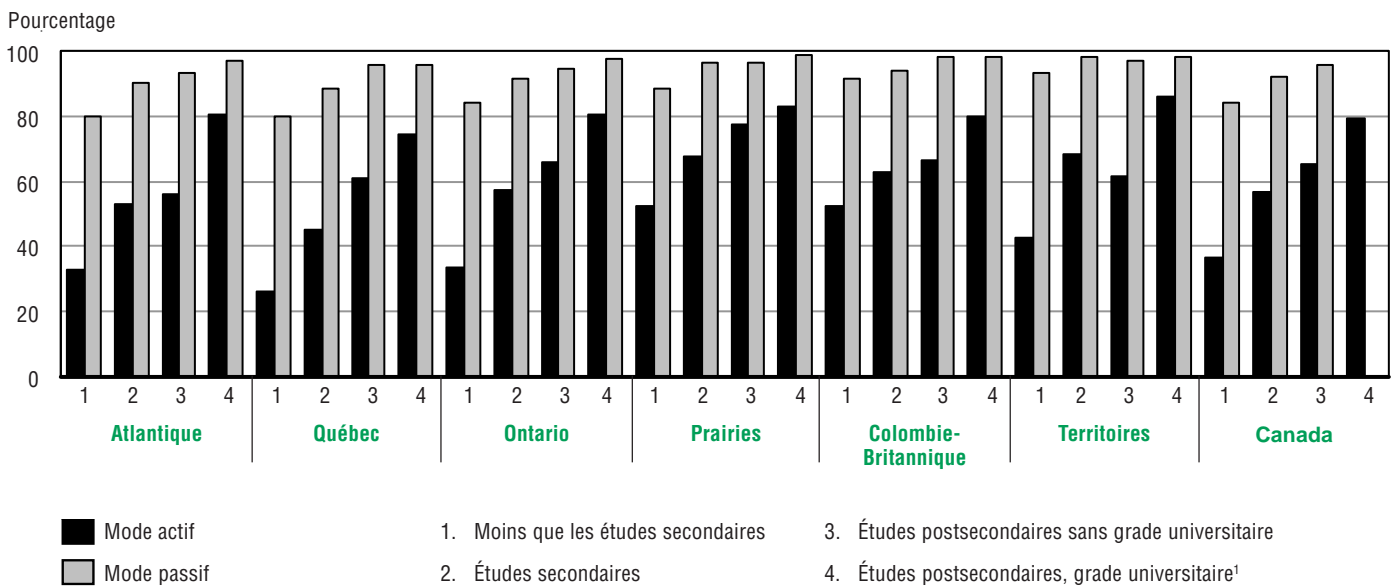
Mesure de l'apprentissage informel

Il y a apprentissage informel, c'est-à-dire hors du système éducatif officiel, par des activités quotidiennes qui s'exercent au foyer, au travail et dans la collectivité. L'EIACA a recueillie de l'information sur la participation à une diversité d'activités d'apprentissage informel : fréquentation de salons des métiers, de congrès ou de conférences à caractère professionnel; inscription à des conférences, des séminaires ou des ateliers de brève durée ou à des exposés ne faisant pas partie d'un cours; lecture de manuels, d'ouvrages de référence, de revues ou d'autres écrits ne faisant pas partie d'un cours; visites guidées de musées, de galeries d'art ou d'autres lieux analogues; utilisation des ordinateurs ou d'Internet à des fins d'apprentissage, mais sans que cette utilisation fasse partie d'un cours; recours à la vidéo, à la télévision ou à la magnétoscopie pour l'apprentissage, mais hors cours; apprentissage par l'observation, l'aide ou les conseils d'autrui, mais sans qu'il s'agisse de gens qui donnent des cours; apprentissage personnel que font ceux qui essaient des choses, s'exercent eux-mêmes à quelque chose ou expérimentent des manières différentes de procéder; apprentissage dans un organisme où on se renseigne un peu partout sur ses différents aspects.

L'apprentissage informel est plus ou moins omniprésent chez les Canadiens de 16 à 65 ans. Plus de 90 % des répondants font un tel apprentissage, plus particulièrement par des modes passifs d'apprentissage informel. Les modes actifs sont de loin moins fréquents et varient aussi davantage selon les régions; moins de gens s'y adonnent au Québec (54 %) et dans la région de l'Atlantique (56 %) que dans les Prairies (72 %) (figure 4.11).

Figure 4.11

Proportion de la population ayant des modes actif et passif d'apprentissage informel l'année précédant l'entrevue selon le niveau de scolarité, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003



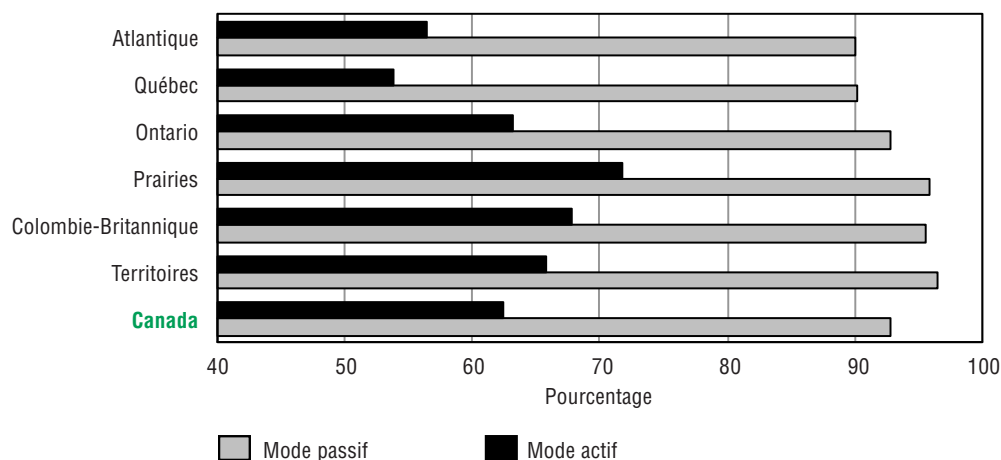
1. Cette catégorie comprend le diplôme technique DEC au Québec.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Des recherches antérieures font voir l'étroitesse du rapport entre le niveau d'éducation et la participation à l'apprentissage des adultes. Il y a plusieurs facteurs, dont l'éducation et les niveaux de littératie, qui sont susceptibles d'influer sur la participation à l'apprentissage informel par des modes actifs. Comme le démontre la figure 4.12, les Canadiens ayant fait des études postsecondaires recourent plus aux modes actifs d'apprentissage que ceux qui ont fait des études secondaires ou moins. Une proportion approximative de 80 % des Canadiens titulaires d'un diplôme universitaire adoptent des modes actifs de formation comparativement à 57 % des Canadiens ayant un diplôme d'études secondaires. La différence est moindre dans le cas des modes passifs d'apprentissage. Ainsi, 97 % des Canadiens titulaires d'un diplôme universitaire ont des modes passifs d'apprentissage contre 84 % de ceux qui ont moins que des études secondaires de deuxième cycle.

Figure 4.12

Proportion de la population participant à des activités d'apprentissage informel l'année précédant l'entrevue, selon le mode d'engagement, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

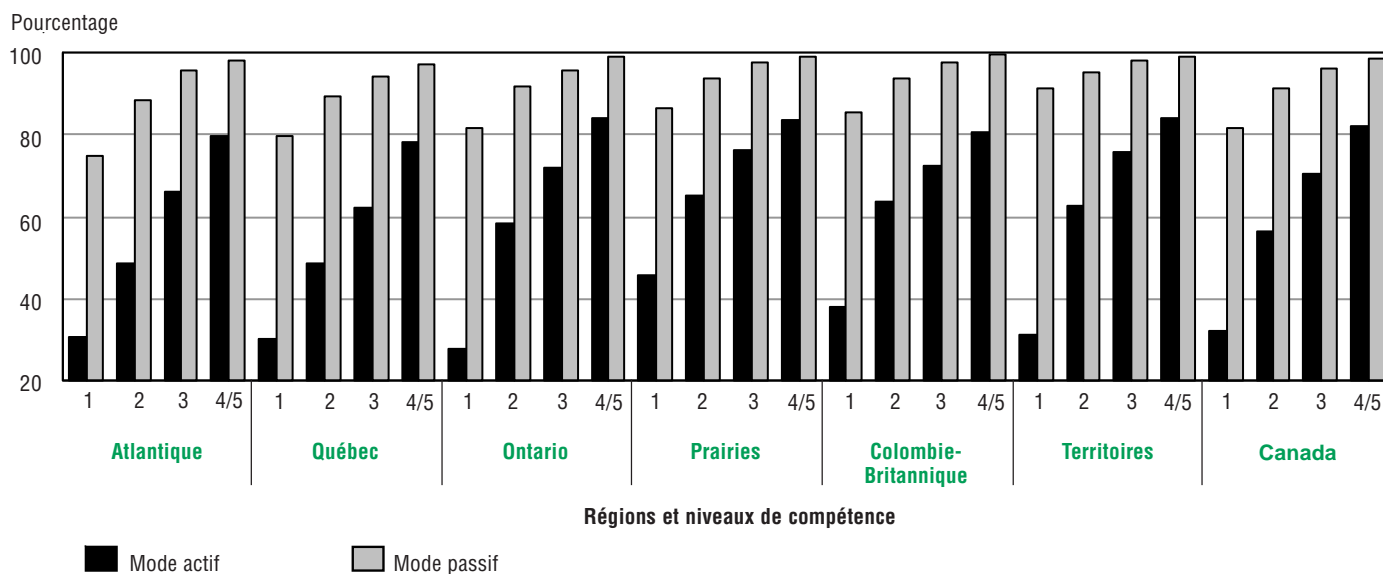


Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

La figure 4.13 montre aussi, pour toutes les régions, de grandes différences de participation aux modes actifs d'apprentissage informel selon les niveaux à l'échelle des textes schématiques. Les gens ayant des performances au niveau inférieur présentent des taux de participation bien inférieurs pour tout ce qui est modes actifs d'apprentissage informel. Dans chacune des régions, le taux de participation des individus au niveau 4/5 à l'échelle des textes schématiques est environ le double du taux ou plus de ceux au niveau 1.

Figure 4.13

Proportion de la population ayant des modes actif et passif d'apprentissage informel l'année précédant l'entrevue, selon les niveaux de compétence à l'échelle des textes schématiques, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Conclusions

Le niveau de performance des Canadiens de 16 à 65 ans en littératie, en numératie et en résolution de problèmes est nettement lié à leurs résultats sur le marché du travail. Les résultats moyens à l'EIACA des gens occupés sont supérieurs à ceux des chômeurs ou des inactifs. Les taux d'emploi sont également supérieurs chez les gens dont la performance se situe au niveau supérieur en littératie. Les gens qui occupent des emplois plus riches en savoir ont généralement aussi plus de compétence en littératie et en numératie. Ajoutons que plus les Canadiens atteignent des niveaux élevés de littératie, les femmes en particulier, plus le revenu du travail est élevé. De ces résultats ressort l'importance de l'acquisition et du maintien d'un capital humain chez les Canadiens en âge de travailler.

L'exigence d'une forte compétence en littératie et en numératie devrait s'accroître à mesure que le Canada s'achemine vers une économie du savoir. Dans tous les secteurs de l'industrie sauf celui de la basse et moyenne technologie, au moins la moitié des travailleurs se situent au niveau 3 ou à un niveau supérieur à l'échelle des textes schématiques. La proportion est d'un peu moins de 50 % dans les industries de basse et moyenne technologie.

L'apprentissage continu aide à entretenir les compétences et à en acquérir de nouvelles. La participation à l'apprentissage des adultes a invariablement à voir avec les performances en littératie et en numératie. Les gens qui atteignent des niveaux de performance plus élevés se caractérisent par des taux supérieurs de participation en ce qui concerne les activités d'apprentissage en général et les modes actifs d'apprentissage informel en particulier.

Notes en fin de texte

1. Selon la définition normalisée utilisée à Statistique Canada, la population occupée est formée des gens ayant un emploi ou une entreprise. Les chômeurs sont ceux qui, sans emploi, sont disponibles pour le travail et sont activement à la recherche d'un emploi. Les chômeurs et les personnes occupées forment collectivement la population active.
2. Pour un groupe, le taux d'emploi est le nombre de personnes occupées exprimé en proportion des effectifs du groupe.

Références

- Béjaoui, A. (2000), *L'évolution de le prime associée aux qualifications et son implication quant aux changements de la structure des salaires*. Montréal : Université de Montréal.
- Boothby, D. (1999), *Literacy skills and knowledge content of occupations and occupational mismatch*, document de travail 993E. Hull : Direction générale de la recherche appliquée, Développement des ressources humaines Canada.
- Coulombe, S., Tremblay, J.-F., et Marchand, S. (2004), *Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays membres de l'OCDE*. Ottawa et Hull : Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada.
- Desjardins, R. (2004), *Learning for well being: Studies using the International Adult Literacy Survey*. Stockholm : Institut de l'éducation internationale, Université de Stockholm.
- Drolet, M. (2001), Écart salarial entre hommes et femmes, L'emploi et le revenu en perspective, vol. 2(12).
- Green, D.A., et Riddell, W.C. (2001), *Les capacités de lecture et de calcul et la situation sur le marché du travail au Canada*. Ottawa et Hull : Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada.
- Lavoie, M., et Roy, R. (1998), *Emploi dans l'économie du savoir : un exercice de comptabilité de croissance pour le Canada*, document de recherche. Hull : Direction générale de la recherche appliquée, Développement des ressources humaines Canada.
- OCDE (1999), *Tableau de bord de la science, de la technologie et de l'industrie*. Paris : auteur.
- OCDE (2001), *Tableau de bord de la science, de la technologie et de l'industrie, édition 2001*. Paris : auteur.
- Osberg, L., Wolff, E.N., et Baumol, W.J. (1989), *The information economy: The implications of unbalanced growth*. Halifax : Institut de recherche en politiques publiques.

Chapitre 5

Niveaux de performance et résultats sociaux

S'il est relativement simple de mesurer la réussite économique, on sait moins bien chiffrer l'incidence de la littératie sur les résultats sociaux, qu'il s'agisse de la santé et du bien-être individuels ou collectifs. La première partie de ce chapitre utilise les données de l'EIACA pour éclairer ces rapports, et ce, par une suite de questions portant sur la santé et le bien-être individuels. Dans ce chapitre enfin, on regarde d'autres questions de l'EIACA permettant d'examiner les effets des niveaux de littératie sur des indicateurs sociaux clés ayant généralement à voir avec l'engagement civique, à savoir le bénévolat et la participation à l'action civique.

Dans la dernière partie du chapitre, on regarde l'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC) et les facteurs liés à leur emploi. Les TIC se font de plus en plus omniprésentes au pays et, par conséquent, leur accessibilité et la capacité de les exploiter ont une importante incidence sur la vie quotidienne, au travail comme au foyer.

Santé et littératie

On connaît depuis longtemps le rapport entre les résultats de santé et les années de scolarité (Furu, 1985; Schwartzberg, Van Geest et Wang, 2005). Plus récemment, la disponibilité de données nationales sur la littératie a permis de mieux cerner ce lien. Celles-ci indiquent que la littératie est un important facteur explicatif des écarts de services de santé reçus par les adultes dans les économies avancées (Kirsch et von Davier, 2005).

Depuis longtemps, on fait le lien entre des limitations de la santé comme les dérèglements visuels non corrigés par des aides comme les lunettes, d'une part, et l'aptitude à lire et à comprendre des imprimés, d'autre part. La portée et la gravité de tels états influent directement sur le niveau de performance. Alors qu'un léger dérèglement visuel qui n'a pas été corrigé dès l'école primaire peut faire en sorte qu'on acquerra plus lentement certaines compétences de base nécessaires pour arriver à un niveau de littératie élevé, la cécité peut mettre un frein à l'acquisition de connaissances et compétences en littératie. Bien que certaines personnes puissent employer des moyens parallèles de communication (documents en braille, ouvrages sur bande, etc.), il reste que l'information immédiatement accessible est quantitativement limitée.

Les données de l'EIACA aident à sonder des aspects plus généraux des rapports entre l'état de santé perçue et les résultats en littératie des répondants. Elles mesurent

la santé à l'aide d'un ensemble largement reconnu de questions sur la santé physique et mentale. On se reporte aux réponses à ces questions pour noter par « médiocre », « passable », « bon » ou « excellent » l'état de santé mentale et physique (voir l'encadré A5).

Encadré A5

Mesure de la santé physique et mentale dans l'EIACA

Dans cette enquête, on mesure la santé par les réponses obtenues à une suite de questions correspondant à deux échelles qui sont celles du « Sommaire de la composante physique » (SCP) et du « Sommaire de la composante mentale » (SCM). Ce sont là des indicateurs de l'état physique et mental autodéclaré qui ont été validés sur le plan international. Dans l'EIACA, on prend cette mesure d'après les réponses à 12 questions (questionnaire SF12) qui appréhendent plus de 90 % de la variance propre à un questionnaire bien plus vaste de 36 questions appelé SF36. Avec la version abrégée, on allège le fardeau imposé aux répondants et obtient un moyen pratique de mesure de la santé des intéressés. En pondérant chacune des 12 questions, on peut calculer les résultats aux échelles SCP et SCM (pour plus de renseignements sur ces mesures de l'état physique et mental, voir le site www.sf-36.org (en anglais seulement)).

Aux fins de la présente analyse, les résultats aux échelles SCP et SCM ont été regroupés en quartiles nationaux. Quatre groupes d'analyse comprenant chacun le quart de la population sous les étiquettes « médiocre », « passable », « bon » et « excellent » sont utilisés. Ainsi, le groupe de santé médiocre est le quart de la population aux résultats les plus bas dans cette mesure nationale et le groupe en excellente santé, le quart aux résultats les plus hauts.

L'analyse santé-littératie vise avant tout le domaine de littératie des textes schématiques. La compétence générale qui y correspond est normalement celle de la lecture de consignes d'hygiène et de modes d'emploi de médicaments.

L'analyse des résultats moyens à l'échelle des textes schématiques des divers groupes de santé mentale n'accrédite en rien la thèse d'un rapport entre l'état mental et la maîtrise des textes schématiques. Dans toutes les provinces et les territoires en réalité, la répartition des résultats en littératie soit ne présente pas de variations significatives selon les différences de santé mentale perçue des répondants (médiocre, passable, bonne ou excellente), soit accuse des variations imprévisibles.

En revanche, les données d'une analyse des groupes de santé physique semblent indiquer un rapport entre l'état physique et les niveaux de littératie. Comme la population de plus de 65 ans est proportionnellement bien plus nombreuse à déclarer un état de santé médiocre, les analyses sont présentées pour les tranches d'âge 16 à 65 ans et plus de 65 ans.

À l'échelle du Canada, les résultats en littératie sont plus faibles pour ceux se disant de santé médiocre et ce pour les deux groupes d'âge. Le résultat moyen à l'échelle des textes schématiques des gens de 16 à 65 ans se disant de santé médiocre était de 267. C'est un résultat qui correspond au niveau 2. Chez ceux qui se disaient de santé passable, bonne ou excellente, le résultat était de 284, chiffre correspondant au niveau 3 (voir le tableau 5.1).

Dans la plupart des provinces et territoires, les 16 à 65 ans de santé médiocre présentent des résultats moyens à l'échelle des textes schématiques plus faibles que ceux disant être en meilleure santé. Le tableau 5.1 ordonne les provinces et les territoires selon l'ordre de grandeur de la différence de résultats moyens à l'échelle des textes schématiques pour une santé respectivement médiocre et passable, bonne ou excellente. En ce qui a trait aux 16 à 65 ans, on relève de plus petites différences au Yukon et aux Territoires du Nord-Ouest.

Tableau explicatif 5.1

**Résultats moyens à l'échelle des textes schématiques selon le Sommaire de la Composante Physique (SCP)
et les groupes d'âge, Canada, provinces et territoires, population âgée de 16 ans et plus, 2003**

Province ou territoire	Santé médiocre	Santé passable, bonne ou excellente	Différence ¹
	Moyenne		
Yukon			
16 à 65	287	296	9
66 et plus	210	255	45
Total	278	293	15
Territoires du Nord-Ouest			
16 à 65	275	281	6
66 et plus	176	200E	24
Total	257	279	23
Nunavut			
16 à 65	220	238	18
66 et plus	174E	x	x
Total	213	238	24
Alberta			
16 à 65	278	293	16
66 et plus	225	232	6
Total	264	289	25
Nouveau-Brunswick			
16 à 65	254	276	21
66 et plus	202	204	2
Total	241	269	28
Canada, total			
16 à 65	267	284	17
66 et plus	206	224	18
Total	248	279	31
Ontario			
16 à 65	268	282	14
66 et plus	204	225	21
Total	247	278	31
Saskatchewan			
16 à 65	285	297	12
66 et plus	212	232	20
Total	258	290	32
Manitoba			
16 à 65	269	287	18
66 et plus	211	230	20
Total	249	281	32
Colombie-Britannique			
16 à 65	274	294	20
66 et plus	223	248	26
Total	258	290	32

Tableau explicatif 5.1 (fin)

Résultats moyens à l'échelle des textes schématiques selon le Sommaire de la Composante Physique (SCP) et les groupes d'âge, Canada, provinces et territoires, population âgée de 16 ans et plus, 2003

Province ou territoire	Santé médiocre	Santé passable, bonne ou excellente	Différence ¹
	Moyenne		
Terre-Neuve-et-Labrador			
16 à 65	251	274	23
66 et plus	192	216	24
Total	237	269	32
Québec			
16 à 65	256	277	21
66 et plus	192	211	19
Total	237	271	33
Île-du-Prince-Édouard			
16 à 65	263	285	22
66 et plus	208	216	7
Total	245	279	33
Nouvelle-Écosse			
16 à 65	268	290	22
66 et plus	212	230	18
Total	251	284	33

1. La différence figurant à la dernière colonne est la différence de résultats moyens à l'échelle des textes schématiques entre les gens déclarant une santé passable, bonne ou excellente et les gens déclarant une santé médiocre. Les provinces et territoires ont été ordonnés selon la différence en question pour toute leur population d'âge adulte (16 ans et plus).

E. À utiliser avec prudence.

x. Confidentiel en vertu des dispositions de la *Loi sur la statistique*.

Source : *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003*.

Plus de la moitié de la population de 65 ans et plus a évoqué un état de santé médiocre comparativement à 20 % des 16 à 65 ans. Dans l'ensemble du Canada, les gens de plus de 65 ans à la santé médiocre présentaient un résultat moyen de 206 correspondant au niveau 1 à l'échelle des textes schématiques. Avec un résultat de 224, ce résultat était supérieur pour ceux se déclarant de santé passable, bonne ou excellente. La proportion de personnes âgées déclarant un état de santé médiocre était près ou plus de 50 % dans chaque province et chaque territoire, le Yukon étant la seule exception. Dans chaque province et territoire, le résultat moyen à l'échelle des textes schématiques des personnes âgées à la santé médiocre correspond au niveau 1. Le fait qu'environ la moitié de toutes les personnes âgées évoquent une santé physique médiocre, tout en se situant au plus bas niveau de l'échelle des textes schématiques, pourrait être lourd de conséquences pour leur qualité de vie dans l'ensemble.

Au Canada, il y aurait un lien entre la santé physique autodéclarée et la maîtrise des textes schématiques. Cependant, il faudra de nouvelles études afin de mieux comprendre les relations pouvant être à la base de ce phénomène. Les exigences en matière de littératie qu'impose aux Canadiens la responsabilité de la gestion de leur propre santé et de leur propre bien-être devraient gagner en complexité à mesure qu'évolue le système de santé au pays.

Engagement civique

L'inclusion de mesures de l'engagement civique dans l'EIACA rend possible l'examen des rapports entre la participation communautaire, d'une part, et la littératie, la numératie et la résolution de problèmes, d'autre part, mais il demeure impossible d'établir des rapports de causalité. Si les individus performants à des niveaux supérieurs dans ces domaines sont plus susceptibles de participer à la vie collective, ils ont aussi plus de chances de nouer des liens étroits avec la collectivité (voir Healy et Côté, 2001).

L'EIACA mesure plusieurs aspects de l'engagement dans la collectivité et la société, notamment l'appartenance à divers groupes ou organismes et la participation à l'action bénévole. L'analyse de la présente section met l'accent sur une mesure sommaire de ces deux types de participation. La mesure est appelée : « engagement civique ». L'indice de l'engagement civique distingue les gens qui participent beaucoup de ceux qui ne participent guère ou pas du tout (voir l'encadré B5).

Encadré B5

Mesure de l'engagement civique dans l'EIACA

Dans l'EIACA, on pose une suite de questions sur l'appartenance à des groupes ou organismes communautaires et la participation à l'action bénévole. Deux indicateurs sont tirés de ces questions, ceux de la participation civique et de l'engagement social, ainsi qu'un indice récapitulatif.

L'indicateur de la participation civique a été créé en mettant les sept mesures de l'appartenance à une diversité de groupes et d'organismes à une échelle commune où le zéro désigne l'absence de participation et le chiffre sept, l'appartenance à tous les groupes et organismes possibles d'action civique. Pour faciliter l'interprétation des résultats, on a créé une simple variable dichotomique avec une catégorie de participation à l'action civique et une catégorie de non-participation.

De même, un indicateur de l'engagement social a été constitué en mettant les cinq mesures de la participation à l'action bénévole à une échelle commune où le zéro désigne l'absence de participation et le chiffre cinq, une action bénévole dans tous les domaines mesurés. Là encore, l'indice a été transformé à des fins de déclaration en une variable simple à deux catégories permettant de distinguer les gens qui font du bénévolat de ceux qui n'en font pas.

Enfin, un indice composé de l'engagement civique a été créé avec l'ensemble des 12 mesures de manière à prendre en compte les répondants sans participation communautaire ni action bénévole dans les domaines mesurés.

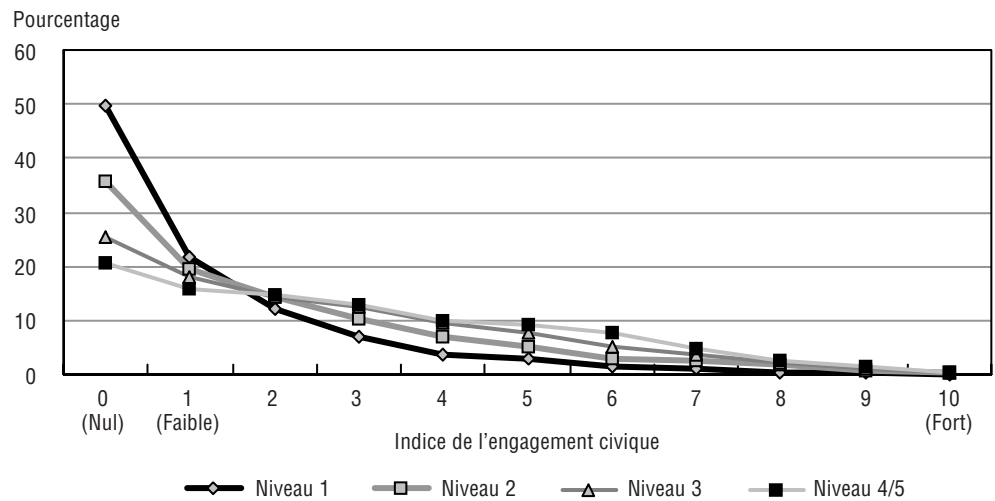
L'analyse des rapports entre la participation civique et l'engagement social, d'une part, et les quatre domaines de compétence mesurés par l'EIACA, d'autre part, indique que, dans tous ces domaines, la répartition des compétences selon ces caractéristiques sociales est la même. Voilà pourquoi les données présentées utilisent seulement l'indice composé de l'engagement civique et l'échelle des textes suivis.

La figure 5.1 décrit la répartition des niveaux à l'échelle des textes suivis selon les résultats à l'indice de l'engagement civique. D'après les tendances observées, il semblerait que plus on s'élève dans cette échelle de littératie, plus on se livre à diverses activités à caractère civique ou social.

La moitié de tous les répondants qui se situaient au niveau 1 dans le domaine des textes suivis négligeaient les 12 types de participation et d'action bénévole mesurés par l'EIACA. Pour les niveaux 4 et 5, la proportion correspondante était de 21 %.

Figure 5.1

Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis selon l'indice de l'engagement civique, Canada, population âgée de 16 ans et plus, 2003



Note : Cette figure contient certaines estimations peu fiables. Veuillez vous référer au tableau 5.1 de l'Annexe A pour l'erreur type de chaque estimation.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

On peut jeter un regard différent sur les mêmes données en considérant les proportions de gens ayant et n'ayant pas d'engagement civique à chaque niveau de l'échelle des textes suivis. Les tendances qui se dégagent de la figure 5.2 font également voir une relation positive entre la maîtrise des textes suivis et l'engagement civique. Des hauts niveaux de performance en littératie sont reliés à des niveaux plus élevés d'engagement civique. Environ la moitié des gens qui se situent au niveau 1 à cette échelle exercent une action civique. La proportion augmente à chaque niveau supérieur et atteint les 80 % chez les gens qui se trouvent au niveau 4/5. Il convient de noter que, à l'indice simplifié, le « non-engagé » est celui qui ne fait pas de bénévolat ni ne participe aux activités mesurées de groupes ou d'organismes. En revanche, l'« engagé » est celui qui se livre à l'action bénévole ou civique dans au moins une des catégories mesurées.

Ce constat d'association entre la littératie et l'engagement civique vaut pour toutes les provinces et tous les territoires (voir le tableau 5.3 de l'Annexe A). Comme à l'échelle nationale, les taux d'engagement civique aux quatre niveaux de littératie varient considérablement par province et territoire.

Niveaux de performance et utilisation des technologies de l'information et des communications

Les technologies de l'information et des communications (TIC) ont constitué un facteur d'évolution pour les entreprises, les administrations publiques et les particuliers. En l'espace d'une génération, les moyens de transmission de l'information et de communication entre les personnes ont radicalement changé. Des TIC comme le micro-ordinateur et Internet sont si omniprésentes qu'elles deviennent aujourd'hui un véhicule de l'expérience des gens dans maints aspects de leur vie (Fanning, 2001). Qu'ils préparent un exposé au travail, se servent d'un moteur de recherche Internet ou communiquent avec des proches par courriel ou bavardoir, les Canadiens ont

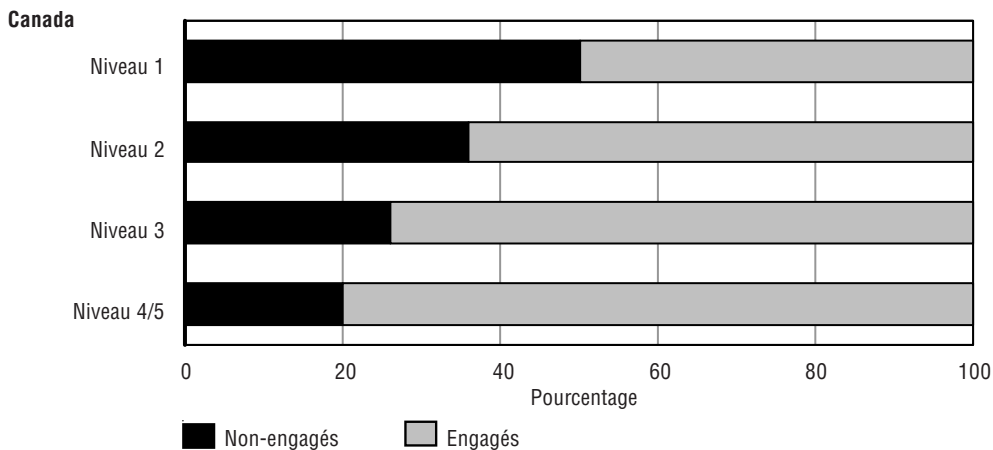
acquis de nouvelles compétences et en ont adapté d'autres de manière à pouvoir exploiter ces moyens technologiques. Comme les TIC sont si répandues, la capacité de les employer avec efficacité gagne sans cesse en importance au double niveau des nations et des personnes (Kirsch et Lennon, 2005). En fait, la capacité de se servir des TIC a tout aujourd'hui d'une compétence clé.

Cette section examine brièvement l'accès des Canadiens aux ordinateurs et à Internet et étudie ensuite certains des facteurs d'utilisation des TIC. Il s'agira notamment de cerner les liens entre cette utilisation et des variables comme l'éducation, la littératie et les revenus de la population de 16 à 65 ans. Ces résultats sont présentés pour le Canada ainsi que pour les provinces et les territoires dans la mesure du possible¹.

Figure 5.2

Indice de l'engagement civique selon les niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis, Canada, population âgée de 16 ans et plus, 2003

Niveau à l'échelle des textes suivis



Note : Des distributions provinciales et territoriales avec des erreurs types sont fournies dans le tableau 5.2 de l'annexe A.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Accès à un ordinateur personnel et à Internet

D'après les résultats d'enquête, trois Canadiens de 16 à 65 ans sur quatre (76 %) ont accès à un ordinateur au foyer. À l'échelle des six pays participant à l'enquête ELCA², les taux d'accès sont un peu plus élevés en Norvège (80 %) et en Suisse (83 %) seulement. Une majorité de Canadiens (68 %) ont aussi une liaison Internet à la maison. La connectivité Internet est quelque peu plus répandue en Suisse (75 %), mais en Norvège le niveau d'utilisation correspond à celui du Canada (68 %). D'autres études indiquent que la croissance des taux d'utilisation d'Internet au foyer s'est stabilisée ces dernières années en partie parce que le réservoir de nouveaux utilisateurs a rétréci à mesure qu'Internet gagnait en pénétration (Statistique Canada, 2004).

À la figure 5.3, on peut voir que l'Ontario, l'Alberta, la Colombie-Britannique et le Yukon dominent parmi les provinces et les territoires avec des taux d'accès aux ordinateurs et à Internet qui, respectivement, approchent de 80 % et égalent ou dépassent un peu la moyenne nationale de 68 %. Les provinces de l'Ouest mènent depuis toujours pour la pénétration d'Internet à grande vitesse par câblodistribution (Veenhof, Neogi et van Tol, 2003). À Terre-Neuve-et-Labrador, à l'Île-du-Prince-Édouard et au Nouveau-Brunswick ainsi que dans les Territoires du Nord-Ouest, les taux de pénétration sont de moins de 60 %, alors que le Nunavut ferme la marche

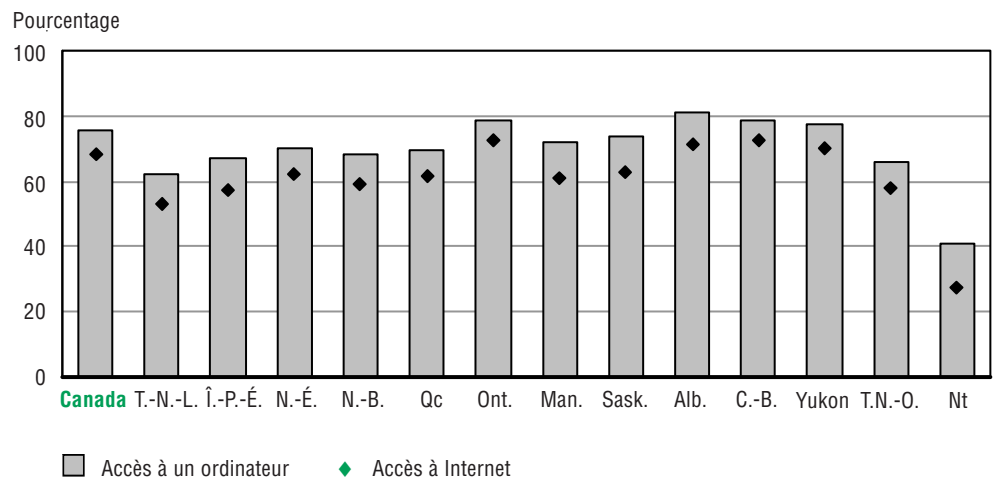
avec un peu plus du quart de sa population (28 %) ayant une liaison Internet au foyer. L'explication partielle en est qu'une foule de technologies d'accès à Internet demeurent indisponibles dans certaines collectivités rurales ou géographiquement isolées (Veenhof et coll., 2003).

Pour la plupart, les usagers de l'informatique ont aussi accès à Internet. En fait, les résultats d'enquête indiquent pour la plupart des secteurs de compétence au Canada que, dans une proportion de 85 % à 90 %, ces usagers ont accès à Internet à la maison. Le Nunavut présente le taux d'accès le plus bas pour les usagers de l'informatique, mais ce sont quand même plus des deux tiers des utilisateurs de ce territoire qui ont accès à Internet au foyer.

Bien qu'on constate clairement que la connectivité s'est propagée au Canada, il est révélateur de sonder les perceptions des non-utilisateurs. Les données de l'EIACA nous disent que, au Canada, 29 % des 16 à 65 ans n'ayant jamais utilisé d'ordinateurs se sont dits désireux de s'y initier. C'est tout un défi pour le Canada s'il entend multiplier les liaisons et les utilisations en informatique chez ses citoyens pour qu'elles deviennent presque universelles.

Figure 5.3

Proportion de la population qui déclare avoir accès à un ordinateur et à Internet à la maison, Canada, provinces et territoires, population âgée de 16 ans et plus, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Autres mesures de l'utilisation des TIC et des attitudes à leur égard

Trois indices composés qui mesurent les aspects de la connaissance et de l'utilisation des TIC servent à l'analyse effectuée dans cette section. Ce sont les indices de l'utilité perçue et de l'attitude à l'égard des ordinateurs, de la diversité et de l'intensité de l'utilisation d'Internet et de l'utilisation de l'ordinateur en fonction de tâches précises (voir l'encadré C5).

Encadré C5

Trois indices des TIC avec leurs mesures d'observation

Nous avons tiré trois indices de la connaissance et de l'utilisation des TIC d'un certain nombre de mesures d'observation recueillies dans le cadre de l'EIACA. Nous soumettons ces mesures relatives aux TIC à une analyse factorielle d'exploration en composantes principales. Ensuite, nous validons les trois modèles par une analyse factorielle de confirmation. Nous calculons les valeurs d'indice par le modèle de Rasch. Nous exprimons les valeurs de chaque indice en résultats normalisés à une échelle de 10 points où la moyenne est de 5 points et l'écart-type, de 1,5 point.

Nous estimons les valeurs d'indice en nous fondant sur l'ensemble de données de regroupement des six pays participant à l'ELCA pour la population de 16 à 65 ans. Nous calculons les valeurs du Canada et des provinces et territoires par rapport à la moyenne internationale normalisée qui est fixée à 5 points pour chaque indice.

Voici une description sommaire des variables à la base des trois mesures :

1. Indice de l'utilité perçue et de l'attitude à l'égard des ordinateurs

Veillez indiquer si vous êtes fortement d'accord, simplement d'accord, simplement en désaccord ou fortement en désaccord avec chacun des énoncés suivants :

- L'ordinateur m'a permis d'accomplir davantage en moins de temps
- L'ordinateur m'a aidé à trouver des renseignements utiles
- L'ordinateur m'a aidé à apprendre de nouvelles compétences autres que les compétences en informatique
- L'ordinateur m'a aidé à communiquer avec des personnes
- L'ordinateur m'a aidé à atteindre mes objectifs professionnels

2. Indice de la diversité et de l'intensité de l'utilisation d'Internet

Au cours d'un mois type, à quelle fréquence avez-vous utilisé Internet aux fins suivantes? (Tous les jours, quelques fois par semaine, quelques fois par mois, jamais)

- Envoyer des courriers électroniques (courriels)
- Participer à des forums de discussion ou à d'autres dialogues en ligne
- Faire des achats (y compris naviguer à la recherche de produits ou de services, mais sans nécessairement acheter)
- Faire des opérations bancaires
- Participer à une formation structurée (dans le cadre d'une activité d'apprentissage structurée comme un cours ou un programme d'études)
- Obtenir ou sauvegarder de la musique
- Lire les nouvelles et suivre l'actualité
- Chercher des offres d'emploi
- Chercher des renseignements sur la santé
- Chercher des renseignements météorologiques
- Chercher des renseignements gouvernementaux
- Participer à des jeux avec d'autres personnes
- Naviguer en général
- Autres fins (veuillez préciser)
- *Au cours d'un mois type, pendant combien d'heures avez-vous utilisé un ordinateur à la maison?*

Encadré C5

Trois indices des TIC avec leurs mesures d'observation

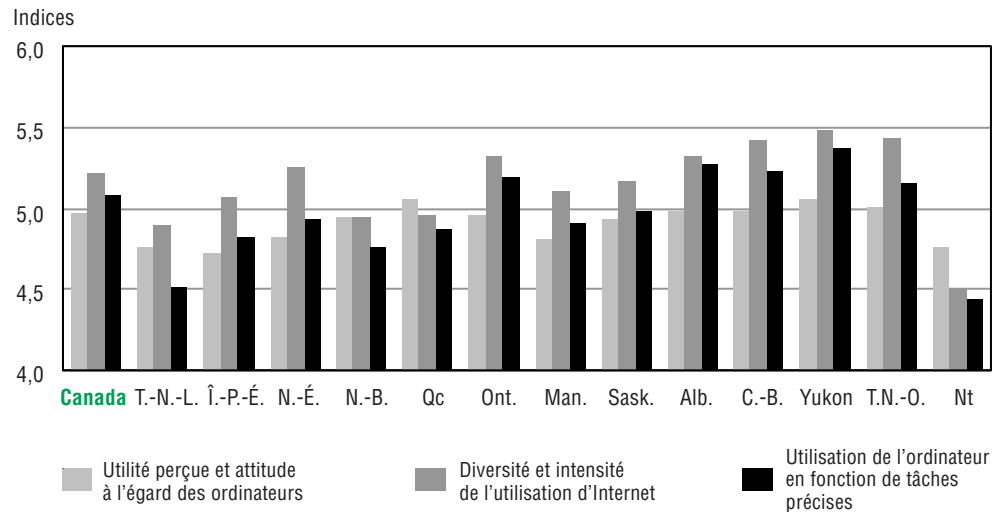
3. Indice d'utilisation de l'ordinateur en fonction de tâches précises

Au cours d'un mois type, à quelle fréquence avez-vous utilisé un ordinateur aux fins suivantes? (Tous les jours, quelques fois par semaine, quelques fois par mois, jamais)

- Rédiger ou corriger des textes
- Gérer des comptes, des tableurs ou une analyse statistique
- Créer des graphiques, des dessins, des images ou des présentations
- Programmer ou établir un code machine
- Tenir un échéancier ou un calendrier
- Lire de l'information sur un CDROM ou un DVD
- *Au cours d'un mois type, pendant combien d'heures avez-vous utilisé un ordinateur à la maison?*

Figure 5.4

Résultats moyens pour trois échelles de l'indice d'utilisation et de la connaissance des technologies de l'information et des communications (TIC), Canada, provinces et territoires, population âgée de 16 ans et plus, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Au Canada, les attitudes à l'égard des ordinateurs et l'intensité de l'utilisation des TIC varient selon les provinces et les territoires. Le Yukon, les Territoires du Nord-Ouest, l'Alberta et la Colombie-Britannique dépassent la moyenne nationale pour l'utilité perçue des ordinateurs, l'attitude à l'égard de l'informatique, la diversité et l'intensité de l'utilisation d'Internet et l'emploi de l'ordinateur en fonction de tâches précises. Les habitants de ces provinces et territoires font aussi un usage plus intense des TIC. En Ontario, les adultes sont aussi des usagers actifs des TIC et, au Yukon et au Québec, ils obtiennent la note la plus élevée pour l'aspect de l'utilité perçue des ordinateurs, mais les Québécois ont pour l'utilisation effective des TIC une note moyenne qui demeure inférieure à celles des habitants des autres provinces et territoires. De même, les adultes du Nunavut ont de forts résultats à l'indice de

l'utilité perçue et de l'attitude à l'égard des ordinateurs et des résultats relativement faibles pour l'utilisation effective des TIC. Les habitants du Nunavut et de Terre-Neuve-et-Labrador sont de tous les adultes canadiens ceux dont l'utilisation des TIC est la moins intense. Les valeurs d'indice sont proches des valeurs nationales dans la plupart des autres provinces et territoires.

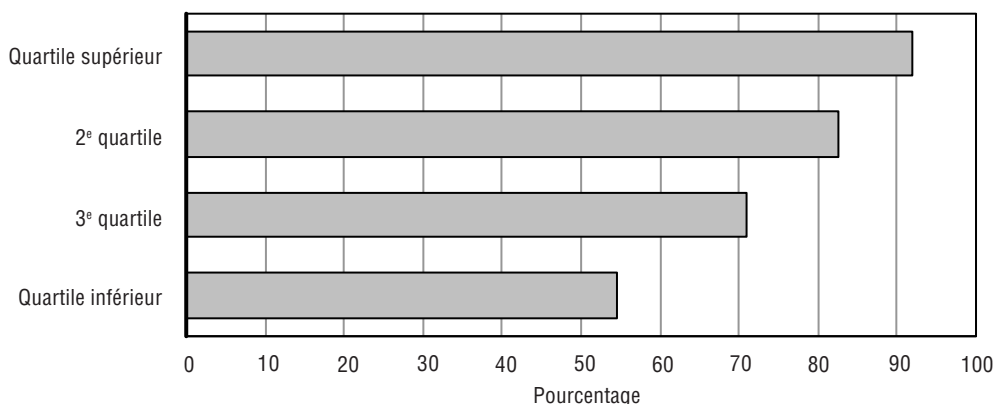
Facteurs d'utilisation des TIC

Les différences de pénétration et d'utilisation des diverses TIC dans et entre les pays sont bien documentées. Les études consacrées au « fossé du numérique » (Département du Commerce des États-Unis, 2002; OCDE, 2001 et 2004; Sciadas, 2002) ont à la fois relevé et analysé les facteurs qui influent sur la connectivité Internet et l'utilisation des TIC au niveau des ménages comme à celui des particuliers. Si le revenu est souvent un facteur déterminant sur ce plan, on sait que d'autres facteurs ont une influence indépendante, à savoir la scolarité, l'âge, le sexe, la région de résidence (urbaine ou rurale) et même le type de famille.

La figure 5.5 fait voir le rapport entre le revenu du ménage et l'accès à un ordinateur au foyer. Dans ce cas, il en va de l'accès à Internet comme de l'accès aux ordinateurs. L'utilisation de l'informatique et la connectivité Internet varient amplement selon le revenu, ce qui vient confirmer les données du passé. Au Canada, la pénétration des ordinateurs est presque universelle (92 %) chez les gens appartenant au plus haut quartile de revenu du ménage. Il reste qu'un peu plus de la moitié seulement des gens appartenant au quartile le plus bas (55 %) ont accès à un ordinateur à la maison. Les membres de ménages à faible revenu sont peut-être donc défavorisés dans tout apprentissage par ordinateur (Felstead, Duncan et Green, 2002) et pourraient ne pas avoir accès aux renseignements sur la santé, aux renseignements gouvernementaux et autres informations dans Internet. À noter aussi que les écarts d'accès entre les deux quartiles inférieurs de revenu du ménage dépassent les écarts entre les deux quartiles supérieurs. En d'autres termes, plus décroît le revenu, plus s'accroît l'écart d'accès. Cette constatation ne vaut pas uniquement pour le Canada, mais aussi pour d'autres pays participant à l'ELCA (Veenhof, Clermont et Sciadas, 2005).

Figure 5.5

Proportion qui déclare avoir accès à un ordinateur et à Internet à la maison selon les quartiles de revenu du ménage, Canada, population âgée de 16 ans et plus, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

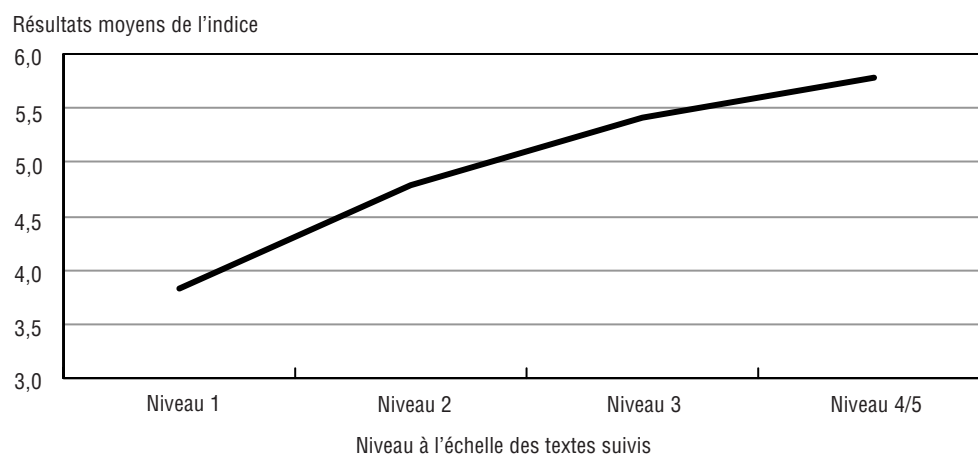
TIC et littératie

On peut mieux se rendre compte du rapport qui existe entre l'utilisation des TIC et l'acquisition d'autres compétences en comparant les niveaux de littératie des répondants qui disent respectivement se servir et ne pas se servir de ces technologies. Au Canada, l'écart est de 75 points entre utilisateurs et non-utilisateurs des TIC à l'échelle des textes suivis qui comprend 500 points (Veenhof et al., 2005)³. Outre un « fossé du numérique », il y aurait un « fossé de littératie » pour les non-utilisateurs. Les données d'une étude canadienne distincte révèlent l'existence d'une relation positive entre l'accès aux ordinateurs à la maison et l'acquisition de capacités de lecture chez les jeunes de 15 ans (Bussière et Gluszynski, 2004).

Les résultats de la figure 5.6 font également voir que le niveau de performance à l'échelle des textes suivis s'élève avec l'utilisation d'ordinateurs en fonction de tâches précises. Les constatations sont les mêmes pour les deux autres indices des TIC de l'étude, ainsi que pour les autres domaines de compétence que mesure l'EIACA. Ces résultats s'accordent avec ceux d'une autre étude selon lesquels les adultes se situant à des niveaux élevés de littératie et de numératie s'en tirent mieux dans une évaluation des compétences relatives aux TIC (DfES, 2003).

Figure 5.6

Résultats moyens de l'indice mesurant l'intensité de l'utilisation des ordinateurs en fonction de tâches précises, selon les niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis, Canada, population âgée de 16 ans et plus, 2003



Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

TIC et âge

Par des études antérieures, on sait que l'âge représente un grand facteur d'utilisation des TIC. En règle générale, les jeunes adultes font un usage plus fréquent et plus intense de ces technologies. Les données de l'EIACA confirment cette tendance globale. On peut constater que les valeurs aux trois indices des TIC diminuent constamment à mesure qu'on avance en âge; la plus forte diminution s'observe chez les 56 à 65 ans. Un grand nombre des aspects considérés dans l'indice qui mesure l'utilisation des ordinateurs en fonction de tâches précises ont à voir avec des tâches comme la rédaction ou la correction de textes, la gestion de comptes ou de tableurs, la programmation, la création de présentations et la tenue d'échéanciers et de calendriers. Que les valeurs d'indice diminuent fortement chez les 56 à 65 ans est le

signe que les plus âgés et les gens ayant pris tôt leur retraite n'accomplissent pas ces tâches aussi régulièrement que les plus jeunes. Le rapport entre l'âge et l'indice de la diversité et de l'intensité de l'utilisation d'Internet est également plus prononcé. En revanche, la relation est plus faible entre ce même âge et l'indice de l'utilité perçue des ordinateurs.

TIC et sexe

Les résultats de l'EIACA font voir que les différences d'utilisation des TIC entre les sexes sont peu marquées au Canada. Il n'y a pour ainsi dire aucune différence significative entre hommes et femmes aux trois indices des TIC. Les faibles écarts d'utilisation entre les sexes sont caractéristiques de la majeure partie du territoire nord-américain (Veenhof, Clermont et Sciadas, 2005), mais il en va tout autrement des autres régions du globe en général et du monde en développement en particulier (Huyer, Hafkin, Ertl et Dryburgh, 2005). Ajoutons que les différences d'utilisation selon le sexe, souvent plus grandes aux premiers stades de l'adoption de nouvelles technologies, s'atténuent avec le temps (Veenhof, Clermont et Sciadas, 2005).

TIC et scolarisation

La scolarisation et l'utilisation des TIC sont des phénomènes étroitement liés au Canada. Des études réalisées ailleurs ont permis de constater que les plus scolarisés maîtrisent mieux les TIC, mais aussi que les gens plus instruits travailleront davantage avec des ordinateurs, d'où la difficulté d'établir si c'est la scolarité ou l'emploi qui influe le plus sur l'utilisation de ces technologies (DFES, 2003). L'éducation n'en est pas moins un grand moyen d'acquisition de compétences de base à tout le moins dans le maniement des TIC (OCDE, 2004a) et, parfois, celles-ci seront intégrées aux activités d'apprentissage menant à des compétences autres que les compétences en informatique. Au Canada, leur utilisation s'accroît avec la scolarité. L'écart d'utilisation des TIC se remarque d'emblée entre les répondants ayant terminé leurs études secondaires et ceux qui ne l'ont pas fait. Les gens faiblement scolarisés sont généralement défavorisés sur le marché du travail, situation que risque d'aggraver le fait qu'ils aient relativement peu de connaissance et d'usage des TIC. Il existe des différences selon les niveaux de scolarité pour les trois indices des TIC, mais le rapport entre la scolarisation et les TIC est le plus faible dans le cas de l'indice de l'utilité perçue et de l'attitude à l'égard des ordinateurs.

Conclusions

Ce chapitre a examiné les liens entre le niveau de littératie et une diversité de résultats sociaux, dont l'état de santé autodéclaré et l'engagement civique. Il a aussi étudié l'accessibilité et l'utilisation des technologies de l'information et des communications et les facteurs reliés à cette utilisation.

Les différences d'état de santé autodéclaré paraissent liées aux niveaux de littératie à l'échelle des textes schématiques. Les répondants qui déclarent un état de santé médiocre ont à cette échelle des résultats inférieurs à ceux qui se disent de santé passable, bonne ou excellente. Il faudra examiner plus avant la nature de ce rapport, mais les données montrent clairement une interaction de la santé et de la littératie.

À degré élevé de maîtrise des textes suivis, degré élevé de participation à diverses activités collectives. La littératie pourrait être un grand facteur d'édification d'une collectivité où règne l'engagement social et, à son tour, la collectivité serait plus susceptible de créer un terrain fertile pour le soutien et le développement de la littératie.

Les tendances de l'accès à Internet et aux ordinateurs au foyer confirment l'existence d'un « fossé du numérique » se traduisant au Canada par des clivages dans la population de 16 à 65 ans. En Ontario, en Alberta, en Colombie-Britannique et au Yukon, on relève des taux d'accès à l'informatique à près de 80 % et des taux de connectivité Internet à près de 70 %. Les taux de pénétration sont moindres dans les autres provinces et territoires.

Il existe des différences de fond entre provinces et territoires aux indices de l'utilité perçue et de l'attitude à l'égard des ordinateurs, de la diversité et de l'intensité de l'utilisation d'Internet et de l'utilisation de l'ordinateur en fonction de tâches précises (lesquelles sont surtout d'un caractère professionnel). Les valeurs d'indice sont particulièrement élevées en Colombie-Britannique, dans les Territoires du Nord-Ouest et au Yukon.

Plusieurs facteurs, dont ceux de l'âge, du sexe et du niveau de scolarité, ont à voir avec la connaissance et l'usage des ordinateurs et d'Internet chez les adultes. L'âge est d'un effet particulièrement marqué sur l'utilisation des ordinateurs. Le niveau de littératie a aussi une grande influence sur cette connaissance et cette utilisation. On sait que l'incidence de la littératie sur l'emploi des ordinateurs est en médiation par les effets d'autres variables comme les facteurs que nous avons indiqués. Tout porte à croire cependant que la littératie a un effet net et indépendant sur la connaissance et l'exploitation des TIC (Veenhof et al., 2005). Il faudra pousser la recherche pour mieux dégager les résultats socioéconomiques liés aux compétences en TIC et en littératie.

Notes en fin de texte

1. Pour une analyse semblable des données des six pays participant à l'ELCA, voir Veenhof, Clermont et Sciadras (2005). Pour des comparaisons internationales et provinciales détaillées portant sur le groupe d'âge 16 à 65 ans, on pourra se reporter à Veenhof, Clermont et Sciadras (étude à paraître).
2. Bermudes, Canada, Italie, Norvège, Suisse et États-Unis. Voir dans OCDE et Statistique Canada (2005, p. 197) les données comparatives sur l'accès aux ordinateurs et la connectivité Internet.
3. Au Canada, le résultat moyen dans le domaine des textes suivis pour les utilisateurs d'ordinateur était de 289 contre 214 pour les non utilisateurs; cette différence étant significative.

Références

- Bussière, P., et Gluszynski, T. (2004), *Les incidences de l'utilisation de l'ordinateur sur la capacité de lecture des jeunes de 15 ans*. Gatineau : Direction de la politique sur l'apprentissage, Direction générale de la politique stratégique et de la planification, Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- Department for Education and Skills (DFES) (2003), *The skills for life survey: A national needs and impact survey of literacy, numeracy and ICT skills*. Rapport de recherche n° 490 du DFES. Londres : DFES.
- Fanning, J. (2001), *Expanding the definition of technological literacy in schools*. http://www.mcrcel.org/PDFConversion/Noteworthy/Learners_Learning_Schooling/jimf.asp.
- Felstead, A., Duncan, G., et Green, F. (2002), *Work skills in Britain 1986-2001*. Nottingham : Department for Education and Skills.
- Furu, M. (1985), *Life patterns and health: A longitudinal study of men from childhood to middle age*. Stockholm : Stockholm School of Education.
- Healy, T., et Côté, S. (2001), *Du bien-être des nations : le rôle du capital humain et social*. Paris : OCDE.
- Huyer, S., Hafkin, N., Ertl, H., et Dryburgh, H. (2005), Women in the information society, chapitre 6, dans G. Sciadas (dir.), *From the digital divide to digital opportunities: Measuring infostates for development*. Montréal : UNESCO et Orbicom.
- Kirsch, I., et Lennon, M. (2005), Le cadre d'apprentissage des TIC, dans T.S. Murray, Y. Clermont et M. Binkley (dir.), *Mesurer la littératie et les compétences des adultes : Des nouveaux cadres d'évaluation*. Ottawa : Statistique Canada, publication n° 89-552-MIF au catalogue, n° 13.
- Kirsch, I.S., et von Davier, M. (2005), Les compétences et la santé, chapitre 11, dans OCDE et Statistique Canada, *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes* (p. 251-266). Ottawa et Paris : OCDE et Statistique Canada.
- OCDE (2001), *Understanding the digital divide*. Paris : auteur.
- OCDE (2004a), Compétences et emploi dans le domaine des TIC, *Perspectives des technologies de l'information de l'OCDE 2004*, Groupe de travail sur l'économie de l'information. Paris : auteur.
- OCDE (2004b), *Compendium statistique de la science et de la technologie*. Réunion du Comité de la politique scientifique et technologique de l'OCDE au niveau ministériel, 29 et 30 janvier 2004. Paris : auteur.
- Schwartzberg, J.G., Van Geest, J.B., et Wang, C.C. (dir.), *Understanding health literacy: Implications for medicine and public health*. Chicago, Illinois : American Medical Association.
- Sciadas, G. (2002), Découvrir le clivage numérique, *Série sur la connectivité*, n° 7. Ottawa : Statistique Canada, publication n° 56F0004MPE au catalogue.

- Statistique Canada (2004), Enquête sur l'utilisation d'Internet à la maison, *Le Quotidien*, 8 juillet, www.statcan.ca.
- United States Department of Commerce (2002), *A nation online: How Americans are expanding their use of the Internet*. Washington, DC: National Telecommunications and Information Administration, Department of Commerce.
- Veenhof, B., Clermont, Y., et Sciadas, G. (2005a), Les compétences et les technologies de l'information et des communications, dans OECD et Statistique Canada, *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Paris et Ottawa : auteurs.
- Veenhof, B., Clermont, Y., et Sciadas, G. (2005b), *Série sur la connectivité*, n° 12. Ottawa : Statistique Canada, publication n° 56F0004MPE au catalogue.
- Veenhof, B., Neogi, P., et van Tol, B. (2003), À grande vitesse sur l'autoroute de l'information : les services à large bande au Canada, *Série sur la connectivité*, n° 10. Ottawa : Statistique Canada, publication n° 56F0004MPE au catalogue.

Conclusion

D'après l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes de 1994, près de la moitié de la population canadienne âgée de 16 ans et plus n'atteignait pas le niveau 3 à l'échelle des textes suivis, qui est le niveau de compétence souhaitable permettant d'affronter la demande grandissante de compétences d'une économie fondée sur l'information et le savoir (OCDE et Statistique Canada, 1995). Dans le cas de la population de 16 à 65 ans ceci représentait environ 8 millions de Canadiens se situant sous ce niveau en 1994. Ce fait a attiré l'attention des médias et du grand public et a accru l'importance des questions relative à la littératie des adultes aux yeux des gouvernements, des gens d'affaires et des autres membres de la collectivité.

On s'attendait à ce que l'enquête qui suivrait fasse voir une amélioration du profil de littératie des Canadiens, car on considérait qu'une forte proportion des gens ayant un faible niveau de littératie dans les groupes d'âge plus avancé se retireraient du marché du travail, que plus de nouveaux immigrants seraient titulaires d'un diplôme universitaire et que les Canadiens de naissance seraient proportionnellement plus nombreux à obtenir des diplômes d'études postsecondaires.

À l'encontre de cette attente, les résultats de l'EIACA de 2003 n'indiquent aucun progrès marquant dans les compétences en matière de littératie en général de la population canadienne d'âge adulte depuis 1994. En 2003, 48 % des adultes de 16 ans et plus (12 millions d'individus) et 42 % des gens âgés de 16 à 65 ans (9 millions d'individus) restaient en deçà du niveau 3 à l'échelle des textes suivis. Dans l'ensemble des provinces, abstraction faite du Québec, où les résultats moyens sont meilleurs dans le domaine des textes suivis, et de la région de l'Atlantique, où on note une amélioration dans le domaine des textes schématiques, on n'observe aucune évolution des résultats moyens en littératie des adultes de 16 ans et plus de 1994 à 2003.

On observe cependant un modeste déplacement hors des extrémités inférieure et supérieure de l'échelle de la littératie en direction des valeurs moyennes. En d'autres mots, il semble y avoir moins de Canadiens au niveau le plus élevé et au niveau le plus faible de littératie en 2003 qu'en 1994. En revanche, on en retrouve plus aux niveaux 2 et 3. Dans l'ensemble, le résultat moyen des 16 ans et plus dans les domaines des textes suivis et schématiques approche du niveau recherché de rendement en littératie, c'est-à-dire du niveau 3, mais les résultats ne se sont pas améliorés de manière significative depuis 10 ans.

Il importe sûrement de comprendre pourquoi l'attente d'une hausse des compétences de la population en matière de littératie ne s'est pas réalisée, mais les

réponses n'ont rien de simple. Comme prévu, les résultats des groupes plus âgés se sont quelque peu améliorés. Le groupe né entre 1928 et 1937 qui était âgé de 57 à 66 ans en 1994 avait 233 points comme résultat moyen à l'échelle des textes suivis, mais ceux et celles qui forment actuellement ce groupe d'âge présentent un résultat moyen de 258 points.

En même temps, on observe des pertes parmi divers groupes. À mesure que les gens vieillissent, leurs résultats moyens tendent à décroître un peu dans le domaine des textes suivis. Collectivement, les titulaires d'un diplôme universitaire offraient dans ce domaine des résultats moyens plus bas en 2003 qu'en 1994, ce qui s'explique probablement par une différence de résultats entre population immigrante et population née au Canada. Environ 2 % des gens nés au Canada qui avaient achevé des études universitaires se situaient au niveau 1 à l'échelle des textes suivis comparativement à 18 % des immigrants récents et à 14 % des immigrants établis.

S'il est vrai que les immigrants récents sont généralement plus instruits que par le passé, ils sont plus nombreux à venir de pays où l'anglais ou le français n'est pas la langue principale. On voit ainsi, du moins en partie, pourquoi les immigrants récents de 16 à 65 ans ont des résultats significativement inférieurs à ceux des Canadiens de souche aux examens de littératie. Il faudra pousser nettement l'analyse pour bien cerner les facteurs à l'origine de cette absence d'évolution significative des niveaux de littératie en général de la population canadienne d'âge adulte.

Les résultats de l'EIACA de 2003 nous permettent de jauger la performance d'ensemble des Canadiens et d'établir si celle-ci varie selon les provinces et territoires et au sein des populations d'intérêt. Ce qu'on peut voir, c'est que les compétences en littératie ne sont pas d'une répartition égale sur le territoire canadien.

Les résultats moyens des adultes du Yukon, de l'Alberta, de la Saskatchewan et de la Colombie-Britannique en littératie (textes suivis et textes schématiques), en numératie et en résolution de problèmes sont significativement supérieurs à la moyenne nationale; ceux du Nouveau-Brunswick, de Terre-Neuve-et-Labrador et du Nunavut sont inférieurs à la moyenne canadienne dans chacun des quatre domaines considérés.

La Nouvelle-Écosse, les Territoires du Nord-Ouest, le Manitoba, l'Ontario et l'Île-du-Prince-Édouard présentent des résultats moyens qui ne sont pas statistiquement différents de la moyenne canadienne. Au Québec enfin, les résultats moyens sont inférieurs à la moyenne nationale pour les domaines des textes suivis et schématiques, mais ne diffèrent pas de cette moyenne pour la numératie et la résolution de problèmes.

Si on le compare aux autres groupes d'âge, le groupe des personnes âgées est relativement peu performant en matière de littératie : dans chaque province et chaque territoire, au moins les deux tiers des représentants de ce groupe d'âge se trouvent au niveau 1. Les Canadiens titulaires d'un diplôme universitaire présentent, dans le domaine des textes suivis, des résultats moyens qui demeurent supérieurs à ceux des diplômés de l'école secondaire. Dans la plupart des provinces et territoires, les hommes performant mieux que les femmes en numératie.

Le degré de maîtrise des textes suivis varie significativement selon la langue au Nouveau-Brunswick, au Québec, en Ontario et au Manitoba où, en proportion, il y a plus de francophones que d'anglophones qui n'atteignent pas le niveau 3. Les populations autochtones de 16 ans et plus observées dans les villes du Manitoba et de la Saskatchewan et dans chacun des territoires sont devancées par les populations non autochtones correspondantes dans le domaine des textes suivis, ce qui est dû, à certains égards, à des différents niveaux de scolarisation et à l'emploi d'une langue maternelle autre que le français ou l'anglais. Par rapport à la population née au Canada,

les immigrants récents et établis de 16 à 65 ans sont proportionnellement plus nombreux au niveau 3 de l'échelle des textes suivis.

S'il y a répartition inégale selon les niveaux de littératie, il peut sans doute y avoir inégalité des résultats économiques et sociaux avec des difficultés de maintien des acquis et d'acquisition de nouvelles compétences. Les résultats de l'EIACA de 2003 indiquent clairement que la littératie est liée à l'employabilité, à la nature des emplois occupés et aux gains (revenu du travail). Les gens ayant un niveau de littératie plus élevé ont de meilleurs taux d'emploi et tirent un plus grand revenu de leur travail. Les travailleurs qui occupent des emplois plus riches en savoir obtiennent également de meilleurs résultats en littératie.

On ignore au juste quel est l'enchaînement de cause à effet, mais on sait qu'une diversité de résultats sociaux sont liés à la littératie. Les gens qui se déclarent en mauvaise santé obtiennent, à l'échelle des textes schématiques, des résultats inférieurs à ceux des gens qui se disent de meilleure santé. Enfin un plus haut niveau de performance à l'échelle des textes suivis est associé à une plus grande participation à diverses activités communautaires.

Les résultats de l'EIACA ont de quoi inquiéter, parce que la capacité d'exploiter et de comprendre l'information joue un rôle fondamental dans la vie quotidienne, au travail, au foyer et dans la communauté. Une forte proportion de Canadiens se situent aux niveaux 1 et 2 à l'échelle des textes suivis même dans des provinces et territoires aux résultats supérieurs comme le Yukon (33 %), la Saskatchewan, l'Alberta et la Colombie-Britannique (environ 40 %). La proportion de Canadiens de 16 ans et plus qui occupent les niveaux 1 et 2 à l'échelle de la numératie est encore plus grande (55 %).

De tels problèmes de faiblesse en littératie s'aggravent lorsqu'ils s'accompagnent d'autres facteurs qui influent sur le bien-être quotidien. Plus de la moitié des personnes âgées au Canada déclarent un état de santé médiocre et le résultat moyen du groupe correspond au plus bas niveau à l'échelle des textes schématiques.

Beaucoup de gens pensent que de bons résultats en matière de littératie forment l'assise même de l'acquisition et du maintien de compétences tout au long de la vie. Les gens ayant de faibles compétences en littératie risquent au plus haut point de se révéler incapables d'exploiter les possibilités d'apprentissage continu. Les résultats indiquent que, dans l'ensemble, environ la moitié des Canadiens de 16 à 65 ans participent à des activités d'éducation et d'apprentissage des adultes, mais cette proportion tombe à environ 20 % pour les individus se situant au plus bas niveau de littératie. De plus, dans une société où les gens dépendent sans cesse plus des moyens électroniques pour obtenir de l'information, la connaissance et l'utilisation des technologies de l'information et des communications deviennent presque une nécessité. D'après les résultats de l'enquête, les gens ayant un faible niveau de littératie emploient le moins les ordinateurs, ce qui ajoute un « fossé de littératie » à un « fossé du numérique » pour les non-utilisateurs.

Les données du présent rapport ne laissent aucun doute quant à l'importance dans le Canada d'aujourd'hui du défi de la littératie si bien mis en lumière par la diffusion des données de l'EIAA il y a 10 ans. On a pourtant aussi des motifs de demeurer optimiste. Dans l'ensemble, les Canadiens âgés de 16 à 65 ans se situent au niveau 3 aux échelles des textes suivis et schématiques – le seuil souhaitable permettant d'affronter la demande grandissante de compétences dans une économie et une société fondées sur la savoir. Dans le domaine de la numératie, la moyenne n'est qu'un peu inférieure au niveau 3. Dans tous les secteurs de l'industrie, au moins un Canadien sur dix se trouve au plus haut niveau de littératie et, sur le plan international, les Canadiens s'en tirent mieux que les grands partenaires commerciaux nord-américains

(États-Unis et État mexicain de Nuevo Leon dans cette enquête), et ce, par une marge importante. Mentionnons également l'existence de secteurs d'excellence en littératie au Canada lorsque comparé au niveau international. Le Yukon, la Saskatchewan, l'Alberta et la Colombie-Britannique présentent des résultats élevés à l'échelle des textes suivis et se comparent avantageusement à la Norvège, pays aux meilleurs résultats moyens parmi les pays participants. Les provinces de l'Ouest et le Yukon dépassent la moyenne nationale dans les quatre domaines mesurés et fixent ainsi une haute norme d'excellence aux Canadiens.

Référence

OCDE et Statistique Canada (1995), *Littératie, économie et société : résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Paris et Ottawa : auteurs.

Annexe A

Tableaux du Chapitre 1

Tableau 1.1

Comparaison des provinces et des territoires selon les résultats moyens par domaine, population âgée de 16 ans et plus, 2003

	Résultat moyen	Erreur-type	Intervalle de confiance – 95 % limite supérieure	Intervalle de confiance – 95 % limite inférieure
A. Textes suivis				
Yukon	292	(1,7)	296	289
Saskatchewan	283	(2,2)	288	279
Alberta	283	(1,9)	286	279
Colombie-Britannique	281	(1,2)	283	279
Nouvelle-Écosse	276	(1,9)	280	273
Territoires du Nord-Ouest	275	(2,4)	280	271
Manitoba	274	(1,7)	277	270
Île-du-Prince-Édouard	272	(2,6)	277	267
Canada	272	(0,7)	274	271
Ontario	270	(1,4)	273	267
Québec	266	(1,2)	269	264
Nouveau-Brunswick	264	(2,1)	268	260
Terre-Neuve-et-Labrador	263	(2,0)	267	259
Nunavut	230	(2,5)	235	225
B. Textes schématiques				
Yukon	290	(2,0)	294	286
Alberta	283	(1,8)	287	279
Saskatchewan	282	(2,2)	286	277
Colombie-Britannique	282	(1,4)	284	279
Territoires du Nord-Ouest	275	(2,2)	279	271
Nouvelle-Écosse	274	(1,9)	278	271
Manitoba	273	(1,5)	276	270
Canada	271	(0,6)	272	270
Île-du-Prince-Édouard	270	(2,8)	276	265
Ontario	270	(1,3)	272	267
Québec	263	(1,4)	266	260
Nouveau-Brunswick	261	(2,4)	266	256
Terre-Neuve-et-Labrador	261	(2,1)	265	257
Nunavut	232	(3,0)	238	226
C. Numératie				
Yukon	280	(1,8)	283	276
Alberta	274	(1,8)	277	270
Saskatchewan	272	(2,0)	276	268
Colombie-Britannique	272	(1,3)	274	269
Territoires du Nord-Ouest	265	(2,1)	269	260
Canada	263	(0,8)	265	262

Tableau 1.1 (fin)

**Comparaison des provinces et des territoires selon les résultats moyens par domaine,
population âgée de 16 ans et plus, 2003**

	Résultat moyen	Erreur- type	Intervalle de confiance – 95 % limite supérieure	Intervalle de confiance – 95 % limite inférieure
Nouvelle-Écosse	262	(1,6)	265	259
Manitoba	262	(1,6)	265	259
Ontario	261	(1,5)	264	258
Île-du-Prince-Édouard	260	(2,5)	265	255
Québec	259	(1,3)	262	257
Nouveau-Brunswick	252	(2,4)	257	247
Terre-Neuve-et-Labrador	251	(2,0)	255	247
Nunavut	219	(3,1)	225	212
D. Résolution de problèmes				
Yukon	282	(2,0)	286	278
Alberta	274	(2,0)	278	270
Saskatchewan	274	(2,2)	278	270
Colombie-Britannique	274	(1,4)	277	271
Nouvelle-Écosse	267	(2,0)	271	263
Manitoba	266	(1,7)	269	263
Canada	266	(1,0)	267	264
Territoires du Nord-Ouest	265	(1,9)	269	262
Ontario	263	(1,6)	266	260
Île-du-Prince-Édouard	262	(2,0)	266	258
Québec	262	(1,3)	265	259
Nouveau-Brunswick	257	(2,3)	261	252
Terre-Neuve-et-Labrador	255	(2,0)	259	251
Nunavut	225	(2,6)	230	220

Note : Les provinces et territoires sont ordonnés selon le résultat moyen.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 1.2

**Pourcentage de la population à chaque niveau de compétence selon les domaines,
Canada, provinces et territoires, population âgée de 16 ans et plus, 2003**

	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur- type	%	Erreur- type	%	Erreur- type	%	Erreur- type
A. Textes suivis								
Terre-Neuve-et-Labrador	24,0	(1,5)	30,8	(1,8)	32,8	(1,5)	12,4	(0,9)
Île-du-Prince-Édouard	19,9	(1,6)	29,6	(2,0)	34,0	(2,5)	16,6	(2,1)
Nouvelle-Écosse	17,3	(1,4)	27,5	(1,6)	38,4	(2,1)	16,8	(1,6)
Nouveau-Brunswick	22,7	(1,6)	33,3	(2,2)	31,6	(2,2)	12,4	(2,0)
Québec	22,3	(1,2)	32,3	(1,4)	32,8	(1,1)	12,6	(0,8)
Ontario	21,3	(0,9)	26,7	(1,4)	35,0	(1,8)	17,0	(1,7)
Manitoba	18,2	(1,2)	28,1	(1,7)	37,2	(2,1)	16,5	(1,3)
Saskatchewan	13,5	(1,4)	26,6	(2,2)	38,9	(2,4)	21,0	(2,3)
Alberta	13,6	(1,1)	25,9	(2,0)	39,6	(2,2)	21,0	(1,6)
Colombie-Britannique	17,3	(0,8)	22,7	(1,7)	37,2	(2,1)	22,9	(1,7)
Yukon	10,5	(1,5)	22,9	(1,9)	39,3	(3,4)	27,3	(2,7)
Territoires du Nord-Ouest	19,3	(1,9)	25,8	(1,7)	35,1	(2,7)	19,8	(1,8)
Nunavut	47,2	(1,9)	25,8	(2,2)	19,5	(2,6)	7,5	(1,4)
Canada	19,9	(0,5)	27,8	(0,7)	35,4	(0,8)	17,0	(0,7)

Tableau 1.2 (fin)

**Pourcentage de la population à chaque niveau de compétence selon les domaines,
Canada, provinces et territoires, population âgée de 16 ans et plus, 2003**

	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
B. Textes schématiques								
Terre-Neuve-et-Labrador	26,5	(1,6)	31,1	(1,5)	29,3	(1,8)	13,2	(1,2)
Île-du-Prince-Édouard	21,7	(2,1)	28,9	(2,9)	33,5	(2,6)	15,8	(1,7)
Nouvelle-Écosse	19,7	(1,3)	27,5	(2,0)	35,3	(2,0)	17,5	(1,5)
Nouveau-Brunswick	26,1	(1,7)	32,2	(2,0)	29,8	(2,9)	11,9	(2,3)
Québec	25,1	(1,0)	31,5	(1,0)	30,4	(1,0)	12,9	(0,7)
Ontario	22,7	(0,8)	25,8	(1,6)	33,5	(2,1)	18,1	(1,4)
Manitoba	19,2	(1,0)	27,7	(1,2)	36,9	(2,0)	16,2	(1,6)
Saskatchewan	14,6	(1,5)	26,0	(2,2)	38,6	(2,7)	20,7	(2,9)
Alberta	14,8	(1,2)	25,4	(1,4)	37,2	(1,9)	22,6	(1,5)
Colombie-Britannique	17,4	(1,1)	22,9	(1,6)	35,3	(1,6)	24,4	(1,3)
Yukon	10,8	(1,3)	24,7	(2,3)	39,6	(2,6)	24,9	(2,1)
Territoires du Nord-Ouest	20,2	(1,8)	25,9	(2,6)	33,8	(2,2)	20,1	(2,0)
Nunavut	46,9	(2,4)	26,9	(2,4)	18,5	(2,4)	7,7	(1,4)
Canada	21,5	(0,4)	27,1	(0,6)	33,5	(0,9)	17,9	(0,5)
C. Numérotie								
Terre-Neuve-et-Labrador	32,0	(1,8)	32,8	(2,0)	25,9	(1,8)	9,2	(1,2)
Île-du-Prince-Édouard	25,7	(2,4)	33,9	(2,3)	28,1	(2,5)	12,3	(1,7)
Nouvelle-Écosse	26,0	(1,6)	30,5	(2,2)	30,8	(1,7)	12,8	(1,4)
Nouveau-Brunswick	30,0	(1,5)	35,2	(1,9)	25,8	(2,2)	8,9	(1,3)
Québec	27,6	(0,9)	31,3	(1,0)	28,6	(1,2)	12,5	(0,7)
Ontario	27,0	(1,0)	28,8	(1,4)	29,3	(1,1)	14,8	(1,2)
Manitoba	24,6	(1,2)	31,7	(2,3)	31,3	(2,4)	12,4	(1,6)
Saskatchewan	19,7	(1,5)	29,2	(3,4)	34,2	(3,6)	16,9	(2,2)
Alberta	19,7	(1,6)	29,0	(2,3)	32,7	(2,3)	18,6	(1,6)
Colombie-Britannique	21,4	(1,1)	27,3	(2,0)	33,4	(2,0)	17,8	(1,3)
Yukon	15,7	(1,5)	27,5	(3,1)	37,7	(3,0)	19,1	(2,0)
Territoires du Nord-Ouest	25,0	(2,4)	28,0	(3,5)	31,7	(2,2)	15,3	(1,6)
Nunavut	55,7	(2,4)	22,4	(2,6)	15,4	(1,7)	6,5	(1,3)
Canada	25,5	(0,6)	29,6	(0,6)	30,1	(0,7)	14,7	(0,6)
D. Résolution de problèmes								
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Terre-Neuve-et-Labrador	43,7	(1,9)	37,3	(2,2)	17,1	(1,5)	2,0E	(0,5)
Île-du-Prince-Édouard	37,9	(2,1)	39,3	(2,6)	20,4	(1,9)	2,3E	(1,5)
Nouvelle-Écosse	35,4	(1,7)	38,3	(1,7)	22,1	(1,6)	4,2	(1,1)
Nouveau-Brunswick	43,2	(2,1)	38,0	(2,7)	15,9	(2,2)	2,8E	(0,8)
Québec	39,8	(1,3)	36,4	(0,9)	19,8	(1,0)	4,0	(0,5)
Ontario	37,1	(1,4)	35,4	(1,6)	22,9	(1,6)	4,7	(0,9)
Manitoba	35,0	(1,3)	37,4	(1,9)	23,8	(1,7)	3,8	(0,8)
Saskatchewan	28,9	(2,1)	40,2	(3,9)	26,1	(3,4)	4,8	(1,2)
Alberta	29,1	(1,8)	38,3	(2,2)	26,9	(1,6)	5,8	(1,1)
Colombie-Britannique	30,2	(1,3)	35,4	(1,8)	28,5	(2,2)	6,0	(1,1)
Yukon	24,0	(2,3)	38,5	(2,6)	30,7	(2,4)	6,8	(1,9)
Territoires du Nord-Ouest	35,7	(1,9)	36,3	(2,5)	24,1	(2,2)	3,9E	(0,9)
Nunavut	64,4	(3,1)	24,2	(3,1)	10,2	(2,0)	1,2E	(0,6)
Canada	35,9	(0,7)	36,3	(0,8)	23,1	(0,7)	4,6	(0,5)

E. À utiliser avec prudence.

Note : Les provinces et territoires sont ordonnés géographiquement d'est en ouest.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 1.3

Comparaison provinciale, territoriale et internationale des résultats moyens et des résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles, selon les échelles (variant de 0 à 500 points) des quatre domaines, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	5 ^e centile	Erreur- type	25 ^e centile	Erreur- type	Moyenne	Erreur- type	75 ^e centile	Erreur- type	95 ^e centile	Erreur- type
A. Textes suivis										
Yukon	208	(7,2)	266	(3,2)	296	(1,8)	331	(3,1)	369	(5,3)
Saskatchewan	219	(4,0)	267	(1,7)	294	(2,4)	325	(3,6)	366	(5,6)
Norvège	212	(3,4)	263	(1,4)	290	(1,0)	321	(0,8)	356	(1,0)
Bermudes	192	(4,4)	256	(2,7)	290	(1,3)	328	(1,8)	374	(2,5)
Alberta	196	(10,4)	262	(3,6)	289	(2,1)	323	(2,3)	364	(4,4)
Colombie-Britannique	180	(5,1)	258	(3,2)	288	(1,5)	327	(2,6)	366	(3,4)
Nouvelle-Écosse	198	(4,6)	256	(2,2)	286	(2,0)	319	(2,0)	359	(4,9)
Manitoba	189	(6,0)	254	(3,6)	283	(1,8)	318	(1,7)	357	(3,8)
Île-du-Prince-Édouard	187	(8,0)	252	(4,4)	282	(2,8)	316	(3,8)	363	(9,5)
Canada	178	(2,1)	251	(1,3)	281	(0,7)	318	(0,7)	359	(1,2)
Territoires du Nord-Ouest	172	(9,9)	247	(3,6)	280	(2,3)	319	(2,5)	362	(5,7)
Ontario	166	(6,1)	248	(3,0)	279	(1,5)	319	(1,9)	357	(2,1)
Québec	186	(3,1)	245	(1,4)	275	(0,9)	309	(1,8)	353	(2,8)
Nouveau-Brunswick	183	(4,9)	241	(3,4)	273	(2,3)	307	(3,7)	350	(9,6)
Suisse	194	(2,7)	242	(2,2)	272	(1,3)	304	(1,5)	346	(4,0)
Terre-Neuve-et-Labrador	171	(6,8)	239	(3,2)	271	(2,0)	309	(2,8)	349	(4,2)
États-Unis	176	(3,5)	236	(1,6)	269	(1,3)	306	(1,9)	347	(2,2)
Nunavut	124	(6,1)	181	(5,3)	232	(2,6)	282	(4,6)	340	(8,5)
Italie	136	(3,9)	192	(2,8)	229	(1,7)	267	(1,9)	319	(2,2)
Nuevo Leon, Mexique	143	(4,2)	206	(0,9)	228	(0,7)	256	(0,9)	292	(1,7)
B. Textes schématiques										
Norvège	206	(3,1)	264	(1,6)	295	(0,9)	330	(1,0)	372	(1,9)
Saskatchewan	218	(4,0)	264	(3,7)	294	(2,7)	325	(5,7)	369	(4,9)
Yukon	203	(8,2)	264	(3,9)	294	(2,1)	328	(2,9)	367	(5,3)
Alberta	197	(6,9)	260	(3,6)	290	(2,2)	326	(2,2)	368	(4,2)
Colombie-Britannique	178	(5,6)	259	(2,1)	290	(1,6)	330	(1,7)	371	(4,6)
Nouvelle-Écosse	194	(4,5)	251	(2,5)	284	(1,9)	320	(2,8)	363	(5,5)
Manitoba	190	(6,2)	253	(2,6)	283	(1,6)	317	(2,9)	360	(2,5)
Canada	178	(2,1)	248	(1,0)	281	(0,6)	319	(0,8)	361	(1,7)
Île-du-Prince-Édouard	187	(6,9)	248	(3,6)	281	(3,0)	316	(3,5)	363	(8,7)
Bermudes	185	(3,5)	244	(2,4)	280	(1,5)	318	(1,8)	370	(2,2)
Territoires du Nord-Ouest	174	(9,9)	246	(3,9)	280	(2,2)	320	(3,0)	364	(5,5)
Ontario	169	(3,6)	247	(2,1)	279	(1,4)	320	(2,3)	360	(3,5)
Suisse	199	(2,3)	244	(2,3)	277	(1,6)	309	(2,4)	355	(3,1)
Québec	182	(3,1)	240	(2,0)	273	(1,3)	309	(1,7)	356	(4,7)
Nouveau-Brunswick	180	(6,4)	237	(3,7)	270	(2,6)	308	(3,7)	353	(5,0)
États-Unis	174	(3,6)	236	(1,7)	270	(1,5)	309	(2,2)	353	(2,4)
Terre-Neuve-et-Labrador	171	(5,0)	234	(2,9)	269	(2,0)	308	(3,7)	351	(3,9)
Nunavut	128	(6,1)	185	(3,7)	234	(3,2)	280	(4,5)	339	(5,9)
Nuevo Leon, Mexique	112	(5,0)	200	(1,4)	226	(1,1)	262	(1,0)	305	(2,2)
Italie	128	(3,4)	188	(2,3)	226	(1,7)	266	(2,2)	317	(2,9)
C. Numérotation										
Suisse	212	(3,0)	258	(1,8)	290	(1,0)	322	(2,0)	369	(4,1)
Norvège	205	(3,0)	255	(1,5)	285	(1,0)	316	(1,4)	358	(2,5)
Saskatchewan	200	(6,8)	252	(3,7)	284	(2,5)	317	(5,1)	363	(5,4)
Yukon	189	(6,1)	251	(4,0)	283	(2,0)	319	(3,4)	365	(5,5)
Alberta	184	(7,5)	246	(3,4)	281	(2,1)	320	(2,7)	363	(5,3)
Colombie-Britannique	173	(6,8)	246	(2,4)	279	(1,4)	319	(2,3)	367	(3,4)
Canada	170	(2,5)	237	(1,3)	272	(0,7)	312	(1,2)	358	(2,0)
Nouvelle-Écosse	178	(6,9)	236	(3,0)	272	(1,7)	308	(2,8)	355	(4,2)
Manitoba	176	(4,0)	240	(3,2)	271	(1,8)	308	(2,6)	353	(4,1)
Ontario	161	(4,1)	234	(2,4)	270	(1,5)	312	(3,5)	356	(3,3)
Bermudes	177	(2,5)	233	(2,4)	270	(1,6)	309	(2,0)	359	(2,8)
Québec	175	(3,0)	235	(1,8)	269	(1,1)	307	(1,6)	354	(3,2)
Île-du-Prince-Édouard	177	(9,9)	237	(3,5)	269	(2,8)	305	(4,4)	353	(7,7)
Territoires du Nord-Ouest	161	(6,1)	231	(3,2)	269	(2,1)	310	(3,1)	360	(4,8)
Nouveau-Brunswick	171	(7,2)	229	(3,4)	262	(2,5)	295	(4,9)	345	(7,3)
États-Unis	163	(2,6)	222	(2,1)	261	(1,5)	302	(2,1)	351	(3,0)
Terre-Neuve-et-Labrador	166	(4,4)	223	(3,2)	259	(2,0)	297	(3,5)	342	(3,0)
Italie	149	(3,9)	200	(2,1)	233	(1,4)	267	(1,6)	314	(2,0)
Nunavut	114	(6,2)	170	(4,6)	220	(3,2)	270	(5,2)	333	(7,2)

Tableau 1.3 (fin)

Comparaison provinciale, territoriale et internationale des résultats moyens et des résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles, selon les échelles (variant de 0 à 500 points) des quatre domaines, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	5 ^e centile	Erreur- type	25 ^e centile	Erreur- type	Moyenne	Erreur- type	75 ^e centile	Erreur- type	95 ^e centile	Erreur- type
D. Résolution de problèmes										
Yukon	203	(3,7)	256	(3,0)	286	(2,2)	319	(2,7)	359	(5,5)
Saskatchewan	214	(5,2)	257	(3,3)	285	(2,7)	314	(5,1)	354	(6,3)
Norvège	197	(3,8)	254	(2,6)	284	(1,7)	318	(1,4)	359	(1,5)
Colombie-Britannique	179	(2,9)	251	(2,5)	281	(1,7)	318	(2,6)	357	(4,3)
Alberta	193	(7,9)	252	(3,4)	281	(2,3)	314	(2,5)	356	(4,6)
Suisse	195	(5,3)	245	(2,4)	279	(1,2)	313	(1,6)	361	(2,7)
Nouvelle-Écosse	193	(5,6)	245	(2,0)	276	(2,1)	308	(2,7)	351	(5,1)
Manitoba	188	(5,5)	247	(3,1)	275	(1,8)	309	(2,3)	350	(3,9)
Canada	179	(2,2)	243	(1,5)	274	(1,1)	310	(1,5)	353	(2,4)
Bermudes	182	(3,3)	238	(2,2)	273	(1,4)	310	(2,2)	357	(2,4)
Ontario	169	(4,6)	240	(2,8)	271	(1,8)	310	(2,7)	352	(4,7)
Île-du-Prince-Édouard	188	(4,1)	243	(3,5)	271	(2,1)	303	(3,6)	342	(8,2)
Québec	188	(2,3)	240	(1,4)	271	(1,3)	304	(1,9)	349	(2,8)
Territoires du Nord-Ouest	175	(6,1)	236	(4,4)	269	(1,9)	306	(3,0)	348	(3,7)
Nouveau-Brunswick	185	(5,6)	235	(3,9)	266	(2,6)	297	(3,2)	341	(6,1)
Terre-Neuve-et-Labrador	173	(7,7)	233	(3,3)	262	(1,8)	296	(3,0)	335	(2,4)
Nunavut	123	(7,7)	184	(3,2)	227	(2,7)	272	(4,6)	325	(5,8)
Italie	131	(4,1)	186	(2,4)	225	(1,5)	263	(1,5)	320	(3,2)

Notes : Les pays et les provinces et territoires canadiens sont classés selon les résultats moyens.

L'État mexicain de Nuevo Leon n'a pas participé à l'évaluation du domaine de la numératie.

La Suisse (Italienne), les États-Unis et l'État mexicain de Nuevo Leon n'ont pas participé à l'évaluation du domaine de la résolution de problèmes.

Source : *Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, 2003 et Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.*

Tableau 1.4

Résultats moyens en littératie par régions et pour certaines provinces, population âgée de 16 ans et plus, 1994 et 2003

	EIAA 1994		EIACA 2003		Différence EIAA - EIACA
	Moyenne	Erreur- type	Moyenne	Erreur- type	
A. Textes suivis					
Région de l'Atlantique	264	(2,5)	269	(1,1)	5
Nouveau-Brunswick	260	(3,9)	264	(2,1)	4
Québec	255	(5,0)	266	(1,2)	11*
Ontario	275	(6,7)	270	(1,4)	-5
Région du Ouest	280	(4,9)	281	(0,9)	1
Alberta	289	(4,6)	283	(1,9)	-6
Colombie-Britannique	275	(8,8)	281	(1,2)	6
Canada	270	(3,7)	272	(0,7)	2
B. Textes schématiques					
Région de l'Atlantique	259	(2,3)	267	(1,2)	8*
Nouveau-Brunswick	256	(3,4)	261	(2,4)	5
Québec	254	(7,1)	263	(1,4)	8
Ontario	277	(6,3)	270	(1,3)	-7
Région du Ouest	277	(5,6)	281	(0,8)	4
Alberta	284	(5,5)	283	(1,8)	-1
Colombie-Britannique	274	(8,9)	282	(1,4)	8
Canada	270	(3,6)	271	(0,6)	2

* Statistiquement significatif au niveau $p < ,05$.

Notes : Les territoires sont exclus de la moyenne canadienne.

L'Ouest comprend le Manitoba, la Saskatchewan, l'Alberta et la Colombie-Britannique.

L'Atlantique comprend Terre-Neuve-et-Labrador, la Nouvelle-Écosse, le Nouveau-Brunswick et l'Île-du-Prince-Édouard.

Source : *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, 1994; Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.*

Tableau 1.5

Évolution de la répartition des résultats en littératie par niveau et pour certaines régions et provinces, population âgée de 16 ans et plus, 1994 et 2003

	EIAA 1994							
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
A. Textes suivis								
Région de l'Atlantique	24,1	(1,8)	28,4	(3,2)	31,5	(4,1)	16,1	(2,6)
Nouveau-Brunswick	26,9	(3,1)	31,3	(2,5)	26,0	(3,0)	15,8	(3,0)
Québec	27,0	(3,5)	27,1	(4,1)	37,3	(3,0)	8,6	(2,1)
Ontario	19,9	(3,8)	24,5	(3,6)	30,9	(3,4)	24,7	(3,1)
Région du Ouest	17,9	(2,5)	22,9	(2,9)	35,5	(4,3)	23,7	(4,2)
Alberta	14,1	(2,7)	21,0	(2,6)	38,0	(2,6)	26,9	(3,2)
Colombie-Britannique	19,6	(7,5)	23,9	(5,9)	35,7	(7,6)	20,8	(5,0)
Canada	21,5	(1,7)	25,0	(1,7)	33,9	(2,3)	19,6	(2,2)
B. Textes schématiques								
Région de l'Atlantique	28,0	(1,7)	26,4	(1,8)	30,7	(3,6)	14,9	(2,1)
Nouveau-Brunswick	28,9	(2,0)	28,5	(3,3)	27,8	(4,1)	14,8	(2,2)
Québec	29,7	(3,7)	27,0	(5,0)	29,3	(4,5)	14,0	(3,3)
Ontario	20,5	(4,4)	21,3	(2,1)	29,3	(4,2)	28,8	(3,5)
Région du Ouest	19,2	(1,6)	23,9	(1,9)	32,4	(2,6)	24,5	(2,9)
Alberta	16,3	(3,0)	19,8	(4,7)	37,9	(6,5)	26,0	(3,5)
Colombie-Britannique	19,5	(2,6)	27,5	(2,2)	29,3	(4,7)	23,7	(4,5)
Canada	23,1	(2,1)	23,9	(1,4)	30,3	(1,7)	22,6	(1,5)
EIACA 2003								
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
A. Textes suivis								
Région de l'Atlantique	20,7	(0,9)	30,2	(1,2)	34,7	(1,0)	14,4	(0,8)
Nouveau-Brunswick	22,7	(1,6)	33,3	(2,2)	31,6	(2,2)	12,4	(2,0)
Québec	22,3	(1,2)	32,3	(1,4)	32,8	(1,1)	12,6	(0,8)
Ontario	21,3	(0,9)	26,7	(1,4)	35,0	(1,8)	17,0	(1,7)
Région du Ouest	15,8	(0,6)	24,8	(1,2)	38,1	(1,1)	21,3	(0,9)
Alberta	13,6	(1,1)	25,9	(2,0)	39,6	(2,2)	21,0	(1,6)
Colombie-Britannique	17,3	(0,8)	22,7	(1,7)	37,2	(2,1)	22,9	(1,7)
Canada	19,9	(0,5)	27,8	(0,7)	35,4	(0,8)	17,0	(0,7)
B. Textes schématiques								
Région de l'Atlantique	23,4	(0,9)	29,9	(1,0)	32,1	(1,2)	14,7	(0,9)
Nouveau-Brunswick	26,1	(1,7)	32,2	(2,0)	29,8	(2,9)	11,9	(2,3)
Québec	25,1	(1,0)	31,5	(1,0)	30,4	(1,0)	12,9	(0,7)
Ontario	22,7	(0,8)	25,8	(1,6)	33,5	(2,1)	18,1	(1,4)
Région du Ouest	16,5	(0,6)	24,6	(0,8)	36,5	(1,1)	22,5	(0,8)
Alberta	14,8	(1,2)	25,4	(1,4)	37,2	(1,9)	22,6	(1,5)
Colombie-Britannique	17,4	(1,1)	22,9	(1,6)	35,3	(1,6)	24,4	(1,3)
Canada	21,5	(0,4)	27,1	(0,6)	33,5	(0,9)	17,9	(0,5)

Notes : L'Ouest comprend le Manitoba, la Saskatchewan, l'Alberta et la Colombie-Britannique.

L'Atlantique comprend Terre-Neuve-et-Labrador, la Nouvelle-Écosse, le Nouveau-Brunswick et l'Île-du-Prince-Édouard.

Les territoires sont exclus de la moyenne canadienne.

Les régions et les provinces sont classées par ordre décroissant selon la proportion de leur population qui se situait au-dessus du niveau 2 en 1994.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, 1994; Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 1.6

**Comparaison des provinces et des territoires selon les résultats moyens par domaine,
population âgée de 16 à 65 ans, 2003**

	Résultat moyen	Erreur- type	Intervalle de confiance – 95 % limite supérieure	Intervalle de confiance – 95 % limite inférieure
A. Textes suivis				
Yukon	296	(1,8)	299	292
Saskatchewan	294	(2,4)	299	289
Alberta	289	(2,1)	294	285
Colombie-Britannique	288	(1,5)	291	285
Nouvelle-Écosse	286	(2,0)	290	282
Manitoba	283	(1,8)	287	279
Île-du-Prince-Édouard	282	(2,8)	287	276
Canada	281	(0,7)	282	279
Territoires du Nord-Ouest	280	(2,3)	285	275
Ontario	279	(1,5)	282	276
Québec	275	(0,9)	277	273
Nouveau-Brunswick	273	(2,3)	277	268
Terre-Neuve-et-Labrador	271	(2,0)	275	267
Nunavut	232	(2,6)	237	227
B. Textes schématiques				
Saskatchewan	294	(2,7)	300	289
Yukon	294	(2,1)	298	289
Alberta	290	(2,2)	295	286
Colombie-Britannique	290	(1,6)	293	287
Nouvelle-Écosse	284	(1,9)	288	280
Manitoba	283	(1,6)	286	280
Canada	281	(0,6)	282	279
Île-du-Prince-Édouard	281	(3,0)	287	275
Territoires du Nord-Ouest	280	(2,2)	284	275
Ontario	279	(1,4)	282	276
Québec	273	(1,3)	276	271
Nouveau-Brunswick	270	(2,6)	276	265
Terre-Neuve-et-Labrador	269	(2,0)	273	265
Nunavut	234	(3,2)	240	227
C. Numérotie				
Saskatchewan	284	(2,5)	289	279
Yukon	283	(2,0)	287	279
Alberta	281	(2,1)	285	277
Colombie-Britannique	279	(1,4)	282	277
Canada	272	(0,7)	274	271
Nouvelle-Écosse	272	(1,7)	275	268
Manitoba	271	(1,8)	275	268
Ontario	270	(1,5)	273	267
Québec	269	(1,1)	272	267
Île-du-Prince-Édouard	269	(2,8)	275	264
Territoires du Nord-Ouest	269	(2,1)	274	265
Nouveau-Brunswick	262	(2,5)	267	257
Terre-Neuve-et-Labrador	259	(2,0)	263	255
Nunavut	220	(3,2)	227	214

Tableau 1.6 (fin)

**Comparaison des provinces et des territoires selon les résultats moyens par domaine,
population âgée de 16 à 65 ans, 2003**

	Résultat moyen	Erreur- type	Intervalle de confiance – 95 % limite supérieure	Intervalle de confiance – 95 % limite inférieure
D. Résolution de problèmes				
Yukon	286	(2,2)	290	281
Saskatchewan	285	(2,7)	290	279
Colombie-Britannique	281	(1,7)	284	278
Alberta	281	(2,3)	285	276
Nouvelle-Écosse	276	(2,1)	280	271
Manitoba	275	(1,8)	279	272
Canada	274	(1,1)	276	272
Ontario	271	(1,8)	275	268
Île-du-Prince-Édouard	271	(2,1)	275	267
Québec	271	(1,3)	274	268
Territoires du Nord-Ouest	269	(1,9)	273	266
Nouveau-Brunswick	266	(2,6)	271	260
Terre-Neuve-et-Labrador	262	(1,8)	266	259
Nunavut	227	(2,7)	233	222

Note : Les provinces et territoires sont ordonnés selon le résultat moyen.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 1.7

**Pourcentage de la population à chaque niveau de compétence selon les domaines,
Canada, provinces et territoires, population âgée de 16 à 65 ans, 2003**

	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur- type	%	Erreur- type	%	Erreur- type	%	Erreur- type
A. Textes suivis								
Terre-Neuve-et-Labrador	18,7	(1,6)	31,6	(2,0)	35,7	(1,5)	14,0	(1,1)
Île-du-Prince-Édouard	14,0	(1,6)	28,8	(2,3)	38,0	(2,7)	19,2	(2,4)
Nouvelle-Écosse	11,9	(1,4)	26,5	(1,6)	42,1	(2,4)	19,5	(1,9)
Nouveau-Brunswick	16,6	(1,7)	33,8	(2,2)	35,3	(2,4)	14,4	(2,3)
Québec	15,6	(0,8)	33,0	(1,3)	36,8	(1,1)	14,6	(0,9)
Ontario	16,2	(0,8)	26,0	(1,5)	38,3	(2,0)	19,5	(2,0)
Manitoba	12,7	(1,3)	27,0	(1,9)	41,0	(2,2)	19,3	(1,6)
Saskatchewan	6,6	(1,2)	26,4	(2,3)	42,7	(3,0)	24,3	(2,8)
Alberta	9,7	(1,1)	25,3	(2,3)	41,7	(2,6)	23,2	(1,7)
Colombie-Britannique	13,8	(1,0)	20,9	(1,7)	39,2	(2,4)	26,0	(2,0)
Yukon	9,0	(1,4)	21,9	(1,9)	40,1	(3,3)	28,9	(2,8)
Territoires du Nord-Ouest	16,5	(1,9)	26,1	(1,9)	36,8	(2,9)	20,6	(1,9)
Nunavut	45,8	(2,1)	26,4	(2,4)	20,2	(2,7)	7,6	(1,4)
Canada	14,6	(0,4)	27,3	(0,7)	38,6	(0,9)	19,5	(0,8)

Tableau 1.7 (fin)

**Pourcentage de la population à chaque niveau de compétence selon les domaines,
Canada, provinces et territoires, population âgée de 16 à 65 ans, 2003**

	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
B. Textes schématiques								
Terre-Neuve-et-Labrador	20,8	(1,6)	32,0	(1,8)	32,3	(1,9)	14,9	(1,4)
Île-du-Prince-Édouard	14,9	(1,9)	29,0	(3,4)	37,8	(3,1)	18,3	(2,1)
Nouvelle-Écosse	13,7	(1,2)	26,6	(1,8)	39,2	(2,3)	20,4	(1,8)
Nouveau-Brunswick	19,3	(1,8)	32,9	(2,1)	33,8	(3,3)	13,9	(2,8)
Québec	17,7	(1,0)	32,8	(1,3)	34,5	(1,1)	15,0	(0,7)
Ontario	16,8	(0,9)	25,4	(1,6)	37,0	(2,4)	20,8	(1,7)
Manitoba	13,0	(1,1)	26,9	(1,4)	41,1	(2,2)	19,0	(1,8)
Saskatchewan	7,1	(1,6)	25,8	(2,6)	42,8	(3,7)	24,3	(3,7)
Alberta	10,6	(1,3)	24,8	(1,4)	39,5	(2,2)	25,1	(1,7)
Colombie-Britannique	13,2	(1,2)	21,5	(1,7)	37,4	(1,8)	27,8	(1,5)
Yukon	9,3	(1,3)	23,6	(2,7)	40,6	(3,0)	26,5	(2,2)
Territoires du Nord-Ouest	17,2	(1,7)	26,5	(2,6)	35,4	(2,4)	20,9	(2,0)
Nunavut	45,4	(2,6)	27,5	(2,5)	19,1	(2,5)	7,9	(1,4)
Canada	15,6	(0,4)	27	(0,7)	36,9	(1,0)	20,5	(0,6)
C. Numérotie								
Terre-Neuve-et-Labrador	26,8	(1,8)	34,3	(2,0)	28,4	(2,1)	10,4	(1,4)
Île-du-Prince-Édouard	19,2	(2,5)	34,8	(3,2)	31,8	(3,1)	14,2	(2,0)
Nouvelle-Écosse	19,7	(1,6)	30,9	(2,3)	34,5	(2,1)	14,8	(1,5)
Nouveau-Brunswick	23,1	(1,9)	37,2	(2,5)	29,3	(2,5)	10,5	(1,6)
Québec	20,0	(0,8)	33,1	(1,2)	32,5	(1,5)	14,5	(0,9)
Ontario	21,3	(1,1)	29,1	(1,7)	32,5	(1,2)	17,1	(1,3)
Manitoba	18,2	(1,5)	32,1	(2,6)	35,3	(3,0)	14,4	(1,8)
Saskatchewan	11,8	(1,4)	30,2	(3,6)	38,0	(4,3)	20,0	(2,7)
Alberta	15,1	(1,9)	29,3	(2,6)	34,8	(2,6)	20,8	(1,7)
Colombie-Britannique	16,7	(1,2)	27,0	(2,1)	36,0	(2,3)	20,3	(1,4)
Yukon	14,1	(1,5)	26,4	(3,2)	39,1	(3,0)	20,4	(2,2)
Territoires du Nord-Ouest	22,0	(2,4)	29,0	(3,6)	33,1	(2,3)	15,9	(1,6)
Nunavut	54,7	(2,5)	22,6	(2,6)	16,1	(1,8)	6,6	(1,3)
Canada	19,5	(0,5)	30,3	(0,7)	33,4	(0,9)	16,9	(0,7)
D. Résolution de problèmes								
Terre-Neuve-et-Labrador	38,1	(2,0)	40,4	(2,4)	19,3	(1,7)	2,2E	(0,5)
Île-du-Prince-Édouard	30,7	(2,4)	42,9	(2,9)	23,6	(2,1)	2,7E	(1,8)
Nouvelle-Écosse	28,7	(1,8)	40,8	(2,0)	25,5	(1,9)	5,0	(1,3)
Nouveau-Brunswick	36,2	(2,7)	42,0	(3,1)	18,6	(2,6)	3,3E	(0,9)
Québec	32,6	(1,3)	40,0	(1,0)	22,8	(1,2)	4,6	(0,6)
Ontario	30,9	(1,5)	37,6	(1,8)	26,0	(1,8)	5,4	(1,0)
Manitoba	27,9	(1,5)	40,1	(2,2)	27,6	(1,9)	4,5	(0,9)
Saskatchewan	20,9	(2,3)	43,5	(4,6)	30,0	(3,8)	5,6	(1,4)
Alberta	24,4	(2,1)	39,7	(2,5)	29,3	(1,8)	6,5	(1,2)
Colombie-Britannique	24,8	(1,3)	36,4	(1,9)	31,9	(2,4)	6,9	(1,3)
Yukon	21,7	(2,1)	38,7	(2,6)	32,3	(2,4)	7,3	(2,0)
Territoires du Nord-Ouest	32,9	(1,9)	37,9	(2,5)	25,1	(2,3)	4,1E	(1,0)
Nunavut	63,3	(3,2)	25,0	(3,2)	10,6	(2,1)	1,1E	(0,6)
Canada	29,7	(0,8)	38,8	(1,0)	26,2	(0,9)	5,4	(0,6)

E. À utiliser avec prudence.

Note : Les provinces et territoires sont ordonnés géographiquement d'est en ouest.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 1.8

**Résultats moyens en littératie par régions et pour certaines provinces,
population âgée de 16 à 65 ans, 1994 et 2003**

	EIAA		EIACA		Différence EIAA - EIACA
	Moyenne	Erreur- type	Moyenne	Erreur- type	
A. Textes suivis					
Région de l'Atlantique	274	(2,8)	278	(1,1)	3,9
Nouveau-Brunswick	273	(4,4)	273	(2,3)	0,1
Québec	264	(5,8)	275	(0,9)	11,3*
Ontario	283	(4,7)	279	(1,5)	-4,6
Région du Ouest	288	(4,5)	289	(1,1)	0,9
Alberta	295	(4,7)	289	(2,1)	-6,0
Colombie-Britannique	282	(10,4)	288	(1,5)	6,4
Canada	279	(3,1)	281	(0,7)	1,9
B. Textes schématiques					
Région de l'Atlantique	269	(3,0)	276	(1,2)	6,7*
Nouveau-Brunswick	270	(3,8)	270	(2,6)	0,2
Québec	266	(7,9)	273	(1,3)	7,2
Ontario	286	(4,0)	279	(1,4)	-6,7
Région du Ouest	286	(5,3)	290	(1,0)	4,2
Alberta	291	(5,8)	290	(2,2)	-0,5
Colombie-Britannique	282	(9,3)	290	(1,6)	8,2
Canada	279	(2,9)	281	(0,6)	1,3

* Statistiquement significatif au niveau $p < ,05$.

Notes : Les territoires sont exclus de la moyenne canadienne.

L'Ouest comprend le Manitoba, la Saskatchewan, l'Alberta et la Colombie-Britannique.

L'Atlantique comprend Terre-Neuve-et-Labrador, la Nouvelle-Écosse, le Nouveau-Brunswick et l'Île-du-Prince-Édouard.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, 1994 et Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 1.9

Évolution de la répartition des résultats en littératie par niveau pour certaines régions et provinces, population âgée de 16 à 65 ans, 1994 et 2003

	EIAA 1994							
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
A. Textes suivis								
Région de l'Atlantique	18,2	(2,0)	28,7	(3,3)	34,7	(4,4)	18,4	(3,1)
Nouveau-Brunswick	19,3	(3,4)	32,5	(2,1)	29,7	(3,6)	18,6	(3,5)
Québec	20,3	(3,1)	27,8	(4,5)	41,9	(3,8)	9,9	(2,4)
Ontario	15,9	(2,7)	24,0	(3,5)	32,1	(3,7)	28,1	(3,3)
Région du l'Ouest	13,7	(3,3)	21,9	(3,4)	37,5	(5,7)	26,9	(4,8)
Alberta	10,5	(2,2)	19,9	(2,3)	39,7	(2,7)	29,9	(3,7)
Colombie-Britannique	16,0	(8,8)	22,5	(5,9)	38,0	(10,9)	23,5	(5,7)
Canada	16,6	(1,7)	24,8	(2,0)	36,4	(2,6)	22,3	(2,4)
B. Textes schématiques								
Région de l'Atlantique	22,2	(2,0)	26,8	(2,1)	33,9	(4,3)	17,0	(2,4)
Nouveau-Brunswick	20,5	(2,3)	30,3	(3,4)	31,8	(4,7)	17,4	(2,6)
Québec	22,2	(3,8)	28,7	(6,1)	32,9	(5,3)	16,1	(3,8)
Ontario	16,5	(3,2)	20,0	(2,3)	30,7	(5,3)	32,8	(3,8)
Région du l'Ouest	14,5	(1,6)	23,3	(2,3)	34,7	(3,2)	27,5	(3,2)
Alberta	12,6	(2,8)	18,7	(5,2)	40,1	(7,7)	28,7	(3,9)
Colombie-Britannique	15,2	(3,1)	27,2	(2,4)	31,2	(7,0)	26,5	(5,3)
Canada	17,9	(1,9)	23,7	(1,6)	32,7	(2,2)	25,7	(1,5)
EIACA 2003								
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
A. Textes suivis								
Région de l'Atlantique	15,1	(0,9)	30,1	(1,2)	38,2	(1,2)	16,6	(1,0)
Nouveau-Brunswick	16,6	(1,7)	33,8	(2,2)	35,3	(2,4)	14,4	(2,3)
Québec	15,6	(0,8)	33,0	(1,3)	36,8	(1,1)	14,6	(0,9)
Ontario	16,2	(0,8)	26,0	(1,5)	38,3	(2,0)	19,5	(2,0)
Région du Ouest	11,6	(0,7)	23,6	(1,2)	40,6	(1,1)	24,1	(1,0)
Alberta	9,7	(1,1)	25,3	(2,3)	41,7	(2,6)	23,2	(1,7)
Colombie-Britannique	13,8	(1,0)	20,9	(1,7)	39,2	(2,4)	26,0	(2,0)
Canada	14,6	(0,4)	27,3	(0,7)	38,6	(0,9)	19,5	(0,8)
B. Textes schématiques								
Région de l'Atlantique	17,2	(0,8)	30,0	(0,9)	35,8	(1,5)	17,0	(1,1)
Nouveau-Brunswick	19,3	(1,8)	32,9	(2,1)	33,8	(3,3)	13,9	(2,8)
Québec	17,7	(1,0)	32,8	(1,3)	34,5	(1,1)	15,0	(0,7)
Ontario	16,8	(0,9)	25,4	(1,6)	37,0	(2,4)	20,8	(1,7)
Région du Ouest	11,7	(0,7)	23,7	(0,8)	39,1	(1,3)	25,5	(1,0)
Alberta	10,6	(1,3)	24,8	(1,4)	39,5	(2,2)	25,1	(1,7)
Colombie-Britannique	13,2	(1,2)	21,5	(1,7)	37,4	(1,8)	27,8	(1,5)
Canada	15,5	(0,4)	27,0	(0,7)	36,9	(1,0)	20,5	(0,6)

Notes : Les territoires sont exclus de la moyenne canadienne.

L'Ouest comprend le Manitoba, la Saskatchewan, l'Alberta et la Colombie-Britannique.

L'Atlantique comprend Terre-Neuve-et-Labrador, la Nouvelle-Écosse, le Nouveau-Brunswick et l'Île-du-Prince-Édouard.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.



Annexe A

Tableaux du Chapitre 2

Tableau 2.1

Résultats moyens à l'échelle des textes suivis avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles selon le groupe d'âge, Canada, population âgée de 16 ans et plus, 2003

	5 ^e centile	Erreur- type	25 ^e centile	Erreur- type	Moyenne	Erreur- type	75 ^e centile	Erreur- type	95 ^e centile	Erreur- type
A. Textes suivis										
16 à 25	207	(4,7)	258	(3,1)	288	(1,6)	321	(3,1)	358	(2,4)
26 à 35	201	(4,4)	264	(2,8)	292	(1,6)	326	(1,6)	364	(3,4)
36 à 45	174	(5,1)	250	(2,7)	281	(2,0)	319	(1,8)	361	(4,5)
46 à 55	177	(5,5)	248	(3,0)	278	(1,6)	315	(1,5)	358	(2,7)
56 à 65	142	(7,3)	222	(3,2)	258	(2,3)	301	(2,9)	344	(3,7)
66 et plus	123	(3,6)	181	(3,4)	221	(2,2)	264	(2,4)	310	(3,4)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 2.2

Répartition des niveaux de compétence selon le groupe d'âge, Canada, population âgée de 16 ans et plus, 2003

	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5		
	%	Erreur- type	%	Erreur- type	%	Erreur- type	%	Erreur- type	
A. Textes suivis									
16 à 25	9,5	(0,8)	28,3	(2,1)	40,6	(2,8)	21,6	(1,9)	
26 à 35	9,5	(1,0)	24,0	(2,0)	41,9	(2,1)	24,6	(1,8)	
36 à 45	14,7	(1,2)	26,7	(1,7)	38,2	(2,0)	20,3	(1,6)	
46 à 55	15,9	(0,9)	27,8	(1,3)	38,7	(1,4)	17,6	(1,0)	
56 à 65	26,9	(1,7)	30,9	(1,8)	31,8	(1,8)	10,4	(1,2)	
66 et plus	51,5	(2,4)	30,6	(2,0)	15,7	(1,3)	2,2	(0,6)	
B. Textes schématiques									
16 à 25	9,5	(1,1)	25,4	(2,0)	42,1	(2,0)	23,0	(1,5)	
26 à 35	9,6	(1,2)	23,0	(2,1)	39,8	(2,0)	27,7	(1,4)	
36 à 45	15,8	(1,4)	26,8	(1,6)	35,5	(2,1)	21,8	(1,8)	
46 à 55	17,2	(1,1)	29,2	(1,7)	36,6	(1,9)	17,0	(1,2)	
56 à 65	29,6	(1,8)	32,2	(1,8)	28,5	(1,9)	9,7	(1,1)	
66 et plus	57,3	(2,1)	27,8	(2,1)	13,0	(1,5)	1,9	(0,6)	
C. Numératie									
16 à 25	14,3	(1,2)	30,5	(1,2)	36,7	(1,6)	18,5	(1,6)	
26 à 35	13,0	(1,2)	26,6	(1,8)	37,9	(2,1)	22,5	(2,0)	
36 à 45	20,1	(1,2)	29,4	(1,5)	32,0	(1,5)	18,5	(1,2)	
46 à 55	20,0	(1,4)	32,9	(2,0)	33,1	(1,9)	14,0	(1,3)	
56 à 65	34,0	(1,6)	32,9	(2,4)	25,0	(2,0)	8,1	(1,4)	
66 et plus	62,1	(2,0)	25,7	(1,9)	10,7	(1,3)	1,5	(0,5)	

Tableau 2.2 (fin)

Répartition des niveaux de compétence selon le groupe d'âge, Canada, population âgée de 16 ans et plus, 2003

	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
D. Résolution de problèmes								
16 à 25	21,4	(1,4)	40,8	(1,8)	32,0	(1,7)	5,8	(1,2)
26 à 35	21,2	(1,6)	39,1	(1,9)	32,2	(2,3)	7,5	(1,3)
36 à 45	30,0	(1,6)	37,8	(1,7)	26,0	(1,7)	6,2	(0,9)
46 à 55	32,2	(1,8)	40,7	(1,9)	23,0	(1,1)	4,2	(0,9)
56 à 65	48,9	(1,9)	34,3	(1,8)	14,7	(1,3)	2,1	(0,5)
66 et plus	73,7	(1,7)	21,7	(1,8)	4,3	(0,9)	0,3 E	(0,2)

E. À utiliser avec prudence.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 2.3

Résultats moyens à l'échelle des textes suivis selon le groupe d'âge, Canada, provinces et territoires, population âgée de 16 ans et plus, 2003

	Groupes d'âge											
	16 à 25		26 à 35		36 à 45		46 à 55		56 à 65		66 et plus	
	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type
Terre-Neuve-et-Labrador	284	(4,6)	290	(5,1)	272	(3,4)	261	(3,6)	242	(5,2)	211	(5,3)
Île-du-Prince-Édouard	283	(7,1)	298	(6,4)	281	(5,7)	281	(6,6)	260	(6,2)	218	(4,7)
Nouvelle-Écosse	286	(4,6)	299	(3,6)	287	(4,2)	284	(3,4)	268	(4,2)	225	(4,3)
Nouveau-Brunswick	287	(5,7)	284	(6,1)	273	(4,2)	266	(4,1)	251	(6,4)	213	(5,4)
Québec	291	(2,3)	285	(2,6)	275	(2,5)	271	(2,7)	252	(3,1)	212	(4,9)
Ontario	286	(3,7)	293	(3,3)	278	(3,8)	275	(3,2)	254	(4,7)	217	(3,5)
Manitoba	288	(3,5)	286	(5,9)	283	(3,5)	284	(3,1)	269	(5,1)	224	(4,0)
Saskatchewan	293	(4,9)	297	(7,2)	301	(5,8)	295	(4,5)	281	(4,8)	229	(7,0)
Alberta	292	(3,6)	298	(3,3)	288	(5,2)	290	(4,1)	271	(6,2)	232	(6,2)
Colombie-Britannique	287	(3,1)	297	(5,1)	292	(3,5)	291	(4,1)	267	(6,0)	240	(3,8)
Yukon	289	(6,0)	297	(6,6)	296	(5,0)	308	(4,4)	283	(7,0)	242	(8,7)
Territoires du Nord-Ouest	274	(4,8)	287	(5,9)	282	(6,0)	281	(5,0)	267	(8,5)	185	(16,6)
Nunavut	222	(5,8)	241	(6,0)	232	(7,6)	246	(9,0)	198	(10,4)	183	(20,2)
Canada	288	(1,6)	292	(1,6)	281	(2,0)	278	(1,6)	258	(2,3)	221	(2,2)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 2.4

Différences des résultats moyens à l'échelle des textes suivis avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles selon la cohorte d'âge, Canada, population âgée de 17 à 66 ans en 1994 et de 26 à 75 ans en 2003

Cohorte	5 ^e centile	Erreur-type	25 ^e centile	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	75 ^e centile	Erreur-type	95 ^e centile	Erreur-type
A: 1968-77										
EIAA	196	(10,3)	263	(4,4)	288	(7,1)	322	(9,7)	366	(20,6)
EIACA	201	(4,4)	264	(2,8)	292	(1,6)	326	(1,6)	364	(3,4)
B: 1958-67										
EIAA	170	(53,8)	253	(10,0)	287	(4,6)	328	(4,6)	374	(15,3)
EIACA	174	(5,1)	250	(2,7)	281	(2,0)	319	(1,8)	361	(4,5)
C: 1948-57										
EIAA	160	(30,1)	257	(9,9)	289	(6,8)	332	(9,7)	376	(16,7)
EIACA	177	(5,5)	248	(3,0)	278	(1,6)	315	(1,5)	358	(2,7)
D: 1938-47										
EIAA	140	(16,8)	234	(11,0)	268	(8,2)	310	(7,9)	352	(22,8)
EIACA	142	(7,3)	222	(3,2)	258	(2,3)	301	(2,9)	344	(3,7)
E: 1928-37										
EIAA	101	(34,0)	173	(23,3)	233	(12,9)	290	(23,3)	335	(17,9)
EIACA	131	(6,0)	190	(4,6)	229	(2,9)	271	(3,7)	317	(5,2)

Cohorte A : gens nés entre 1968 et 1977 et âgés de 17 à 26 ans en 1994 et de 26 à 35 ans en 2003;

Cohorte B : gens nés entre 1958 et 1967 et âgés de 27 à 36 ans en 1994 et de 36 à 45 ans en 2003;

Cohorte C : gens nés entre 1948 et 1957 et âgés de 37 à 46 ans en 1994 et de 46 à 55 ans en 2003;

Cohorte D : gens nés entre 1938 et 1947 et âgés de 47 à 56 ans en 1994 et de 56 à 65 ans en 2003; et

Cohorte E : gens nés entre 1928 et 1937 et âgés de 57 à 66 ans en 1994 et de 66 à 75 ans en 2003.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, 1994; Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 2.5

Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis selon les provinces et territoires, population âgée de 16 à 25 ans, 2003

	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Terre-Neuve-et-Labrador	8,2	(2,3) E	34,3	(5,7)	41,5	(6,2)	16,0	(3,8) E
Île-du-Prince-Édouard	14,2	(5,6) E	32,1	(6,2)	31,0	(6,0)	22,7	(5,1) E
Nouvelle-Écosse	10,0	(3,1) E	28,5	(4,0)	43,7	(4,8)	17,8	(4,0) E
Nouveau-Brunswick	8,5	(4,1) E	29,1	(7,0)	44,4	(8,3)	18,0	(6,0)
Québec	8,5	(1,4)	27,6	(1,9)	41,1	(2,9)	22,8	(2,1)
Ontario	10,6	(2,3)	28,4	(4,7)	40,1	(5,6)	20,9	(4,0)
Manitoba	9,3	(2,2)	29,9	(4,3)	37,9	(6,2)	22,9	(4,1)
Saskatchewan	4,0	(2,0)	32,9	(6,8)	38,3	(8,6)	24,8	(6,4)
Alberta	5,8	(2,3) E	29,9	(3,8)	41,6	(5,0)	22,8	(3,2)
Colombie-Britannique	12,3	(2,4)	25,0	(3,2)	41,0	(3,2)	21,7	(2,2)
Yukon	9,0	(3,7) E	26,2	(7,0)	44,1	(9,7)	20,7	(8,2) E
Territoires du Nord-Ouest	17,4	(4,6)	31,2	(5,5)	38,3	(7,0)	13,0	(4,5) E
Nunavut	50,9	(5,6)	31,9	(4,8)	17,2	(4,1) E	x	x

E. À utiliser avec prudence.

X. Confidentiel en vertu des dispositions de la *Loi sur la statistique*.

Note : Pour des raisons de confidentialité, les répondants du Nunavut âgés de 16 à 25 ans du niveau 4/5 ont été inclus dans la catégorie du niveau 3.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 2.6

Résultats moyens à l'échelle des textes suivis avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles selon les niveaux de scolarité des parents, Canada, population âgée de 16 à 25 ans, 1994 et 2003

	5 ^e centile	Erreur- type	25 ^e centile	Erreur- type	Moyenne	Erreur- type	75 ^e centile	Erreur- type	95 ^e centile	Erreur- type
Moins que les études secondaires										
EIAA 1994	95	(26,7)	250	(27,7)	272	(16,0)	307	(5,1)	346	(16,2)
EIACA 2003	179	(15,1)	228	(7,0)	256	(4,4)	286	(6,3)	330	(8,6)
Études secondaires										
EIAA 1994	234	(22,3)	269	(11,1)	301	(7,3)	332	(10,9)	367	(10,6)
EIACA 2003	199	(10,8)	255	(4,3)	283	(3,1)	316	(6,6)	354	(8,5)
Études professionnelles (métiers et formation professionnelle)										
EIAA 1994	189	(15,7)	242	(22,2)	275	(14,3)	311	(13,0)	351	(12,2)
EIACA 2003	215	(13,6)	259	(9,7)	289	(4,5)	323	(6,1)	356	(7,2)
Études post-secondaires non universitaires										
EIAA 1994	201	(14,7)	274	(14,6)	300	(7,4)	331	(9,6)	365	(15,4)
EIACA 2003	223	(6,7)	260	(5,5)	289	(3,2)	315	(5,0)	359	(4,4)
Université										
EIAA 1994	202	(23,2)	271	(16,6)	293	(10,5)	321	(12,2)	358	(17,6)
EIACA 2003	222	(8,7)	278	(3,1)	302	(2,2)	331	(3,3)	366	(4,9)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, 1994; Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 2.7

Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis selon les provinces et territoires, population âgée de plus de 65 ans, 2003

	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur- type	%	Erreur- type	%	Erreur- type	%	Erreur- type
Terre-Neuve-et-Labrador	59,4	(4,3)	25,7	(3,8)	13,2 E	(4,3)	1,7 E	(1,2)
Île-du-Prince-Édouard	53,8	(4,9)	33,9	(5,4)	10,8 E	(2,8)	1,6 E	(1,6)
Nouvelle-Écosse	48,2	(4,8)	32,8	(4,2)	17,3	(2,7)	1,7 E	(1,2)
Nouveau-Brunswick	58,7	(6,2)	30,4	(5,3)	10,2 E	(3,9)	0,7 E	(0,7)
Québec	62,1	(5,4)	28,4	(5,3)	8,9	(3,0)	0,7 E	(0,7)
Ontario	51,9	(3,8)	31,3	(3,4)	14,9	(2,8)	1,9 E	(1,1)
Manitoba	47,5	(4,1)	33,9	(4,8)	16,7	(3,0)	1,8 E	(1,2)
Saskatchewan	46,9	(6,0)	27,5	(4,9)	20,7 E	(5,7)	4,9 E	(3,0)
Alberta	43,2	(4,7)	30,0	(4,1)	23,1	(4,3)	3,8 E	(2,1)
Colombie-Britannique	37,0	(3,1)	32,7	(4,2)	25,4	(5,3)	4,9 E	(2,3)
Yukon	30,6	(7,4)	37,3 E	(13,3)	27,6 E	(11,0)	4,5 E	(5,5)
Territoires du Nord-Ouest	74,8	(11,5)	18,2 E	(10,7)	3,1 E	(3,8)	4,0 E	(1,8)
Nunavut	78,9 E	(10,5)	13,9 E	(7,6)	3,3 E	(3,4)	3,9 E	(3,4)

E. À utiliser avec prudence.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 2.8

Résultats moyens avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles selon les domaines et le sexe, Canada, population âgée de 16 ans et plus, 2003

	5 ^e centile	Erreur- type	25 ^e centile	Erreur- type	Moyenne	Erreur- type	75 ^e centile	Erreur- type	95 ^e centile	Erreur- type
Textes suivis										
Hommes	162	(3,3)	237	(1,9)	271	(1,2)	311	(1,5)	353	(2,1)
Femmes	160	(3,1)	239	(1,6)	274	(0,8)	316	(1,1)	359	(2,0)
Textes schématiques										
Hommes	163	(3,2)	239	(1,9)	275	(1,1)	316	(1,7)	360	(2,9)
Femmes	156	(3,5)	231	(1,8)	268	(0,8)	311	(0,9)	357	(2,0)
Numérotie										
Hommes	161	(3,0)	235	(2,3)	272	(1,6)	315	(1,9)	362	(1,9)
Femmes	145	(2,5)	217	(1,5)	254	(0,7)	297	(1,3)	345	(2,8)
Résolution de problèmes										
Hommes	167	(2,8)	233	(2,0)	267	(1,3)	305	(1,6)	350	(3,2)
Femmes	161	(2,4)	230	(1,3)	264	(1,1)	304	(1,2)	349	(2,9)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 2.9

Répartition des niveaux de compétences selon le niveau de scolarité, Canada, population âgée de 16 ans et plus, 2003

	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
A. Textes suivis								
Moins que les études secondaires	45,7	(1,2)	32,0	(1,4)	18,4	(1,1)	3,9	(0,7)
Études secondaires	15,8	(1,0)	31,9	(1,1)	38,9	(1,3)	13,4	(1,0)
Études professionnelles (métiers et formation professionnelle)	10,6	(1,1)	29,0	(2,0)	42,8	(2,5)	17,6	(2,1)
Études post-secondaires non universitaires	8,9	(1,2)	26,0	(2,0)	42,4	(2,2)	22,7	(2,1)
Université	5,1	(0,6)	17,1	(1,3)	43,4	(1,2)	34,5	(1,5)
B. Textes schématiques								
Moins que les études secondaires	48,7	(1,3)	30,1	(1,3)	17,1	(0,9)	4,2	(0,7)
Études secondaires	17,0	(1,0)	31,2	(1,4)	37,8	(1,8)	14,1	(1,3)
Études professionnelles (métiers et formation professionnelle)	13,8	(1,6)	29,9	(2,1)	41,4	(1,9)	14,9	(1,4)
Études post-secondaires non universitaires	10,8	(1,5)	25,6	(1,7)	40,8	(2,7)	22,7	(1,9)
Université	4,9	(0,5)	17,4	(1,3)	39,4	(2,0)	38,3	(1,6)
C. Numérotie								
Moins que les études secondaires	53,8	(1,3)	28,6	(1,3)	14,1	(0,8)	3,6	(0,7)
Études secondaires	21,9	(1,3)	34,4	(1,0)	32,7	(1,3)	10,9	(0,9)
Études professionnelles (métiers et formation professionnelle)	19,2	(1,7)	37,5	(2,9)	32,9	(2,6)	10,4	(1,1)
Études post-secondaires non universitaires	14,1	(1,8)	29,7	(1,4)	38,5	(1,8)	17,7	(1,6)
Université	6,3	(0,8)	20,4	(1,6)	39,7	(1,6)	33,6	(1,9)
D. Résolution de problèmes								
Moins que les études secondaires	66,4	(1,4)	25,6	(1,5)	7,4	(0,7)	0,6 E	(0,2)
Études secondaires	32,0	(1,4)	41,1	(1,3)	23,3	(1,3)	3,6	(0,7)
Études professionnelles (métiers et formation professionnelle)	27,7	(1,9)	43,7	(3,0)	25,1	(2,2)	3,5	(1,3)
Études post-secondaires non universitaires	25,9	(2,3)	41,5	(2,1)	28,8	(1,8)	3,8	(0,9)
Université	14,5	(1,1)	36,2	(1,7)	37,4	(1,7)	11,9	(1,3)

E. À utiliser avec prudence.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 2.10

**Résultats moyens à l'échelle des textes suivis selon les niveaux de scolarité et selon le groupe d'âge,
Canada, population âgée de 16 à 65 ans, 2003**

	Groupes d'âge									
	16 à 20		21 à 25		26 à 30		31 à 35		36 à 40	
	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type
Moins que les études secondaires	273	(3,1)	259	(8,0)	262	(5,4)	242	(7,2)	226	(5,5)
Études secondaires	292	(2,4)	287	(3,9)	273	(4,7)	280	(4,0)	272	(3,4)
Études professionnelles (métiers et formation professionnelle)	304	(5,8)	299	(4,3)	302	(8,5)	295	(6,5)	289	(3,7)
Études post-secondaires non universitaires	307	(11,7)	307	(4,2)	302	(5,7)	299	(3,6)	292	(5,2)
Université	302 E	(18,2)	315	(4,8)	312	(4,4)	311	(4,9)	309	(3,7)
Canada	283	(2,0)	294	(2,2)	293	(2,3)	291	(2,3)	281	(2,8)

	Groupes d'âge									
	41 à 45		46 à 50		51 à 55		56 à 60		61 à 65	
	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type
Moins que les études secondaires	232	(3,7)	239	(4,8)	231	(5,3)	222	(5,8)	215	(5,1)
Études secondaires	274	(5,3)	278	(3,6)	272	(3,1)	273	(3,4)	260	(5,0)
Études professionnelles (métiers et formation professionnelle)	289	(4,2)	289	(4,7)	278	(4,9)	275	(8,8)	259	(7,6)
Études post-secondaires non universitaires	293	(5,5)	296	(5,1)	291	(4,5)	276	(5,0)	269	(7,4)
Université	311	(5,0)	306	(3,0)	304	(4,4)	299	(4,5)	295	(4,4)
Canada	281	(2,7)	282	(1,9)	274	(2,4)	263	(3,0)	251	(3,3)

E. À utiliser avec prudence.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 2.11

**Résultats moyens à l'échelle des textes suivis avec un intervalle de confiance de 0,95
et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles selon les niveaux de scolarité, Canada,
population âgée de 16 ans et plus, 1994 et 2003**

	5 ^e centile	Erreur- type	25 ^e centile	Erreur- type	Moyenne	Erreur- type	75 ^e centile	Erreur- type	95 ^e centile	Erreur- type
Moins que les études secondaires										
EIAA	102	(10,8)	179	(6,4)	224	(3,7)	278	(3,9)	320	(5,7)
EIACA	129	(3,1)	188	(2,5)	229	(1,2)	271	(1,8)	322	(2,6)
Études secondaires										
EIAA	193	(37,5)	255	(7,2)	282	(4,9)	317	(2,8)	359	(4,1)
EIACA	174	(4,9)	240	(2,3)	270	(1,6)	305	(1,8)	345	(3,5)
Études post-secondaires non universitaires										
EIAA	220	(30,6)	266	(5,0)	296	(4,0)	326	(6,4)	367	(7,9)
EIACA	202	(4,6)	258	(1,4)	286	(1,2)	318	(1,2)	355	(2,1)
Études universitaires										
EIAA	249	(34,8)	304	(16,1)	328	(8,6)	353	(11,7)	393	(23,2)
EIACA	226	(4,4)	281	(2,0)	306	(1,5)	338	(2,0)	375	(2,2)

Note : La catégorie « Études post-secondaires non universitaires » comprend ceux inscrits à une école de métiers ou de formation professionnelle.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, 1994; Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 2.12

**Distribution de la population selon le groupe d'âge et selon les provinces et territoires,
population âgée de 16 ans et plus, 2003**

	Groupes d'âge								
	16 à 25			26 à 35			36 à 45		
	Nombre	%	Erreur-type	Nombre	%	Erreur-type	Nombre	%	Erreur-type
Terre-Neuve et Labrador	73 000	17,0	(0,0)	72 000	16,8	(0,0)	88 000	20,4	(0,0)
Île-du-Prince-Édouard	20 000	17,9	(0,0)	18 000	16,4	(0,0)	22 000	19,9	(0,0)
Nouvelle-Écosse	123 000	16,4	(0,0)	122 000	16,4	(0,0)	151 000	20,2	(0,0)
Nouveau-Brunswick	97 000	16,2	(0,0)	102 000	17,0	(0,0)	121 000	20,2	(0,0)
Québec	959 000	16,0	(0,3)	995 000	16,6	(0,3)	1 248 000	20,8	(0,0)
Ontario	1 597 000	16,6	(0,0)	1 754 000	18,2	(0,0)	2 072 000	21,5	(0,0)
Manitoba	149 000	17,5	(0,0)	146 000	17,1	(0,0)	168 000	19,7	(0,0)
Saskatchewan	138 000	18,5	(0,0)	119 000	16,1	(0,0)	142 000	19,2	(0,0)
Alberta	468 000	19,3	(0,0)	468 000	19,3	(0,0)	520 000	21,4	(0,0)
Colombie-Britannique	552 000	16,6	(0,6)	534 000	16,1	(1,0)	710 000	21,4	(0,8)
Yukon	4 000	18,6	(0,0)	4 000	17,7	(0,0)	5 000	23,9	(0,0)
Territoires du Nord-Ouest	6 000	21,1	(0,0)	6 000	23,9	(0,0)	7 000	25,1	(0,0)
Nunavut	4 000	28,0	(0,0)	3 000	26,7	(0,0)	3 000	20,3	(0,0)

	Groupes d'âge								
	46 à 55			56 à 65			Plus de 65		
	Nombre	%	Erreur-type	Nombre	%	Erreur-type	Nombre	%	Erreur-type
Terre-Neuve et Labrador	86 000	19,9	(0,0)	56 000	12,9	(0,0)	57 000	13,1	(0,0)
Île-du-Prince-Édouard	21 000	18,7	(0,0)	14 000	12,3	(0,0)	16 000	14,7	(0,0)
Nouvelle-Écosse	141 000	18,9	(0,0)	98 000	13,1	(0,0)	113 000	15,1	(0,0)
Nouveau-Brunswick	116 000	19,4	(0,0)	76 000	12,7	(0,0)	87 000	14,6	(0,0)
Québec	1 135 000	18,9	(0,0)	791 000	13,2	(0,0)	867 000	14,5	(0,0)
Ontario	1 692 000	17,6	(0,0)	1 142 000	11,9	(0,0)	1 363 000	14,2	(0,0)
Manitoba	152 000	17,9	(0,0)	102 000	12,0	(0,0)	135 000	15,8	(0,0)
Saskatchewan	131 000	17,6	(0,0)	85 000	11,5	(0,0)	127 000	17,1	(0,0)
Alberta	437 000	18,0	(0,0)	255 000	10,5	(0,0)	281 000	11,6	(0,0)
Colombie-Britannique	622 000	18,8	(0,0)	403 000	12,2	(0,0)	493 000	14,9	(0,0)
Yukon	4 000	21,0	(0,0)	3 000	12,2	(0,0)	1 000	6,6	(0,0)
Territoires du Nord-Ouest	4 000	16,4	(0,0)	2 000	8,6	(0,0)	1 000	4,8	(0,0)
Nunavut	2 000	15,2	(0,0)	1 000	5,6	(0,0)	1 000	4,2	(0,0)

Note : Tous les nombres sont arrondis au millier le plus proche.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 2.13

Différence du résultat moyen entre les hommes et les femmes, Canada, provinces et territoires, population âgée de 16 ans et plus, 2003

	Différence entre les hommes et les femmes (résultat moyen des femmes moins le résultat moyen des hommes)			
	Textes suivis	Textes schématiques	Numératie	Résolutions de problèmes
Canada	2,6	-6,6	-17,6	-2,2
Terre-Neuve-et-Labrador	14,6	5,5	-1,0	9,5
Île-du-Prince-Édouard	18,1	8,3	-0,4	8,6
Nouvelle-Écosse	4,5	-5,2	-14,5	1,5
Nouveau-Brunswick	7,3	-2,2	-10,3	0,1
Québec	0,4	-9,1	-22,4	-5,5
Ontario	2,6	-6,6	-17,5	-2,3
Manitoba	3,8	-5,4	-14,7	1,8
Saskatchewan	8,5	-1,0	-12,2	4,5
Alberta	5,9	-3,0	-13,3	1,1
Colombie-Britannique	-0,1	-8,8	-18,7	-3,7
Yukon	4,2	-2,7	-10,9	0,2
Territoires du Nord-Ouest	8,2	-1,7	-10,3	3,3
Nunavut	2,1	-5,4	-11,0	0,0

Note : La différence du résultat est obtenu en soustrayant le résultat moyen des hommes à celui des femmes. Une valeur négative signifie une performance supérieure pour les hommes alors qu'une valeur positive signifie une performance supérieure pour les femmes. Les chiffres en caractères gras sont significatifs au niveau 0,05.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 2.14 A à D

Résultats moyens avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles, selon le sexe et selon les provinces et territoires, population âgée de 16 ans et plus, 2003

	5 ^e centile	Erreur-type	25 ^e centile	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	75 ^e centile	Erreur-type	95 ^e centile	Erreur-type
Terre-Neuve-et-Labrador	A. Textes suivis									
Hommes	144	(9,2)	220	(6,1)	256	(2,5)	300	(3,3)	339	(6,4)
Femmes	167	(7,8)	236	(3,6)	270	(2,5)	309	(3,9)	352	(6,6)
Île-du-Prince-Édouard										
Hommes	156	(17,2)	228	(5,8)	263	(4,0)	302	(4,8)	351	(15,3)
Femmes	186	(10,7)	247	(4,3)	281	(3,5)	321	(7,8)	366	(10,2)
Nouvelle-Écosse										
Hommes	172	(8,6)	241	(6,7)	274	(2,5)	311	(4,0)	356	(5,7)
Femmes	179	(7,4)	246	(4,6)	279	(2,5)	317	(2,7)	357	(5,6)
Nouveau-Brunswick										
Hommes	164	(5,0)	225	(5,5)	260	(3,2)	298	(4,8)	344	(10,9)
Femmes	171	(7,9)	234	(3,7)	268	(2,7)	306	(4,2)	348	(10,6)
Québec										
Hommes	168	(6,8)	232	(2,7)	266	(1,7)	304	(3,0)	349	(4,5)
Femmes	167	(6,7)	232	(3,2)	266	(1,5)	305	(2,0)	350	(1,7)
Ontario										
Hommes	153	(5,4)	234	(4,4)	269	(2,5)	312	(2,9)	351	(3,9)
Femmes	149	(6,3)	237	(3,5)	271	(1,6)	316	(2,3)	358	(3,1)
Manitoba										
Hommes	170	(11,3)	240	(4,9)	272	(2,6)	309	(3,2)	351	(5,6)
Femmes	160	(8,4)	242	(3,8)	276	(2,5)	318	(2,7)	357	(6,3)

Tableau 2.14 A à D (suite)

Résultats moyens avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles, selon le sexe et selon les provinces et territoires, population âgée de 16 ans et plus, 2003

	5 ^e centile	Erreur- type	25 ^e centile	Erreur- type	Moyenne	Erreur- type	75 ^e centile	Erreur- type	95 ^e centile	Erreur- type
Saskatchewan										
Hommes	172	(14,9)	251	(5,3)	279	(3,0)	314	(5,4)	353	(8,5)
Femmes	181	(12,0)	259	(5,0)	287	(3,3)	326	(5,1)	365	(6,7)
Alberta										
Hommes	169	(8,3)	253	(4,0)	280	(2,6)	316	(3,3)	358	(6,3)
Femmes	177	(10,0)	255	(4,9)	286	(2,6)	324	(2,7)	365	(4,9)
Colombie-Britannique										
Hommes	176	(8,0)	247	(3,0)	281	(2,2)	321	(3,0)	363	(6,8)
Femmes	156	(7,1)	249	(4,8)	281	(1,8)	325	(2,0)	365	(3,1)
Yukon										
Hommes	197	(13,0)	261	(4,6)	290	(3,3)	326	(3,9)	365	(9,9)
Femmes	201	(8,2)	264	(4,9)	294	(2,2)	331	(4,3)	369	(6,5)
Territoires du Nord-Ouest										
Hommes	160	(11,6)	237	(5,9)	271	(2,9)	313	(2,7)	353	(5,6)
Femmes	155	(15,8)	246	(5,6)	280	(3,7)	322	(5,2)	366	(7,1)
Nunavut										
Hommes	119	(10,3)	176	(5,9)	229	(3,1)	279	(4,2)	341	(12,4)
Femmes	125	(8,8)	182	(6,0)	231	(3,9)	281	(6,8)	337	(10,1)
Terre-Neuve-et-Labrador										
B. Textes schématiques										
Hommes	151	(8,0)	219	(6,4)	258	(2,7)	302	(4,5)	346	(3,4)
Femmes	158	(7,3)	226	(4,1)	263	(2,3)	303	(5,2)	351	(4,6)
Île-du-Prince-Édouard										
Hommes	161	(11,0)	228	(7,0)	266	(4,0)	307	(4,1)	359	(18,6)
Femmes	176	(9,6)	239	(4,9)	274	(3,8)	314	(4,8)	361	(10,2)
Nouvelle-Écosse										
Hommes	175	(5,6)	241	(6,7)	277	(2,8)	316	(4,3)	362	(8,5)
Femmes	168	(6,5)	236	(3,8)	272	(2,4)	312	(3,5)	360	(6,0)
Nouveau-Brunswick										
Hommes	161	(7,0)	223	(6,6)	262	(3,5)	305	(4,8)	352	(8,5)
Femmes	162	(6,0)	224	(4,0)	260	(2,6)	298	(5,0)	347	(8,8)
Québec										
Hommes	163	(6,9)	231	(2,6)	268	(2,0)	308	(2,0)	357	(6,4)
Femmes	158	(4,7)	220	(2,4)	258	(1,6)	298	(2,3)	348	(3,5)
Ontario										
Hommes	158	(6,2)	236	(5,1)	273	(2,5)	317	(3,6)	356	(4,4)
Femmes	146	(6,5)	229	(3,2)	266	(1,8)	312	(2,3)	356	(4,1)
Manitoba										
Hommes	172	(10,3)	244	(4,1)	276	(2,8)	312	(3,0)	358	(6,0)
Femmes	157	(6,2)	234	(4,5)	270	(2,3)	312	(2,7)	357	(4,3)
Saskatchewan										
Hommes	167	(12,3)	252	(6,5)	282	(3,7)	321	(7,5)	360	(8,1)
Femmes	171	(12,2)	249	(5,5)	281	(3,8)	319	(4,6)	369	(6,0)
Alberta										
Hommes	174	(7,7)	254	(4,5)	284	(2,9)	324	(3,0)	367	(5,8)
Femmes	175	(7,9)	248	(5,5)	281	(2,6)	320	(2,5)	362	(5,9)

Tableau 2.14 A à D (suite)

Résultats moyens avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles, selon le sexe et selon les provinces et territoires, population âgée de 16 ans et plus, 2003

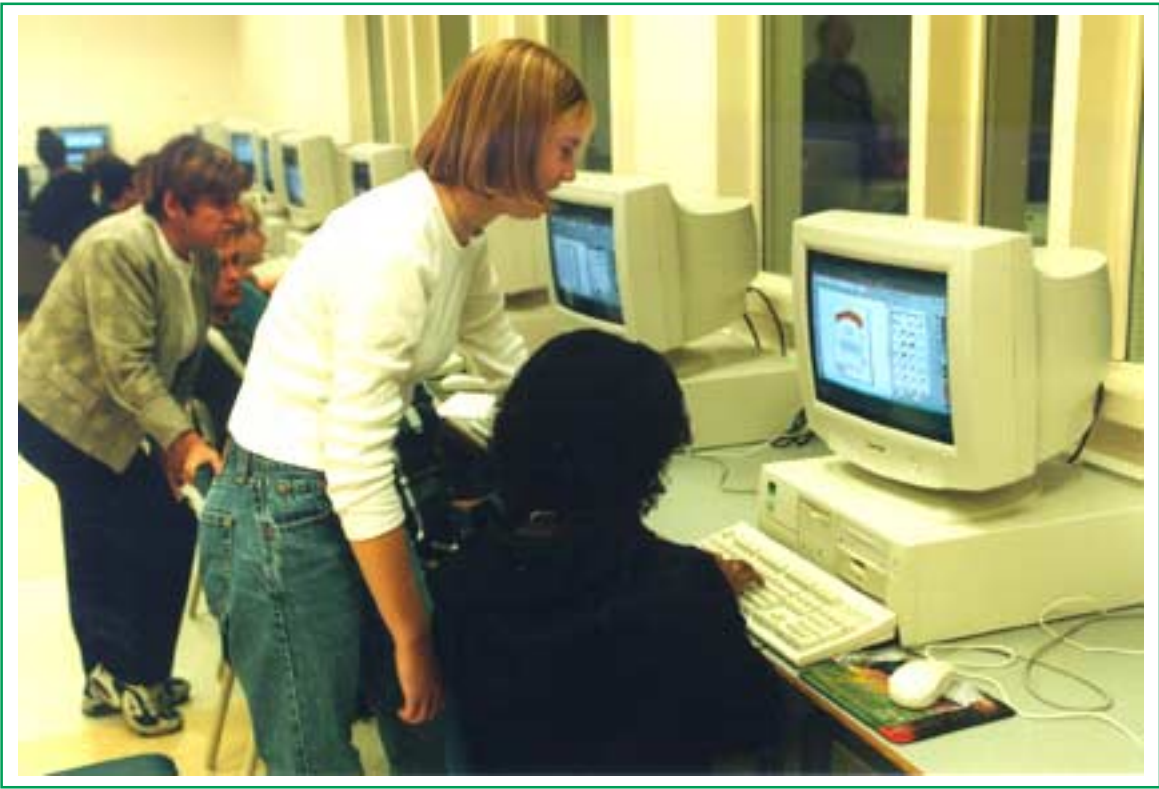
	5 ^e centile	Erreur- type	25 ^e centile	Erreur- type	Moyenne	Erreur- type	75 ^e centile	Erreur- type	95 ^e centile	Erreur- type
Colombie-Britannique										
Hommes	174	(6,8)	252	(4,4)	286	(2,3)	329	(3,3)	373	(9,0)
Femmes	155	(7,5)	242	(4,2)	277	(2,0)	321	(2,5)	363	(3,5)
Yukon										
Hommes	193	(14,5)	262	(3,7)	291	(3,8)	328	(5,4)	370	(8,7)
Femmes	194	(11,1)	258	(3,7)	288	(2,4)	324	(3,2)	365	(4,8)
Territoires du Nord-Ouest										
Hommes	167	(17,0)	239	(5,8)	276	(2,7)	320	(4,2)	362	(6,7)
Femmes	152	(11,5)	239	(5,6)	274	(3,4)	317	(4,1)	364	(9,0)
Nunavut										
Hommes	125	(9,8)	183	(6,2)	234	(3,7)	280	(5,8)	343	(9,8)
Femmes	125	(7,2)	182	(5,4)	229	(4,2)	276	(9,4)	334	(9,3)
Terre-Neuve-et-Labrador										
Hommes	149	(7,9)	210	(4,4)	251	(2,4)	295	(4,4)	342	(4,3)
Femmes	152	(7,1)	214	(3,9)	250	(2,8)	290	(5,0)	338	(8,3)
Île-du-Prince-Édouard										
Hommes	156	(11,5)	224	(7,6)	260	(3,5)	302	(6,6)	350	(10,3)
Femmes	156	(7,4)	225	(5,0)	260	(3,4)	299	(5,8)	351	(10,5)
Nouvelle-Écosse										
Hommes	162	(5,4)	232	(5,0)	270	(2,8)	310	(4,3)	359	(5,1)
Femmes	153	(4,6)	218	(3,4)	255	(2,2)	296	(2,6)	342	(6,8)
Nouveau-Brunswick										
Hommes	156	(7,6)	222	(5,0)	257	(3,5)	293	(7,6)	351	(13,0)
Femmes	146	(8,1)	212	(2,7)	247	(2,8)	286	(3,6)	334	(6,7)
Québec										
Hommes	167	(7,4)	235	(3,3)	271	(2,0)	311	(2,0)	359	(4,6)
Femmes	150	(3,2)	209	(2,0)	248	(1,5)	289	(1,6)	339	(3,3)
Ontario										
Hommes	153	(6,3)	231	(4,7)	270	(3,1)	316	(4,4)	360	(3,7)
Femmes	135	(5,1)	216	(2,6)	252	(1,4)	296	(2,7)	343	(5,1)
Manitoba										
Hommes	169	(6,2)	235	(4,1)	270	(2,9)	308	(3,0)	356	(6,5)
Femmes	148	(9,0)	218	(4,0)	255	(2,4)	296	(4,5)	342	(7,1)
Saskatchewan										
Hommes	166	(12,2)	247	(5,6)	278	(3,3)	318	(6,2)	360	(8,3)
Femmes	161	(14,1)	231	(4,8)	266	(3,3)	304	(5,9)	356	(7,9)
Alberta										
Hommes	173	(8,9)	244	(4,2)	280	(2,9)	322	(3,8)	366	(8,1)
Femmes	163	(6,9)	231	(3,7)	267	(2,3)	310	(2,5)	354	(5,4)
Colombie-Britannique										
Hommes	174	(10,1)	244	(4,2)	281	(2,5)	321	(3,5)	373	(6,3)
Femmes	148	(5,5)	223	(4,1)	262	(1,8)	305	(2,8)	352	(5,0)
Yukon										
Hommes	189	(12,0)	254	(7,8)	285	(3,5)	322	(5,4)	373	(8,9)
Femmes	179	(10,4)	241	(5,7)	274	(3,3)	313	(4,9)	356	(7,3)

Tableau 2.14 A à D (fin)

Résultats moyens avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles, selon le sexe et selon les provinces et territoires, population âgée de 16 ans et plus, 2003

	5 ^e centile	Erreur- type	25 ^e centile	Erreur- type	Moyenne	Erreur- type	75 ^e centile	Erreur- type	95 ^e centile	Erreur- type
Territoires du Nord-Ouest										
Hommes	160	(10,1)	229	(5,9)	270	(3,0)	314	(4,3)	362	(5,0)
Femmes	135	(14,5)	221	(7,1)	259	(3,6)	304	(4,7)	354	(14,6)
Nunavut										
Hommes	114	(9,2)	173	(6,9)	224	(3,6)	275	(5,5)	336	(8,5)
Femmes	108	(7,5)	165	(6,4)	213	(3,8)	259	(7,1)	327	(10,0)
Terre-Neuve-et-Labrador										
D. Résolution de problèmes										
Hommes	155	(8,6)	217	(5,7)	250	(2,7)	289	(4,3)	328	(2,5)
Femmes	170	(6,1)	229	(3,9)	259	(2,0)	295	(3,0)	337	(4,7)
Île-du-Prince-Édouard										
Hommes	160	(15,8)	226	(6,4)	258	(3,5)	293	(6,1)	337	(11,5)
Femmes	179	(8,4)	235	(3,6)	267	(3,0)	302	(6,0)	342	(10,3)
Nouvelle-Écosse										
Hommes	168	(9,2)	236	(3,0)	266	(2,6)	302	(3,6)	347	(6,5)
Femmes	178	(5,4)	233	(3,8)	268	(2,2)	303	(3,5)	348	(5,8)
Nouveau-Brunswick										
Hommes	167	(7,3)	223	(5,7)	257	(3,0)	293	(4,2)	339	(12,8)
Femmes	168	(7,9)	223	(2,6)	257	(2,6)	291	(4,4)	336	(5,1)
Québec										
Hommes	175	(6,7)	230	(2,8)	265	(1,9)	301	(2,2)	347	(4,7)
Femmes	167	(8,7)	224	(2,4)	259	(1,6)	297	(2,5)	344	(2,6)
Ontario										
Hommes	158	(5,6)	229	(4,0)	264	(2,3)	306	(3,2)	350	(5,2)
Femmes	153	(5,7)	226	(3,2)	262	(1,8)	304	(2,0)	348	(7,3)
Manitoba										
Hommes	168	(11,7)	236	(5,1)	265	(2,8)	301	(4,2)	345	(7,6)
Femmes	163	(8,1)	233	(3,4)	267	(2,3)	308	(2,8)	348	(4,6)
Saskatchewan										
Hommes	172	(10,2)	245	(5,7)	272	(3,1)	305	(5,8)	343	(8,1)
Femmes	182	(14,1)	244	(5,2)	276	(3,5)	314	(4,7)	355	(8,1)
Alberta										
Hommes	170	(8,0)	244	(4,2)	274	(2,8)	309	(3,3)	352	(8,0)
Femmes	177	(8,0)	243	(4,9)	275	(2,4)	312	(4,1)	355	(4,0)
Colombie-Britannique										
Hommes	177	(5,2)	243	(3,0)	276	(2,0)	313	(3,4)	356	(6,3)
Femmes	162	(7,4)	238	(4,1)	272	(1,8)	314	(2,8)	354	(4,9)
Yukon										
Hommes	192	(9,6)	251	(5,1)	282	(3,2)	318	(4,4)	360	(9,6)
Femmes	197	(6,7)	254	(4,9)	282	(2,6)	315	(2,6)	355	(8,5)
Territoires du Nord-Ouest										
Hommes	166	(12,9)	229	(5,4)	264	(2,5)	302	(4,2)	346	(6,0)
Femmes	157	(8,3)	231	(8,1)	267	(2,8)	308	(4,6)	348	(5,5)
Nunavut										
Hommes	119	(9,1)	182	(6,7)	225	(3,3)	271	(5,3)	324	(8,7)
Femmes	121	(9,5)	181	(6,1)	225	(4,2)	270	(6,7)	327	(7,2)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.



Annexe A

Tableaux du Chapitre 3

Tableau 3.1

Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis selon la langue maternelle, Canada, Québec, Nouveau-Brunswick, Ontario et Manitoba, population âgée de 16 ans et plus, 2003

Niveau	Langue maternelle			
	Anglais		Français	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Niveau 1				
Nouveau-Brunswick	17,6	(2,7)	31,8	(1,8)
Québec	15,9	(3,0)	21,2	(1,3)
Ontario	13,4	(1,2)	24,8	(1,1)
Manitoba	11,2	(1,1)	21,1	(2,2)
Canada	12,6	(0,7)	21,7	(1,1)
Niveau 2				
Nouveau-Brunswick	32,0	(3,2)	34,5	(1,7)
Québec	26,2	(3,0)	33,5	(1,6)
Ontario	26,9	(1,6)	30,7	(1,6)
Manitoba	27,8	(2,0)	31,0	(3,6)
Canada	25,9	(0,9)	33,1	(1,3)
Niveau 3				
Nouveau-Brunswick	35,6	(3,4)	24,9	(2,2)
Québec	38,4	(2,6)	33,3	(1,3)
Ontario	39,0	(2,2)	31,9	(1,3)
Manitoba	41,3	(2,2)	34,5	(4,6)
Canada	39,8	(1,1)	33,1	(1,2)
Niveau 4/5				
Nouveau-Brunswick	14,7	(3,2)	8,8	(1,1)
Québec	19,4	(2,3)	12,0	(0,8)
Ontario	20,7	(2,4)	12,6	(0,9)
Manitoba	19,8	(1,8)	13,4	(2,3)
Canada	21,7	(1,3)	12,0	(0,8)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.2

Résultats moyens à l'échelle des textes suivis selon la langue maternelle et le plus haut niveau de scolarité, Canada sans le Québec, population âgée de 16 ans et plus, 2003

	Niveau de scolarité											
	Études primaires ou moins		Études secondaires non complétées		Études secondaires		Formation professionnelle ou de métier		Études postsecondaires non universitaires		Études universitaires	
	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type
Anglais (hors Québec)	182	(6,7)	251	(1,8)	285	(1,5)	291	(2,7)	302	(2,5)	320	(2,2)
Français (hors Québec)	179	(4,0)	229	(2,5)	274	(3,1)	275	(4,8)	287	(3,5)	307	(2,2)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.3

Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis, population urbaine autochtone et population non autochtone au Manitoba et en Saskatchewan, population âgée de 16 ans et plus, 2003

	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Manitoba								
Population urbaine autochtone	26,7	(2,6)	34,4	(3,1)	29,4	(2,6)	9,4	(1,4)
Population non autochtone	17,5	(1,3)	27,6	(1,9)	37,8	(2,4)	17,1	(1,4)
Saskatchewan								
Population urbaine autochtone	26,5	(2,6)	36,9	(2,7)	27,8	(2,5)	8,9	(1,4)
Population non autochtone	13,2	(1,5)	25,5	(2,2)	39,3	(2,4)	21,9	(2,4)
Canada								
Total	19,9	(0,5)	27,8	(0,7)	35,4	(0,8)	17,0	(0,7)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.4

Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis selon le territoire, populations autochtones et non autochtones, population âgée de 16 ans et plus, 2003

	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Yukon								
Population autochtone	26,5	(4,5)	28,3	(4,9)	32,2	(4,8)	13,0	(4,9)
Population non autochtone	7,2	(1,6)	21,9	(2,1)	40,7	(4,0)	30,2	(3,2)
Territoires du Nord-Ouest								
Population autochtone	36,9	(3,5)	32,0	(2,5)	25,5	(3,4)	5,6 E	(1,5)
Population non autochtone	8,0	(2,1)	21,8	(2,4)	41,3	(3,0)	28,9	(2,4)
Nunavut								
Population inuite	61,5	(2,3)	26,8	(2,3)	10,4	(2,5)	1,3 E	(0,4)
Population non inuite	5,7 E	(2,0)	22,8	(4,8)	46,3	(5,7)	25,2	(4,8)
Canada								
Total	19,9	(0,5)	27,8	(0,7)	35,4	(0,8)	17,0	(0,7)

E. À utiliser avec prudence.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.5 A à D

Résultats moyens avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles, selon les populations autochtone et non autochtone du Manitoba, de la Saskatchewan, du Yukon, des Territoires du Nord-Ouest et du Nunavut, population âgée de 16 ans et plus, 2003

	5 ^e centile	Erreur- type	25 ^e centile	Erreur- type	Moyenne	Erreur- type	75 ^e centile	Erreur- type	95 ^e centile	Erreur- type
A. Textes suivis										
Population non autochtone du Manitoba	167	(5,7)	242	(2,7)	275	(1,7)	315	(2,0)	355	(3,9)
Population autochtone urbaine du Manitoba	153	(3,9)	223	(4,1)	257	(2,6)	297	(4,2)	340	(4,6)
Population non autochtone de la Saskatchewan	177	(11,0)	257	(2,6)	284	(2,3)	322	(3,6)	364	(5,0)
Population autochtone urbaine de la Saskatchewan	171	(8,2)	224	(4,0)	257	(2,5)	293	(3,3)	341	(5,6)
Population non autochtone du Yukon	216	(10,2)	269	(4,6)	299	(2,3)	332	(3,1)	370	(5,3)
Population autochtone du Yukon	138	(13,0)	224	(8,9)	261	(5,3)	306	(7,2)	354	(20,9)
Population non autochtone des Territoires du Nord-Ouest	206	(14,1)	268	(3,6)	297	(2,6)	332	(2,6)	369	(5,8)
Population autochtone des Territoires du Nord-Ouest	134	(7,9)	202	(7,9)	241	(4,2)	286	(6,0)	327	(6,9)
Population non inuite du Nunavut	224	(17,9)	270	(7,8)	298	(3,9)	327	(7,6)	368	(7,6)
Population inuite du Nunavut	115	(6,1)	164	(3,4)	207	(2,9)	248	(6,0)	297	(6,5)
B. Textes schématiques										
Population non autochtone du Manitoba	216	(10,2)	269	(4,6)	299	(2,3)	332	(3,1)	370	(5,3)
Population autochtone urbaine du Manitoba	138	(13,0)	224	(8,9)	261	(5,3)	306	(7,2)	354	(20,9)
Population non autochtone de la Saskatchewan	224	(17,9)	270	(7,8)	298	(3,9)	327	(7,6)	368	(7,6)
Population autochtone urbaine de la Saskatchewan	171	(8,2)	224	(4,0)	257	(2,5)	293	(3,3)	341	(5,6)
Population non autochtone du Yukon	206	(14,1)	268	(3,6)	297	(2,6)	332	(2,6)	369	(5,8)
Population autochtone du Yukon	134	(7,9)	202	(7,9)	241	(4,2)	286	(6,0)	327	(6,9)
Population non autochtone des Territoires du Nord-Ouest	177	(11,0)	257	(2,6)	284	(2,3)	322	(3,6)	364	(5,0)
Population autochtone des Territoires du Nord-Ouest	115	(6,1)	164	(3,4)	207	(2,9)	248	(6,0)	297	(6,5)
Population non inuite du Nunavut	167	(5,7)	242	(2,7)	275	(1,7)	315	(2,0)	355	(3,9)
Population inuite du Nunavut	153	(3,9)	223	(4,1)	257	(2,6)	297	(4,2)	340	(4,6)
C. Numérotation										
Population non autochtone du Manitoba	159	(4,4)	228	(2,8)	264	(1,6)	304	(2,9)	350	(3,8)
Population autochtone urbaine du Manitoba	139	(4,8)	205	(3,8)	242	(2,4)	282	(2,6)	333	(4,9)
Population non autochtone de la Saskatchewan	163	(10,5)	241	(3,3)	274	(2,1)	313	(4,4)	359	(5,2)
Population autochtone urbaine de la Saskatchewan	145	(10,4)	203	(5,6)	241	(3,0)	279	(3,8)	332	(5,4)
Population non autochtone du Yukon	200	(9,4)	256	(3,8)	287	(2,2)	322	(4,4)	368	(6,1)
Population autochtone du Yukon	124	(11,7)	201	(8,6)	244	(5,2)	294	(6,5)	329	(7,8)
Population non autochtone des Territoires du Nord-Ouest	197	(14,6)	256	(4,5)	288	(2,3)	322	(2,8)	368	(5,3)
Population autochtone des Territoires du Nord-Ouest	116	(11,3)	186	(7,2)	229	(3,9)	274	(7,4)	319	(5,7)
Population non inuite du Nunavut	211	(13,1)	260	(7,7)	290	(4,2)	323	(6,2)	364	(15,4)
Population inuite du Nunavut	105	(5,9)	155	(4,6)	194	(3,4)	233	(6,0)	287	(6,1)
D. Résolution de problèmes										
Population non autochtone du Manitoba	165	(6,5)	236	(3,4)	267	(1,7)	306	(2,5)	347	(3,4)
Population autochtone urbaine du Manitoba	161	(6,4)	220	(3,4)	253	(2,4)	288	(3,4)	332	(3,4)
Population non autochtone de la Saskatchewan	175	(9,6)	248	(2,7)	275	(2,3)	310	(4,3)	351	(5,7)
Population autochtone urbaine de la Saskatchewan	170	(6,0)	222	(2,7)	252	(2,2)	284	(3,5)	329	(5,4)
Population non autochtone du Yukon	210	(6,1)	259	(4,2)	288	(2,7)	320	(3,4)	360	(6,2)
Population autochtone du Yukon	142	(12,8)	217	(8,4)	252	(4,9)	292	(7,4)	335	(10,5)
Population non autochtone des Territoires du Nord-Ouest	195	(13,2)	259	(2,8)	286	(2,1)	318	(2,7)	355	(6,3)
Population autochtone des Territoires du Nord-Ouest	142	(10,3)	197	(5,8)	233	(3,0)	273	(5,0)	315	(7,2)
Population non inuite du Nunavut	215	(13,9)	259	(8,0)	285	(4,7)	314	(6,4)	347	(6,7)
Population inuite du Nunavut	114	(7,1)	166	(4,2)	205	(3,1)	242	(6,9)	293	(4,7)

Note : Les populations sont classées selon la moyenne des résultats à l'échelle des textes suivis.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.6 A à D

Résultats moyens avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles selon le groupe d'âge des populations autochtone et non autochtone, Canada, Manitoba, et Saskatchewan, population âgée de 16 ans et plus, 2003

Groupes d'âge	5 ^e centile	Erreur-type	25 ^e centile	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	75 ^e centile	Erreur-type	95 ^e centile	Erreur-type
Population non autochtone du Manitoba										
A. Textes suivis										
16 à 25	211	(17,4)	259	(6,9)	291	(4,0)	326	(6,7)	363	(14,6)
26 à 45	191	(10,8)	262	(6,0)	287	(3,3)	320	(4,3)	361	(7,6)
46 et plus	149	(6,2)	224	(3,9)	260	(2,2)	302	(2,3)	345	(6,0)
Population autochtone urbaine du Manitoba										
16 à 25	185	(12,3)	229	(7,5)	258	(3,8)	287	(7,0)	327	(7,4)
26 à 45	169	(11,6)	232	(6,4)	266	(4,0)	305	(6,3)	345	(5,6)
46 et plus	134	(10,0)	199	(8,7)	242	(4,4)	288	(5,2)	340	(9,7)
Population non autochtone de la Saskatchewan										
16 à 25	236 E	(19,1)	267 E	(4,3)	295	(5,3)	326 E	(10,6)	358 E	(7,7)
26 à 45	228	(26,6)	278	(6,9)	303	(5,0)	330	(3,7)	374	(11,6)
46 et plus	154	(10,0)	231	(5,9)	267	(2,8)	310	(4,0)	355	(8,5)
Population autochtone urbaine de la Saskatchewan										
16 à 25	186	(17,4)	227	(6,1)	262	(4,1)	298	(5,7)	348	(12,1)
26 à 45	178	(8,3)	228	(9,0)	263	(4,1)	297	(5,2)	347	(7,1)
46 et plus	141	(13,8)	208	(10,7)	239	(4,4)	276	(7,0)	318	(7,3)
Canada										
16 à 25	207	(4,7)	258	(3,1)	288	(1,6)	321	(3,1)	358	(2,4)
26 à 45	185	(3,2)	257	(1,8)	286	(1,3)	322	(1,5)	363	(2,5)
46 et plus	142	(3,3)	214	(2,3)	254	(1,2)	299	(1,8)	346	(1,8)
Population non autochtone du Manitoba										
B. Textes schématisés										
16 à 25	215	(11,5)	262	(5,2)	294	(3,4)	327	(6,0)	362	(10,1)
26 à 45	192	(9,7)	259	(6,3)	288	(3,4)	320	(4,7)	354	(6,4)
46 et plus	147	(8,8)	219	(3,8)	257	(2,2)	300	(3,0)	336	(6,6)
Population autochtone urbaine du Manitoba										
16 à 25	184	(11,2)	231	(9,8)	260	(4,9)	291	(8,2)	319	(13,1)
26 à 45	172	(6,9)	231	(5,7)	265	(3,8)	301	(6,0)	337	(6,8)
46 et plus	132	(12,9)	195	(6,3)	239	(4,8)	285	(8,5)	329	(14,6)
Population non autochtone de la Saskatchewan										
16 à 25	241 E	(22,7)	273 E	(9,2)	300	(5,8)	325 E	(13,9)	357 E	(18,7)
26 à 45	226	(23,9)	278	(6,9)	304	(4,8)	333	(5,4)	369	(10,2)
46 et plus	151	(9,6)	225	(4,6)	262	(2,8)	307	(5,0)	347	(9,6)
Population autochtone urbaine de la Saskatchewan										
16 à 25	189	(12,3)	227	(8,5)	264	(4,9)	299	(7,0)	337	(9,5)
26 à 45	181	(9,3)	229	(5,7)	264	(4,0)	299	(6,2)	335	(7,4)
46 et plus	136	(13,4)	202	(8,9)	234	(4,7)	273	(7,2)	310	(12,7)
Canada										
16 à 25	209	4,3	263	2,4	291	1,6	323	1,6	362	3,2
26 à 45	185	3,7	255	1,5	287	1,2	325	1,4	367	2,6
46 et plus	140	2,5	209	1,6	250	1,2	295	1,6	344	2,1
Population non autochtone du Manitoba										
C. Numératie										
16 à 25	190	(16,2)	249	(6,3)	281	(3,9)	317	(8,5)	362	(10,1)
26 à 45	180	(11,8)	249	(6,2)	277	(3,6)	312	(4,3)	354	(6,4)
46 et plus	144	(7,8)	208	(5,3)	247	(2,0)	288	(4,0)	336	(6,6)
Population autochtone urbaine du Manitoba										
16 à 25	165	(19,6)	212	(6,0)	246	(5,1)	280	(7,6)	319	(13,1)
26 à 45	151	(10,5)	216	(5,3)	251	(3,6)	289	(5,3)	337	(6,8)
46 et plus	119	(11,4)	184	(7,8)	227	(5,4)	275	(5,7)	329	(14,6)
Population non autochtone de la Saskatchewan										
16 à 25	224 E	(15,6)	259 E	(9,2)	287	(6,2)	315 E	(10,1)	357 E	(18,7)
26 à 45	215	(20,3)	264	(7,2)	293	(5,0)	328	(5,5)	369	(10,2)
46 et plus	143	(11,9)	214	(5,0)	255	(3,2)	300	(6,1)	347	(9,6)

Tableau 3.6 A à D (fin)

Résultats moyens avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles selon le groupe d'âge des populations autochtone et non autochtone, Canada, Manitoba, et Saskatchewan, population âgée de 16 ans et plus, 2003

Groupes d'âge	5 ^e centile	Erreur-type	25 ^e centile	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	75 ^e centile	Erreur-type	95 ^e centile	Erreur-type
Population autochtone urbaine de la Saskatchewan					C. Numératie					
16 à 25	161	(16,9)	205	(11,5)	244	(5,5)	282	(4,5)	337	(9,5)
26 à 45	163	(9,3)	209	(6,1)	247	(4,5)	285	(7,3)	335	(7,4)
46 et plus	120	(17,6)	186	(10,9)	221	(5,2)	261	(7,1)	310	(12,7)
Canada										
16 à 25	191	(7,1)	247	(2,2)	280	(2,0)	316	(2,3)	358	(3,4)
26 à 45	178	(2,9)	244	(2,0)	279	(1,1)	319	(1,6)	363	(2,7)
46 et plus	134	(2,3)	201	(2,0)	243	(1,2)	288	(1,7)	339	(1,9)
Population non autochtone du Manitoba					D. Résolution de problèmes					
16 à 25	211	(9,0)	254	(5,0)	287	(4,1)	321	(6,7)	356	(11,3)
26 à 45	194	(16,2)	255	(4,1)	281	(3,0)	314	(3,8)	354	(5,8)
46 et plus	151	(8,6)	215	(4,4)	250	(2,6)	288	(3,3)	331	(8,1)
Population autochtone urbaine du Manitoba										
16 à 25	193	(9,1)	226	(4,9)	256	(3,7)	284	(5,9)	326	(7,8)
26 à 45	167	(14,6)	231	(5,9)	260	(3,6)	295	(4,4)	336	(6,3)
46 et plus	139	(15,2)	199	(7,3)	238	(4,5)	277	(6,1)	332	(8,3)
Population non autochtone de la Saskatchewan										
16 à 25	228 E	(14,2)	264 E	(6,1)	290	(5,0)	313 E	(8,6)	347 E	(14,5)
26 à 45	223	(29,6)	268	(6,9)	293	(5,3)	323	(5,3)	359	(11,1)
46 et plus	153	(10,4)	222	(5,4)	257	(2,9)	295	(5,4)	340	(8,7)
Population autochtone urbaine de la Saskatchewan										
16 à 25	186	(9,6)	226	(8,4)	258	(5,4)	290	(7,6)	340	(13,9)
26 à 45	180	(10,8)	227	(5,8)	257	(3,6)	288	(4,8)	333	(7,3)
46 et plus	152	(10,8)	206	(11,6)	234	(4,8)	269	(6,1)	307	(7,2)
Canada										
16 à 25	208	(4,4)	257	(2,1)	285	(1,8)	315	(3,7)	354	(5,3)
26 à 45	185	(3,5)	249	(2,1)	279	(1,5)	315	(1,7)	358	(3,2)
46 et plus	145	(4,5)	208	(1,9)	246	(1,3)	287	(1,6)	334	(3,1)

E. À utiliser avec prudence.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.7 A à D

Résultats moyens avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles selon le groupe d'âge des populations autochtone et non autochtone, Canada, Yukon et Territoires du Nord-Ouest, population âgée de 16 ans et plus, 2003

Groupes d'âge	5 ^e centile	Erreur-type	25 ^e centile	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	75 ^e centile	Erreur-type	95 ^e centile	Erreur-type
Population non autochtone du Yukon					A. Textes suivis					
16 à 25	216	(15,0)	266	(11,8)	293	(6,2)	325	(8,3)	356	(21,5)
26 à 45	222	(17,0)	275	(7,6)	303	(4,2)	336	(5,0)	370	(7,1)
46 et plus	210	(13,1)	265	(6,1)	297	(4,1)	331	(4,8)	371	(9,9)
Population autochtone du Yukon										
16 à 25	191	(15,3)	253	(16,9)	277	(14,1)	311	(21,1)	333	(29,9)
26 à 45	157	(23,6)	224	(17,6)	264	(8,1)	309	(11,7)	351	(17,6)
46 et plus	109	(13,3)	196	(13,3)	246	(9,1)	298	(12,7)	367	(21,7)
Population non autochtone des Territoires du Nord-Ouest										
16 à 25	225	(14,5)	264	(9,6)	291	(5,4)	322	(10,3)	350	(13,3)
26 à 45	210	(23,4)	273	(8,2)	305	(4,8)	341	(5,4)	374	(11,3)
46 et plus	179	(35,7)	264	(6,8)	290	(5,7)	324	(6,1)	359	(9,0)

Tableau 3.7 A à D (suite)

Résultats moyens avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles selon le groupe d'âge des populations autochtone et non autochtone, Canada, Yukon et Territoires du Nord-Ouest, population âgée de 16 ans et plus, 2003

	5 ^e centile	Erreur- type	25 ^e centile	Erreur- type	Moyenne	Erreur- type	75 ^e centile	Erreur- type	95 ^e centile	Erreur- type
Population autochtone des Territoires du Nord-Ouest										
A. Textes suivis										
16 à 25	161	(14,8)	217	(14,5)	253	(8,8)	291	(12,6)	338	(12,1)
26 à 45	155	(13,7)	214	(12,5)	251	(5,4)	292	(8,0)	331	(10,7)
46 et plus	112	(14,4)	157	(11,5)	214	(5,1)	267	(7,1)	316	(14,3)
Population non inuite du Nunavut										
16 à 25	226 E	(13,7)	244 E	(11,7)	279 E	(14,1)	309 E	(26,5)	357 E	(28,0)
26 à 45	218	(21,2)	277	(11,3)	301	(7,2)	329	(11,4)	368	(17,3)
46 et plus	229	(22,2)	273	(12,9)	299	(6,3)	323	(9,8)	365	(12,1)
Population inuite du Nunavut										
16 à 25	124	(19,2)	174	(8,3)	215	(5,6)	255	(7,8)	303	(9,8)
26 à 45	120	(9,9)	166	(5,9)	209	(4,6)	249	(6,8)	298	(11,8)
46 et plus	103	(10,8)	146	(10,7)	189	(9,5)	231	(20,4)	280	(27,5)
Canada										
16 à 25	207	(4,7)	258	(3,1)	288	(1,6)	321	(3,1)	358	(2,4)
26 à 45	185	(3,2)	257	(1,8)	286	(1,3)	322	(1,5)	363	(2,5)
46 et plus	142	(3,3)	214	(2,3)	254	(1,2)	299	(1,8)	346	(1,8)
Population non autochtone du Yukon										
B. Textes schématisés										
16 à 25	225	(16,6)	268	(13,8)	295	(7,4)	325	(11,9)	346	(13,6)
26 à 45	218	(13,9)	273	(7,6)	301	(4,4)	335	(5,0)	370	(12,2)
46 et plus	207	(16,1)	261	(6,1)	292	(4,2)	326	(6,9)	374	(8,2)
Population autochtone du Yukon										
16 à 25	194	(9,0)	248	(22,0)	274	(10,8)	309	(18,4)	328	(12,5)
26 à 45	156	(27,2)	217	(19,5)	259	(8,4)	300	(11,7)	332	(8,6)
46 et plus	115	(14,0)	194	(13,6)	241	(9,0)	290	(13,0)	321	(20,7)
Population non autochtone des Territoires du Nord-Ouest										
16 à 25	229	(12,3)	268	(10,0)	296	(6,1)	326	(12,1)	363	(19,1)
26 à 45	201	(23,4)	275	(8,9)	304	(4,8)	340	(4,3)	377	(9,9)
46 et plus	179	(36,0)	261	(5,6)	287	(5,6)	326	(8,7)	359	(14,2)
Population autochtone des Territoires du Nord-Ouest										
16 à 25	161	(11,7)	220	(14,9)	253	(8,8)	294	(16,0)	331	(26,6)
26 à 45	157	(14,9)	214	(8,5)	249	(5,7)	291	(9,8)	323	(13,0)
46 et plus	110	(10,7)	163	(10,1)	212	(5,0)	263	(8,6)	302	(13,5)
Population non inuite du Nunavut										
16 à 25	221 E	(5,6)	251 E	(22,1)	279 E	(15,5)	308 E	(20,1)	354 E	(19,3)
26 à 45	222	(18,8)	276	(10,2)	303	(5,9)	331	(9,3)	374	(26,7)
46 et plus	228	(23,9)	272	(14,1)	300	(8,5)	330	(13,7)	356	(23,9)
Population inuite du Nunavut										
16 à 25	129	(16,0)	177	(6,3)	216	(6,5)	254	(11,4)	295	(23,1)
26 à 45	124	(8,5)	171	(7,1)	210	(4,8)	247	(7,8)	285	(16,0)
46 et plus	106	(15,6)	151	(10,1)	193	(9,8)	235	(22,6)	278	(13,1)
Canada										
16 à 25	209	(4,3)	263	(2,4)	291	(1,6)	323	(1,6)	362	(3,2)
26 à 45	185	(3,7)	255	(1,5)	287	(1,2)	325	(1,4)	367	(2,6)
46 et plus	140	(2,5)	209	(1,6)	250	(1,2)	295	(1,6)	344	(2,1)
Population non autochtone du Yukon										
C. Numérotation										
16 à 25	196	(19,6)	256	(16,9)	281	(7,5)	318	(10,4)	346	(13,6)
26 à 45	208	(19,8)	261	(4,8)	291	(3,9)	325	(4,3)	370	(12,2)
46 et plus	198	(13,0)	251	(8,4)	285	(4,0)	321	(5,0)	374	(8,2)
Population autochtone du Yukon										
16 à 25	174	(19,1)	230	(19,1)	264	(11,4)	305	(14,5)	328	(12,5)
26 à 45	131	(20,8)	211	(12,9)	248	(7,6)	294	(9,9)	332	(8,6)
46 et plus	104	(15,9)	170	(14,8)	223	(9,8)	283	(12,3)	321	(20,7)

Tableau 3.7 A à D (fin)

**Résultats moyens avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles
selon le groupe d'âge des populations autochtone et non autochtone, Canada, Yukon et
Territoires du Nord-Ouest, population âgée de 16 ans et plus, 2003**

	5 ^e centile	Erreur- type	25 ^e centile	Erreur- type	Moyenne	Erreur- type	75 ^e centile	Erreur- type	95 ^e centile	Erreur- type
C. Numératie										
Population non autochtone des Territoires du Nord-Ouest										
16 à 25	210	(16,9)	255	(10,0)	284	(8,3)	309	(14,3)	363	(19,1)
26 à 45	201	(23,5)	261	(8,9)	293	(4,9)	326	(6,6)	377	(9,9)
46 et plus	171	(32,2)	249	(9,2)	280	(6,2)	321	(5,8)	359	(14,2)
Population autochtone des Territoires du Nord-Ouest										
16 à 25	139	(10,2)	201	(13,7)	242	(8,8)	291	(14,3)	331	(26,6)
26 à 45	136	(18,0)	203	(8,4)	238	(6,0)	279	(8,8)	323	(13,0)
46 et plus	96	(14,7)	156	(12,1)	203	(5,8)	247	(9,6)	302	(13,5)
Population non inuite du Nunavut										
16 à 25	193 E	(8,0)	234 E	(23,2)	262 E	(15,2)	287 E	(33,8)	354 E	(19,3)
26 à 45	215	(23,2)	265	(9,6)	295	(6,1)	326	(10,2)	374	(26,7)
46 et plus	217	(21,6)	263	(9,3)	292	(7,5)	325	(14,2)	356	(23,9)
Population inuite du Nunavut										
16 à 25	110	(13,1)	161	(9,3)	200	(6,8)	239	(12,4)	295	(23,1)
26 à 45	108	(13,8)	160	(6,8)	196	(4,2)	235	(6,5)	285	(16,0)
46 et plus	94	(12,5)	139	(9,6)	181	(8,0)	220	(16,4)	278	(13,1)
Canada										
16 à 25	191	(7,1)	247	(2,2)	280	(2,0)	316	(2,3)	358	(3,4)
26 à 45	178	(2,9)	244	(2,0)	279	(1,1)	319	(1,6)	363	(2,7)
46 et plus	134	(2,3)	201	(2,0)	243	(1,2)	288	(1,7)	339	(1,9)
D. Résolution de problèmes										
Population non autochtone du Yukon										
16 à 25	223	(8,6)	261	(11,8)	288	(7,2)	316	(7,8)	355	(21,6)
26 à 45	214	(18,0)	268	(5,9)	294	(3,9)	323	(5,9)	363	(8,9)
46 et plus	200	(13,2)	250	(5,9)	283	(3,9)	318	(5,1)	358	(10,5)
Population autochtone du Yukon										
16 à 25	190	(10,8)	241	(15,7)	267	(12,5)	297	(19,8)	328	(20,3)
26 à 45	152	(10,8)	217	(15,1)	253	(8,4)	294	(9,5)	345	(14,6)
46 et plus	118	(10,8)	193	(14,7)	236	(7,5)	283	(7,2)	330	(20,0)
Population non autochtone des Territoires du Nord-Ouest										
16 à 25	224	(18,0)	258	(8,5)	284	(4,6)	310	(8,9)	344	(14,3)
26 à 45	202	(17,1)	264	(6,7)	292	(4,4)	324	(5,1)	365	(8,1)
46 et plus	181	(26,9)	251	(7,2)	277	(5,3)	311	(5,7)	344	(13,5)
Population autochtone des Territoires du Nord-Ouest										
16 à 25	170	(10,8)	210	(14,2)	247	(8,4)	278	(11,5)	323	(15,8)
26 à 45	155	(10,8)	207	(7,3)	241	(5,0)	277	(6,2)	325	(13,0)
46 et plus	120	(10,8)	163	(7,0)	208	(4,0)	249	(6,0)	295	(9,0)
Population non inuite du Nunavut										
16 à 25	221 E	(20,6)	241 E	(18,0)	276 E	(16,2)	307 E	(13,1)	343 E	(18,7)
26 à 45	218	(17,1)	266	(11,0)	288	(5,9)	318	(6,8)	345	(19,7)
46 et plus	213	(17,2)	257	(12,5)	284	(9,0)	313	(15,2)	354	(14,6)
Population inuite du Nunavut										
16 à 25	123	(10,8)	173	(8,8)	213	(6,4)	253	(11,6)	300	(7,5)
26 à 45	115	(10,8)	172	(6,6)	206	(4,6)	242	(6,8)	289	(8,8)
46 et plus	106	(10,8)	145	(9,3)	188	(7,8)	231	(16,1)	276	(10,1)
Canada										
16 à 25	208	(4,4)	257	(2,1)	285	(1,8)	315	(3,7)	354	(5,3)
26 à 45	185	(3,5)	249	(2,1)	279	(1,5)	315	(1,7)	358	(3,2)
46 et plus	145	(4,5)	208	(1,9)	246	(1,3)	287	(1,6)	334	(3,1)

E. À utiliser avec prudence.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.8

Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis selon le sexe, en pourcentage se situant en-dessous du niveau 3, au niveau 3 ou au-dessus, populations autochtone et non autochtone, Canada, Saskatchewan et Manitoba, population âgée de 16 ans et plus, 2003

Sexe	En-dessous du niveau 3		Au niveau 3 ou au-dessus	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Population non autochtone du Manitoba				
Hommes	47,5	(3,0)	52,5	(3,0)
Femmes	42,8	(2,5)	57,2	(2,5)
Population autochtone urbaine du Manitoba				
Hommes	64,8	(3,6)	35,2	(3,6)
Femmes	58,1	(3,0)	41,9	(3,0)
Population non autochtone de la Saskatchewan				
Hommes	42,3	(3,6)	57,7	(3,6)
Femmes	35,2	(3,2)	64,8	(3,2)
Population autochtone urbaine de la Saskatchewan				
Hommes	64,0	(4,6)	36,0	(4,6)
Femmes	62,8	(3,0)	37,2	(3,0)
Canada				
Hommes	48,5	(1,4)	51,5	(1,4)
Femmes	46,8	(1,0)	53,2	(1,0)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.9

Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis selon le sexe, en pourcentage se situant en-dessous du niveau 3, au niveau 3 ou au-dessus, populations autochtone et non autochtone, Canada, Yukon, Territoires du Nord-Ouest et Nunavut, population âgée de 16 ans et plus, 2003

Sexe	En-dessous du niveau 3		Au niveau 3 ou au-dessus	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Population non autochtone du Yukon				
Hommes	31,1	(3,8)	68,9	(3,8)
Femmes	27,1	(3,0)	72,9	(3,0)
Population autochtone du Yukon				
Hommes	55,7	(8,3)	44,3	(8,3)
Femmes	54,0	(5,9)	46,0	(5,9)
Population non autochtone des Territoires du Nord-Ouest				
Hommes	33,0	(3,9)	67,0	(3,9)
Femmes	26,2	(4,0)	73,8	(4,0)
Population autochtone des Territoires du Nord-Ouest				
Hommes	74,7	(3,7)	25,3	(3,7)
Femmes	63,3	(4,9)	36,7	(4,9)
Population non-inuite du Nunavut				
Hommes	33,6	(7,0)	66,4	(7,0)
Femmes	21,4 E	(7,2)	78,6	(7,2)
Population inuite du Nunavut				
Hommes	89,1	(2,1)	10,9 E	(2,1)
Femmes	87,6	(4,0)	12,4	(4,0)
Canada				
Hommes	48,5	(1,4)	51,5	(1,4)
Femmes	46,8	(1,0)	53,2	(1,0)

E. À utiliser avec prudence.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.10

Résultats moyens à l'échelle des textes suivis avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles, selon le sexe des populations urbaine autochtone et non autochtone, Canada, Manitoba et Saskatchewan, population âgée de 16 ans et plus, 2003

Sexe	5 ^e centile	Erreur-type	25 ^e centile	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	75 ^e centile	Erreur-type	95 ^e centile	Erreur-type
Population non autochtone du Manitoba										
Hommes	171	(11,7)	242	(5,4)	273	(2,7)	310	(3,1)	351	(5,9)
Femmes	163	(9,4)	243	(4,2)	277	(2,6)	319	(2,5)	358	(6,0)
Population urbaine autochtone du Manitoba										
Hommes	152	(6,7)	222	(6,5)	254	(3,7)	291	(4,7)	337	(7,7)
Femmes	157	(8,2)	224	(6,0)	259	(3,3)	301	(4,1)	342	(6,1)
Population non autochtone de la Saskatchewan										
Hommes	172	(14,9)	253	(4,7)	279	(3,2)	315	(5,5)	356	(9,7)
Femmes	181	(12,6)	261	(4,6)	289	(3,4)	329	(5,6)	367	(6,6)
Population urbaine autochtone de la Saskatchewan										
Hommes	178	(9,9)	224	(5,2)	257	(3,8)	291	(5,7)	334	(9,7)
Femmes	166	(8,9)	223	(5,7)	258	(3,6)	296	(3,6)	346	(7,2)
Canada										
Hommes	162	(3,5)	237	(2,0)	271	(1,2)	311	(1,4)	353	(2,0)
Femmes	160	(3,1)	239	(1,6)	274	(0,9)	316	(1,2)	359	(1,8)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.11

Résultats moyens à l'échelle des textes suivis avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles, selon le sexe des populations autochtone et non autochtone, Canada, Yukon, Territoires du Nord-Ouest et Nunavut, population âgée de 16 ans et plus, 2003

Sexe	5 ^e centile	Erreur-type	25 ^e centile	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	75 ^e centile	Erreur-type	95 ^e centile	Erreur-type
Population non autochtone du Yukon										
Hommes	215	(18,9)	267	(6,5)	296	(4,2)	330	(4,0)	368	(9,9)
Femmes	217	(11,0)	273	(5,5)	301	(2,9)	334	(5,1)	370	(6,8)
Population autochtone du Yukon										
Hommes	146	(17,6)	217	(10,8)	258	(9,2)	303	(12,8)	346	(23,0)
Femmes	133	(21,9)	228	(12,0)	264	(8,1)	309	(17,4)	356	(16,8)
Population non autochtone des Territoires du Nord-Ouest										
Hommes	213	(17,7)	265	(6,6)	294	(3,2)	326	(5,7)	362	(7,2)
Femmes	201	(31,6)	273	(7,7)	302	(5,1)	337	(7,1)	376	(10,4)
Population autochtone des Territoires du Nord-Ouest										
Hommes	140	(11,4)	195	(12,1)	234	(6,5)	276	(9,4)	315	(9,3)
Femmes	133	(10,2)	210	(12,2)	248	(4,7)	292	(6,4)	337	(10,8)
Population non inuite du Nunavut										
Hommes	219	(14,1)	264	(10,3)	294	(6,9)	325	(12,8)	360	(12,0)
Femmes	230	(25,2)	282	(12,9)	304	(7,3)	327	(10,6)	371	(13,5)
Population inuite du Nunavut										
Hommes	110	(11,0)	160	(7,4)	203	(3,7)	244	(6,2)	299	(8,8)
Femmes	122	(9,6)	169	(5,8)	210	(4,4)	251	(9,1)	296	(6,9)
Canada										
Hommes	162	(3,5)	237	(2,0)	271	(1,2)	311	(1,4)	353	(2,0)
Femmes	160	(3,1)	239	(1,6)	274	(0,9)	316	(1,2)	359	(1,8)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.12

Résultats moyens avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles, selon le niveau de scolarité des populations autochtone urbaine et non autochtone, Canada, Manitoba et Saskatchewan, population âgée de 16 ans et plus, 2003

Niveau de scolarité	5 ^e centile	Erreur- type	25 ^e centile	Erreur- type	Moyenne	Erreur- type	75 ^e centile	Erreur- type	95 ^e centile	Erreur- type
Population autochtone urbaine du Manitoba					A. Textes suivis					
Moins que les études secondaires	138	(9,3)	196	(5,0)	229	(3,8)	264	(4,6)	314	(9,2)
Études secondaires	198	(20,9)	249	(4,0)	274	(4,6)	305	(5,0)	340	(8,0)
Plus que les études secondaires	214	(19,8)	265	(6,4)	294	(4,9)	323	(5,8)	361	(10,1)
Population non autochtone du Manitoba										
Moins que les études secondaires	128	(5,8)	201	(8,0)	236	(3,9)	277	(5,0)	319	(5,0)
Études secondaires	189	(6,8)	251	(6,1)	281	(2,5)	315	(4,0)	355	(6,8)
Plus que les études secondaires	216	(8,6)	272	(3,2)	298	(2,5)	330	(4,1)	364	(7,5)
Population autochtone urbaine de la Saskatchewan										
Moins que les études secondaires	141	(11,9)	204	(5,7)	231	(4,2)	261	(6,4)	305	(6,9)
Études secondaires	184	(13,7)	238	(9,7)	269	(5,9)	301	(7,1)	346	(7,7)
Plus que les études secondaires	208	(20,0)	260	(8,3)	288	(3,4)	317	(5,9)	359	(12,2)
Population non autochtone de la Saskatchewan										
Moins que les études secondaires	138	(16,9)	207	(13,2)	242	(5,6)	280	(6,6)	326	(14,2)
Études secondaires	203	(27,2)	262	(7,3)	287	(5,1)	320	(8,6)	353	(7,7)
Plus que les études secondaires	241	(13,7)	281	(5,1)	307	(3,0)	334	(4,9)	379	(7,7)
Canada										
Moins que les études secondaires	130	(3,6)	185	(1,6)	224	(1,4)	264	(2,0)	312	(3,6)
Études secondaires	181	(5,9)	240	(2,5)	270	(1,9)	303	(1,9)	344	(3,4)
Plus que les études secondaires	206	(4,1)	258	(1,7)	287	(1,3)	319	(1,5)	361	(2,9)
Population autochtone urbaine du Manitoba					B. Textes schématiques					
Moins que les études secondaires	138	(9,3)	195	(6,8)	229	(4,2)	265	(5,0)	312	(7,1)
Études secondaires	197	(21,0)	246	(4,9)	274	(4,2)	302	(5,8)	340	(9,5)
Plus que les études secondaires	218	(9,7)	262	(7,9)	291	(4,7)	321	(5,4)	364	(9,2)
Population non autochtone du Manitoba										
Moins que les études secondaires	131	(10,3)	195	(6,1)	234	(4,0)	275	(5,9)	319	(6,7)
Études secondaires	190	(9,4)	254	(4,3)	281	(2,4)	313	(4,1)	358	(6,8)
Plus que les études secondaires	214	(9,2)	269	(4,9)	297	(3,0)	328	(4,7)	367	(5,4)
Population autochtone urbaine de la Saskatchewan										
Moins que les études secondaires	142	(13,0)	205	(6,2)	229	(4,1)	258	(6,3)	301	(9,3)
Études secondaires	185	(6,5)	237	(10,0)	270	(5,9)	302	(7,9)	349	(9,6)
Plus que les études secondaires	214	(10,7)	258	(4,7)	289	(3,2)	321	(5,7)	360	(8,1)
Population non autochtone de la Saskatchewan										
Moins que les études secondaires	134	(21,3)	200	(12,0)	239	(5,9)	280	(6,2)	330	(16,1)
Études secondaires	191	(26,5)	257	(6,9)	286	(5,8)	319	(8,5)	357	(10,0)
Plus que les études secondaires	231	(10,8)	281	(6,2)	307	(3,7)	335	(5,5)	377	(8,2)
Canada										
Moins que les études secondaires	126	(4,0)	184	(2,7)	226	(1,3)	269	(1,6)	321	(4,6)
Études secondaires	178	(3,5)	243	(2,4)	273	(1,4)	309	(2,1)	349	(2,2)
Plus que les études secondaires	209	(2,8)	267	(1,4)	297	(0,9)	331	(1,3)	371	(1,5)

Tableau 3.12 (fin)

Résultats moyens avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles, selon le niveau de scolarité des populations autochtone urbaine et non autochtone, Canada, Manitoba et Saskatchewan, population âgée de 16 ans et plus, 2003

Niveau de scolarité	5 ^e centile	Erreur-type	25 ^e centile	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	75 ^e centile	Erreur-type	95 ^e centile	Erreur-type
Population autochtone urbaine du Manitoba					C. Numératie					
Moins que les études secondaires	121	(8,7)	181	(5,0)	216	(3,6)	255	(7,4)	305	(6,7)
Études secondaires	174	(12,2)	233	(6,1)	259	(3,9)	290	(5,6)	328	(9,8)
Plus que les études secondaires	193	(13,5)	240	(7,8)	276	(6,0)	313	(5,4)	358	(11,9)
Population non autochtone du Manitoba										
Moins que les études secondaires	128	(9,7)	185	(4,8)	226	(3,3)	268	(5,6)	320	(7,2)
Études secondaires	180	(7,2)	237	(4,8)	268	(2,8)	301	(4,3)	346	(7,4)
Plus que les études secondaires	198	(7,2)	257	(4,0)	286	(2,8)	319	(4,1)	364	(6,9)
Population autochtone urbaine de la Saskatchewan										
Moins que les études secondaires	122	(13,4)	179	(6,1)	210	(4,8)	241	(7,7)	286	(6,4)
Études secondaires	172	(15,2)	225	(6,9)	254	(5,9)	287	(8,3)	336	(11,8)
Plus que les études secondaires	204	(13,9)	244	(4,8)	275	(3,8)	308	(7,0)	353	(9,7)
Population non autochtone de la Saskatchewan										
Moins que les études secondaires	132	(29,2)	194	(10,4)	234	(6,2)	278	(10,3)	322	(18,3)
Études secondaires	180	(19,6)	247	(6,5)	277	(5,1)	310	(7,6)	355	(12,7)
Plus que les études secondaires	214	(9,6)	266	(6,9)	295	(4,2)	326	(5,7)	370	(11,6)
Canada										
Moins que les études secondaires	119	(4,1)	175	(1,8)	219	(1,5)	261	(2,1)	317	(5,2)
Études secondaires	173	(4,8)	232	(2,3)	264	(1,6)	300	(1,5)	344	(3,0)
Plus que les études secondaires	200	(2,3)	257	(1,9)	289	(1,3)	325	(1,7)	367	(1,9)
Population autochtone urbaine du Manitoba					D. Résolution de problèmes					
Moins que les études secondaires	137	(9,4)	197	(5,2)	228	(3,3)	261	(4,7)	306	(7,4)
Études secondaires	201	(11,7)	246	(4,5)	270	(3,6)	299	(5,1)	338	(9,7)
Plus que les études secondaires	212	(10,1)	257	(5,7)	282	(4,0)	310	(6,5)	347	(9,3)
Population non autochtone du Manitoba										
Moins que les études secondaires	132	(8,6)	197	(6,7)	231	(4,1)	269	(4,3)	311	(5,7)
Études secondaires	190	(4,8)	247	(5,9)	276	(2,7)	309	(3,7)	349	(6,6)
Plus que les études secondaires	207	(8,0)	259	(3,9)	286	(2,6)	316	(4,5)	355	(6,1)
Population autochtone urbaine de la Saskatchewan										
Moins que les études secondaires	148	(12,3)	202	(8,2)	226	(4,0)	251	(4,9)	300	(9,2)
Études secondaires	202	(9,3)	239	(6,5)	266	(5,0)	293	(5,9)	337	(12,9)
Plus que les études secondaires	208	(13,7)	248	(5,3)	277	(2,7)	305	(5,7)	346	(10,1)
Population non autochtone de la Saskatchewan										
Moins que les études secondaires	142	(21,6)	201	(9,3)	237	(4,5)	276	(9,2)	314	(10,8)
Études secondaires	201	(24,8)	251	(5,5)	280	(4,6)	312	(6,7)	351	(10,9)
Plus que les études secondaires	224	(6,2)	271	(4,8)	295	(3,9)	322	(5,2)	361	(9,5)
Canada										
Moins que les études secondaires	130	(3,6)	185	(1,6)	224	(1,4)	264	(2,0)	312	(3,6)
Études secondaires	181	(5,9)	240	(2,5)	270	(1,9)	303	(1,9)	344	(3,4)
Plus que les études secondaires	206	(4,1)	258	(1,7)	287	(1,3)	319	(1,5)	361	(2,9)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.13

Résultats moyens avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles, selon le niveau de scolarité des populations autochtone et non autochtone, Canada, Yukon, Territoires du Nord-Ouest et Nunavut, population âgée de 16 ans et plus, 2003

Niveau de scolarité	5 ^e centile	Erreur- type	25 ^e centile	Erreur- type	Moyenne	Erreur- type	75 ^e centile	Erreur- type	95 ^e centile	Erreur- type
Population autochtone du Yukon										
A. Textes suivis										
Moins que les études secondaires	108	(8,4)	184	(14,3)	222	(5,4)	267	(5,6)	318	(20,7)
Études secondaires	201	(24,1)	255	(18,5)	277	(9,3)	306	(9,6)	346	(25,8)
Plus que les études secondaires	211	(28,9)	276	(15,0)	302	(10,4)	336	(15,4)	372	(15,9)
Population non autochtone du Yukon										
Moins que les études secondaires	152	(17,4)	233	(11,7)	258	(6,0)	294	(10,0)	329	(8,2)
Études secondaires	226	(15,2)	272	(6,2)	298	(4,4)	325	(7,3)	367	(10,6)
Plus que les études secondaires	235	(9,1)	288	(4,1)	313	(3,5)	340	(3,8)	373	(5,6)
Population autochtone des Territoires du Nord-Ouest										
Moins que les études secondaires	122	(10,1)	175	(12,8)	219	(6,4)	264	(6,6)	305	(7,5)
Études secondaires	203	(13,6)	236	(11,6)	272	(9,2)	305	(14,9)	344	(13,5)
Plus que les études secondaires	176	(29,2)	247	(9,9)	272	(7,0)	303	(9,7)	335	(11,3)
Population non autochtone des Territoires du Nord-Ouest										
Moins que les études secondaires	162	(29,5)	231	(25,1)	258	(8,5)	295	(8,1)	323	(7,2)
Études secondaires	196	(30,4)	259	(12,0)	290	(7,4)	327	(8,3)	362	(8,3)
Plus que les études secondaires	234	(13,2)	284	(6,1)	310	(3,2)	339	(4,7)	374	(11,5)
Population inuite du Nunavut										
Moins que les études secondaires	109	(6,4)	156	(4,8)	194	(3,4)	233	(5,7)	282	(11,9)
Études secondaires	151	(15,8)	229	(12,2)	251	(7,8)	282	(11,2)	322	(16,0)
Plus que les études secondaires	149	(14,3)	203	(20,1)	240	(8,7)	278	(14,4)	316	(15,0)
Population non inuite du Nunavut										
Moins que les études secondaires ^E	227	(33,9)	246	(35,2)	275	(16,1)	305	(21,7)	321	(19,2)
Études secondaires	221	(12,4)	260	(12,1)	284	(7,3)	309	(10,8)	347	(21,8)
Plus que les études secondaires	233	(24,4)	283	(6,7)	308	(5,9)	339	(7,9)	372	(9,7)
Canada										
Moins que les études secondaires	130	(3,6)	185	(1,6)	224	(1,4)	264	(2,0)	312	(3,6)
Études secondaires	181	(5,9)	240	(2,5)	270	(1,9)	303	(1,9)	344	(3,4)
Plus que les études secondaires	206	(4,1)	258	(1,7)	287	(1,3)	319	(1,5)	361	(2,9)
Population autochtone du Yukon										
B. Textes schématiques										
Moins que les études secondaires	118	(12,7)	181	(14,9)	219	(6,8)	264	(11,4)	319	(16,8)
Études secondaires	202	(24,8)	254	(19,4)	274	(8,1)	299	(16,9)	342	(10,9)
Plus que les études secondaires	204	(26,2)	270	(13,7)	293	(8,0)	324	(8,3)	360	(17,6)
Population non autochtone du Yukon										
Moins que les études secondaires	138	(23,0)	232	(9,8)	256	(6,8)	291	(9,6)	331	(10,6)
Études secondaires	223	(11,5)	270	(7,0)	296	(4,4)	322	(6,6)	366	(10,9)
Plus que les études secondaires	235	(8,8)	283	(5,5)	311	(3,6)	343	(6,1)	375	(8,6)
Population autochtone des Territoires du Nord-Ouest										
Moins que les études secondaires	123	(10,4)	176	(10,9)	220	(5,9)	262	(6,5)	306	(10,4)
Études secondaires	190	(26,3)	229	(12,7)	270	(9,4)	310	(16,2)	350	(17,3)
Plus que les études secondaires	176	(22,0)	238	(8,3)	266	(7,1)	299	(12,0)	333	(12,8)
Population non autochtone des Territoires du Nord-Ouest										
Moins que les études secondaires	155	(29,7)	225	(21,8)	256	(8,6)	290	(11,5)	330	(10,3)
Études secondaires	199	(31,9)	264	(9,7)	294	(7,1)	329	(8,4)	363	(12,9)
Plus que les études secondaires	221	(21,7)	282	(4,1)	309	(3,6)	339	(3,1)	378	(6,9)
Population inuite du Nunavut										
Moins que les études secondaires	114	(6,7)	160	(4,9)	196	(4,1)	232	(4,4)	278	(12,6)
Études secondaires	164	(17,0)	229	(12,6)	256	(7,4)	285	(10,6)	321	(13,7)
Plus que les études secondaires	155	(9,7)	204	(18,6)	237	(7,8)	270	(9,9)	312	(9,7)

Tableau 3.13 (suite)

Résultats moyens avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles, selon le niveau de scolarité des populations autochtone et non autochtone, Canada, Yukon, Territoires du Nord-Ouest et Nunavut, population âgée de 16 ans et plus, 2003

Niveau de scolarité	5 ^e centile	Erreur-type	25 ^e centile	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	75 ^e centile	Erreur-type	95 ^e centile	Erreur-type
Population non inuite du Nunavut										
B. Textes schématiques										
Moins que les études secondaires ^E	216	(13,8)	229	(29,4)	269	(24,3)	309	(29,9)	332	(32,6)
Études secondaires	226	(12,2)	261	(14,8)	287	(8,0)	315	(10,1)	349	(12,6)
Plus que les études secondaires	235	(25,7)	283	(8,1)	309	(6,3)	337	(10,9)	370	(21,5)
Canada										
Moins que les études secondaires	126	(4,0)	184	(2,7)	226	(1,3)	269	(1,6)	321	(4,6)
Études secondaires	178	(3,5)	243	(2,4)	273	(1,4)	309	(2,1)	349	(2,2)
Plus que les études secondaires	209	(2,8)	267	(1,4)	297	(0,9)	331	(1,3)	371	(1,5)
Population autochtone du Yukon										
C. Numérotie										
Moins que les études secondaires	99	(19,7)	167	(15,0)	206	(7,4)	250	(13,8)	315	(16,3)
Études secondaires	171	(14,3)	231	(20,2)	261	(9,9)	295	(11,8)	332	(11,0)
Plus que les études secondaires	185	(30,7)	256	(19,5)	281	(7,7)	308	(10,3)	341	(20,7)
Population non autochtone du Yukon										
Moins que les études secondaires	132	(29,6)	219	(13,6)	249	(7,4)	284	(10,2)	328	(11,7)
Études secondaires	213	(9,6)	254	(7,8)	284	(4,4)	314	(6,9)	353	(9,9)
Plus que les études secondaires	220	(10,6)	272	(5,6)	302	(3,4)	334	(4,5)	379	(9,0)
Population autochtone des Territoires du Nord-Ouest										
Moins que les études secondaires	112	(12,7)	166	(9,0)	210	(5,8)	253	(9,8)	305	(10,8)
Études secondaires	162	(18,4)	218	(17,8)	256	(10,7)	295	(11,3)	340	(31,8)
Plus que les études secondaires	176	(28,4)	225	(12,2)	255	(7,7)	288	(6,4)	331	(14,5)
Population non autochtone des Territoires du Nord-Ouest										
Moins que les études secondaires	144	(37,1)	212	(16,1)	247	(8,9)	289	(12,3)	324	(16,5)
Études secondaires	193	(29,7)	246	(10,6)	278	(7,2)	312	(11,0)	362	(15,8)
Plus que les études secondaires	224	(22,9)	271	(5,2)	301	(3,8)	333	(5,1)	375	(8,0)
Population inuite du Nunavut										
Moins que les études secondaires	98	(7,1)	145	(4,2)	182	(3,8)	217	(6,2)	271	(8,6)
Études secondaires	139	(15,0)	203	(14,4)	238	(7,8)	277	(13,2)	314	(17,9)
Plus que les études secondaires	138	(15,3)	190	(19,6)	224	(10,2)	260	(14,2)	303	(21,1)
Population non inuite du Nunavut										
Moins que les études secondaires ^E	189	(9,5)	223	(27,4)	253	(18,7)	290	(31,1)	311	(22,6)
Études secondaires	206	(18,5)	255	(15,6)	277	(7,9)	301	(13,0)	340	(21,6)
Plus que les études secondaires	225	(22,0)	272	(9,3)	302	(7,6)	333	(7,6)	378	(25,3)
Canada										
Moins que les études secondaires	119	(4,1)	175	(1,8)	219	(1,5)	261	(2,1)	317	(5,2)
Études secondaires	173	(4,8)	232	(2,3)	264	(1,6)	300	(1,5)	344	(3,0)
Plus que les études secondaires	200	(2,3)	257	(1,9)	289	(1,3)	325	(1,7)	367	(1,9)
Population autochtone du Yukon										
D. Résolution de problèmes										
Moins que les études secondaires	112	(18,5)	179	(9,1)	215	(5,5)	255	(10,3)	306	(18,3)
Études secondaires	207	(17,5)	242	(12,6)	270	(7,2)	295	(10,9)	339	(16,1)
Plus que les études secondaires	203	(20,0)	260	(11,5)	284	(10,9)	318	(24,8)	350	(9,0)
Population non autochtone du Yukon										
Moins que les études secondaires	169	(16,8)	226	(8,3)	252	(6,8)	287	(8,8)	314	(10,9)
Études secondaires	227	(7,6)	259	(6,5)	288	(5,0)	315	(6,9)	354	(16,4)
Plus que les études secondaires	228	(11,4)	274	(4,7)	301	(3,2)	330	(4,9)	367	(7,5)
Population autochtone des Territoires du Nord-Ouest										
Moins que les études secondaires	132	(14,2)	177	(6,7)	216	(4,7)	255	(7,5)	296	(11,2)
Études secondaires	187	(10,8)	222	(12,8)	259	(7,3)	292	(7,5)	333	(13,9)
Plus que les études secondaires	180	(25,9)	226	(8,8)	255	(6,8)	284	(7,8)	329	(20,3)
Population non autochtone des Territoires du Nord-Ouest										
Moins que les études secondaires	158	(21,1)	213	(21,4)	250	(6,7)	287	(9,7)	322	(13,3)
Études secondaires	202	(24,8)	257	(8,7)	282	(5,5)	313	(8,4)	342	(9,2)
Plus que les études secondaires	218	(16,5)	271	(4,0)	296	(3,1)	324	(4,3)	365	(5,8)

Tableau 3.13 (fin)

Résultats moyens avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles, selon le niveau de scolarité des populations autochtone et non autochtone, Canada, Yukon, Territoires du Nord-Ouest et Nunavut, population âgée de 16 ans et plus, 2003

Niveau de scolarité	5 ^e centile	Erreur- type	25 ^e centile	Erreur- type	Moyenne	Erreur- type	75 ^e centile	Erreur- type	95 ^e centile	Erreur- type
Population inuite du Nunavut										
D. Résolution de problèmes										
Moins que les études secondaires	109	(6,8)	156	(5,4)	192	(3,4)	229	(5,0)	273	(8,7)
Études secondaires	161	(23,4)	226	(14,8)	251	(6,7)	283	(10,7)	312	(7,5)
Plus que les études secondaires	162	(19,5)	203	(11,5)	234	(7,7)	264	(13,3)	306	(11,0)
Population non inuite du Nunavut										
Moins que les études secondaires ^E	201	(28,1)	238	(25,7)	256	(15,1)	280	(16,8)	302	(18,0)
Études secondaires	217	(10,6)	252	(18,4)	279	(7,8)	303	(8,6)	331	(11,4)
Plus que les études secondaires	218	(16,0)	270	(10,7)	293	(6,6)	323	(8,1)	353	(10,8)
Canada										
Moins que les études secondaires	130	(3,6)	185	(1,6)	224	(1,4)	264	(2,0)	312	(3,6)
Études secondaires	181	(5,9)	240	(2,5)	270	(1,9)	303	(1,9)	344	(3,4)
Plus que les études secondaires	206	(4,1)	258	(1,7)	287	(1,3)	319	(1,5)	361	(2,9)

E. À utiliser avec prudence.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.14 A à D

Répartition des niveaux de compétence selon le statut d'immigrant, Canada, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur- type	%	Erreur- type	%	Erreur- type	%	Erreur- type
A. Textes suivis								
Canadiens de naissance	10,1	(0,5)	27,1	(0,8)	41,1	(0,9)	21,7	(1,0)
Immigrants récents (10 ans ou moins)	30,5	(2,6)	29,3	(3,0)	32,1	(2,8)	8,1	(1,3)
Immigrants établis (plus de 10 ans)	32,6	(1,6)	27,6	(1,7)	28,0	(1,6)	11,7	(1,1)
B. Textes schématiques								
Canadiens de naissance	11,7	(0,4)	26,9	(0,8)	39,0	(1,0)	22,5	(0,7)
Immigrants récents (10 ans ou moins)	28,7	(2,4)	26,7	(3,4)	32,2	(3,6)	12,4	(2,1)
Immigrants établis (plus de 10 ans)	31,3	(1,5)	27,9	(1,6)	27,5	(1,6)	13,3	(1,4)
C. Numératie								
Canadiens de naissance	15,8	(0,6)	30,6	(0,8)	35,4	(1,1)	18,2	(0,7)
Immigrants récents (10 ans ou moins)	30,4	(2,7)	29,7	(3,2)	27,7	(3,1)	12,2	(2,8)
Immigrants établis (plus de 10 ans)	34,9	(1,8)	28,9	(1,8)	24,6	(1,7)	11,6	(1,4)
D. Résolution de problèmes								
Canadiens de naissance	24,4	(0,9)	40,5	(0,8)	28,8	(1,0)	6,2	(0,7)
Immigrants récents (10 ans ou moins)	47,4	(3,6)	35,6	(3,7)	15,6	(2,1)	1,5E	(0,6)
Immigrants établis (plus de 10 ans)	51,0	(1,9)	30,4	(1,8)	16,3	(1,2)	2,3	(0,7)

E. À utiliser avec prudence.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.15

Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis selon le statut d'immigrant et le sexe, Canada, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

Statut d'immigrant	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Canadiens de naissance								
Hommes	11,7	(0,7)	28,5	(1,5)	41,1	(1,9)	18,8	(1,4)
Femmes	8,5	(0,7)	25,7	(1,2)	41,1	(1,2)	24,7	(1,0)
Immigrants établis (plus de 10 ans)								
Hommes	32,9	(2,6)	28,1	(2,8)	27,0	(2,6)	12,0	(1,7)
Femmes	32,4	(2,0)	27,1	(2,3)	29,0	(1,9)	11,5	(1,4)
Immigrants récents (10 ans ou moins)								
Hommes	27,7	(3,5)	28,7	(5,2)	34,4	(3,7)	9,1	(2,5)
Femmes	33,5	(3,4)	29,9	(4,4)	29,6	(5,4)	7,0	(1,6)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.16

Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis selon le groupe d'âge et le statut d'immigrant, Canada, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

Statut d'immigrant	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Canadiens de naissance								
16 à 25	7,2	(0,8)	28,0	(2,3)	42,1	(3,0)	22,8	(2,1)
26 à 35	6,6	(1,1)	22,6	(1,7)	43,9	(2,2)	26,9	(2,1)
36 à 45	9,7	(1,2)	26,5	(2,0)	40,6	(2,2)	23,1	(1,8)
46 à 55	10,9	(0,9)	27,7	(1,5)	41,2	(1,7)	20,3	(1,2)
56 à 65	20,1	(1,7)	32,6	(2,2)	35,6	(2,0)	11,7	(1,2)
Immigrants établis (plus de 10 ans)								
16 à 25	18,8	(6,0)	28,7	(7,7)	37,0	(6,0)	15,5E	(4,3)
26 à 35	16,9	(3,8)	27,3	(5,6)	30,4	(4,2)	25,3	(5,8)
36 à 45	35,5	(4,1)	27,7	(3,6)	26,3	(3,2)	10,5	(2,1)
46 à 55	30,4	(3,0)	28,7	(4,0)	31,5	(4,4)	9,4	(1,6)
56 à 65	45,1	(3,3)	26,0	(3,3)	21,8	(2,9)	7,2	(2,0)
Immigrants récents (10 ans ou moins)								
16 à 25	32,8	(7,0)	32,2	(7,9)	24,6	(3,9)	10,4	(3,4)
26 à 35	24,6	(4,1)	30,8	(6,5)	37,1	(6,0)	7,5E	(2,6)
36 à 45	25,7	(4,1)	26,8	(5,3)	37,3	(5,1)	10,2	(3,3)
46 à 55	48,7	(7,9)	24,2	(5,1)	23,5	(6,8)	3,6E	(1,2)
56 à 65	49,5	(11,2)	32,5E	(10,4)	16,5E	(11,4)	x	x

E. À utiliser avec prudence.

x. Confidentiel en vertu des dispositions de la *Loi sur la statistique*.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.17

Répartition des niveaux de compétence des francophones selon la langue de l'évaluation, Canada sans le Québec, population âgée de 16 ans et plus, 2003

Langue de l'évaluation	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
A. Textes suivis								
Anglais	21,1	(1,7)	29,3	(1,6)	35,4	(2,1)	14,2	(2,7)
Français	29,1	(1,8)	33,2	(1,6)	27,6	(1,8)	10,1	(1,1)
Total	23,7	(1,3)	30,6	(1,1)	32,8	(1,5)	12,8	(1,7)
B. Textes schématiques								
Anglais	23,4	(1,8)	30,3	(2,7)	32,7	(2,2)	13,5	(2,5)
Français	32,5	(1,9)	32,1	(2,0)	25,0	(1,6)	10,4	(1,2)
Total	26,4	(1,4)	30,9	(1,8)	30,2	(1,5)	12,5	(1,7)
C. Numérotie								
Anglais	28,1	(2,2)	31,5	(2,4)	29,1	(2,8)	11,2	(2,7)
Français	36,0	(1,7)	30,5	(1,2)	24,0	(1,5)	9,4	(1,4)
Total	30,7	(1,8)	31,2	(1,7)	27,4	(1,8)	10,6	(1,8)
Langue de l'évaluation	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
D. Résolution de problèmes								
Anglais	39,6	(2,2)	38,3	(2,2)	19,3	(2,3)	2,8	(1,7)
Français	50,1	(1,9)	32,2	(2,0)	15,0	(1,5)	2,6	(0,5)
Total	43,1	(1,7)	36,3	(1,8)	17,9	(1,8)	2,7	(1,2)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.18

Répartition des francophones qui ont été évalués en anglais, selon la langue parlée le plus souvent à la maison, Canada sans le Québec, population âgée de 16 ans et plus, 2003

Langue parlée le plus souvent à la maison	Nombre	Erreur-type	%	Erreur-type
Anglais	400 000	(29243,0)	63,0	(2,0)
Français	235 000	(14587,0)	37,0	(2,0)
Total	635 000	(35250,0)	100,0	(0,0)

Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis des francophones qui ont été évalués en anglais, selon la langue parlée le plus souvent à la maison, Canada sans le Québec, population âgée de 16 ans et plus, 2003

Niveau de compétence	Anglais		Français	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Niveau 1	16,6	(2,1)	28,8	(2,6)
Niveau 2	29,5	(2,3)	29,5	(2,6)
Niveau 3	37,9	(3,3)	30,6	(2,9)
Niveau 4/5	16,1	(3,7)	11,1	(2,1)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.19

**Répartition des niveaux de compétence selon la langue maternelle, Canada,
population âgée de 16 ans et plus, 2003**

Langue maternelle	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
A. Textes suivis								
Anglais	12,6	(0,7)	25,9	(0,9)	39,8	(1,1)	21,7	(1,3)
Français	21,7	(1,1)	33,1	(1,3)	33,1	(1,2)	12,0	(0,8)
Autre	37,7	(1,2)	27	(1,4)	25,7	(1,7)	9,6	(1,0)
B. Textes schématiques								
Anglais	14,6	(0,6)	25	(1,0)	37,9	(1,2)	22,6	(1,0)
Français	24,9	(1,1)	32,5	(1,1)	30,5	(1,0)	12,1	(0,7)
Autre	36,7	(1,2)	27,1	(1,6)	24,8	(1,7)	11,4	(1,1)
C. Numératie								
Anglais	19,3	(0,8)	29,6	(0,8)	33,4	(0,9)	17,6	(0,7)
Français	28,3	(1,0)	31,4	(1,2)	28,7	(1,3)	11,6	(0,7)
Autre	39,5	(1,2)	27,7	(1,1)	22,7	(1,1)	10,0	(1,2)
Langue maternelle	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
D. Résolution de problèmes								
Anglais	27,5	(1,1)	38,4	(1,0)	28,1	(1,0)	6,0	(0,7)
Français	40,3	(1,2)	37,1	(1,0)	19,4	(1,0)	3,2	(0,4)
Autre	54,3	(1,5)	29,8	(1,9)	13,3	(1,1)	2,6	(0,7)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.20

Répartition des niveaux de compétence selon la langue employée pour les livrets des tâches principales et essentielles, Canada, population âgée de 16 ans et plus

Langue employée pour les tâches principales et essentielles	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
A. Textes suivis								
Anglais	19,0	(0,5)	26,2	(0,8)	36,2	(1,0)	18,5	(0,9)
Français	22,8	(1,3)	33,2	(1,5)	32,4	(1,1)	11,7	(0,8)
Total	19,9	(0,5)	27,8	(0,7)	35,4	(0,8)	17,0	(0,7)
B. Textes schématiques								
Anglais	20,2	(0,5)	25,7	(0,8)	34,5	(1,1)	19,6	(0,7)
Français	26,0	(1,2)	32,3	(1,2)	30,0	(1,1)	11,8	(0,7)
Total	21,5	(0,4)	27,1	(0,6)	33,5	(0,9)	17,9	(0,5)
C. Numérotie								
Anglais	24,6	(0,6)	29,1	(0,7)	30,7	(0,7)	15,6	(0,7)
Français	28,7	(1,0)	31,5	(1,0)	28,3	(1,3)	11,6	(0,7)
Total	25,5	(0,6)	29,6	(0,6)	30,1	(0,7)	14,7	(0,6)
Langue employée pour les tâches principales et essentielles	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
D. Résolution de problèmes								
Anglais	34,6	(0,9)	36,3	(1,0)	24,1	(0,8)	5,0	(0,6)
Français	40,8	(1,5)	36,5	(0,9)	19,4	(1,0)	3,3	(0,4)
Total	35,9	(0,7)	36,3	(0,8)	23,1	(0,7)	4,6	(0,5)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.21

Résultats moyens à l'échelle des textes suivis selon la langue maternelle et le plus haut niveau de scolarité, Québec et Canada sans le Québec, population âgée de 16 ans et plus, 2003

Langue maternelle	Niveau de scolarité											
	Études primaires ou moins		Études secondaires non complétées		Études secondaires		Formation professionnelle ou de métier		Études postsecondaires non universitaires		Études universitaires	
	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type
Québec												
Anglais	177 ^E	(13,6)	239	(8,1)	277	(3,6)	300	(7,4)	292	(9,0)	312	(6,1)
Français	198	(6,7)	235	(2,5)	269	(2,2)	287	(3,2)	285	(2,9)	303	(3,0)
Autre	174	(11,3)	224	(8,5)	239	(8,8)	261	(14,8)	267	(9,7)	295	(11,1)
Canada sans le Québec												
Anglais	182	(6,7)	251	(1,8)	285	(1,5)	291	(2,7)	302	(2,5)	320	(2,2)
Français	179	(4,0)	229	(2,5)	274	(3,1)	275	(4,8)	287	(3,5)	307	(2,2)
Autre	151	(4,0)	219	(4,2)	240	(3,7)	255	(7,8)	261	(4,9)	282	(2,7)

E. À utiliser avec prudence.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.22

Résultats moyens à l'échelle des textes suivis selon la langue maternelle et le groupe d'âge, Québec et Canada sans le Québec, population âgée de 16 ans et plus, 2003

Langue maternelle	Groupes d'âge													
	16 à 24		25 à 29		30 à 34		35 à 44		45 à 54		55 à 64		65 et plus	
	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type
Québec														
Anglais	293	(5,7)	311 E	(13,8)	310	(13,2)	291	(5,0)	285	(5,9)	278	(5,2)	237	(9,9)
Français	293	(2,2)	288	(4,1)	292	(3,8)	274	(2,0)	271	(2,9)	253	(3,1)	215	(5,2)
Autre	264	(9,5)	269	(17,6)	256	(11,4)	282	(18,7)	249	(7,5)	229	(8,7)	196	(11,3)
Canada sans le Québec														
Anglais	290	(2,2)	302	(3,1)	301	(2,9)	297	(2,7)	293	(2,3)	279	(3,3)	239	(2,1)
Français	283	(4,9)	284	(7,6)	290	(4,6)	279	(3,0)	274	(2,7)	252	(3,1)	212	(3,0)
Autre	267	(5,0)	278	(7,8)	272	(6,8)	253	(4,1)	247	(4,1)	220	(5,0)	198	(3,8)

E. À utiliser avec prudence.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.23

Degré d'utilisation ou de présence du français chez les adultes dont le français est la langue maternelle, pourcentages par région ou province, population âgée de 16 ans et plus, 2003

	Canada sans le Québec		Nouveau-Brunswick		Ontario		Manitoba	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Langue de l'entrevue	36,8	(1,5)	78,4	(2,5)	35,8	(1,2)	14,7	(1,5)
Langue de l'évaluation	34,8	(1,7)	66,9	(2,3)	36,3	(1,4)	15,9	(1,9)
Langue parlée le plus souvent à la maison	58,3	(1,5)	89,8	(1,3)	58,1	(1,2)	46,6	(2,5)
Autre langue parlée régulièrement à la maison	43,5	(2,2)	54,1	(7,4)	47,8	(2,0)	48,0	(3,0)
Langue usuelle au travail	51,7	(1,9)	78,5	(2,3)	52,9	(1,8)	39,7	(3,5)
Langue parlée le plus souvent à la maison à l'âge de fréquentation de l'école primaire	89,8	(0,9)	96,2	(1,1)	91,5	(0,7)	85,5	(1,9)
Langue principale d'enseignement à l'école primaire, français	73,3	(1,5)	90,1	(1,2)	83,4	(0,8)	44,2	(2,3)
Langue principale d'enseignement à l'école primaire, français et anglais	7,6	(0,7)	2,7	(0,6)	6,7	(0,4)	18,5	(1,8)
Langue principale d'enseignement à l'école secondaire, français	59,8	(1,9)	87,9	(1,6)	64,7	(1,2)	33,4	(2,3)
Langue principale d'enseignement à l'école secondaire, français et anglais	8,4	(0,7)	2,4 E	(0,6)	8,3	(0,5)	19,0	(2,0)
Gens déclarant avoir une bonne ou une très bonne capacité de parler français et qui ont été interviewés en anglais	82,0	(1,4)	79,5	(3,2)	86,8	(1,1)	81,5	(2,1)
Gens déclarant avoir une bonne ou une très bonne capacité de lire le français et qui ont été interviewés en anglais	63,8	(1,5)	61,0	(4,6)	72,1	(1,4)	66,9	(2,8)
Gens déclarant avoir une bonne ou une très bonne capacité d'écrire le français et qui ont été interviewés en anglais	52,0	(1,9)	51,7	(4,6)	58,0	(1,6)	53,1	(3,0)

E. À utiliser avec prudence.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.24

Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis selon la langue de l'évaluation, Canada, population âgée de 16 ans et plus, 1994 et 2003

Langue des livrets des tâches principales et essentielles	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
EIAA de 1994								
Anglais	19,4	(2,7)	24,4	(2,0)	33,0	(3,2)	23,2	(2,9)
Français	27,4	(3,3)	26,9	(3,6)	36,6	(3,0)	9,1	(1,9)
Français (Québec)	26,8	(3,7)	26,5	(3,9)	37,8	(3,3)	9,0	(2,1)
Français (hors Québec)	33,1	(1,9)	30,9	(3,3)	25,3	(3,0)	10,7	(1,9)
EIACA de 2003								
Anglais	19,0	(0,5)	26,2	(0,8)	36,2	(1,0)	18,5	(0,9)
Français	22,8	(1,3)	33,2	(1,5)	32,4	(1,1)	11,7	(0,8)
Français (Québec)	22,4	(1,4)	33,1	(1,6)	32,6	(1,2)	11,8	(0,9)
Français (hors Québec)	28,9	(1,9)	33,5	(1,8)	27,8	(1,8)	9,9	(1,2)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.25

Résultats moyens avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles, selon le statut d'immigrant, Canada, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	5 ^e centile	Erreur-type	25 ^e centile	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	75 ^e centile	Erreur-type	95 ^e centile	Erreur-type
A. Textes suivis										
Canadiens de naissance	201	(2,5)	259	(1,1)	288	(0,7)	322	(0,8)	361	(1,6)
Immigrants établis (plus de 10 ans)	137	(6,2)	207	(3,3)	252	(2,3)	299	(3,2)	346	(4,0)
Immigrants récents (10 ans ou moins)	143	(5,1)	212	(7,5)	252	(3,5)	294	(5,6)	337	(5,4)
B. Textes schématiques										
Canadiens de naissance	197	(2,1)	256	(1,1)	287	(0,7)	322	(1,0)	364	(1,5)
Immigrants établis (plus de 10 ans)	140	(6,0)	212	(3,8)	255	(2,0)	302	(2,4)	351	(3,3)
Immigrants récents (10 ans ou moins)	146	(7,4)	217	(6,2)	258	(3,3)	303	(3,7)	343	(3,6)
C. Numératie										
Canadiens de naissance	184	(2,6)	245	(1,4)	278	(0,7)	315	(1,3)	360	(2,4)
Immigrants établis (plus de 10 ans)	138	(6,7)	205	(4,0)	250	(2,4)	295	(3,7)	348	(7,2)
Immigrants récents (10 ans ou moins)	141	(8,2)	215	(6,7)	255	(3,8)	299	(5,8)	348	(9,2)
D. Résolution de problèmes										
Canadiens de naissance	198	(1,9)	252	(1,4)	281	(1,2)	313	(1,8)	356	(2,8)
Immigrants établis (plus de 10 ans)	138	(7,7)	204	(3,6)	245	(2,4)	289	(3,6)	336	(4,5)
Immigrants récents (10 ans ou moins)	153	(7,1)	214	(7,2)	249	(3,1)	288	(3,9)	329	(3,4)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.26

Résultats moyens selon le statut d'immigrant et la langue maternelle, Canada, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

Statut d'immigrant	Textes suivis		Textes schématiques		Numératie		Résolution de problèmes	
	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type
Canadiens de naissance	280	(0,8)	278	(0,7)	269	(0,8)	273	(1,2)
Immigrants - langue maternelle est la même que celle de l'évaluation	269	(3,3)	269	(3,1)	259	(3,3)	257	(3,4)
Immigrants - langue maternelle est différente de celle de l'évaluation	234	(1,7)	238	(1,7)	235	(2,2)	230	(1,9)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003.

Tableau 3.27

Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis selon le statut d'immigrant et la langue maternelle, Canada, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Canadiens de naissance	15,1	(0,6)	27,7	(0,9)	38,0	(0,8)	19,3	(0,8)
Immigrants - langue maternelle est la même que celle de l'évaluation	20,6	(2,4)	32,0	(3,1)	32,4	(2,1)	15,0	(1,8)
Immigrants - langue maternelle est différente de celle de l'évaluation	43,0	(1,5)	26,6	(1,4)	23,8	(1,5)	6,6	(0,8)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.28

Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis selon le statut d'immigrant et le plus haut niveau de scolarité atteint, Canada, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

Statut d'immigrant	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Canadiens de naissance								
Niveau inférieur aux études secondaires	27,4	(1,4)	39,2	(1,8)	27,1	(1,8)	6,4	(1,1)
Études secondaires	8,4	(0,7)	30,5	(1,4)	44,8	(1,4)	16,3	(1,3)
Études postsecondaires sans grade universitaire	5,2	(0,9)	26,3	(2,4)	47,2	(3,0)	21,3	(2,7)
Grade universitaire	2,4	(0,4)	16,3	(1,2)	44,4	(1,7)	36,9	(1,9)
Immigrants établis (plus de 10 ans)								
Niveau inférieur aux études secondaires	71,0	(4,1)	19,7	(3,7)	8,4	(2,1)	0,9E	(0,6)
Études secondaires	34,0	(2,8)	33,0	(3,1)	25,1	(3,5)	7,9	(2,5)
Études postsecondaires sans grade universitaire	25,1	(4,9)	33,3	(6,1)	33,2	(5,7)	8,4E	(3,7)
Grade universitaire	13,9	(1,6)	26,6	(2,7)	39,1	(2,9)	20,5	(2,2)
Immigrants récents (10 ans ou moins)								
Niveau inférieur aux études secondaires	60,3	(5,8)	23,4	(4,8)	12,9E	(2,4)	3,4E	(2,2)
Études secondaires	41,4	(4,8)	32,2	(5,0)	21,2	(5,3)	5,2E	(3,4)
Études postsecondaires sans grade universitaire	18,6E	(7,3)	34,7E	(11,5)	36,7E	(12,6)	10,1E	(5,7)
Grade universitaire	18,0	(3,2)	28,8	(4,5)	42,5	(4,2)	10,8	(2,1)

E. À utiliser avec prudence.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.29

Répartition des niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis selon le statut d'immigrant et le plus haut niveau de scolarité, Canada, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

Statut d'immigrant	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Canadiens de naissance								
Moins que les études secondaires	66,4	(1,8)	33,4	(1,4)	14,6	(0,9)	6,3	(1,1)
Études secondaires	21,8	(1,5)	36,5	(1,8)	36,3	(1,3)	25,2	(1,9)
Plus que les études secondaires	11,8	(1,2)	30,1	(1,6)	49,1	(1,6)	68,5	(2,1)
Immigrants établis (plus de 10 ans)								
Moins que les études secondaires	53,9	(2,6)	18,2	(3,0)	7,7E	(1,9)	x	x
Études secondaires	26,9	(2,6)	34,5	(3,0)	25,6	(2,7)	19,4	(5,6)
Plus que les études secondaires	19,2	(1,6)	47,3	(2,7)	66,7	(2,6)	78,6	(5,7)
Immigrants récents (10 ans ou moins)								
Moins que les études secondaires	28,0	(4,3)	11,2	(2,4)	5,6	(1,2)	5,5E	(3,5)
Études secondaires	39,2	(4,5)	31,9	(6,1)	19,3	(4,1)	18,2E	(10,6)
Plus que les études secondaires	32,8	(4,2)	56,9	(5,8)	75,1	(4,0)	76,3	(11,2)

E. À utiliser avec prudence.

x. Confidentiel en vertu des dispositions de la *Loi sur la statistique*.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.30

Résultats moyens à l'échelle des textes suivis selon la langue maternelle, Canada, Québec, Nouveau-Brunswick, Ontario et Manitoba, population âgée de 16 ans et plus, 2003

Province	Langue maternelle			
	Anglais		Français	
	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type
Nouveau-Brunswick	272	(3,1)	251	(2,6)
Québec	281	(4,0)	267	(1,5)
Ontario	283	(1,8)	263	(1,5)
Manitoba	285	(2,2)	268	(3,1)
Canada	285	(1,0)	266	(1,3)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 3.31

Résultats moyens des francophones selon la langue de l'évaluation, Canada sans le Québec, population âgée de 16 ans et plus, 2003

Langue de l'évaluation	Moyenne	Erreur-type
A. Textes suivis		
Anglais	269	(2,9)
Français	255	(2,1)
Total	264	(2,1)
B. Textes schématiques		
Anglais	265	(2,7)
Français	252	(2,2)
Total	261	(2,0)
C. Numératie		
Anglais	258	(3,4)
Français	247	(2,1)
Total	254	(2,4)
D. Résolution de problèmes		
Anglais	261	(3,1)
Français	249	(2,4)
Total	257	(2,2)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.



Annexe A

Tableaux du Chapitre 4

Tableau 4.1

Résultats moyens selon la situation d'emploi, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Nombre	Textes suivis		Textes schématiques		Numérotie		Résolution de problèmes	
		Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type
Atlantique									
Inactifs	398 000	266	(2,3)	262	(2,6)	250	(2,2)	258	(2,5)
Chômeurs	183 000	262	(3,5)	261	(3,8)	250	(4,0)	257	(3,2)
Personnes occupées	1 033 000	286	(1,2)	285	(1,4)	274	(1,3)	276	(1,5)
Québec									
Inactifs	1 192 000	266	(2,0)	259	(2,1)	253	(2,4)	258	(2,3)
Chômeurs	347 000	252	(4,7)	250	(4,6)	249	(4,8)	261	(3,3)
Personnes occupées	3 589 000	281	(1,2)	280	(1,6)	277	(1,5)	276	(1,5)
Ontario									
Inactifs	1 477 000	263	(4,8)	261	(4,4)	252	(5,0)	257	(4,5)
Chômeurs	623 000	271	(7,5)	270	(6,2)	263	(6,3)	265	(8,3)
Personnes occupées	6 139 000	284	(1,8)	284	(1,8)	275	(1,8)	275	(2,0)
Prairies									
Inactifs	598 000	281	(3,1)	280	(2,7)	267	(2,9)	273	(3,6)
Chômeurs	176 000	276	(6,5)	276	(7,4)	265	(7,8)	270	(6,8)
Personnes occupées	2 707 000	292	(1,5)	292	(1,6)	283	(1,6)	283	(1,8)
Colombie-Britannique									
Inactifs	575 000	267	(3,8)	269	(3,8)	259	(3,2)	264	(3,9)
Chômeurs	253 000	270	(6,8)	269	(7,8)	260	(7,5)	264	(5,9)
Personnes occupées	1 989 000	297	(2,0)	299	(2,0)	288	(1,9)	288	(1,9)
Territoires									
Inactifs	9 000	248	(5,0)	248	(5,1)	235	(4,8)	243	(4,8)
Chômeurs	6 000	237	(5,3)	238	(4,9)	224	(5,1)	232	(5,3)
Personnes occupées	41 000	287	(1,6)	286	(1,5)	276	(1,5)	276	(1,5)
Canada									
Inactifs	4 250 000	267	(1,8)	265	(1,7)	255	(2,0)	261	(2,0)
Chômeurs	1 589 000	266	(3,6)	265	(3,1)	258	(3,1)	263	(3,6)
Personnes occupées	15 497 000	286	(0,9)	287	(0,9)	278	(0,9)	278	(1,2)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 4.2 A à D

Répartition de la population à l'égard de la situation d'emploi selon le niveau de compétence, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Niveau 1			Niveau 2			Niveau 3			Niveau 4/5		
	Nombre	%	Erreur-type	Nombre	%	Erreur-type	Nombre	%	Erreur-type	Nombre	%	Erreur-type
Atlantique	A. Textes schématiques											
Inactifs	98 000	24,5	(2,1)	135 000	34,0	(2,1)	121 000	30,4	(3,3)	44 000	11,1	(1,6)
Chômeurs	49 000	26,6	(3,3)	58 000	31,4	(3,1)	55 000	30,2	(2,8)	21 000	11,7	(3,0)
Personnes occupées	130 000	12,6	(0,9)	292 000	28,2	(1,2)	402 000	39,0	(1,7)	209 000	20,2	(1,4)
Québec												
Inactifs	307 000	25,8	(2,0)	418 000	35,0	(2,9)	349 000	29,3	(2,3)	119 000	9,9	(1,1)
Chômeurs	111 000	32,0	(3,6)	117 000	33,8	(3,6)	91 000	26,2	(3,4)	28 000	7,9 E	(2,4)
Personnes occupées	488 000	13,6	(1,3)	1 148 000	32,0	(1,5)	1 329 000	37,0	(1,3)	623 000	17,4	(1,0)
Ontario												
Inactifs	405 000	27,4	(3,3)	396 000	26,8	(2,7)	457 000	31,0	(3,5)	219 000	14,8	(2,6)
Chômeurs	128 000	20,6	(5,3)	169 000	27,2	(5,9)	233 000	37,4	(7,9)	92 000	14,8 E	(5,6)
Personnes occupées	855 000	13,9	(1,1)	1 529 000	24,9	(1,8)	2 349 000	38,3	(2,5)	1 406 000	22,9	(1,8)
Prairies												
Inactifs	98 000	16,4	(2,4)	163 000	27,3	(2,3)	211 000	35,2	(3,5)	126 000	21,0	(2,5)
Chômeurs	27 000	15,1	(4,6)	56 000	31,6	(6,1)	64 000	36,3	(6,1)	30 000	17,1 E	(5,9)
Personnes occupées	239 000	8,8	(0,8)	666 000	24,6	(1,1)	1 132 000	41,8	(1,5)	669 000	24,7	(1,3)
Colombie-Britannique												
Inactifs	133 000	23,1	(3,3)	145 000	25,2	(3,5)	192 000	33,3	(3,4)	106 000	18,4	(3,7)
Chômeurs	65 000	25,7	(5,4)	57 000	22,6	(6,7)	83 000	32,9	(9,7)	48 000	18,8 E	(8,5)
Personnes occupées	172 000	8,7	(1,0)	405 000	20,3	(2,1)	781 000	39,2	(2,3)	632 000	31,8	(1,6)
Territoires												
Inactifs	3 000	35,3	(3,4)	3 000	28,6	(3,4)	2 000	26,3	(3,5)	1 000	9,8	(3,0)
Chômeurs	3 000	41,4	(3,7)	2 000	30,2	(3,8)	1 000	19,8	(5,5)	1 000	8,7 E	(3,5)
Personnes occupées	6 000	14,2	(1,0)	10 000	24,4	(1,5)	16 000	37,4	(1,8)	10 000	24,0	(1,6)
Canada												
Inactifs	1 045 000	24,6	(1,5)	1 260 000	29,6	(1,2)	1 332 000	31,3	(1,3)	614 000	14,4	(0,9)
Chômeurs	382 000	24,1	(2,6)	459 000	28,9	(2,7)	528 000	33,2	(3,5)	220 000	13,8	(2,4)
Personnes occupées	1 891 000	12,2	(0,6)	4 049 000	26,1	(0,9)	6 009 000	38,8	(1,2)	3 548 000	22,9	(0,7)
Atlantique	B. Textes suivis											
Inactifs	86 000	21,5	(1,9)	134 000	33,6	(2,8)	136 000	34,1	(2,9)	43 000	10,9	(1,8)
Chômeurs	44 000	24,0	(2,8)	64 000	35,0	(3,1)	55 000	30,3	(2,5)	20 000	10,7	(2,5)
Personnes occupées	113 000	10,9	(1,0)	288 000	27,9	(1,2)	427 000	41,4	(1,4)	205 000	19,8	(1,4)
Québec												
Inactifs	258 000	21,6	(1,7)	402 000	33,7	(2,1)	401 000	33,6	(2,5)	132 000	11,1	(1,2)
Chômeurs	107 000	30,9	(4,2)	117 000	33,7	(4,5)	97 000	28,1	(4,2)	25 000	7,3 E	(2,2)
Personnes occupées	432 000	12,0	(0,9)	1 175 000	32,7	(1,6)	1 390 000	38,7	(1,6)	591 000	16,5	(1,3)
Ontario												
Inactifs	387 000	26,2	(3,1)	398 000	27,0	(3,0)	469 000	31,7	(3,6)	223 000	15,1	(3,1)
Chômeurs	120 000	19,3	(4,6)	190 000	30,4	(5,0)	220 000	35,3	(6,2)	94 000	15,0 E	(5,7)
Personnes occupées	832 000	13,5	(1,0)	1 553 000	25,3	(1,6)	2 461 000	40,1	(2,5)	1 293 000	21,1	(2,4)
Prairies												
Inactifs	93 000	15,6	(2,7)	161 000	27,0	(3,0)	211 000	35,3	(3,1)	133 000	22,2	(2,4)
Chômeurs	28 000	15,7	(5,4)	49 000	27,6	(6,0)	71 000	40,4	(6,4)	29 000	16,3 E	(4,0)
Personnes occupées	220 000	8,1	(0,7)	690 000	25,5	(1,7)	1 171 000	43,3	(2,1)	626 000	23,1	(1,3)
Colombie-Britannique												
Inactifs	149 000	25,9	(3,1)	129 000	22,5	(3,0)	194 000	33,6	(3,0)	103 000	17,9	(2,9)
Chômeurs	60 000	23,8	(4,4)	65 000	25,6	(5,4)	82 000	32,4	(7,9)	46 000	18,2 E	(7,1)
Personnes occupées	179 000	9,0	(1,2)	395 000	19,8	(1,8)	831 000	41,8	(2,7)	584 000	29,4	(2,3)
Territoires												
Inactifs	3 000	35,0	(3,9)	3 000	27,9	(3,9)	2 000	27,1	(5,1)	1 000	9,9	(1,9)
Chômeurs	3 000	41,6	(3,8)	2 000	29,9	(4,1)	1 000	20,2	(4,2)	1 000	8,3 E	(4,4)
Personnes occupées	6 000	13,8	(0,9)	10 000	23,3	(1,4)	16 000	38,0	(2,3)	10 000	24,8	(1,4)

Tableau 4.2 A à D (suite)

Répartition de la population à l'égard de la situation d'emploi selon le niveau de compétence, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Niveau 1			Niveau 2			Niveau 3			Niveau 4/5		
	Nombre	%	Erreur-type	Nombre	%	Erreur-type	Nombre	%	Erreur-type	Nombre	%	Erreur-type
Canada	B. Textes suivis											
Inactifs	976 000	23,0	(1,1)	1 227 000	28,9	(1,4)	1 413 000	33,2	(1,9)	635 000	14,9	(1,3)
Chômeurs	362 000	22,8	(2,5)	486 000	30,6	(2,3)	527 000	33,2	(3,2)	214 000	13,5	(2,6)
Personnes occupées	1 781 000	11,5	(0,5)	4 111 000	26,5	(0,8)	6 296 000	40,6	(1,1)	3 309 000	21,4	(1,0)
Atlantique	C. Numératie											
Inactifs	128 000	32,2	(1,9)	138 000	34,6	(2,5)	99 000	24,8	(2,9)	34 000	8,5	(1,6)
Chômeurs	62 000	33,7	(2,9)	62 000	33,9	(3,0)	45 000	24,6	(3,0)	14 000	7,8 E	(1,8)
Personnes occupées	172 000	16,6	(1,2)	346 000	33,5	(1,4)	362 000	35,1	(1,2)	152 000	14,7	(1,1)
Québec												
Inactifs	357 000	30,0	(2,0)	418 000	35,1	(2,2)	304 000	25,5	(2,1)	113 000	9,4	(1,7)
Chômeurs	113 000	32,5	(4,3)	120 000	34,5	(5,2)	85 000	24,5	(4,0)	30 000	8,5 E	(2,5)
Personnes occupées	554 000	15,4	(0,9)	1 160 000	32,3	(1,7)	1 276 000	35,5	(2,2)	599 000	16,7	(1,3)
Ontario												
Inactifs	482 000	32,6	(2,9)	426 000	28,8	(3,9)	400 000	27,0	(4,4)	170 000	11,5	(2,5)
Chômeurs	167 000	26,7	(5,4)	167 000	26,7	(5,6)	201 000	32,2	(6,8)	89 000	14,4 E	(4,5)
Personnes occupées	1 109 000	18,1	(1,4)	1 808 000	29,4	(2,0)	2 070 000	33,7	(1,8)	1 152 000	18,8	(1,5)
Prairies												
Inactifs	137 000	22,9	(2,5)	194 000	32,5	(3,1)	173 000	28,9	(2,7)	94 000	15,7	(2,1)
Chômeurs	39 000	22,3	(6,8)	56 000	32,0	(8,5)	60 000	34,3	(5,3)	20 000	11,4 E	(4,5)
Personnes occupées	352 000	13,0	(1,2)	794 000	29,4	(1,5)	1 002 000	37,0	(2,2)	558 000	20,6	(1,4)
Colombie-Britannique												
Inactifs	165 000	28,7	(2,6)	158 000	27,5	(3,3)	176 000	30,5	(4,2)	77 000	13,3	(3,0)
Chômeurs	70 000	27,7	(3,6)	73 000	28,7	(7,1)	75 000	29,4	(8,2)	36 000	14,2 E	(7,0)
Personnes occupées	233 000	11,7	(1,3)	530 000	26,7	(2,7)	765 000	38,5	(2,8)	461 000	23,2	(1,8)
Territoires												
Inactifs	4 000	43,7	(3,3)	2 000	24,3	(2,5)	2 000	25,3	(3,6)	1 000	6,7 E	(2,1)
Chômeurs	3 000	50,1	(3,9)	2 000	28,3	(3,9)	1 000	16,4	(2,8)	1 000	5,2 E	(2,2)
Personnes occupées	8 000	19,0	(1,5)	11 000	27,0	(2,3)	15 000	35,1	(1,3)	8 000	18,9	(1,2)
Canada	D. Résolution de problèmes											
Inactifs	1 273 000	30,0	(1,3)	1 336 000	31,4	(1,5)	1 153 000	27,1	(2,1)	488 000	11,5	(0,9)
Chômeurs	454 000	28,5	(2,6)	479 000	30,2	(2,6)	467 000	29,4	(3,0)	190 000	11,9	(1,9)
Personnes occupées	2 427 000	15,7	(0,7)	4 650 000	30,0	(0,9)	5 489 000	35,4	(1,1)	2 930 000	18,9	(0,8)
	Niveau 1			Niveau 2			Niveau 3			Niveau 4		
	Nombre	%	Erreur-type	Nombre	%	Erreur-type	Nombre	%	Erreur-type	Nombre	%	Erreur-type
Atlantique	D. Résolution de problèmes											
Inactifs	167 000	42,0	(2,8)	153 000	38,4	(2,6)	68 000	17,0	(1,8)	11 000	2,7 E	(0,9)
Chômeurs	84 000	45,9	(3,3)	63 000	34,3	(3,7)	31 000	17,1	(2,6)	5 000	2,7 E	(1,3)
Personnes occupées	285 000	27,6	(1,4)	451 000	43,6	(2,3)	253 000	24,5	(1,6)	44 000	4,2	(0,8)
Québec												
Inactifs	520 000	43,6	(3,3)	417 000	35,0	(2,5)	217 000	18,2	(2,6)	38 000	3,2	(0,6)
Chômeurs	139 000	40,0	(3,5)	137 000	39,5	(4,5)	60 000	17,3	(2,9)	11 000	3,2 E	(1,4)
Personnes occupées	1 010 000	28,1	(1,3)	1 499 000	41,8	(1,2)	892 000	24,9	(1,1)	187 000	5,2	(0,8)
Ontario												
Inactifs	613 000	41,5	(3,4)	481 000	32,6	(3,5)	327 000	22,1	(4,9)	57 000	3,8 E	(1,5)
Chômeurs	214 000	34,3	(6,3)	252 000	40,4	(6,6)	123 000	19,7	(6,7)	35 000	5,6 E	(3,7)
Personnes occupées	1 729 000	28,2	(1,7)	2 370 000	38,6	(2,5)	1 684 000	27,4	(2,0)	356 000	5,8	(1,3)
Prairies												
Inactifs	199 000	33,2	(3,0)	201 000	33,6	(3,1)	161 000	27,0	(3,1)	37 000	6,3 E	(1,5)
Chômeurs	55 000	31,1	(6,2)	71 000	40,5	(6,2)	43 000	24,5	(7,3)	7 000	x	x
Personnes occupées	600 000	22,2	(1,5)	1 136 000	42,0	(2,3)	809 000	29,9	(1,8)	162 000	6,0	(0,8)

Tableau 4.2 A à D (fin)

Répartition de la population à l'égard de la situation d'emploi selon le niveau de compétence, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Niveau 1			Niveau 2			Niveau 3			Niveau 4		
	Nombre	%	Erreur-type	Nombre	%	Erreur-type	Nombre	%	Erreur-type	Nombre	%	Erreur-type
Colombie-Britannique	D. Résolution de problèmes											
Inactifs	211 000	36,7	(3,7)	203 000	35,3	(4,4)	135 000	23,5	(3,0)	26 000	4,6	E (1,8)
Chômeurs	97 000	38,2	(4,5)	82 000	32,2	(6,3)	64 000	25,4	(5,1)	10 000	4,1	E (4,1)
Personnes occupées	390 000	19,6	(1,5)	742 000	37,3	(2,6)	700 000	35,2	(2,8)	157 000	7,9	(1,6)
Territoires												
Inactifs	5 000	50,7	(4,9)	3 000	33,4	(4,3)	1 000	14,1	(3,1)	1 000	1,8	E (1,3)
Chômeurs	4 000	59,6	(3,9)	2 000	25,8	(3,3)	1 000	13,2	(3,8)	x	x	x
Personnes occupées	12 000	28,7	(1,5)	15 000	37,3	(2,0)	12 000	28,3	(2,0)	2 000	5,6	(0,9)
Canada												
Inactifs	1 714 000	40,3	(1,5)	1 457 000	34,3	(1,4)	910 000	21,4	(1,8)	169 000	4,0	(0,6)
Chômeurs	592 000	37,2	(2,6)	606 000	38,2	(2,9)	323 000	20,3	(3,0)	68 000	4,3	(1,5)
Personnes occupées	4 027 000	26,0	(0,9)	6 213 000	40,1	(1,2)	4 349 000	28,1	(0,9)	908 000	5,9	(0,7)

E. À utiliser avec prudence.

x. Confidentiel en vertu des dispositions de la *Loi sur la statistique*.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 4.3

Taux d'emploi sur l'échelle des textes schématiques, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Niveau 1			Niveau 2			Niveau 3			Niveau 4/5		
	Nombre	%	Erreur-type	Nombre	%	Erreur-type	Nombre	%	Erreur-type	Nombre	%	Erreur-type
Atlantique	130 000	47,2	(3,1)	292 000	60,2	(1,9)	402 000	69,5	(2,5)	209 000	76,1	(3,1)
Québec	488 000	53,8	(3,3)	1 148 000	68,2	(2,0)	1 329 000	75,1	(1,7)	623 000	81,0	(1,9)
Ontario	855 000	61,5	(4,1)	1 529 000	73,0	(3,1)	2 349 000	77,3	(2,5)	1 406 000	81,9	(3,0)
Prairies	239 000	65,8	(3,7)	666 000	75,3	(2,1)	1 132 000	80,5	(1,8)	669 000	81,1	(1,9)
Colombie-Britannique	172 000	46,5	(4,9)	405 000	66,6	(4,0)	781 000	74,0	(3,0)	632 000	80,5	(3,4)
Territoires	5 000	50,1	(3,0)	7 000	67,6	(3,0)	9 000	81,6	(2,8)	6 000	90,1	(3,0)
Canada	1 890 000	57,0	(2,1)	4 046 000	70,2	(1,5)	6 003 000	76,4	(1,1)	3 544 000	81,0	(1,3)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 4.4 A à D

**Répartition de la population occupée se situant aux niveaux de compétence 3 et au-dessus de 3,
selon la catégorie de professions, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003**

	Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur- type	%	Erreur- type
Atlantique			A. Textes suivis	
Spécialistes	46,9	(7,4)	41,6	(7,6)
Gestionnaires	49,4	(4,1)	20,3	(2,8)
Information, travailleurs hautement qualifiés	43,1	(4,9)	29,4	(4,2)
Information, travailleurs peu qualifiés	46,3	(3,2)	21,8	(2,4)
Services, travailleurs peu qualifiés	38,7	(2,5)	11,9	(2,9)
Biens	30,8	(1,8)	9,0	(1,5)
Québec				
Spécialistes	40,1	(5,4)	37,3	(5,2)
Gestionnaires	41,7	(4,9)	16,6	(3,2)
Information, travailleurs hautement qualifiés	44,0	(4,8)	25,8	(4,0)
Information, travailleurs peu qualifiés	45,9	(2,9)	15,6	(1,7)
Services, travailleurs peu qualifiés	32,5	(4,5)	9,1	(2,4)
Biens	28,4	(2,7)	6,0	(1,6)
Ontario				
Spécialistes	48,8	(5,9)	36,4	(6,1)
Gestionnaires	41,9	(6,0)	24,9	(6,4)
Information, travailleurs hautement qualifiés	42,4	(6,8)	31,2	(4,6)
Information, travailleurs peu qualifiés	43,7	(5,0)	20,1	(4,0)
Services, travailleurs peu qualifiés	35,1	(4,8)	11,6	(3,7)
Biens	33,8	(4,5)	11,7	(3,5)
Prairies				
Spécialistes	39,4	(4,9)	48,0	(4,6)
Gestionnaires	48,0	(3,7)	22,0	(3,5)
Information, travailleurs hautement qualifiés	46,7	(3,8)	34,3	(4,5)
Information, travailleurs peu qualifiés	46,0	(3,5)	21,7	(2,7)
Services, travailleurs peu qualifiés	41,1	(5,4)	11,3	(2,7)
Biens	38,8	(3,3)	14,5	(2,1)
Colombie-Britannique				
Spécialistes	38,9	(8,4)	50,3	(8,6)
Gestionnaires	44,2	(8,5)	32,3	(6,7)
Information, travailleurs hautement qualifiés	46,2	(8,0)	41,5	(7,0)
Information, travailleurs peu qualifiés	47,6	(6,6)	28,9	(4,2)
Services, travailleurs peu qualifiés	35,4	(4,2)	17,8	(3,4)
Biens	35,0	(3,9)	13,7	(2,4) E
Territoires				
Spécialistes	33,1	(31,1)	44,3	(5,6)
Gestionnaires	41,7	(5,1)	35,8	(4,8)
Information, travailleurs hautement qualifiés	47,2	(6,8)	30,2	(5,8)
Information, travailleurs peu qualifiés	39,2	(4,3)	16,7	(2,8)
Services, travailleurs peu qualifiés	29,5	(4,9)	13,9	(4,0)
Biens	29,5	(4,9)	11,8	(2,5)
Canada				
Spécialistes	44,0	(3,0)	40,5	(3,0)
Gestionnaires	43,8	(2,4)	23,3	(2,5)
Information, travailleurs hautement qualifiés	44,1	(3,1)	31,8	(2,1)
Information, travailleurs peu qualifiés	45,3	(2,6)	20,5	(1,8)
Services, travailleurs peu qualifiés	35,9	(3,2)	11,9	(1,9)
Biens	33,2	(2,0)	10,9	(1,6)

Tableau 4.4 A à D (suite)

Répartition de la population occupée se situant aux niveaux de compétence 3 et au-dessus de 3, selon la catégorie de professions, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur- type	%	Erreur- type
Atlantique			B. Textes schématiques	
Spécialistes	42,0	(8,9)	45,4	(7,2)
Gestionnaires	42,5	(5,0)	23,2	(3,7)
Information, travailleurs hautement qualifiés	44,2	(4,8)	28,3	(3,8)
Information, travailleurs peu qualifiés	42,0	(3,2)	20,7	(2,3)
Services, travailleurs peu qualifiés	35,9	(3,5)	11,9	(2,8)
Biens	31,0	(2,2)	10,3	(2,3)
Québec				
Spécialistes	40,9	(5,2)	38,6	(5,5)
Gestionnaires	40,8	(3,6)	17,0	(2,9)
Information, travailleurs hautement qualifiés	43,3	(4,2)	26,3	(3,9)
Information, travailleurs peu qualifiés	40,3	(3,6)	16,0	(1,6)
Services, travailleurs peu qualifiés	29,6	(4,5)	7,7	(2,5)
Biens	29,4	(2,8)	9,2	(1,6)
Ontario				
Spécialistes	40,9	(5,1)	44,6	(5,5)
Gestionnaires	37,6	(5,6)	29,3	(5,8)
Information, travailleurs hautement qualifiés	43,9	(6,3)	30,4	(4,5)
Information, travailleurs peu qualifiés	43,0	(6,6)	18,4	(4,0)
Services, travailleurs peu qualifiés	33,5	(4,6)	12,8	(3,6)
Biens	33,7	(4,4)	14,4	(3,0)
Prairies				
Spécialistes	36,4	(4,5)	50,2	(5,0)
Gestionnaires	44,7	(5,5)	25,7	(4,4)
Information, travailleurs hautement qualifiés	43,8	(3,8)	35,8	(3,8)
Information, travailleurs peu qualifiés	46,7	(3,9)	19,6	(2,5)
Services, travailleurs peu qualifiés	38,4	(3,7)	13,3	(2,8)
Biens	38,3	(3,2)	17,8	(2,7)
Colombie-Britannique				
Spécialistes	33,5	(6,6)	54,6	(7,3)
Gestionnaires	38,6	(7,7)	36,9	(5,8)
Information, travailleurs hautement qualifiés	44,2	(5,5)	44,0	(4,8)
Information, travailleurs peu qualifiés	46,1	(5,6)	29,8	(4,2)
Services, travailleurs peu qualifiés	32,9	(5,3)	18,0	(4,3)
Biens	34,8	(3,9)	17,1	(3,4)
Territoires				
Spécialistes	33,3	(7,2)	41,8	(5,9)
Gestionnaires	42,5	(5,8)	32,6	(4,6)
Information, travailleurs hautement qualifiés	47,0	(4,5)	27,2	(5,1)
Information, travailleurs peu qualifiés	36,6	(4,2)	14,9	(3,4)
Services, travailleurs peu qualifiés	29,9	(4,6)	14,6	(3,6)
Biens	28,5	(5,5)	14,2	(3,7)
Canada				
Spécialistes	39,3	(2,9)	45,5	(3,4)
Gestionnaires	40,1	(2,9)	26,6	(2,7)
Information, travailleurs hautement qualifiés	43,8	(2,7)	32,2	(2,3)
Information, travailleurs peu qualifiés	43,2	(3,0)	19,6	(1,7)
Services, travailleurs peu qualifiés	33,7	(2,7)	12,4	(1,6)
Biens	33,4	(2,1)	13,7	(1,5)

Tableau 4.4 A à D (suite)

Répartition de la population occupée se situant aux niveaux de compétence 3 et au-dessus de 3, selon la catégorie de professions, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur- type	%	Erreur- type
Atlantique			C. Numératie	
Spécialistes	44,6	(8,6)	39,6	(7,5)
Gestionnaires	41,5	(4,7)	20,0	(3,8)
Information, travailleurs hautement qualifiés	40,6	(3,9)	20,0	(3,3)
Information, travailleurs peu qualifiés	38,4	(4,2)	12,2	(2,0)
Services, travailleurs peu qualifiés	24,6	(4,3)	8,9	(2,7)
Biens	27,7	(2,6)	6,7	(1,3)
Québec				
Spécialistes	36,9	(4,8)	43,3	(5,0)
Gestionnaires	40,5	(4,6)	19,1	(2,7)
Information, travailleurs hautement qualifiés	40,7	(5,1)	24,6	(4,0)
Information, travailleurs peu qualifiés	34,9	(2,8)	13,1	(1,7)
Services, travailleurs peu qualifiés	28,9	(4,4)	6,3	(2,2) E
Biens	32,2	(2,7)	8,7	(2,0)
Ontario				
Spécialistes	37,0	(4,4)	43,3	(5,6)
Gestionnaires	35,7	(5,5)	26,0	(5,0)
Information, travailleurs hautement qualifiés	41,3	(4,9)	23,8	(4,5)
Information, travailleurs peu qualifiés	40,0	(3,7)	12,1	(2,6)
Services, travailleurs peu qualifiés	23,5	(4,6)	11,4	(2,7)
Biens	28,3	(3,5)	11,6	(2,8)
Prairies				
Spécialistes	34,1	(7,8)	48,7	(6,6)
Gestionnaires	40,1	(4,5)	25,0	(3,3)
Information, travailleurs hautement qualifiés	41,2	(5,4)	27,5	(4,2)
Information, travailleurs peu qualifiés	41,3	(3,5)	13,9	(2,7)
Services, travailleurs peu qualifiés	30,9	(3,6)	9,9	(3,3)
Biens	33,3	(3,6)	14,2	(2,3)
Colombie-Britannique				
Spécialistes	35,9	(7,5)	49,5	(8,3)
Gestionnaires	39,7	(7,9)	29,9	(6,0)
Information, travailleurs hautement qualifiés	45,0	(6,0)	28,7	(6,0)
Information, travailleurs peu qualifiés	42,5	(4,7)	18,7	(5,5)
Services, travailleurs peu qualifiés	29,9	(4,9)	14,3	(3,6) E
Biens	33,8	(6,9)	10,8	(2,9) E
Territoires				
Spécialistes	33,8	(8,3)	33,7	(5,9)
Gestionnaires	41,5	(4,5)	25,7	(3,7)
Information, travailleurs hautement qualifiés	47,6	(5,5)	19,0	(4,7)
Information, travailleurs peu qualifiés	31,0	(4,9)	11,4	(2,0)
Services, travailleurs peu qualifiés	23,9	(3,8)	11,7	(3,6) E
Biens	26,8	(3,5)	11,7	(3,1)
Canada				
Spécialistes	36,7	(3,0)	44,7	(3,7)
Gestionnaires	38,5	(2,7)	24,4	(2,2)
Information, travailleurs hautement qualifiés	41,6	(2,0)	25,0	(1,8)
Information, travailleurs peu qualifiés	39,1	(1,8)	13,5	(1,2)
Services, travailleurs peu qualifiés	26,9	(2,8)	10,2	(1,5)
Biens	30,7	(1,8)	10,8	(1,7)

Tableau 4.4 A à D (fin)

Répartition de la population occupée se situant aux niveaux de compétence 3 et au-dessus de 3, selon la catégorie de professions, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Niveau 3		Niveau 4	
	%	Erreur- type	%	Erreur- type
Atlantique				
D. Résolution de problèmes				
Spécialistes	44,0	(7,8)	7,3	(3,5) E
Gestionnaires	28,9	(4,6)	5,0	(1,9) E
Information, travailleurs hautement qualifiés	32,4	(4,6)	5,5	(2,7) E
Information, travailleurs peu qualifiés	26,7	(2,6)	5,3	(1,6) E
Services, travailleurs peu qualifiés	16,9	(3,1)	2,8	(1,2) E
Biens	14,5	(2,6)	1,9	(0,9) E
Québec				
Spécialistes	37,8	(5,1)	16,8	(5,8)
Gestionnaires	28,0	(4,1)	5,3	(1,6) E
Information, travailleurs hautement qualifiés	31,6	(3,0)	8,4	(2,0) E
Information, travailleurs peu qualifiés	27,5	(2,9)	4,7	(1,3)
Services, travailleurs peu qualifiés	15,9	(3,1)	x	x
Biens	15,9	(1,8)	1,1	(0,5) E
Ontario				
Spécialistes	42,1	(6,9)	12,8	(4,6) E
Gestionnaires	28,0	(5,4)	9,6	(4,5) E
Information, travailleurs hautement qualifiés	36,4	(5,6)	8,4	(2,4) E
Information, travailleurs peu qualifiés	28,7	(3,5)	3,4	(2,1) E
Services, travailleurs peu qualifiés	20,0	(4,1)	4,5	(2,6) E
Biens	17,4	(3,4)	2,7	(1,5) E
Prairies				
Spécialistes	44,4	(4,2)	15,9	(3,8)
Gestionnaires	31,3	(4,4)	5,4	(2,2) E
Information, travailleurs hautement qualifiés	37,8	(3,8)	8,3	(2,6) E
Information, travailleurs peu qualifiés	29,7	(4,5)	4,9	(1,3) E
Services, travailleurs peu qualifiés	20,8	(3,4)	2,5	(1,4) E
Biens	23,6	(2,9)	3,8	(1,0) E
Colombie-Britannique				
Spécialistes	46,5	(7,9)	16,5	(6,0) E
Gestionnaires	39,8	(6,8)	10,8	(3,5) E
Information, travailleurs hautement qualifiés	47,3	(6,7)	8,3	(2,9) E
Information, travailleurs peu qualifiés	35,2	(5,1)	7,6	(3,8) E
Services, travailleurs peu qualifiés	27,3	(4,8)	3,9	(2,8) E
Biens	22,4	(3,6)	2,8	(1,9) E
Territoires				
Spécialistes	36,7	(5,7)	13,2	(2,9) E
Gestionnaires	41,0	(5,8)	7,1	(2,9) E
Information, travailleurs hautement qualifiés	35,0	(4,5)	7,3	(2,6) E
Information, travailleurs peu qualifiés	22,4	(3,4)	4,1	(2,0) E
Services, travailleurs peu qualifiés	18,3	(4,2)	3,2	(2,4) E
Biens	16,8	(3,5)	0,8	(0,8) E
Canada				
Spécialistes	42,1	(3,8)	14,4	(2,7)
Gestionnaires	30,3	(2,7)	7,7	(1,9)
Information, travailleurs hautement qualifiés	36,8	(2,2)	8,2	(1,3)
Information, travailleurs peu qualifiés	29,3	(2,0)	4,6	(1,1)
Services, travailleurs peu qualifiés	19,9	(2,0)	3,3	(1,4)
Biens	18,4	(1,6)	2,4	(0,7)

E. À utiliser avec prudence.

x. Confidentiel en vertu des dispositions de la *Loi sur la statistique*.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 4.5 A à C

Valeurs de l'indice de l'engagement professionnel en matière d'écriture, de lecture et de numératie, avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 25^e et 75^e centiles, selon la catégorie de professions, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	25 ^e centile	Erreur- type	50 ^e centile	Erreur- type	75 ^e centile	Erreur- type
Atlantique						
A. Engagement professionnel en matière d'écriture						
Spécialistes	2,4	(0,0)	2,7	(0,1)	3,4	(0,2)
Gestionnaires	2,2	(0,1)	2,7	(0,1)	3,1	(0,2)
Information, travailleurs hautement qualifiés	2,1	(0,1)	2,5	(0,1)	2,9	(0,1)
Information, travailleurs peu qualifiés	1,6	(0,1)	2,2	(0,0)	2,7	(0,1)
Services, travailleurs peu qualifiés	0,9	(0,2)	1,6	(0,1)	2,3	(0,1)
Biens	0,2	(0,0)	1,6	(0,1)	2,3	(0,1)
Québec						
Spécialistes	2,2	(0,1)	2,6	(0,1)	2,9	(0,1)
Gestionnaires	2,1	(0,1)	2,6	(0,1)	2,9	(0,1)
Information, travailleurs hautement qualifiés	2,0	(0,0)	2,4	(0,1)	2,7	(0,1)
Information, travailleurs peu qualifiés	1,3	(0,1)	2,1	(0,1)	2,7	(0,1)
Services, travailleurs peu qualifiés	0,9	(0,2)	1,6	(0,1)	2,2	(0,1)
Biens	0,2	(0,0)	1,6	(0,1)	2,4	(0,1)
Ontario						
Spécialistes	2,2	(0,1)	2,7	(0,0)	2,9	(0,1)
Gestionnaires	2,1	(0,1)	2,6	(0,1)	3,1	(0,1)
Information, travailleurs hautement qualifiés	2,1	(0,1)	2,4	(0,0)	2,9	(0,0)
Information, travailleurs peu qualifiés	1,6	(0,1)	2,2	(0,1)	2,7	(0,1)
Services, travailleurs peu qualifiés	0,2	(0,0)	1,3	(0,1)	2,2	(0,1)
Biens	0,2	(0,0)	1,6	(0,1)	2,4	(0,1)
Prairies						
Spécialistes	2,3	(0,1)	2,6	(0,0)	2,9	(0,1)
Gestionnaires	2,0	(0,1)	2,5	(0,1)	2,9	(0,1)
Information, travailleurs hautement qualifiés	2,1	(0,1)	2,5	(0,1)	2,9	(0,0)
Information, travailleurs peu qualifiés	1,5	(0,1)	2,2	(0,0)	2,6	(0,0)
Services, travailleurs peu qualifiés	0,9	(0,2)	1,7	(0,1)	2,3	(0,1)
Biens	1,2	(0,1)	1,9	(0,1)	2,5	(0,1)
Colombie-Britannique						
Spécialistes	2,3	(0,1)	2,6	(0,1)	2,9	(0,1)
Gestionnaires	2,2	(0,1)	2,5	(0,1)	3,0	(0,2)
Information, travailleurs hautement qualifiés	2,1	(0,1)	2,5	(0,1)	2,9	(0,1)
Information, travailleurs peu qualifiés	1,6	(0,1)	2,2	(0,1)	2,7	(0,1)
Services, travailleurs peu qualifiés	0,2	(0,0)	1,6	(0,1)	2,3	(0,1)
Biens	1,2	(0,3)	1,9	(0,1)	2,4	(0,1)
Territoires						
Spécialistes	2,3	(0,1)	2,6	(0,1)	2,9	(0,0)
Gestionnaires	2,3	(0,1)	2,8	(0,1)	3,2	(0,2)
Information, travailleurs hautement qualifiés	2,1	(0,1)	2,5	(0,1)	2,9	(0,1)
Information, travailleurs peu qualifiés	1,6	(0,2)	2,2	(0,1)	2,7	(0,1)
Services, travailleurs peu qualifiés	0,9	(0,2)	1,7	(0,1)	2,4	(0,1)
Biens	0,2	(0,0)	1,8	(0,1)	2,4	(0,1)
Canada						
Spécialistes	2,2	(0,0)	2,6	(0,0)	2,9	(0,0)
Gestionnaires	2,1	(0,0)	2,6	(0,0)	3,1	(0,1)
Information, travailleurs hautement qualifiés	2,1	(0,0)	2,4	(0,0)	2,9	(0,0)
Information, travailleurs peu qualifiés	1,5	(0,1)	2,2	(0,0)	2,7	(0,0)
Services, travailleurs peu qualifiés	0,2	(0,0)	1,5	(0,1)	2,2	(0,0)
Biens	0,9	(0,2)	1,7	(0,0)	2,4	(0,0)

Tableau 4.5 A à C (suite)

Valeurs de l'indice de l'engagement professionnel en matière d'écriture, de lecture et de numératie, avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 25^e et 75^e centiles, selon la catégorie de professions, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	25 ^e centile	Erreur- type	50 ^e centile	Erreur- type	75 ^e centile	Erreur- type
Atlantique						
B. Engagement professionnel en matière de lecture						
Spécialistes	2,0	(0,1)	2,5	(0,1)	3,8	(0,2)
Gestionnaires	1,8	(0,1)	2,5	(0,1)	3,8	(0,3)
Information, travailleurs hautement qualifiés	1,9	(0,1)	2,4	(0,1)	3,0	(0,1)
Information, travailleurs peu qualifiés	1,4	(0,1)	2,0	(0,1)	2,5	(0,0)
Services, travailleurs peu qualifiés	0,8	(0,1)	1,4	(0,1)	2,2	(0,1)
Biens	0,9	(0,1)	1,7	(0,1)	2,5	(0,1)
Québec						
Spécialistes	2,1	(0,1)	2,5	(0,1)	3,8	(0,2)
Gestionnaires	1,8	(0,1)	2,4	(0,1)	3,8	(0,3)
Information, travailleurs hautement qualifiés	1,8	(0,1)	2,2	(0,1)	3,0	(0,1)
Information, travailleurs peu qualifiés	1,3	(0,1)	2,0	(0,0)	2,5	(0,0)
Services, travailleurs peu qualifiés	0,7	(0,1)	1,5	(0,1)	2,0	(0,0)
Biens	0,9	(0,1)	1,7	(0,0)	2,5	(0,1)
Ontario						
Spécialistes	2,1	(0,1)	2,5	(0,1)	3,8	(0,2)
Gestionnaires	1,8	(0,1)	2,2	(0,1)	2,8	(0,3)
Information, travailleurs hautement qualifiés	2,0	(0,0)	2,5	(0,1)	3,0	(0,1)
Information, travailleurs peu qualifiés	1,4	(0,1)	2,0	(0,1)	2,5	(0,0)
Services, travailleurs peu qualifiés	0,7	(0,1)	1,4	(0,1)	2,0	(0,1)
Biens	0,9	(0,1)	1,8	(0,1)	2,8	(0,1)
Prairies						
Spécialistes	2,0	(0,1)	2,5	(0,1)	3,8	(0,2)
Gestionnaires	1,8	(0,1)	2,4	(0,1)	3,8	(0,3)
Information, travailleurs hautement qualifiés	1,9	(0,1)	2,5	(0,1)	3,0	(0,1)
Information, travailleurs peu qualifiés	1,3	(0,1)	1,8	(0,0)	2,4	(0,1)
Services, travailleurs peu qualifiés	0,9	(0,1)	1,6	(0,1)	2,2	(0,1)
Biens	0,9	(0,0)	1,7	(0,1)	2,8	(0,1)
Colombie-Britannique						
Spécialistes	2,1	(0,1)	2,5	(0,1)	3,8	(0,2)
Gestionnaires	1,8	(0,1)	2,5	(0,1)	3,8	(0,3)
Information, travailleurs hautement qualifiés	1,8	(0,1)	2,4	(0,1)	3,0	(0,3)
Information, travailleurs peu qualifiés	1,4	(0,1)	2,0	(0,1)	2,5	(0,1)
Services, travailleurs peu qualifiés	0,8	(0,1)	1,4	(0,1)	2,2	(0,2)
Biens	1,2	(0,1)	1,9	(0,1)	2,7	(0,1)
Territoires						
Spécialistes	1,9	(0,1)	2,4	(0,1)	3,0	(0,3)
Gestionnaires	2,0	(0,1)	2,5	(0,1)	3,8	(0,3)
Information, travailleurs hautement qualifiés	1,8	(0,1)	2,4	(0,1)	3,0	(0,0)
Information, travailleurs peu qualifiés	1,6	(0,1)	2,1	(0,1)	2,5	(0,0)
Services, travailleurs peu qualifiés	0,9	(0,1)	1,8	(0,1)	2,4	(0,1)
Biens	0,9	(0,2)	1,9	(0,1)	2,8	(0,1)
Canada						
Spécialistes	2,1	(0,1)	2,5	(0,1)	3,8	(0,2)
Gestionnaires	1,8	(0,0)	2,4	(0,1)	3,8	(0,2)
Information, travailleurs hautement qualifiés	1,9	(0,0)	2,4	(0,0)	3,0	(0,0)
Information, travailleurs peu qualifiés	1,4	(0,0)	1,9	(0,0)	2,5	(0,0)
Services, travailleurs peu qualifiés	0,8	(0,1)	1,4	(0,1)	2,0	(0,1)
Biens	1,0	(0,1)	1,7	(0,1)	2,7	(0,1)

Tableau 4.5 A à C (fin)

Valeurs de l'indice de l'engagement professionnel en matière d'écriture, de lecture et de numératie, avec un intervalle de confiance de 0,95 et résultats des 25^e et 75^e centiles, selon la catégorie de professions, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	25 ^e centile	Erreur- type	50 ^e centile	Erreur- type	75 ^e centile	Erreur- type
Atlantique						
C. Engagement professionnel en matière de numératie						
Spécialistes	2,0	(0,1)	2,5	(0,1)	3,1	(0,1)
Gestionnaires	2,2	(0,1)	2,8	(0,1)	3,1	(0,2)
Information, travailleurs hautement qualifiés	1,8	(0,1)	2,4	(0,1)	3,0	(0,1)
Information, travailleurs peu qualifiés	1,4	(0,0)	2,0	(0,1)	2,5	(0,1)
Services, travailleurs peu qualifiés	0,7	(0,1)	1,4	(0,1)	2,3	(0,1)
Biens	0,8	(0,1)	1,6	(0,1)	2,4	(0,0)
Québec						
Spécialistes	1,8	(0,1)	2,4	(0,1)	2,7	(0,1)
Gestionnaires	2,0	(0,0)	2,5	(0,1)	3,0	(0,0)
Information, travailleurs hautement qualifiés	1,4	(0,1)	2,0	(0,1)	2,5	(0,1)
Information, travailleurs peu qualifiés	1,2	(0,1)	1,8	(0,1)	2,5	(0,0)
Services, travailleurs peu qualifiés	0,5	(0,2)	1,3	(0,1)	1,8	(0,1)
Biens	0,6	(0,1)	1,4	(0,0)	2,1	(0,1)
Ontario						
Spécialistes	2,0	(0,1)	2,5	(0,1)	3,1	(0,2)
Gestionnaires	2,1	(0,1)	2,7	(0,1)	3,7	(0,1)
Information, travailleurs hautement qualifiés	1,9	(0,1)	2,5	(0,1)	3,0	(0,1)
Information, travailleurs peu qualifiés	1,4	(0,1)	2,1	(0,1)	2,7	(0,1)
Services, travailleurs peu qualifiés	0,8	(0,4)	1,5	(0,1)	2,3	(0,1)
Biens	0,9	(0,1)	1,9	(0,1)	2,5	(0,1)
Prairies						
Spécialistes	2,0	(0,1)	2,4	(0,1)	3,0	(0,1)
Gestionnaires	2,2	(0,1)	2,7	(0,1)	3,1	(0,0)
Information, travailleurs hautement qualifiés	2,0	(0,1)	2,5	(0,1)	3,0	(0,1)
Information, travailleurs peu qualifiés	1,4	(0,1)	2,1	(0,1)	2,8	(0,1)
Services, travailleurs peu qualifiés	1,1	(0,1)	1,9	(0,1)	2,5	(0,1)
Biens	1,2	(0,1)	1,9	(0,1)	2,6	(0,1)
Colombie-Britannique						
Spécialistes	2,1	(0,1)	2,7	(0,1)	3,1	(0,2)
Gestionnaires	2,4	(0,1)	2,7	(0,1)	3,1	(0,2)
Information, travailleurs hautement qualifiés	2,1	(0,1)	2,4	(0,1)	3,1	(0,1)
Information, travailleurs peu qualifiés	1,6	(0,1)	2,1	(0,1)	3,0	(0,1)
Services, travailleurs peu qualifiés	1,2	(0,1)	1,8	(0,1)	2,5	(0,1)
Biens	1,3	(0,1)	1,9	(0,1)	2,7	(0,2)
Territoires						
Spécialistes	1,9	(0,1)	2,5	(0,1)	3,0	(0,1)
Gestionnaires	2,1	(0,1)	2,6	(0,1)	3,1	(0,2)
Information, travailleurs hautement qualifiés	1,9	(0,1)	2,4	(0,1)	2,9	(0,1)
Information, travailleurs peu qualifiés	1,4	(0,1)	2,1	(0,1)	2,8	(0,1)
Services, travailleurs peu qualifiés	1,1	(0,1)	1,8	(0,1)	2,5	(0,1)
Biens	1,3	(0,0)	1,9	(0,1)	2,5	(0,1)
Canada						
Spécialistes	2,0	(0,0)	2,5	(0,0)	3,0	(0,1)
Gestionnaires	2,1	(0,1)	2,6	(0,0)	3,1	(0,0)
Information, travailleurs hautement qualifiés	1,8	(0,1)	2,4	(0,0)	2,9	(0,1)
Information, travailleurs peu qualifiés	1,4	(0,0)	2,1	(0,0)	2,7	(0,0)
Services, travailleurs peu qualifiés	0,7	(0,1)	1,5	(0,1)	2,2	(0,1)
Biens	0,9	(0,1)	1,8	(0,1)	2,5	(0,0)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 4.6 A à D

Répartition de la population active¹ se situant aux niveaux de compétence 3 et au-dessus de 3, selon le secteur d'activité, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur- type	%	Erreur- type
Atlantique			A. Textes suivis	
Services marchands axés sur le savoir	48,2	(5,1)	22,6	(4,1)
Administration publique, défense, éducation et santé	44,1	(2,3)	27,6	(2,4)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	44,6	(6,3)	23,5 E	(4,4)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	37,0 E	(10,9)	10,7 E	(6,7)
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	30,7	(3,5)	12,0 E	(2,5)
Services publics et construction	33,0	(7,4)	10,1 E	(4,8)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	40,5	(3,1)	15,5	(2,7)
Transports et entreposage	36,8 E	(8,1)	14,5 E	(5,9)
Industries primaires	32,2	(5,6)	7,9 E	(2,5)
Québec				
Services marchands axés sur le savoir	44,9	(2,7)	17,6	(3,5)
Administration publique, défense, éducation et santé	38,5	(3,6)	28,7	(2,8)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	40,0	(6,5)	17,4	(3,5)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	40,1	(5,8)	11,2 E	(4,2)
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	30,6	(4,8)	8,2 E	(2,4)
Services publics et construction	38,8	(5,9)	8,2 E	(3,2)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	37,5	(3,4)	10,6	(1,6)
Transports et entreposage	44,6	(8,9)	8,9 E	(4,1)
Industries primaires	25,7 E	(8,0)	8,2 E	(5,0)
Ontario				
Services marchands axés sur le savoir	47,5	(4,7)	24,7	(3,3)
Administration publique, défense, éducation et santé	40,6	(3,5)	32,4	(3,6)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	39,5	(9,6)	16,1 E	(7,0)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	42,2	(11,0)	21,4	(8,8)
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	37,0	(4,7)	13,1 E	(4,4)
Services publics et construction	40,5	(8,0)	16,1 E	(6,3)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	35,1	(4,3)	15,5	(3,7)
Transports et entreposage	37,9	(8,3)	12,7 E	(5,2)
Industries primaires	41,2 E	(14,1)	12,1 E	(8,3)
Prairies				
Services marchands axés sur le savoir	48,1	(4,1)	28,4	(3,8)
Administration publique, défense, éducation et santé	45,9	(3,9)	30,9	(2,4)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	42,8	(10,6)	22,4	(5,6)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	31,6 E	(12,4)	21,7 E	(8,9)
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	32,0	(5,2)	14,8 E	(4,3)
Services publics et construction	39,8	(5,6)	17,8	(4,7)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	42,5	(3,0)	15,6	(2,3)
Transports et entreposage	48,5	(7,5)	19,5 E	(4,5)
Industries primaires	42,9	(5,7)	23,1	(4,2)
Colombie-Britannique				
Services marchands axés sur le savoir	41,4	(8,7)	39,9	(8,6)
Administration publique, défense, éducation et santé	43,9	(5,1)	41,5	(4,8)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	41,0	(7,5)	29,4 E	(7,7)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	57,8 E	(15,6)	x	x
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	31,8 E	(5,3)	20,5 E	(5,2)
Services publics et construction	49,1	(8,1)	12,1 E	(5,1)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	41,4	(4,5)	20,0	(3,9)
Transports et entreposage	38,0 E	(10,1)	25,7 E	(9,0)
Industries primaires	33,0 E	(8,6)	18,0 E	(5,8)
Territoires				
Services marchands axés sur le savoir	37,9	(4,6)	29,7	(4,6)
Administration publique, défense, éducation et santé	36,3	(2,9)	31,7	(2,5)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	35,8	(6,3)	14,1 E	(5,7)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	x	x	x	x
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	40,7 E	(21,4)	17,8 E	(11,5)
Services publics et construction	28,6	(5,7)	13,0 E	(4,9)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	38,9	(4,7)	10,7 E	(3,2)
Transports et entreposage	34,7	(9,1)	20,7 E	(7,7)
Industries primaires	35,4 E	(12,1)	17,8 E	(7,7)

Tableau 4.6 A à D (suite)

Répartition de la population active¹ se situant aux niveaux de compétence 3 et au-dessus de 3, selon le secteur d'activité, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur- type	%	Erreur- type
Canada			A. Textes suivis	
Services marchands axés sur le savoir	46,2	(2,6)	25,6	(1,8)
Administration publique, défense, éducation et santé	41,7	(1,9)	32,0	(1,4)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	40,8	(3,5)	20,2	(3,0)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	41,6	(6,9)	18,9	(5,5)
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	33,5	(2,5)	12,7	(2,3)
Services publics et construction	40,6	(2,9)	13,9	(2,7)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	38,2	(2,0)	15,0	(1,3)
Transports et entreposage	41,5	(4,2)	15,0	(2,5)
Industries primaires	37,1	(4,0)	15,7	(3,0)
Atlantique			B. Textes schématiques	
Services marchands axés sur le savoir	43,8	(4,7)	25,4	(3,8)
Administration publique, défense, éducation et santé	41,6	(2,3)	26,7	(2,7)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	43,1	(5,4)	24,1	(5,7)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	39,0 E	(10,5)	10,5 E	(5,2)
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	29,3	(3,8)	12,7	(3,1)
Services publics et construction	31,2	(7,1)	10,5 E	(3,4)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	38,2	(3,3)	15,8	(2,4)
Transports et entreposage	31,2 E	(10,2)	17,2 E	(7,8)
Industries primaires	34,1	(5,1)	8,3 E	(3,5)
Québec				
Services marchands axés sur le savoir	40,9	(3,0)	19,5	(3,1)
Administration publique, défense, éducation et santé	37,8	(2,6)	24,6	(2,6)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	38,6	(5,8)	17,1	(3,7)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	38,1	(4,4)	19,6 E	(5,1)
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	29,4	(3,9)	11,4	(2,4)
Services publics et construction	40,3	(6,7)	10,2 E	(3,5)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	35,2	(3,1)	12,6	(1,4)
Transports et entreposage	44,1	(8,9)	13,4 E	(4,2)
Industries primaires	23,1 E	(7,2)	9,9 E	(3,9)
Ontario				
Services marchands axés sur le savoir	40,4	(4,1)	28,9	(3,0)
Administration publique, défense, éducation et santé	39,0	(4,3)	32,4	(4,5)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	43,1	(11,4)	17,4 E	(9,1)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	33,6	(7,5)	28,9	(6,3)
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	37,6	(5,4)	14,0	(3,6)
Services publics et construction	40,9	(9,9)	20,5 E	(5,8)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	37,5	(4,8)	15,0	(3,5)
Transports et entreposage	34,1	(8,7)	14,6 E	(6,3)
Industries primaires	42,4 E	(15,0)	11,7 E	(9,8)
Prairies				
Services marchands axés sur le savoir	44,3	(3,4)	30,1	(4,0)
Administration publique, défense, éducation et santé	43,8	(3,5)	30,4	(2,7)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	40,5	(6,1)	22,4	(4,7)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	31,7	(11,4)	24,0 E	(6,9)
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	28,8	(4,8)	18,7	(4,9)
Services publics et construction	41,6	(5,5)	19,9	(4,2)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	41,7	(2,4)	17,9	(2,6)
Transports et entreposage	48,4	(13,3)	23,6 E	(8,3)
Industries primaires	41,5	(6,3)	26,3	(4,3)
Colombie-Britannique				
Services marchands axés sur le savoir	39,0	(7,8)	41,7	(8,3)
Administration publique, défense, éducation et santé	40,9	(4,6)	42,5	(4,0)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	39,5	(6,7)	29,0 E	(7,1)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	43,9 E	(15,6)	34,1 E	(15,4)
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	32,3	(7,1)	22,8 E	(5,5)
Services publics et construction	44,3	(8,2)	18,8 E	(7,2)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	39,4	(5,9)	22,9	(4,5)
Transports et entreposage	42,8 E	(9,9)	24,3 E	(8,1)
Industries primaires	27,4 E	(6,2)	23,8 E	(6,5)

Tableau 4.6 A à D (suite)

Répartition de la population active¹ se situant aux niveaux de compétence 3 et au-dessus de 3, selon le secteur d'activité, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur- type	%	Erreur- type
Territoires				
			B. Textes schématiques	
Services marchands axés sur le savoir	37,4	(4,9)	30,1	(5,2)
Administration publique, défense, éducation et santé	36,7	(3,4)	28,1	(3,0)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	29,8	(6,8)	17,4 E	(6,7)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	x	x	x	x
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	53,8 E	(18,8)	x	x
Services publics et construction	30,8	(4,9)	13,8 E	(4,2)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	35,9	(4,5)	12,1 E	(3,1)
Transports et entreposage	34,2	(7,3)	23,9 E	(7,6)
Industries primaires	31,2 E	(11,7)	22,1 E	(8,4)
Canada				
Services marchands axés sur le savoir	41,1	(2,0)	28,5	(2,0)
Administration publique, défense, éducation et santé	40,0	(1,8)	31,0	(1,8)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	41,1	(4,7)	20,6	(4,1)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	35,2	(4,8)	26,1	(4,7)
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	32,9	(3,2)	14,8	(2,2)
Services publics et construction	40,6	(4,6)	17,5	(2,9)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	38,0	(2,2)	16,1	(1,4)
Transports et entreposage	40,2	(5,7)	17,6	(3,4)
Industries primaires	35,8	(4,2)	18,0	(3,1)
Atlantique				
			C. Numératie	
Services marchands axés sur le savoir	43,4	(4,9)	17,3	(5,5)
Administration publique, défense, éducation et santé	35,6	(2,7)	19,5	(2,2)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	38,0	(9,0)	14,9 E	(4,1)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	34,1 E	(8,6)	9,4 E	(8,5)
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	27,5	(3,6)	9,5 E	(3,0)
Services publics et construction	28,8	(5,2)	8,4 E	(2,4)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	32,7	(3,0)	11,5	(1,6)
Transports et entreposage	31,6 E	(7,2)	11,2 E	(6,9)
Industries primaires	27,9 E	(7,2) E	x	x
Québec				
Services marchands axés sur le savoir	39,7	(4,1)	20,1	(4,1)
Administration publique, défense, éducation et santé	36,9	(3,8)	21,8	(2,6)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	38,0	(8,9)	15,3 E	(5,4)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	43,1	(7,3)	20,0 E	(4,6)
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	30,9	(5,0)	10,6	(2,4)
Services publics et construction	36,9	(8,3)	15,4 E	(4,8)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	31,2	(4,1)	11,3	(2,2)
Transports et entreposage	35,0	(7,9)	18,6 E	(5,9)
Industries primaires	25,9 E	(7,3)	10,5 E	(3,7)
Ontario				
Services marchands axés sur le savoir	37,3	(4,1)	25,9	(3,4)
Administration publique, défense, éducation et santé	33,5	(3,8)	25,0	(3,4)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	37,1	(12,1)	12,9 E	(6,1)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	32,9	(11,5)	28,6	(10,2)
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	32,9	(6,3)	13,1	(3,7)
Services publics et construction	33,2	(9,0)	17,5 E	(5,0)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	33,6	(4,5)	10,4	(2,7)
Transports et entreposage	28,4	(9,1)	11,1 E	(5,0)
Industries primaires	30,6 E	(10,2)	14,5 E	(10,0)
Prairies				
Services marchands axés sur le savoir	39,8	(5,7)	27,6	(4,0)
Administration publique, défense, éducation et santé	38,2	(4,2)	21,9	(2,7)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	38,1	(6,0)	16,6	(5,2)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	29,5 E	(13,3)	17,7 E	(8,5)
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	29,3	(4,9)	14,1 E	(3,6)
Services publics et construction	34,9	(7,1)	15,4	(4,2)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	36,5	(3,1)	15,1	(2,1)
Transports et entreposage	45,2	(6,9)	22,5 E	(6,7)
Industries primaires	34,5	(5,4)	26,7	(5,1)

Tableau 4.6 A à D (suite)

Répartition de la population active¹ se situant aux niveaux de compétence 3 et au-dessus de 3, selon le secteur d'activité, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur- type	%	Erreur- type
Colombie-Britannique			C. Numérotée	
Services marchands axés sur le savoir	38,6	(5,0)	35,9	(5,2)
Administration publique, défense, éducation et santé	43,1	(4,1)	28,8	(3,9)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	33,3	(7,9)	25,9 E	(6,7)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	43,4 E	(9,9)	23,9 E	(13,7)
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	30,1 E	(9,1)	15,6 E	(6,3)
Services publics et construction	42,6	(8,4)	11,4 E	(6,5)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	37,3	(5,1)	15,1	(3,3)
Transports et entreposage	44,8 E	(10,5)	14,1 E	(7,8)
Industries primaires	26,1 E	(10,0)	19,6 E	(6,8)
Territoires				
Services marchands axés sur le savoir	30,3	(4,5)	27,6	(4,0)
Administration publique, défense, éducation et santé	35,6	(3,2)	20,9	(2,6)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	29,7 E	(7,6)	13,6 E	(4,5)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	x	x	x	x
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	39,3 E	(17,3)	x	x
Services publics et construction	27,1	(5,3)	12,2 E	(5,1)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	31,9	(5,7)	9,1 E	(3,2)
Transports et entreposage	34,5	(5,8)	16,0 E	(6,5)
Industries primaires	33,2 E	(7,5)	15,6 E	(9,0)
Canada				
Services marchands axés sur le savoir	38,7	(1,9)	25,7	(1,7)
Administration publique, défense, éducation et santé	36,6	(1,8)	23,7	(1,6)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	36,9	(4,8)	16,3	(3,2)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	35,6	(6,2)	24,9	(6,3)
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	31,1	(3,2)	12,5	(1,9)
Services publics et construction	35,1	(3,4)	15,3	(2,5)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	33,9	(2,2)	12,1	(1,3)
Transports et entreposage	35,6	(4,9)	15,5	(3,4)
Industries primaires	30,1	(4,3)	18,0	(3,8)
	Niveau 3		Niveau 4	
	%	Erreur- type	%	Erreur- type
Atlantique			D. Résolution de problèmes	
Services marchands axés sur le savoir	29,9	(4,3)	5,3 E	(1,9)
Administration publique, défense, éducation et santé	29,4	(3,1)	6,1	(1,8)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	29,0	(6,0)	4,3 E	(2,0)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	14,1 E	(6,5)	x	x
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	16,2	(4,7)	3,5	(2,0)
Services publics et construction	14,4	(4,1)	x	x
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	22,6	(2,7)	3,0 E	(1,3)
Transports et entreposage	18,9 E	(6,4)	6,1 E	(5,1)
Industries primaires	15,0 E	(2,5)	1,3 E	(1,1)
Québec				
Services marchands axés sur le savoir	27,2	(3,7)	5,5 E	(1,7)
Administration publique, défense, éducation et santé	27,7	(2,5)	10,1	(2,7)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	27,3 E	(6,2)	4,4 E	(1,6)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	26,4	(5,7)	x	x
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	17,8	(2,7)	2,3 E	(1,0)
Services publics et construction	22,5 E	(5,2)	3,1 E	(2,5)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	23,9	(2,6)	3,2 E	(1,0)
Transports et entreposage	25,7	(9,9)	x	x
Industries primaires	14,8 E	(5,9)	x	x

Tableau 4.6 A à D (fin)

Répartition de la population active¹ se situant aux niveaux de compétence 3 et au-dessus de 3, selon le secteur d'activité, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Niveau 3		Niveau 4	
	%	Erreur- type	%	Erreur- type
Ontario				
			D. Résolution de problèmes	
Services marchands axés sur le savoir	32,6	(4,5)	7,0 E	(3,2)
Administration publique, défense, éducation et santé	33,6	(4,3)	8,7	(2,5)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	24,0	(9,5)	x	x
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	26,3	(7,5)	10,0 E	(8,0)
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	21,1	(7,3)	x	x
Services publics et construction	24,4	(5,7)	3,6 E	(2,6)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	23,5	(4,0)	4,1 E	(1,9)
Transports et entreposage	16,1 E	(9,3)	x	x
Industries primaires	26,8 E	(11,6)	x	x
Prairies				
Services marchands axés sur le savoir	34,6	(4,3)	7,5	(2,7)
Administration publique, défense, éducation et santé	36,0	(3,5)	8,5	(1,6)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	23,0	(4,3)	7,2 E	(3,4)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	22,6 E	(7,4)	6,4	(3,8)
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	23,3	(6,0)	3,1 E	(1,8)
Services publics et construction	26,3	(5,7)	4,1 E	(3,4)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	26,3	(3,0)	3,0 E	(2,1)
Transports et entreposage	27,2	(8,2)	x	x
Industries primaires	30,7	(5,4)	6,1 E	(2,7)
Colombie-Britannique				
Services marchands axés sur le savoir	42,0	(6,9)	12,2 E	(4,6)
Administration publique, défense, éducation et santé	45,3	(5,4)	10,2 E	(2,2)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	30,6 E	(6,9)	8,9 E	(4,0)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	27,4 E	(6,9)	x	x
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	25,3 E	(7,5)	5,9 E	(3,5)
Services publics et construction	27,4 E	(6,9)	x	x
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	30,4	(3,8)	4,7 E	(2,5)
Transports et entreposage	26,7 E	(10,6)	x	x
Industries primaires	24,1 E	(8,7)	x	x
Territoires				
Services marchands axés sur le savoir	31,0	(5,0)	7,4 E	(3,7)
Administration publique, défense, éducation et santé	32,0	(2,7)	7,6	(1,3)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	21,7 E	(5,2)	3,5 E	(3,2)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	x	x	x	x
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	22,1 E	(16,2)	x	x
Services publics et construction	19,0	(5,5)	x	x
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	19,6	(3,7)	x	x
Transports et entreposage	29,6 E	(7,3)	x	x
Industries primaires	17,7 E	(8,0)	x	x
Canada				
Services marchands axés sur le savoir	32,8	(2,6)	7,4	(1,6)
Administration publique, défense, éducation et santé	33,7	(1,4)	9,0	(1,1)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	25,9	(4,0)	5,0	(1,6)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	26,5	(4,3)	7,3	(4,8)
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	20,6	(3,0)	3,5	(1,3)
Services publics et construction	24,1	(3,4)	3,2	(1,4)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	24,9	(1,6)	3,7	(1,0)
Transports et entreposage	22,1	(5,4)	5,3	(2,2)
Industries primaires	24,6	(4,2)	4,1	(1,6)

1. La population active se définit comme les répondants qui occupent un emploi ou sont en chômage (recherchent un emploi).

E. À utiliser avec prudence.

x. Confidentiel en vertu des dispositions de la *Loi sur la statistique*.

Source : *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003*.

Tableau 4.7 A à D

Répartition des niveaux de compétence selon les gains annuels et le sexe,
Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Niveau 1/2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Atlantique						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	53,5	(3,3)	34,7	(3,0)	11,8	(2,5)
20 000 \$ à 40 000 \$	53,2	(4,0)	36,6	(4,5)	10,2	(2,1)
40 000 \$ à 60 000 \$	30,0 E	(4,1)	45,8	(4,4)	24,2	(4,7)
60 000 \$ et plus	19,5 E	(3,4)	50,9	(5,0)	29,5	(4,4)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	44,1	(2,3)	38,7	(1,9)	17,2	(2,2)
20 000 \$ à 40 000 \$	33,3	(3,3)	44,7	(4,3)	22,0	(2,3)
40 000 \$ à 60 000 \$	13,1	(4,2)	42,5	(7,3)	44,4	(5,6)
60 000 \$ et plus	x	x	35,7 E	(13,9)	55,9 E	(14,4)
Québec						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	52,5	(2,8)	35,6	(2,7)	11,9	(1,7)
20 000 \$ à 40 000 \$	56,4	(5,2)	34,8	(5,6)	8,8	(2,6)
40 000 \$ à 60 000 \$	43,2	(4,3)	40,9	(4,3)	15,9	(3,2)
60 000 \$ et plus	29,2	(5,2)	43,4	(7,4)	27,5	(8,4)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	54,5	(2,8)	33,3	(3,0)	12,2	(1,7)
20 000 \$ à 40 000 \$	39,5	(2,6)	42,2	(4,6)	18,3	(3,7)
40 000 \$ à 60 000 \$	31,7	(5,3)	43,3	(5,4)	25,0	(5,0)
60 000 \$ et plus	17,7 E	(6,2)	41,6 E	(8,1)	40,8	(8,1)
Ontario						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	48,5	(4,1)	35,6	(3,8)	15,9	(3,8)
20 000 \$ à 40 000 \$	58,6	(7,9)	32,4	(7,4)	9,0 E	(3,3)
40 000 \$ à 60 000 \$	30,0	(6,8)	52,4	(7,4)	17,6	(5,2)
60 000 \$ et plus	27,2	(5,8)	42,9	(7,9)	29,9	(6,8)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	44,2	(3,8)	35,3	(3,7)	20,5	(3,2)
20 000 \$ à 40 000 \$	44,4	(4,7)	38,9	(4,0)	16,7	(4,0)
40 000 \$ à 60 000 \$	16,5	(5,0)	50,6	(6,4)	33,0	(6,5)
60 000 \$ et plus	7,6 E	(3,2)	41,6	(9,7)	50,8	(10,9)
Prairies						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	42,2	(3,4)	42,0	(4,1)	15,8	(2,8)
20 000 \$ à 40 000 \$	47,8	(5,9)	39,8	(5,3)	12,3	(3,6)
40 000 \$ à 60 000 \$	29,7	(4,6)	46,1	(4,8)	24,2	(4,7)
60 000 \$ et plus	20,6	(3,9)	47,9	(7,8)	31,5	(7,2)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	38,0	(3,1)	41,3	(3,9)	20,7	(2,0)
20 000 \$ à 40 000 \$	31,7	(3,9)	44,8	(4,2)	23,5	(3,4)
40 000 \$ à 60 000 \$	12,6	(5,0)	46,8	(7,5)	40,6	(7,0)
60 000 \$ et plus	2,0 E	(1,7)	38,5	(7,7)	59,6	(8,1)
Colombie-Britannique						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	40,6	(4,0)	39,2	(5,3)	20,1	(4,4)
20 000 \$ à 40 000 \$	44,7	(7,6)	35,4	(7,1)	19,9 E	(7,5)
40 000 \$ à 60 000 \$	29,6	(5,4)	41,3	(7,7)	29,0 E	(6,8)
60 000 \$ et plus	20,8 E	(4,8)	40,4	(7,2)	38,9	(8,2)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	35,2	(2,9)	39,9	(3,6)	25,0	(2,5)
20 000 \$ à 40 000 \$	25,7	(4,3)	45,2	(5,7)	29,1	(5,1)
40 000 \$ à 60 000 \$	11,3 E	(4,2)	45,1	(8,5)	43,5	(8,3)
60 000 \$ et plus	x	x	42,9 E	(18,5)	50,1 E	(17,4)

Tableau 4.7 A à D (suite)

Répartition des niveaux de compétence selon les gains annuels et le sexe,
Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Niveau 1/2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Territoires						
A. Textes suivis						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	58,4	(3,6)	30,5	(3,6)	11,1	(2,6)
20 000 \$ à 40 000 \$	55,4	(5,8)	32,1	(6,8)	12,6 E	(4,9)
40 000 \$ à 60 000 \$	38,9	(5,2)	38,2	(7,2)	22,8 E	(4,9)
60 000 \$ et plus	23,0	(4,3)	39,9	(4,9)	37,1	(4,7)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	48,0	(3,9)	33,9	(5,2)	18,1	(3,7)
20 000 \$ à 40 000 \$	41,3	(4,6)	35,2	(6,1)	23,5	(5,3)
40 000 \$ à 60 000 \$	28,8	(5,4)	42,0	(7,4)	29,2	(5,0)
60 000 \$ et plus	16,2 E	(4,7)	40,8	(6,5)	43,1	(7,2)
Canada						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	47,4	(2,2)	37,3	(1,9)	15,3	(1,6)
20 000 \$ à 40 000 \$	54,3	(3,9)	35,0	(3,6)	10,7	(2,2)
40 000 \$ à 60 000 \$	33,3	(3,8)	46,8	(4,1)	19,9	(2,4)
60 000 \$ et plus	25,2	(3,1)	43,8	(4,0)	31,1	(3,6)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	44,2	(1,6)	36,8	(1,5)	19,0	(1,4)
20 000 \$ à 40 000 \$	38,1	(2,0)	41,8	(2,4)	20,1	(2,1)
40 000 \$ à 60 000 \$	18,4	(3,0)	47,1	(3,3)	34,5	(3,9)
60 000 \$ et plus	8,5	(2,4)	41,2	(6,0)	50,3	(6,5)
Atlantique						
B. Textes schématiques						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	51,3	(2,9)	34,5	(3,4)	14,1	(2,6)
20 000 \$ à 40 000 \$	50,7	(4,2)	35,9	(4,3)	13,4	(3,1)
40 000 \$ à 60 000 \$	27,9	(4,7)	43,0	(5,6)	29,1	(4,4)
60 000 \$ et plus	19,7	(4,4)	43,3	(5,4)	37,0	(6,5)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	49,1	(2,8)	36,4	(3,1)	14,5	(2,2)
20 000 \$ à 40 000 \$	39,8	(3,0)	40,0	(4,1)	20,2	(3,5)
40 000 \$ à 60 000 \$	19,4	(4,7)	42,2	(7,8)	38,4	(6,2)
60 000 \$ et plus	14,1 E	(11,4)	41,7	(14,9)	44,2 E	(15,6)
Québec						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	50,7	(2,5)	35,0	(2,6)	14,3	(2,1)
20 000 \$ à 40 000 \$	55,4	(3,8)	33,3	(3,3)	11,2	(2,6)
40 000 \$ à 60 000 \$	38,6	(4,3)	40,4	(4,5)	21,0	(3,3)
60 000 \$ et plus	24,0	(5,1)	43,2	(5,5)	32,7	(6,7)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	58,6	(2,4)	31,9	(2,5)	9,5	(1,1)
20 000 \$ à 40 000 \$	45,1	(2,7)	36,9	(3,3)	18,0	(2,5)
40 000 \$ à 60 000 \$	38,4	(5,1)	37,5	(5,1)	24,1	(4,1)
60 000 \$ et plus	21,4 E	(6,5)	47,8 E	(7,3)	30,9	(7,0)
Ontario						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	42,8	(5,0)	36,9	(4,1)	20,3	(3,8)
20 000 \$ à 40 000 \$	53,8	(5,5)	34,1	(6,1)	12,1 E	(4,5)
40 000 \$ à 60 000 \$	29,0	(5,9)	46,7	(7,8)	24,4	(5,9)
60 000 \$ et plus	21,9	(5,8)	38,0	(7,8)	40,1	(7,1)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	47,3	(4,3)	34,4	(4,1)	18,3	(2,8)
20 000 \$ à 40 000 \$	50,9	(5,2)	36,4	(5,9)	12,6	(3,3)
40 000 \$ à 60 000 \$	22,2	(6,2)	46,9	(7,3)	30,9	(7,0)
60 000 \$ et plus	9,3 E	(3,8)	44,2	(9,2)	46,5	(8,4)

Tableau 4.7 A à D (suite)

Répartition des niveaux de compétence selon les gains annuels et le sexe,
Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Niveau 1/2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Prairies						
B. Textes schématiques						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	38,9	(3,2)	40,0	(3,6)	21,1	(2,5)
20 000 \$ à 40 000 \$	45,0	(4,1)	39,9	(3,9)	15,2	(3,6)
40 000 \$ à 60 000 \$	27,0	(4,8)	42,7	(5,2)	30,4	(4,9)
60 000 \$ et plus	17,1	(4,6)	43,9	(7,1)	39,0	(6,6)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	40,8	(2,5)	40,5	(3,0)	18,7	(2,1)
20 000 \$ à 40 000 \$	36,8	(4,7)	43,3	(5,9)	19,9	(4,4)
40 000 \$ à 60 000 \$	16,9	(4,1)	44,7	(6,9)	38,4	(7,9)
60 000 \$ et plus	5,3 E	(5,1)	41,4	(10,8)	53,3	(10,1)
Colombie-Britannique						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	39,0	(4,4)	34,0	(3,5)	27,0	(2,9)
20 000 \$ à 40 000 \$	35,6	(6,5)	38,6	(8,1)	25,8 E	(7,3)
40 000 \$ à 60 000 \$	27,4	(5,5)	36,6	(7,6)	36,1 E	(6,7)
60 000 \$ et plus	19,6 E	(7,4)	37,1	(8,9)	43,3	(7,8)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	39,0	(3,5)	37,8	(4,6)	23,2	(3,9)
20 000 \$ à 40 000 \$	28,7	(4,3)	46,3	(7,3)	24,9	(6,7)
40 000 \$ à 60 000 \$	15,5 E	(5,8)	43,6	(8,2)	40,9 E	(8,3)
60 000 \$ et plus	x	x	42,7 E	(11,5)	50,9 E	(11,1)
Territoires						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	56,1	(3,1)	29,9	(3,6)	13,9	(2,9)
20 000 \$ à 40 000 \$	53,7	(6,1)	32,1	(6,6)	14,2 E	(5,0)
40 000 \$ à 60 000 \$	38,8	(5,0)	36,6	(5,7)	24,5	(4,5)
60 000 \$ et plus	21,8	(5,4)	36,7	(5,4)	41,5	(5,1)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	53,5	(4,7)	30,1	(6,4)	16,4	(3,8)
20 000 \$ à 40 000 \$	45,3	(4,9)	36,6	(5,7)	18,2	(5,4)
40 000 \$ à 60 000 \$	33,7	(5,5)	41,4	(5,5)	24,9	(4,4)
60 000 \$ et plus	18,8	(4,5)	48,7	(6,7)	32,5	(6,5)
Canada						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	44,0	(2,1)	36,4	(1,6)	19,6	(1,8)
20 000 \$ à 40 000 \$	50,7	(2,6)	35,5	(2,7)	13,8	(2,3)
40 000 \$ à 60 000 \$	30,9	(2,9)	43,1	(3,8)	26,0	(2,6)
60 000 \$ et plus	21,1	(3,3)	40,0	(4,2)	39,0	(3,7)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	47,8	(1,9)	35,5	(1,8)	16,7	(1,1)
20 000 \$ à 40 000 \$	43,8	(2,3)	39,1	(2,6)	17,1	(1,6)
40 000 \$ à 60 000 \$	23,9	(3,1)	43,7	(3,8)	32,4	(3,8)
60 000 \$ et plus	10,5	(2,6)	44,2	(5,7)	45,3	(6,1)
Atlantique						
C. Numératie						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	57,7	(3,2)	30,7	(3,1)	11,7	(2,0)
20 000 \$ à 40 000 \$	58,3	(4,0)	32,1	(4,1)	9,6	(2,3)
40 000 \$ à 60 000 \$	37,7	(3,9)	39,4	(4,6)	22,9	(4,6)
60 000 \$ et plus	22,0	(4,3)	41,2	(6,0)	36,8	(6,1)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	60,6	(3,2)	30,3	(3,6)	9,0	(1,7)
20 000 \$ à 40 000 \$	53,9	(3,3)	34,5	(2,8)	11,6	(2,8)
40 000 \$ à 60 000 \$	30,5	(3,8)	44,1	(5,2)	25,4	(4,9)
60 000 \$ et plus	x	x	54,0 E	(14,9)	22,5 E	(8,6)

Tableau 4.7 A à D (suite)

Répartition des niveaux de compétence selon les gains annuels et le sexe,
Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Niveau 1/2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Québec						
C. Numératie						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	49,1	(3,8)	34,3	(3,8)	16,6	(1,9)
20 000 \$ à 40 000 \$	52,1	(4,0)	34,9	(5,3)	13,0	(2,9)
40 000 \$ à 60 000 \$	35,8	(4,0)	41,3	(4,4)	22,9	(3,5)
60 000 \$ et plus	19,7	(3,8)	43,3	(6,2)	37,0	(7,0)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	67,1	(2,6)	25,3	(1,9)	7,7	(2,0)
20 000 \$ à 40 000 \$	54,2	(3,1)	33,9	(2,8)	11,9	(2,2)
40 000 \$ à 60 000 \$	41,7	(5,8)	39,8	(5,6)	18,5	(3,8)
60 000 \$ et plus	24,0 E	(7,9)	49,2	(8,3)	26,8 E	(6,2)
Ontario						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	49,5	(4,6)	29,8	(4,9)	20,7	(4,2)
20 000 \$ à 40 000 \$	58,2	(7,3)	31,6	(6,6)	10,2 E	(4,0)
40 000 \$ à 60 000 \$	31,0	(5,9)	45,7	(7,0)	23,3	(4,7)
60 000 \$ et plus	27,5	(5,6)	33,2	(4,8)	39,4	(4,8)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	58,0	(3,7)	30,6	(3,7)	11,4	(3,2)
20 000 \$ à 40 000 \$	62,8	(4,8)	29,3	(4,4)	7,9	(2,1)
40 000 \$ à 60 000 \$	38,2	(5,6)	40,8	(8,5)	20,9	(8,4)
60 000 \$ et plus	24,3	(7,0)	42,2	(6,0)	33,5	(5,8)
Prairies						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	42,3	(3,1)	36,3	(3,1)	21,4	(2,4)
20 000 \$ à 40 000 \$	49,7	(3,8)	34,2	(4,3)	16,0	(3,9)
40 000 \$ à 60 000 \$	35,3	(5,4)	42,5	(6,0)	22,2	(4,6)
60 000 \$ et plus	23,9	(4,4)	35,3	(6,4)	40,8	(7,1)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	52,9	(2,4)	34,5	(2,4)	12,6	(2,7)
20 000 \$ à 40 000 \$	51,1	(5,1)	36,4	(5,1)	12,5	(2,7)
40 000 \$ à 60 000 \$	34,6	(4,7)	39,6	(6,7)	25,8	(6,2)
60 000 \$ et plus	10,6 E	(6,4)	50,4	(12,4)	39,0 E	(9,9)
Colombie-Britannique						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	42,1	(3,8)	37,7	(5,1)	20,2	(4,4)
20 000 \$ à 40 000 \$	47,8	(6,9)	33,7	(9,3)	18,5 E	(8,1)
40 000 \$ à 60 000 \$	34,8	(6,4)	41,3	(7,9)	23,9 E	(5,6)
60 000 \$ et plus	19,7 E	(5,9)	32,5	(7,1)	47,7	(7,6)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	52,2	(5,0)	33,9	(5,1)	13,9	(2,5)
20 000 \$ à 40 000 \$	43,6	(6,2)	40,5	(6,1)	16,0 E	(3,7)
40 000 \$ à 60 000 \$	32,3 E	(6,8)	43,3	(7,4)	24,4 E	(6,8)
60 000 \$ et plus	16,7 E	(8,4)	48,4 E	(9,9)	35,0 E	(12,9)
Territoires						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	59,8	(4,4)	25,7	(4,1)	14,5	(3,4)
20 000 \$ à 40 000 \$	62,6	(5,4)	27,6	(7,2)	9,8 E	(4,4)
40 000 \$ à 60 000 \$	43,2 E	(6,3)	36,9	(6,0)	19,8 E	(4,9)
60 000 \$ et plus	26,7 E	(5,3)	39,3	(5,0)	34,1	(4,5)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	59,7	(3,9)	28,3	(4,5)	12,0	(4,4)
20 000 \$ à 40 000 \$	54,2	(4,0)	33,3	(4,4)	12,5	(4,8)
40 000 \$ à 60 000 \$	49,5	(4,9)	35,5	(4,3)	15,0 E	(4,3)
60 000 \$ et plus	29,3	(5,8)	47,2	(8,9)	23,5 E	(6,1)

Tableau 4.7 A à D (suite)

Répartition des niveaux de compétence selon les gains annuels et le sexe,
Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Niveau 1/2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Canada						
C. Numératie						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	47,6	(2,0)	33,3	(2,0)	19,1	(1,9)
20 000 \$ à 40 000 \$	54,1	(3,4)	33,2	(3,9)	12,7	(2,0)
40 000 \$ à 60 000 \$	33,8	(2,7)	43,2	(3,2)	23,0	(2,1)
60 000 \$ et plus	24,1	(3,0)	35,6	(2,5)	40,3	(3,1)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	58,6	(1,3)	30,5	(1,5)	10,9	(1,1)
20 000 \$ à 40 000 \$	55,9	(2,2)	33,3	(2,1)	10,9	(1,2)
40 000 \$ à 60 000 \$	37,2	(3,2)	40,9	(4,0)	21,9	(3,8)
60 000 \$ et plus	20,8	(4,4)	46,0	(4,5)	33,1	(4,1)
D. Résolution de problèmes						
	Niveau 1/2		Niveau 3		Niveau 4	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Atlantique						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	78,6	(2,3)	17,9	(2,1)	3,5 E	(1,1)
20 000 \$ à 40 000 \$	80,2	(3,5)	16,9	(2,5)	2,9 E	(1,7)
40 000 \$ à 60 000 \$	66,1 E	(5,2)	27,0	(4,5)	6,8 E	(3,3)
60 000 \$ et plus	54,5 E	(8,0)	41,1	(9,9)	x	x
Femmes						
Moins de 20 000 \$	76,3	(2,6)	20,9	(2,4)	2,8	(1,1)
20 000 \$ à 40 000 \$	67,4	(2,8)	28,3	(3,4)	4,3 E	(1,6)
40 000 \$ à 60 000 \$	50,1	(6,3)	39,7	(4,2)	10,2 E	(4,4)
60 000 \$ et plus	42,5 E	(16,0)	53,0 E	(14,4)	x	x
Québec						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	75,9	(2,8)	20,8	(2,7)	3,4	(1,0)
20 000 \$ à 40 000 \$	78,3	(2,9)	20,0	(2,9)	1,6 E	(1,2)
40 000 \$ à 60 000 \$	65,6	(3,2)	28,1	(3,4)	6,3 E	(2,5)
60 000 \$ et plus	50,3	(8,7)	35,2	(6,6)	14,4 E	(8,0)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	76,2	(2,6)	20,5	(2,5)	3,3	(1,1)
20 000 \$ à 40 000 \$	70,5	(4,1)	25,2	(3,9)	4,3 E	(1,3)
40 000 \$ à 60 000 \$	60,9	(4,5)	29,4	(4,5)	9,7 E	(3,5)
60 000 \$ et plus	50,2	(7,3)	37,3	(7,6)	12,5 E	(5,1)
Ontario						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	70,3	(4,3)	24,1	(4,9)	5,6 E	(2,4)
20 000 \$ à 40 000 \$	83,2	(5,8)	14,4	(6,6)	x	x
40 000 \$ à 60 000 \$	61,1	(6,2)	33,8	(6,3)	5,1 E	(2,5)
60 000 \$ et plus	53,0	(6,8)	36,8	(6,3)	10,2 E	(4,7)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	71,4	(2,6)	23,6	(3,6)	5,0 E	(2,7)
20 000 \$ à 40 000 \$	75,4	(4,2)	21,5	(4,3)	3,1 E	(2,0)
40 000 \$ à 60 000 \$	55,0	(6,5)	34,7	(6,9)	10,3 E	(5,5)
60 000 \$ et plus	37,7	(8,5)	50,1	(7,7)	12,2 E	(5,4)
Prairies						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	71,5	(3,5)	24,4	(3,0)	4,1 E	(1,4)
20 000 \$ à 40 000 \$	74,2	(4,4)	21,7	(4,2)	4,2 E	(1,9)
40 000 \$ à 60 000 \$	59,4	(5,0)	33,2	(5,3)	7,5 E	(2,9)
60 000 \$ et plus	51,2 E	(8,0)	39,9	(8,1)	8,9 E	(4,0)

Tableau 4.7 A à D (fin)

Répartition des niveaux de compétence selon les gains annuels et le sexe,
Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Niveau 1/2		Niveau 3		Niveau 4	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Prairies						
Femmes						
Moins de 20 000 \$	69,6	(2,6)	26,0	(2,2)	4,4	(1,4)
20 000 \$ à 40 000 \$	64,2	(4,7)	30,7	(5,5)	5,2 E	(1,7)
40 000 \$ à 60 000 \$	46,7 E	(6,0)	41,4 E	(6,3)	11,9 E	(4,3)
60 000 \$ et plus	32,1 E	(10,5)	55,5 E	(11,1)	12,4 E	(6,3)
Colombie-Britannique						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	64,9	(4,4)	28,8	(4,5)	6,3 E	(2,1)
20 000 \$ à 40 000 \$	66,3	(7,4)	27,8 E	(8,8)	5,9 E	(7,5)
40 000 \$ à 60 000 \$	58,8	(6,5)	35,3	(7,1)	x	x
60 000 \$ et plus	48,1	(7,9)	37,2	(6,8)	14,7 E	(4,3)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	62,6	(3,1)	31,4	(2,7)	6,0 E	(2,6)
20 000 \$ à 40 000 \$	57,2	(5,8)	37,6	(5,6)	5,2 E	(1,9)
40 000 \$ à 60 000 \$	41,2	(6,4)	47,8	(7,7)	11,0 E	(6,4)
60 000 \$ et plus	40,8 E	(17,5)	47,4 E	(18,0)	x	x
Territoires						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	79,9	(2,8)	17,2	(3,0)	2,9 E	(1,7)
20 000 \$ à 40 000 \$	81,0	(5,0)	16,7 E	(5,1)	x	x
40 000 \$ à 60 000 \$	66,6	(5,4)	28,6	(6,5)	x	x
60 000 \$ et plus	51,5	(6,0)	37,4	(6,2)	11,1 E	(2,6)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	75,6	(2,7)	21,5	(2,8)	2,9 E	(1,4)
20 000 \$ à 40 000 \$	69,5	(6,3)	25,3	(6,5)	5,1 E	(2,2)
40 000 \$ à 60 000 \$	61,0	(5,0)	32,7	(3,6)	6,4 E	(2,8)
60 000 \$ et plus	45,9	(5,9)	46,4	(6,3)	7,7 E	(3,1)
Canada						
Hommes						
Moins de 20 000 \$	71,6	(2,0)	23,6	(2,2)	4,8	(1,1)
20 000 \$ à 40 000 \$	78,5	(2,8)	18,7	(3,2)	2,8	(1,1)
40 000 \$ à 60 000 \$	62,0	(2,6)	32,0	(3,1)	6,0	(1,6)
60 000 \$ et plus	51,6	(4,5)	37,3	(3,8)	11,2	(2,7)
Femmes						
Moins de 20 000 \$	71,5	(1,1)	24,1	(1,6)	4,5	(1,4)
20 000 \$ à 40 000 \$	69,6	(2,5)	26,3	(2,4)	4,1	(0,9)
40 000 \$ à 60 000 \$	52,8	(3,8)	36,7	(3,3)	10,5	(2,6)
60 000 \$ et plus	39,7	(6,1)	48,3	(5,4)	12,0	(3,0)

E. À utiliser avec prudence.

x. Confidentiel en vertu des dispositions de la *Loi sur la statistique*.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 4.8

**Proportion de la population recevant des services d'éducation et de formation des adultes
l'année précédant l'interview, selon la nature de la participation, Canada,
provinces et territoires, population âgée de 16 à 65 ans, 2003**

	Participation totale		Programme d'études		Cours	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Terre-Neuve-et-Labrador	35,8	(1,5)	11,9	(1,0)	14,0	(1,4)
Île-du-Prince-Édouard	44,6	(1,8)	15,2	(2,0)	20,7	(1,9)
Nouvelle-Écosse	53,1	(1,7)	17,8	(1,6)	29,3	(1,7)
Nouveau-Brunswick	44,3	(2,4)	13,3	(1,5)	19,1	(2,1)
Québec	43,1	(1,0)	11,8	(0,6)	23,9	(0,7)
Ontario	49,7	(1,4)	16,2	(1,2)	22,4	(1,1)
Manitoba	49,3	(1,7)	17,1	(1,2)	23,7	(1,5)
Saskatchewan	52,6	(3,0)	20,3	(2,3)	26,8	(1,9)
Alberta	54,3	(1,8)	16,7	(1,6)	30,6	(1,5)
Colombie-Britannique	57,0	(1,7)	20,2	(1,5)	31,1	(1,3)
Yukon	55,5	(2,8)	21,5	(2,0)	29,6	(2,5)
Territoires du Nord-Ouest	54,0	(2,3)	20,1	(1,7)	27,4	(1,7)
Nunavut	40,3	(2,4)	16,7	(1,7)	18,1	(2,0)
Canada	49,3	(0,7)	15,8	(0,6)	24,9	(0,6)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 4.9

**Résultats moyens pour la population recevant des services d'éducation et de formation des adultes
l'année précédant l'interview, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003**

	Textes suivis		Textes schématiques		Numératie		Résolution de problèmes	
	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type
Atlantique								
Non-participation à la formation des adultes	261	(1,8)	258	(1,9)	249	(1,8)	253	(1,7)
Participation à la formation des adultes	294	(1,3)	293	(1,4)	280	(1,4)	284	(1,4)
Non-inscription à un programme d'études	273	(1,3)	271	(1,4)	261	(1,3)	264	(1,3)
Inscription à un programme d'études	293	(2,9)	293	(2,9)	278	(3,0)	284	(2,9)
Non-inscription à un cours	269	(1,7)	268	(1,8)	257	(1,5)	261	(1,6)
Inscription à un cours	300	(2,1)	296	(1,9)	286	(2,4)	289	(1,8)
Québec								
Non-participation à la formation des adultes	260	(1,4)	257	(1,9)	254	(1,6)	255	(1,8)
Participation à la formation des adultes	290	(1,6)	288	(1,7)	284	(2,0)	286	(2,1)
Non-inscription à un programme d'études	270	(1,0)	269	(1,5)	265	(1,2)	265	(1,5)
Inscription à un programme d'études	292	(3,8)	284	(4,0)	284	(4,2)	287	(3,1)
Non-inscription à un cours	267	(1,3)	264	(1,6)	261	(1,4)	262	(1,5)
Inscription à un cours	290	(2,5)	290	(2,3)	286	(2,8)	286	(2,4)
Ontario								
Non-participation à la formation des adultes	260	(2,8)	260	(2,7)	254	(2,9)	251	(2,6)
Participation à la formation des adultes	295	(2,1)	295	(2,1)	283	(2,2)	287	(2,1)
Non-inscription à un programme d'études	275	(1,8)	274	(1,8)	266	(1,7)	267	(1,9)
Inscription à un programme d'études	290	(4,1)	294	(3,8)	279	(5,2)	282	(4,2)
Non-inscription à un cours	270	(1,9)	270	(1,9)	261	(2,0)	261	(2,0)
Inscription à un cours	305	(3,8)	303	(3,7)	294	(3,4)	298	(3,3)
Prairies								
Non-participation à la formation des adultes	272	(1,4)	272	(1,4)	263	(2,1)	258	(2,7)
Participation à la formation des adultes	303	(1,8)	303	(1,8)	292	(2,3)	297	(2,2)
Non-inscription à un programme d'études	286	(1,5)	286	(1,4)	277	(1,6)	277	(1,7)
Inscription à un programme d'études	298	(3,4)	302	(2,9)	288	(3,2)	292	(3,1)
Non-inscription à un cours	280	(1,5)	281	(1,5)	271	(1,8)	272	(2,0)
Inscription à un cours	309	(2,3)	307	(2,5)	297	(3,4)	299	(2,3)
Colombie-Britannique								
Non-participation à la formation des adultes	264	(2,9)	265	(3,0)	258	(3,0)	258	(2,7)
Participation à la formation des adultes	305	(2,0)	307	(1,9)	294	(2,0)	296	(2,0)
Non-inscription à un programme d'études	283	(1,9)	284	(2,2)	275	(1,8)	276	(2,1)
Inscription à un programme d'études	305	(3,9)	308	(3,1)	294	(3,4)	297	(3,3)
Non-inscription à un cours	275	(2,3)	277	(2,2)	267	(2,1)	269	(2,3)
Inscription à un cours	314	(2,4)	314	(2,6)	304	(2,7)	305	(2,2)
Territoires								
Non-participation à la formation des adultes	253	(2,7)	253	(2,8)	244	(2,5)	245	(3,1)
Participation à la formation des adultes	295	(1,6)	294	(1,7)	281	(2,2)	285	(1,8)
Non-inscription à un programme d'études	271	(1,9)	269	(1,8)	259	(1,7)	261	(2,0)
Inscription à un programme d'études	293	(2,7)	294	(2,6)	278	(3,5)	282	(2,6)
Non-inscription à un cours	264	(1,8)	264	(1,8)	253	(1,7)	256	(2,0)
Inscription à un cours	305	(2,3)	301	(2,1)	291	(2,9)	292	(2,5)
Canada								
Non-participation à la formation des adultes	262	(1,4)	261	(1,3)	255	(1,5)	255	(1,5)
Participation à la formation des adultes	297	(1,1)	297	(1,1)	286	(1,3)	290	(1,3)
Non-inscription à un programme d'études	276	(0,8)	276	(0,8)	268	(0,7)	269	(1,1)
Inscription à un programme d'études	295	(2,0)	296	(1,7)	284	(2,5)	288	(1,9)
Non-inscription à un cours	271	(0,9)	271	(0,9)	263	(1,0)	264	(1,2)
Inscription à un cours	303	(1,7)	302	(1,7)	294	(2,0)	296	(1,6)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 4.10 A à D

**Proportion de la population recevant des services d'éducation et de formation
des adultes l'année précédant l'interview, selon les niveaux de compétence,
Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003**

	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
A. Textes suivis								
Atlantique	18,7	(2,9)	36,4	(2,4)	56,1	(2,0)	66,9	(3,9)
Québec	20,4	(2,4)	37,4	(2,6)	50,2	(2,2)	67,2	(4,4)
Ontario	20,7	(3,5)	45,2	(2,8)	58,4	(2,9)	64,6	(5,1)
Prairies	21,2	(3,3)	42,5	(3,0)	57,5	(2,2)	70,7	(3,0)
Colombie-Britannique	22,7	(3,7)	49,2	(3,7)	60,4	(2,9)	76,9	(3,6)
Territoires	21,9	(1,8)	47,3	(3,2)	61,2	(3,0)	69,7	(3,8)
Canada	20,8	(2,0)	42,1	(1,6)	56,5	(1,1)	68,6	(2,2)
B. Textes schématiques								
Atlantique	20,8	(2,3)	37,8	(2,7)	56,8	(2,4)	65,9	(3,4)
Québec	21,2	(2,1)	38,9	(2,2)	50,3	(2,3)	65,9	(3,8)
Ontario	22,5	(3,5)	44,5	(3,5)	57,6	(3,0)	65,7	(4,8)
Prairies	23,5	(3,8)	42,6	(2,5)	56,9	(2,2)	71,4	(2,7)
Colombie-Britannique	22,5	(3,3)	48,3	(4,4)	61,2	(3,2)	75,6	(3,6)
Territoires	22,4	(2,0)	48,6	(3,1)	61,3	(2,7)	69,5	(3,8)
Canada	22,1	(1,8)	42,4	(1,4)	56,3	(1,0)	68,6	(2,4)
C. Numérotie								
Atlantique	25,8	(2,7)	43,1	(2,6)	57,3	(2,4)	64,3	(3,1)
Québec	22,3	(2,4)	39,5	(1,9)	52,4	(2,7)	62,9	(3,3)
Ontario	30,0	(3,1)	48,4	(3,2)	58,9	(3,1)	60,9	(4,8)
Prairies	30,0	(3,6)	46,6	(2,9)	60,3	(2,9)	68,2	(2,5)
Colombie-Britannique	29,7	(3,7)	52,5	(4,2)	64,0	(2,8)	74,2	(3,9)
Territoires	29,7	(1,9)	53,2	(3,8)	61,2	(3,2)	66,6	(6,4)
Canada	27,7	(1,8)	45,8	(1,6)	58,3	(1,6)	65,0	(2,2)
D. Résolution de problèmes								
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Atlantique	26,7	(1,7)	50,5	(2,3)	64,9	(3,1)	67,5	(8,6)
Québec	25,7	(1,5)	45,8	(1,6)	59,8	(3,2)	77,9	(6,1)
Ontario	30,2	(2,8)	53,6	(3,8)	65,2	(4,1)	68,8	(9,2)
Prairies	31,8	(2,4)	51,8	(1,7)	68,1	(2,2)	76,9	(4,8)
Colombie-Britannique	31,0	(3,1)	57,4	(3,9)	72,0	(4,1)	81,5	(5,8)
Territoires	31,7	(1,8)	56,9	(2,8)	68,4	(4,2)	75,8	(9,8)
Canada	29,0	(1,3)	51,6	(1,8)	65,8	(2,1)	74,2	(4,2)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 4.11

Proportion de la population ayant des modes actif et passif d'apprentissage informel l'année précédant l'entrevue selon le niveau de scolarité, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

Niveau de scolarité	Mode actif		Mode passif	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Atlantique				
Moins que les études secondaires	32,8	(2,3)	79,8	(1,7)
Études secondaires	53,3	(1,8)	90,1	(1,2)
Études postsecondaires sans grade universitaire	56,4	(3,1)	93,4	(1,9)
Études postsecondaires, grade universitaire ¹	80,3	(1,9)	97,1	(0,6)
Québec				
Moins que les études secondaires	26,3	(1,8)	80,1	(1,9)
Études secondaires	45,2	(2,3)	88,5	(1,5)
Études postsecondaires sans grade universitaire	60,8	(3,5)	95,8	(1,4)
Études postsecondaires, grade universitaire ¹	74,5	(1,6)	95,8	(0,6)
Ontario				
Moins que les études secondaires	33,3	(4,1)	84,1	(2,4)
Études secondaires	57,6	(2,3)	91,5	(1,5)
Études postsecondaires sans grade universitaire	65,6	(4,5)	94,4	(2,3)
Études postsecondaires, grade universitaire ¹	80,2	(1,6)	97,4	(0,6)
Prairies				
Moins que les études secondaires	52,5	(2,4)	88,7	(1,8)
Études secondaires	67,4	(2,1)	96,5	(0,8)
Études postsecondaires sans grade universitaire	77,5	(3,0)	96,6	(1,4)
Études postsecondaires, grade universitaire ¹	83,2	(1,4)	98,5	(0,4)
Colombie-Britannique				
Moins que les études secondaires	52,5	(4,3)	91,7	(2,2)
Études secondaires	62,6	(3,0)	93,9	(1,3)
Études postsecondaires sans grade universitaire	66,7	(4,8)	98,1	(0,9)
Études postsecondaires, grade universitaire ¹	79,8	(1,6)	98,1	(0,6)
Territoires				
Moins que les études secondaires	42,4	(2,1)	93,0	(1,3)
Études secondaires	68,0	(3,5)	97,9	(0,8)
Études postsecondaires sans grade universitaire	61,8	(4,2)	96,7	(1,6)
Études postsecondaires, grade universitaire ¹	86,1	(1,6)	98,4	(0,5)
Canada				
Moins que les études secondaires	36,8	(1,8)	84,3	(1,1)
Études secondaires	56,7	(1,2)	91,8	(0,7)
Études postsecondaires sans grade universitaire	65,4	(1,7)	95,6	(0,9)
Études postsecondaires, grade universitaire ¹	79,4	(1,0)	97,3	(0,3)

1. Cette catégorie comprend le diplôme technique DEC au Québec.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 4.12

Proportion de la population participant à des activités d'apprentissage informel l'année précédant l'entrevue, selon le mode d'engagement, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Participation totale		Mode actif		Mode passif	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Atlantique	90,9	(0,8)	56,4	(1,1)	90,0	(0,8)
Québec	91,0	(0,5)	53,8	(1,1)	90,2	(0,5)
Ontario	93,2	(0,7)	63,2	(1,2)	92,8	(0,8)
Prairies	96,2	(0,4)	71,7	(1,0)	95,8	(0,4)
Colombie-Britannique	95,8	(0,5)	67,8	(1,7)	95,6	(0,6)
Territoires	96,9	(0,4)	65,8	(1,4)	96,5	(0,5)
Canada	93,4	(0,3)	62,4	(0,6)	92,8	(0,3)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 4.13 A à D

Proportion de la population ayant des modes actif et passif d'apprentissage informel l'année précédant l'entrevue, selon les niveaux de compétence, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

Région	Participation totale		Mode actif		Mode passif	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Atlantique			A. Textes suivis			
Niveau 1	75,2	(2,3)	28,2	(2,4)	73,2	(2,3)
Niveau 2	88,8	(1,7)	47,8	(2,0)	87,9	(1,7)
Niveau 3	96,1	(0,8)	65,5	(2,1)	95,3	(0,8)
Niveau 4/5	98,7	(0,7)	79,9	(2,9)	98,5	(0,8)
Québec						
Niveau 1	79,8	(2,4)	27,8	(2,4)	79,1	(2,5)
Niveau 2	89,5	(1,4)	48,6	(2,3)	88,7	(1,5)
Niveau 3	95,1	(1,0)	61,5	(2,5)	94,4	(1,1)
Niveau 4/5	98,2	(1,0)	79,0	(2,6)	97,2	(1,1)
Ontario						
Niveau 1	81,2	(2,9)	26,8	(2,7)	80,4	(3,1)
Niveau 2	92,4	(1,2)	57,3	(3,4)	91,7	(1,3)
Niveau 3	96,4	(0,9)	74,3	(2,2)	96,1	(0,9)
Niveau 4/5	99,0	(0,7)	81,6	(4,1)	98,9	(0,7)
Prairies						
Niveau 1	84,9	(3,2)	43,4	(3,3)	84,6	(3,1)
Niveau 2	95,2	(1,0)	65,1	(2,8)	94,5	(1,0)
Niveau 3	97,9	(0,6)	76,9	(1,8)	97,6	(0,6)
Niveau 4/5	99,1	(0,5)	82,4	(2,1)	99,0	(0,5)
Colombie-Britannique						
Niveau 1	85,2	(2,7)	36,8	(3,2)	84,7	(2,9)
Niveau 2	94,4	(1,6)	62,4	(4,6)	94,0	(1,7)
Niveau 3	97,9	(0,6)	71,6	(2,8)	97,9	(0,7)
Niveau 4/5	99,6	(0,5)	83,7	(3,2)	99,4	(0,7)
Territoires						
Niveau 1	92,3	(2,0)	30,9	(3,3)	91,8	(2,2)
Niveau 2	95,3	(1,4)	62,2	(3,6)	94,5	(1,5)
Niveau 3	98,6	(0,8)	76,2	(3,7)	98,4	(0,7)
Niveau 4/5	98,8	(1,0)	83,0	(3,9)	98,3	(1,0)
Canada						
Niveau 1	81,3	(1,4)	30,2	(1,5)	80,5	(1,5)
Niveau 2	91,9	(0,8)	55,6	(1,6)	91,1	(0,9)
Niveau 3	96,6	(0,4)	70,8	(1,0)	96,2	(0,4)
Niveau 4/5	99,0	(0,4)	81,6	(1,8)	98,7	(0,4)
Atlantique			B. Textes schématiques			
Niveau 1	76,5	(2,4)	30,9	(2,1)	74,7	(2,5)
Niveau 2	89,4	(1,3)	48,5	(2,7)	88,3	(1,3)
Niveau 3	96,4	(1,1)	66,0	(2,1)	95,8	(1,1)
Niveau 4/5	98,6	(0,7)	79,8	(2,8)	98,3	(0,7)
Québec						
Niveau 1	80,4	(2,3)	30,3	(3,0)	79,7	(2,3)
Niveau 2	90,3	(1,2)	48,7	(2,2)	89,5	(1,3)
Niveau 3	94,9	(1,2)	62,3	(2,3)	94,2	(1,3)
Niveau 4/5	98,1	(0,7)	78,1	(2,4)	97,0	(0,8)
Ontario						
Niveau 1	82,3	(2,8)	27,9	(2,5)	81,8	(3,0)
Niveau 2	92,6	(1,6)	58,5	(2,6)	91,6	(1,8)
Niveau 3	95,8	(1,2)	71,9	(2,1)	95,6	(1,2)
Niveau 4/5	99,1	(0,6)	84,1	(3,0)	98,9	(0,8)

Tableau 4.13 A à D (suite)

Proportion de la population ayant des modes actif et passif d'apprentissage informel l'année précédant l'entrevue, selon les niveaux de compétence, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

Région	Participation totale		Mode actif		Mode passif	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Prairies			B. Textes schématiques			
Niveau 1	86,7	(3,0)	45,7	(2,6)	86,5	(3,0)
Niveau 2	94,7	(1,2)	64,9	(2,9)	93,9	(1,2)
Niveau 3	98,0	(0,6)	76,4	(1,9)	97,7	(0,6)
Niveau 4/5	99,1	(0,5)	83,4	(2,5)	98,9	(0,5)
Colombie-Britannique						
Niveau 1	85,9	(2,5)	37,7	(3,3)	85,6	(2,4)
Niveau 2	94,3	(2,1)	63,7	(4,3)	93,7	(2,1)
Niveau 3	97,7	(0,8)	72,2	(3,1)	97,5	(0,9)
Niveau 4/5	99,6	(0,7)	80,5	(3,7)	99,4	(0,7)
Territoires						
Niveau 1	91,6	(2,1)	31,3	(3,7)	91,1	(2,3)
Niveau 2	95,9	(1,4)	62,9	(3,9)	95,2	(1,5)
Niveau 3	98,5	(0,9)	75,6	(3,8)	98,1	(0,8)
Niveau 4/5	99,4	(0,8)	84,2	(4,8)	99,2	(1,0)
Canada						
Niveau 1	82,2	(1,2)	31,9	(1,5)	81,6	(1,3)
Niveau 2	92,1	(0,7)	56,3	(1,4)	91,3	(0,8)
Niveau 3	96,3	(0,6)	70,2	(1,1)	96,0	(0,6)
Niveau 4/5	99,0	(0,3)	82,1	(1,5)	98,7	(0,4)
Atlantique			C. Numératie			
Niveau 1	79,4	(2,4)	35,0	(2,5)	78,1	(2,4)
Niveau 2	91,3	(1,5)	53,6	(2,0)	90,2	(1,5)
Niveau 3	96,4	(1,0)	66,6	(2,5)	95,8	(1,2)
Niveau 4/5	99,0	(0,7)	81,1	(4,0)	98,8	(0,7)
Québec						
Niveau 1	81,6	(2,1)	30,2	(2,6)	80,8	(2,0)
Niveau 2	91,3	(1,3)	49,3	(2,4)	90,5	(1,3)
Niveau 3	94,7	(1,1)	63,8	(2,6)	94,0	(1,2)
Niveau 4/5	96,7	(1,5)	78,8	(3,0)	95,7	(1,4)
Ontario						
Niveau 1	84,2	(2,2)	34,1	(2,9)	83,0	(2,5)
Niveau 2	94,5	(1,4)	62,2	(2,9)	94,2	(1,6)
Niveau 3	95,8	(1,3)	73,7	(2,5)	95,6	(1,4)
Niveau 4/5	98,3	(1,3)	83,7	(3,1)	98,3	(1,3)
Prairies						
Niveau 1	88,2	(2,2)	52,2	(3,6)	87,8	(2,1)
Niveau 2	96,5	(1,5)	68,3	(3,1)	95,9	(1,4)
Niveau 3	97,9	(0,8)	76,7	(2,3)	97,6	(0,8)
Niveau 4/5	99,0	(0,8)	83,8	(3,3)	99,0	(0,8)
Colombie-Britannique						
Niveau 1	87,2	(2,6)	43,6	(3,2)	86,7	(2,7)
Niveau 2	95,9	(1,6)	64,8	(3,6)	95,5	(1,6)
Niveau 3	98,0	(0,7)	73,2	(3,0)	97,9	(0,7)
Niveau 4/5	99,3	(0,8)	83,6	(4,1)	99,1	(1,0)
Territoires						
Niveau 1	92,5	(1,8)	37,1	(3,7)	92,1	(1,9)
Niveau 2	96,6	(1,4)	67,5	(3,7)	96,2	(1,3)
Niveau 3	98,5	(0,9)	75,4	(3,1)	97,9	(1,0)
Niveau 4/5	99,1	(1,1)	83,7	(6,3)	99,1	(1,1)
Canada						
Niveau 1	84,0	(1,0)	36,6	(1,3)	83,0	(1,1)
Niveau 2	93,9	(0,7)	59,3	(1,4)	93,3	(0,8)
Niveau 3	96,3	(0,7)	71,4	(1,5)	95,9	(0,7)
Niveau 4/5	98,3	(0,5)	82,6	(1,5)	98,1	(0,5)

Tableau 4.13 A à D (fin)

Proportion de la population ayant des modes actif et passif d'apprentissage informel l'année précédant l'entrevue, selon les niveaux de compétence, Canada et régions, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

Région	Participation totale		Mode actif		Mode passif	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Atlantique			D. Résolution de problèmes			
Niveau 1	81,3	(1,7)	37,1	(2,3)	79,8	(1,6)
Niveau 2	94,7	(0,8)	60,4	(2,1)	93,9	(0,8)
Niveau 3	98,4	(0,5)	75,3	(2,2)	98,0	(0,6)
Niveau 4	99,1	(1,6)	88,1	(4,9)	98,9	(1,8)
Québec						
Niveau 1	84,1	(1,2)	36,3	(2,2)	83,2	(1,2)
Niveau 2	92,8	(1,1)	56,8	(2,3)	92,1	(1,1)
Niveau 3	97,6	(1,3)	70,9	(2,4)	97,0	(1,7)
Niveau 4	98,4	(1,2)	84,5	(5,7)	97,5	(1,6)
Ontario						
Niveau 1	85,9	(1,7)	38,6	(2,8)	85,2	(1,7)
Niveau 2	95,1	(1,2)	68,9	(2,5)	94,7	(1,5)
Niveau 3	98,6	(0,7)	81,8	(2,7)	98,4	(0,9)
Niveau 4	100,0	(0,0)	86,5	(8,0)	100,0	(0,0)
Prairies						
Niveau 1	89,8	(1,5)	54,1	(2,5)	89,2	(1,5)
Niveau 2	97,5	(0,5)	72,8	(1,9)	97,1	(0,5)
Niveau 3	99,1	(0,5)	82,5	(2,1)	99,0	(0,6)
Niveau 4	99,2	(0,6)	85,7	(4,3)	99,2	(0,6)
Colombie-Britannique						
Niveau 1	88,5	(2,2)	46,5	(3,3)	88,0	(2,3)
Niveau 2	97,4	(1,3)	69,8	(3,4)	97,2	(1,2)
Niveau 3	99,1	(0,7)	79,4	(3,3)	99,1	(0,7)
Niveau 4	99,6	(2,0)	82,9	(10,7)	99,3	(2,0)
Territoires						
Niveau 1	93,0	(1,4)	41,2	(3,0)	92,6	(1,5)
Niveau 2	97,9	(1,1)	71,8	(4,0)	97,4	(1,1)
Niveau 3	99,2	(0,8)	84,3	(4,5)	98,7	(0,9)
Niveau 4	99,4	(1,4) E	91,5	(6,9) E	99,4	(1,4) E
Canada						
Niveau 1	85,8	(0,8)	40,8	(1,5)	85,0	(0,8)
Niveau 2	95,2	(0,5)	66,0	(1,4)	94,7	(0,6)
Niveau 3	98,6	(0,3)	78,9	(1,5)	98,3	(0,4)
Niveau 4	99,4	(0,4)	85,5	(4,6)	99,2	(0,4)

E. À utiliser avec prudence.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 4.14

Résultats moyens selon le secteur d'activité, Canada, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Textes suivis		Textes schématiques		Numératie		Résolution de problèmes	
	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type
Services marchands axés sur le savoir	297	(1,9)	298	(2,1)	292	(2,4)	288	(2,0)
Administration publique, défense, éducation et santé	303	(1,3)	300	(1,4)	287	(1,3)	291	(1,5)
Autres services communautaires, sociaux et personnels	286	(3,1)	287	(3,5)	277	(4,2)	279	(2,9)
Industries manufacturières de haute ou moyenne technologie	283	(4,2)	287	(5,3)	285	(5,2)	277	(4,8)
Industries manufacturières de basse ou moyenne technologie	265	(2,8)	267	(2,7)	262	(2,6)	261	(2,8)
Services publics et construction	274	(2,3)	278	(2,7)	274	(2,8)	269	(2,7)
Commerce de gros et de détail, hôtellerie et restauration	276	(2,2)	277	(2,2)	267	(2,3)	271	(2,5)
Transports et entreposage	281	(3,1)	282	(3,7)	277	(3,7)	274	(4,2)
Industries primaires	271	(4,1)	273	(4,3)	269	(3,8)	267	(3,9)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 4.15

**Résultats moyens selon la catégorie de professions, Canada et régions,
population âgée de 16 à 65 ans, 2003**

	Textes suivis		Textes schématiques		Numératie		Résolution de problèmes	
	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type	Moyenne	Erreur-type
Atlantique								
Spécialistes	318	(4,8)	321	(4,5)	314	(5,5)	301	(4,1)
Gestionnaires	294	(2,8)	293	(2,9)	287	(3,5)	285	(2,8)
Information, travailleurs hautement qualifiés	301	(4,0)	301	(3,9)	288	(4,5)	288	(4,1)
Information, travailleurs peu qualifiés	293	(2,7)	289	(2,6)	275	(2,4)	281	(2,3)
Services, travailleurs peu qualifiés	273	(2,7)	269	(3,0)	254	(3,3)	263	(2,8)
Biens	262	(2,8)	263	(3,0)	255	(2,7)	257	(2,6)
Québec								
Spécialistes	310	(4,5)	313	(4,7)	315	(3,7)	307	(4,7)
Gestionnaires	285	(3,0)	284	(3,0)	285	(3,4)	284	(2,7)
Information, travailleurs hautement qualifiés	298	(3,1)	297	(3,5)	293	(3,5)	290	(3,2)
Information, travailleurs peu qualifiés	286	(2,5)	282	(2,3)	274	(3,0)	280	(2,3)
Services, travailleurs peu qualifiés	266	(2,5)	261	(2,8)	254	(3,2)	260	(2,9)
Biens	256	(2,6)	259	(2,9)	260	(2,8)	256	(2,4)
Ontario								
Spécialistes	311	(4,3)	316	(4,4)	314	(4,2)	303	(4,1)
Gestionnaires	291	(6,2)	294	(7,3)	287	(6,2)	284	(7,0)
Information, travailleurs hautement qualifiés	304	(3,3)	302	(2,9)	291	(4,1)	291	(3,5)
Information, travailleurs peu qualifiés	290	(3,3)	287	(3,7)	276	(3,5)	280	(4,0)
Services, travailleurs peu qualifiés	268	(4,5)	268	(4,6)	255	(5,1)	264	(5,3)
Biens	258	(5,0)	262	(5,0)	254	(5,1)	252	(5,2)
Prairies								
Spécialistes	323	(3,9)	325	(4,3)	321	(4,9)	311	(3,8)
Gestionnaires	293	(4,0)	295	(3,8)	291	(4,5)	284	(4,8)
Information, travailleurs hautement qualifiés	310	(3,3)	310	(3,9)	298	(4,5)	296	(3,7)
Information, travailleurs peu qualifiés	293	(3,2)	291	(2,9)	279	(3,5)	284	(3,3)
Services, travailleurs peu qualifiés	274	(3,4)	274	(3,6)	260	(3,7)	267	(3,6)
Biens	275	(2,7)	279	(3,1)	271	(3,6)	270	(2,6)
Colombie-Britannique								
Spécialistes	323	(5,9)	328	(6,4)	322	(6,4)	312	(6,1)
Gestionnaires	306	(4,6)	308	(4,3)	301	(5,6)	299	(4,5)
Information, travailleurs hautement qualifiés	315	(3,3)	317	(4,2)	303	(5,9)	302	(4,3)
Information, travailleurs peu qualifiés	301	(3,0)	301	(4,0)	287	(4,7)	292	(2,9)
Services, travailleurs peu qualifiés	272	(5,7)	271	(5,8)	262	(5,0)	267	(5,5)
Biens	271	(3,6)	275	(3,2)	266	(3,0)	264	(3,0)
Territoires								
Spécialistes	309	(4,8)	309	(4,8)	298	(4,8)	295	(5,6)
Gestionnaires	306	(4,7)	303	(4,9)	296	(4,9)	293	(4,9)
Information, travailleurs hautement qualifiés	305	(3,7)	302	(3,9)	290	(4,0)	291	(4,4)
Information, travailleurs peu qualifiés	275	(3,5)	272	(3,7)	259	(3,4)	266	(3,3)
Services, travailleurs peu qualifiés	261	(4,5)	261	(4,8)	248	(5,1)	253	(4,2)
Biens	259	(3,3)	262	(3,3)	254	(3,4)	252	(3,0)
Canada								
Spécialistes	314	(2,4)	319	(2,6)	316	(2,8)	306	(2,1)
Gestionnaires	292	(2,6)	294	(3,1)	289	(2,8)	286	(3,2)
Information, travailleurs hautement qualifiés	305	(1,7)	304	(1,9)	294	(2,0)	293	(1,9)
Information, travailleurs peu qualifiés	291	(1,6)	288	(1,5)	277	(1,8)	282	(2,0)
Services, travailleurs peu qualifiés	270	(2,2)	268	(2,2)	257	(2,4)	264	(2,5)
Biens	262	(2,1)	266	(2,2)	260	(2,3)	258	(2,3)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.



Annexe A

Tableaux du Chapitre 5

Tableau 5.1

Indice de l'engagement civique selon les niveaux de compétences à l'échelle des textes suivis,
Canada, population âgée de 16 ans et plus, 2003

	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
0	49,6	(1,6)	35,6	(1,4)	25,5	(1,0)	20,5	(1,7)
1	21,6	(1,4)	19,5	(1,2)	18,1	(1,1)	15,9	(1,6)
2	12,2	(1,1)	14,4	(1,0)	14,2	(0,8)	14,9	(1,3)
3	6,9	(0,7)	10,4	(0,7)	12,6	(0,9)	12,7	(1,0)
4	3,6	(0,6)	6,9	(0,6)	9,6	(0,7)	9,9	(1,0)
5	2,9	(0,6)	5,1	(0,6)	7,7	(0,7)	9,1	(1,0)
6	1,4	(0,5)	3,0	(0,4)	5,2	(0,5)	7,7	(1,3)
7	1,0	(0,3)	2,5	(0,4)	3,5	(0,5)	4,9	(0,8)
8	0,5	(0,2)	1,7	(0,4)	2,1	(0,3)	2,4	(0,4)
9	0,2 E	(0,1)	0,7	(0,1)	1,0	(0,3)	1,5	(0,5)
10	0,1 E	(0,1)	0,2 E	(0,1)	0,3	(0,1)	0,5 E	(0,2)
11	0,0 E	(0,0)	0,0 E	(0,0)	0,1 E	(0,1)	0,1 E	(0,1)
12	0,0 E	(0,0)	0,0 E	(0,0)	0,0 E	(0,0)	0,0 E	(0,0)

E. À utiliser avec prudence.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 5.2

Indice de l'engagement civique selon les niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis, Canada, provinces et territoires, population âgée de 16 ans et plus, 2003

	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Terre-Neuve-et-Labrador								
Non-engagés	60,3	(2,6)	41,4	(3,7)	26,9	(2,7)	17,8	(5,7)
Engagés	39,7	(2,6)	58,6	(3,7)	73,1	(2,7)	82,2	(5,7)
Île-du-Prince-Édouard								
Non-engagés	45,8	(4,7)	28,9	(4,6)	19,1	(4,4)	10,1	(4,5)
Engagés	54,2	(4,7)	71,1	(4,6)	80,9	(4,4)	89,9	(4,5)
Nouvelle-Écosse								
Non-engagés	45,5	(4,2)	33,7	(3,2)	22,3	(3,0)	16,5	(4,0)
Engagés	54,5	(4,2)	66,3	(3,2)	77,7	(3,0)	83,5	(4,0)
Nouveau-Brunswick								
Non-engagés	50,0	(4,1)	33,2	(4,1)	21,5	(3,9)	12,3E	(5,1)
Engagés	50,0	(4,1)	66,8	(4,1)	78,5	(3,9)	87,7E	(5,1)
Québec								
Non-engagés	52,9	(3,2)	41,1	(2,2)	35,4	(2,1)	31,3	(3,2)
Engagés	47,1	(3,2)	58,9	(2,2)	64,6	(2,1)	68,7	(3,2)
Ontario								
Non-engagés	49,6	(3,1)	35,2	(3,1)	24,6	(2,4)	21,7	(3,5)
Engagés	50,4	(3,1)	64,8	(3,1)	75,4	(2,4)	78,3	(3,5)
Manitoba								
Non-engagés	43,2	(4,2)	31,8	(4,4)	20,6	(2,7)	14,3	(2,7)
Engagés	56,8	(4,2)	68,2	(4,4)	79,4	(2,7)	85,7	(2,7)
Saskatchewan								
Non-engagés	45,2	(6,2)	23,3	(3,3)	14,5	(4,2)	15,9	(4,1)
Engagés	54,8	(6,2)	76,7	(3,3)	85,5	(4,2)	84,1	(4,1)
Alberta								
Non-engagés	42,7	(4,8)	32,9	(3,0)	22,6	(3,2)	12,1	(3,4)
Engagés	57,3	(4,8)	67,1	(3,0)	77,4	(3,2)	87,9	(3,4)
Colombie-Britannique								
Non-engagés	47,3	(4,1)	29,6	(2,9)	19,9	(2,3)	16,8	(3,2)
Engagés	52,7	(4,1)	70,4	(2,9)	80,1	(2,3)	83,2	(3,2)
Yukon								
Non-engagés	40,3	(6,9)	21,4	(4,5)	19,3	(3,1)	9,2E	(4,0)
Engagés	59,7	(6,9)	78,6	(4,5)	80,7	(3,1)	90,8E	(4,0)
Territoires du Nord-Ouest								
Non-engagés	46,6	(5,1)	36,1	(4,5)	18,3	(4,0)	11,9E	(3,9)
Engagés	53,4	(5,1)	63,9	(4,5)	81,7	(4,0)	88,1E	(3,9)
Nunavut								
Non-engagés	49,7	(3,8)	36,6	(4,6)	30,8	(6,3)	20,5E	(7,9)
Engagés	50,3	(3,8)	63,4	(4,6)	69,2	(6,3)	79,5E	(7,9)
Canada, total								
Non-engagés	49,6	(1,6)	35,6	(1,4)	25,5	(1,0)	20,5	(1,7)
Engagés	50,4	(1,6)	64,4	(1,4)	74,5	(1,0)	79,5	(1,7)

E. À utiliser avec prudence.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 5.3

Proportion de la population qui déclare avoir accès à un ordinateur et à Internet à la maison, Canada, provinces et territoires, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Accès à un ordinateur	Erreur-type	Accès à Internet	Erreur-type
Terre-Neuve-et-Labrador	61,9	(1,3)	53,2	(1,5)
Île-du-Prince-Édouard	67,3	(2,0)	57,4	(2,2)
Nouvelle-Écosse	70,1	(1,4)	62,4	(1,6)
Nouveau-Brunswick	68,2	(1,7)	59,4	(2,1)
Québec	69,7	(1,2)	61,4	(1,0)
Ontario	78,9	(1,2)	72,7	(1,3)
Manitoba	71,7	(1,4)	61,0	(1,8)
Saskatchewan	73,4	(2,2)	63,0	(2,5)
Alberta	81,0	(1,1)	71,3	(1,2)
Colombie-Britannique	78,6	(1,4)	72,5	(1,6)
Yukon	76,9	(1,8)	69,9	(2,1)
Territoires du Nord-Ouest	66,1	(1,8)	58,1	(1,8)
Nunavut	41,0	(2,0)	27,7	(1,8)
Canada	75,5	(0,6)	68,1	(0,6)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 5.4

Résultats moyens pour trois échelles de l'indice d'utilisation et de la connaissance des technologies de l'information et des communications (TIC), Canada, provinces et territoires, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Utilité perçue et attitude à l'égard des ordinateurs	Erreur-type	Diversité et intensité de l'utilisation d'Internet	Erreur-type	Utilisation de l'ordinateur en fonction de tâches précises	Erreur-type
Terre-Neuve-et-Labrador	4,76	(0,1)	4,90	(0,0)	4,51	(0,0)
Île-du-Prince-Édouard	4,72	(0,1)	5,07	(0,1)	4,82	(0,1)
Nouvelle-Écosse	4,82	(0,1)	5,25	(0,1)	4,93	(0,0)
Nouveau-Brunswick	4,94	(0,1)	4,95	(0,1)	4,76	(0,1)
Québec	5,05	(0,0)	4,96	(0,0)	4,87	(0,0)
Ontario	4,96	(0,0)	5,32	(0,0)	5,19	(0,0)
Manitoba	4,81	(0,1)	5,11	(0,1)	4,91	(0,1)
Saskatchewan	4,93	(0,1)	5,17	(0,1)	4,98	(0,1)
Alberta	4,98	(0,0)	5,32	(0,1)	5,27	(0,1)
Colombie-Britannique	4,98	(0,0)	5,42	(0,1)	5,23	(0,0)
Yukon	5,05	(0,1)	5,48	(0,1)	5,37	(0,1)
Territoires du Nord-Ouest	5,01	(0,1)	5,43	(0,1)	5,15	(0,1)
Nunavut	4,76	(0,1)	4,50	(0,1)	4,44	(0,1)
Canada	4,97	(0,0)	5,21	(0,0)	5,08	(0,0)

Note : Des valeurs plus élevées indiquent l'utilisation et la connaissance accrues.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 5.5

Proportion qui déclare jouir d'un accès à un ordinateur et à Internet à la maison selon les quartiles de revenu du ménage, Canada, population âgée de 16 à 65 ans, 2003

	Inférieur		3 ^e		2 ^e		Supérieur	
	Quartile	Erreur-type	quartile	Erreur-type	quartile	Erreur-type	Quartile	Erreur-type
Canada	54,6	(1,5)	70,9	(1,3)	82,5	(1,1)	91,8	(0,9)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 5.6

**Résultats moyens de l'indice mesurant l'intensité de l'utilisation des ordinateurs
en fonction de tâches précises, selon les niveaux de compétence à l'échelle des textes suivis,
Canada, population âgée de 16 à 65 ans, 2003**

	Niveau 1	Erreur- type	Niveau 2	Erreur- type	Niveau 3	Erreur- type	Niveau 4/5	Erreur- type
Canada	3,8	(0,1)	4,78	(0,0)	5,42	(0,0)	5,78	(0,1)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 5.7

**Résultats moyens pour trois échelles de l'indice d'utilisation et de la connaissance
des technologies de l'information et des communications (TIC), selon les groupes d'âge,
Canada, population âgée de 16 à 65 ans, 2003**

	Utilisation de l'ordinateur en fonction de tâches précises	Erreur- type	Utilité perçue et attitude à l'égard des ordinateurs	Erreur- type	Diversité et intensité de l'utilisation d'Internet	Erreur- type
16 à 25	5,5	(0,0)	5,3	(0,1)	5,9	(0,0)
26 à 35	5,4	(0,0)	5,2	(0,1)	5,6	(0,0)
36 à 45	5,1	(0,0)	4,9	(0,1)	5,2	(0,0)
46 à 55	4,9	(0,0)	4,7	(0,1)	4,9	(0,0)
56 à 65	4,2	(0,1)	4,5	(0,1)	4,3	(0,1)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 5.8

**Résultats moyens pour trois échelles de l'indice d'utilisation et de la connaissance
des technologies de l'information et des communications (TIC), selon le sexe,
Canada, population âgée de 16 à 65 ans, 2003**

	Utilisation de l'ordinateur en fonction de tâches précises	Erreur- type	Utilité perçue et attitude à l'égard des ordinateurs	Erreur- type	Diversité et intensité de l'utilisation d'Internet	Erreur- type
Hommes	5,2	(0,0)	5,0	(0,0)	5,3	(0,0)
Femmes	5,0	(0,0)	5,0	(0,0)	5,1	(0,0)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Tableau 5.9

**Résultats moyens pour trois échelles de l'indice d'utilisation et de la connaissance
des technologies de l'information et des communications (TIC), selon le niveau de scolarité,
Canada, population âgée de 16 à 65 ans, 2003**

	Utilisation de l'ordinateur en fonction de tâches précises	Erreur- type	Utilité perçue et attitude à l'égard des ordinateurs	Erreur- type	Diversité et intensité de l'utilisation d'Internet	Erreur- type
Moins que le secondaire deuxième cycle	4,3	(0,1)	4,6	(0,1)	4,5	(0,1)
Secondaire deuxième cycle	5,0	(0,0)	4,8	(0,0)	5,2	(0,0)
Plus haut que le secondaire deuxième cycle	5,5	(0,0)	5,2	(0,0)	5,6	(0,0)

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Annexe B

Une approche conceptuelle pour comprendre ce qui a été mesuré lors de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)

Aperçu

La présente annexe propose un bref aperçu des cadres de travail adoptés pour mettre au point et interpréter les échelles qui ont servi à mesurer la compréhension de textes suivis et de textes schématisés, la numératie et la résolution de problèmes lors de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA). L'élaboration d'un cadre de travail semble revêtir une importance capitale dans une approche conceptuelle de la mesure. Entre autres éléments, le cadre de travail doit comprendre une définition convenue de ce qu'il faut mesurer et le choix des caractéristiques à retenir dans la conception et l'interprétation des tâches. Dans la présente annexe, nous décrivons ces caractéristiques pour chaque mesure, mais nous donnons également des exemples d'items et précisons les caractéristiques qui, à la lumière des résultats, contribuent à la difficulté des items. Ensemble, ces renseignements fournissent un moyen pour passer d'une interprétation des résultats d'enquête centrée sur des tâches prises isolément ou sur un seul nombre, à une interprétation permettant de définir des niveaux de capacité assez généralisés afin d'obtenir une validité à travers l'ensemble des évaluations et des groupes.

Introduction

En 1992, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a conclu que la faiblesse des niveaux de littératie constituait, à l'échelle internationale, une grave menace pour les résultats économiques et la cohésion sociale (OCDE, 1992). Or, l'absence de données internationales comparables a compliqué l'analyse des problèmes de littératie observés dans les pays industrialisés – et empêché les décideurs d'en tirer des leçons. Statistique Canada et Educational Testing Service (ETS) ont collaboré pour mettre au point et mener une étude comparative internationale de la littératie.

L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) était la première enquête comparative menée auprès d'adultes pour étudier la répartition de la littératie parmi les pays participants. En 2000, on a publié dans un rapport final (OCDE et Statistique Canada, 2000) les résultats de trois cycles d'évaluations auxquels avaient participé quelque 23 pays ou groupes linguistiques représentant un peu plus de 50 % du PIB mondial. Si l'EIAA a jeté une base importante pour les enquêtes comparatives internationales menées auprès des adultes, on a cependant exprimé le besoin d'ajouter des éléments à mesurer. Les administrations publiques et les décideurs tenaient de plus en plus à savoir quelles autres compétences étaient nécessaires à une personne pour participer pleinement et fructueusement à une société moderne, et à la société pour relever les défis d'un monde en évolution rapide. Un projet conçu à cette fin, intitulé *Définition et sélection des compétences* (DeSeCo), a été mené sous l'égide de la Suisse. Son objectif consistait à définir, d'un point de vue théorique, un ensemble de compétences clés qui sont essentielles à une vie réussie et à la bonne marche de la société (Rychen et Salganik, 2003).

En réponse au souci d'élargir la mesure des compétences, les responsables de la mise au point de l'EIACA ont entrepris de définir des cadres de travail qui serviraient à effectuer de nouvelles mesures lors des évaluations comparatives des adultes. Ils étaient conscients du fait que la conception d'un instrument valide et fiable reposait avant tout sur des bases théoriques solides, représentées par un cadre de travail qui reflète la pensée courante dans le domaine. Selon Messick (1994), un cadre de travail qui adopte une approche conceptuelle du plan d'une évaluation doit commencer par une définition ou un énoncé de principe général, qui précise la raison d'être de l'enquête et ce qu'elle vise à mesurer en fait de connaissances, de compétences ou d'autres attributs, puis définir divers rendements ou comportements qui reflètent ces concepts, et enfin définir diverses caractéristiques des tâches et indiquer comment on utilisera ces caractéristiques pour concevoir les tâches qui feront ressortir ces comportements.

La présente annexe propose un aperçu des cadres de travail utilisés pour mettre au point les tâches servant à mesurer la compréhension de textes suivis et de textes schématiques, la numératie et la résolution de problèmes lors de l'EIACA. Outre qu'elle définit ces cadres de travail, la présente annexe propose un schéma permettant de comprendre le sens de ce qu'on a mesuré lors de l'EIACA et d'interpréter les niveaux sur chacune des échelles. Elle emprunte abondamment à des chapitres plus détaillés qui ont été rédigés au sujet de l'EIACA (Murray, Clermont et Binkley, 2005).

Échelonner les tâches de littératie, de numératie et de résolution de problèmes dans le cadre de l'EIACA

Les résultats de l'EIACA sont présentés sur quatre échelles – deux échelles de littératie (textes suivis et textes schématiques), une échelle de numératie et une échelle de la résolution de problèmes –, chacune allant de 0 à 500 points. On peut imaginer ces tâches disposées le long de leur échelle respective en fonction de leur difficulté pour les adultes et du niveau de capacité nécessaire pour accomplir correctement chaque tâche. Dans l'EIACA, la méthode employée pour modéliser ces continuums de difficulté et de capacité est la théorie de la réponse à l'item (TRI). La TRI est un modèle mathématique servant à estimer la probabilité, pour une personne donnée, d'accomplir correctement une tâche donnée tirée d'une banque de tâches (Murray, Kirsch et Jenkins, 1998).

Sur l'échelle, la valeur attribuée à chaque item est liée au rendement d'échantillons représentatifs d'adultes des pays participants à l'égard de cet item. Elle repose sur la théorie selon laquelle une personne qui se situe à un point donné de l'échelle est capable d'accomplir, avec la même compétence, toutes les tâches qui se situent à ce point de l'échelle. Pour les besoins de l'EIACA, comme pour ceux de l'EIAA, on a déterminé qu'une personne qui se situe à un point donné de l'échelle de capacités avait 80 % des chances de répondre correctement aux items qui se situent à ce point.

Tout comme les adultes au sein de chaque pays participant à l'EIACA sont échantillonnés à partir de la population d'adultes vivant dans des ménages, chaque tâche conçue et utilisée dans l'évaluation représente un type de tâche échantillonnée à partir du domaine ou du concept défini ici. Elle est donc représentative d'un type donné de tâche de littératie, de numératie ou de résolution de problèmes qui est lié à des contextes pour adultes.

Lorsqu'on regarde la répartition des tâches le long de chacune des échelles, une question évidente se pose : qu'est-ce qui distingue les tâches qui se situent au bas de chaque échelle de celles qui se situent au milieu et au sommet de l'échelle? Les tâches qui se situent à peu près au même endroit sur chaque échelle ont-elles en commun un ensemble de caractéristiques qui leur confère un niveau de difficulté semblable? Même un examen superficiel des items révèle que les tâches qui se situent au bas de chaque échelle diffèrent de celles qui se situent au sommet.

Afin de représenter cette progression de la complexité et de la difficulté, on a divisé chaque échelle de capacités en niveaux. Les échelles de littératie et de numératie comportent cinq niveaux de capacités allant du niveau 1 (le plus faible) au niveau 5 (le plus élevé). Ces niveaux sont définis comme suit : niveau 1 (0 à 225), niveau 2 (226 à 275), niveau 3 (276 à 325), niveau 4 (326 à 375) et niveau 5 (376 à 500). L'échelle de la résolution de problèmes comporte quatre niveaux de capacités allant du niveau 1 (le plus faible) au niveau 4 (le plus élevé). Ces quatre niveaux sont définis comme suit : niveau 1 (0 à 250), niveau 2 (251 à 300), niveau 3 (301 à 350) et niveau 4 (351 à 500).

Comme chaque niveau représente une progression des connaissances et des compétences, les personnes qui se situent à un niveau donné possèdent non seulement les connaissances et les compétences liées à ce niveau, mais aussi les compétences liées aux niveaux inférieurs. En pratique, cela signifie que les personnes dont le rendement est de 250 (le milieu du niveau 2 sur l'une des échelles de littératie ou de numératie) devraient pouvoir accomplir les tâches moyennes des niveaux 1 et 2 avec un degré de capacités élevé. Sur l'échelle de la résolution de problèmes, un point comparable serait 275. Dans l'EIACA, comme dans l'EIAA, on définit un degré de capacités élevé en fonction d'une probabilité de réponse de 80 (PR80)¹. Cela signifie que les personnes qui se situeraient à un niveau précis de l'échelle réaliseraient les tâches à ce niveau avec une probabilité de réussite de 80 %. Cela signifie également que la probabilité qu'elles exécutent les tâches situées à un niveau de capacité plus faible sur l'échelle est supérieure à 80 %, mais pas que les personnes possédant un niveau de capacité donné ne pourront jamais effectuer des tâches dont le niveau de difficulté est plus élevé; elles pourraient réussir de temps à autre. Cela signifie que la probabilité de succès est « relativement » faible, c'est-à-dire que plus le degré de difficulté de la tâche est élevé par rapport à leur niveau de capacité, plus la probabilité de bonne réponse est faible.

On peut expliquer ce principe à l'aide d'une analogie. La relation qui existe entre la difficulté de la tâche et la compétence de la personne est comparable à l'épreuve du saut en hauteur dans une compétition d'athlétisme : l'athlète essaie de sauter par-dessus une barre placée de plus en plus haut. Chaque athlète est compétent à une

hauteur particulière. À cette hauteur, la probabilité de réussite est élevée et il peut aussi sauter presque tout le temps par-dessus la barre placée à des niveaux plus bas. Cependant, lorsque la barre est placée à un niveau plus élevé que celui où l'athlète est compétent, on ne s'attend pas à ce qu'il puisse réussir de manière constante.

Mesurer la compréhension de textes suivis et de textes schématiques dans le cadre de l'EIACA

Définir la compréhension de textes suivis et de textes schématiques

Financée par le National Center for Education Statistics (NCES) dans le cadre de son programme global d'évaluation de la littératie des adultes, la National Adult Literacy Survey (NALS) est l'étude la plus vaste et la plus complète de la littératie des adultes jamais menée aux États-Unis (Kirsch *et al.*, 1993). Comme toutes les évaluations à grande échelle financées par le NCES, la NALS a été conçue par un comité composé d'universitaires, de praticiens et d'administrateurs reconnus à l'échelle nationale, qui ont adopté la définition suivante de la littératie :

« La littératie est la capacité d'utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel. »

Cette définition résulte du travail initial du comité d'orientation de l'évaluation et peut servir de base pour créer d'autres aspects du cadre de travail à aborder. Approuvée et adoptée par les pays qui ont participé au premier cycle de l'EIAA, elle a également été retenue pour les besoins de l'EIACA. Elle comporte certaines hypothèses formulées par les membres du comité; il importe donc d'envisager tour à tour les divers éléments de cette définition.

Tout d'abord, « *La littératie est...* » : ici, on emploie le terme « littératie », de préférence à « lecture », parce qu'il est susceptible de communiquer plus précisément à un public profane ce que l'enquête mesure. Par « lecture », on entend souvent le simple fait de décoder ou lire à voix haute, alors que les enquêtes menées auprès des adultes visent à mesurer une réalité plus vaste et plus profonde. Les chercheurs qui étudient la littératie dans certains contextes ont observé que, selon les cultures et les groupes, on semblait privilégier différentes sortes de pratiques en matière de littératie (Sticht, 1975; Heath, 1980; Szwed, 1981). Heath, par exemple, observe que la pratique de la lecture peut constituer une fin en soi ou servir de mode d'interaction sociale, de moyen d'information, d'aide-mémoire, de substitut de messages oraux, de moyen d'archivage ou de confirmation personnelle. Le fait qu'on lise différents documents dans des buts différents suppose un éventail de capacités dont ne témoigne pas nécessairement le fait de signer son nom, de compter un certain nombre d'années de scolarité ou d'obtenir un résultat du niveau de la 8^e année lors d'un test scolaire de compréhension de lecture.

L'expression « *... la capacité d'utiliser des imprimés et des écrits* » attire l'attention sur le fait que les membres du comité ne considèrent pas la littératie comme un ensemble de capacités isolées liées à la lecture et à l'écriture, mais – ce qui est plus important – comme l'application de ces capacités à des fins précises dans des contextes précis. Lorsqu'on étudie la littératie dans des contextes divers, elle devient marquée au sceau de la diversité. Premièrement, les gens pratiquent la littératie pour répondre à diverses fins ou à divers besoins (Sticht, 1978; Heath, 1980; Cook-Gumperz et

Gumperz, 1981; Mikulecky, 1982). Ces utilisations varient selon les contextes (Heath, 1980; Venezky, 1983) et selon les personnes à l'intérieur du même contexte (Kirsch et Guthrie, 1984a). Cette variation de l'utilisation amène les gens à lire un vaste éventail de documents ayant des formes linguistiques qualitativement très différentes (Diehl, 1980; Jacob, 1982; Miller, 1982). Dans certains cas, on a lié ces différents types de tâches de littératie à différentes stratégies cognitives ou habitudes de lecture (Sticht, 1978, 1982; Crandall, 1981; Scribner et Cole, 1981; Kirsch et Guthrie, 1984b).

L'expression « ... *pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel* » vise à englober toutes les situations dans lesquelles la littératie joue un rôle dans la vie des adultes, en privé et en public, de l'école au travail, puis à l'acquisition continue du savoir et à la participation active à la vie de la collectivité. « Atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel » exprime le point de vue selon lequel la littératie permet de combler les aspirations personnelles – celles qui sont définies, comme l'obtention d'un diplôme ou d'un emploi, et celles qui sont moins définies et moins immédiates, qui enrichissent la vie d'une personne. L'expression « dans la société » tient compte du fait que la littératie offre à chacun le moyen de contribuer à la vie de la société tout en tirant des avantages. On s'accorde à reconnaître que les compétences en littératie sont importantes pour permettre à un pays de maintenir ou d'améliorer son niveau de vie et de s'imposer sur un marché concurrentiel de plus en plus mondial. Pourtant, elles sont tout aussi importantes pour la participation individuelle à la vie d'une société caractérisée par l'évolution technologique avec ses institutions structurées, un système juridique complexe et de vastes programmes gouvernementaux.

Définir les caractéristiques des tâches

Les caractéristiques des tâches représentent des variables qu'on peut utiliser de diverses façons pour mettre au point une évaluation et en interpréter les résultats. Selon Almond et Mislevy (1998), les variables peuvent jouer l'un des cinq rôles suivants : limiter la portée de l'évaluation, définir les caractéristiques à utiliser pour concevoir les tâches, contrôler l'assemblage des tâches en livrets ou en formulaires de test, caractériser le rendement des répondants ou leurs réponses aux tâches ou caractériser les aspects des compétences ou des capacités. L'EIAA s'est concentrée sur des variables pouvant servir à concevoir des tâches ainsi qu'à caractériser le rendement le long d'une ou de plusieurs échelles de capacités.

Chaque tâche de l'évaluation témoigne d'un aspect de la littératie d'une personne (Mislevy, 2000). Si le but de l'évaluation consiste à brosser un tableau aussi fidèle que possible des compétences et des capacités d'une personne, le test ne peut pas comprendre un nombre infini de tâches et l'on ne peut pas manipuler un nombre infini de caractéristiques de ces tâches. Il faut donc faire des choix au sujet des caractéristiques à inclure dans le processus de mise au point du test. Pour les besoins de la construction des tâches de l'EIAA, on a retenu les trois caractéristiques suivantes :

Contextes ou contenu pour adultes. Comme les adultes ne lisent pas d'écrits ou d'imprimés au hasard, mais plutôt dans un contexte donné ou pour répondre à un besoin particulier, on choisit, en vue de l'évaluation de la littératie, des documents qui représentent divers contextes et divers contenus. On s'assure ainsi qu'aucun groupe d'adultes n'est avantagé ou désavantagé en raison du contexte ou du contenu retenu pour l'évaluation. On a retenu les six catégories suivantes de contexte ou de contenu pour adultes :

- Vie familiale : documents portant sur les relations interpersonnelles, les finances personnelles, le logement et l'assurance.

- Santé et sécurité : documents portant sur les drogues et l'alcool, la prévention et le traitement des maladies, la sécurité et la prévention des accidents, les premiers soins, les urgences et les mesures à prendre pour rester en santé.
- Vie sociale et collective : documents portant sur les ressources communautaires et les moyens d'information.
- Économie de la consommation : documents portant sur le crédit et les opérations bancaires, l'épargne, la publicité, les achats et les biens personnels.
- Travail : documents portant sur diverses professions en général (mais pas sur des cas particuliers), la recherche d'un emploi, les finances et la vie professionnelle.
- Loisirs et détente : documents portant sur les voyages, les activités récréatives et les restaurants.

Documents ou textes. S'il ne fait aucun doute qu'une évaluation de la littératie doit porter sur des documents divers, la diversité et les caractéristiques spécifiques des textes qui entrent dans la conception des tâches sont essentielles à la conception et à l'interprétation des résultats qui sont produits. Pour les besoins de l'EIACA, on a établi une distinction essentielle entre les textes continus et les textes non continus. Ordinairement, les textes continus sont formés de phrases organisées en paragraphes. Dans ces textes, l'organisation tient à la disposition des paragraphes, aux alinéas et à la ventilation du texte en une hiérarchie signalée par des rubriques qui permettent au lecteur de reconnaître l'organisation du texte. Les textes sont classés le plus souvent selon le but de l'auteur ou le type de texte. Pour l'EIAA, ces catégories étaient les suivantes : exposition, description, argumentation et instructions.

Les textes non continus sont organisés différemment des textes continus, de sorte qu'ils permettent au lecteur d'employer des stratégies différentes pour y accéder et en extraire de l'information. En surface, ces textes semblent présenter de nombreux principes d'organisation ou formats différents – tableaux, horaires, diagrammes, graphiques, cartes géographiques, formulaires, etc. Toutefois, on dit que le principe d'organisation de ces types de texte, que Mosenthal et Kirsch (1998) appellent textes schématiques, présente l'une des quatre structures de base suivantes : liste simple, liste combinée, liste croisée ou liste imbriquée. Ensemble, ces quatre types de document constituent ce que les auteurs appellent des documents matriciels, soit des textes non continus présentant des rangées et des colonnes bien définies. Ils sont aussi étroitement liés à d'autres textes non continus que ces auteurs appellent documents graphiques, documents locatifs et documents à remplir.

Deux des trois échelles de littératie utilisées dans l'EIAA reposaient sur la distinction entre textes continus et textes non continus. Les tâches situées le long de l'échelle des textes suivis étaient axées sur des textes continus, alors que celles situées le long de l'échelle des textes schématiques étaient axées sur des textes non continus. L'échelle des textes au contenu quantitatif comprenait à la fois des textes continus et des textes non continus. La caractéristique distinctive de cette échelle tenait au fait que les répondants devaient cerner et exécuter une ou plusieurs opérations arithmétiques fondées sur l'information contenue dans les textes. Dans l'EIACA, on a remplacé cette échelle par l'échelle de la numératie, dont nous traiterons en détail plus loin dans la présente annexe.

Processus ou stratégies. Cette caractéristique des tâches a trait à la façon dont le répondant traite le texte pour répondre correctement à une question ou à une directive. Elle comprend les processus utilisés pour rapprocher l'information énoncée dans la question (l'information donnée) de l'information nécessaire contenue dans le texte

(la nouvelle information), ainsi que les processus nécessaires pour repérer ou formuler la bonne réponse à partir de l'information disponible. Nous définirons brièvement ci-dessous trois variables retenues pour examiner les tâches de lecture ou de littérature utilisées dans les enquêtes nationales et internationales : le type d'appariement, le type d'information demandée et la plausibilité des éléments de distraction.

Type d'appariement

On distingue quatre types de stratégie d'appariement : le repérage, le regroupement des caractéristiques, l'intégration et la formulation. Pour les tâches de *repérage*, le répondant doit appairer un ou plusieurs éléments d'information énoncés dans la question à des renseignements identiques ou synonymiques présents dans le texte. Les tâches de *regroupement des caractéristiques* invitent également le répondant à appairer un ou plusieurs éléments d'information; elles diffèrent cependant des tâches de repérage du fait que le répondant doit appairer une série de caractéristiques pour satisfaire aux conditions énoncées dans la question.

Les tâches d'*intégration* demandent au répondant de rapprocher deux ou plusieurs éléments d'information tirés du texte selon un type de relation donnée. Par exemple, cette relation peut amener le répondant à repérer des similitudes (établir une comparaison), des différences (mettre en opposition), un degré (trouver plus petit ou plus grand) ou des relations de cause à effet. Cette information peut se trouver dans un seul paragraphe ou figurer dans différents paragraphes ou différentes sections du texte. Lorsqu'il intègre l'information, le répondant s'inspire des catégories d'information données dans une question pour repérer l'information correspondante dans le texte. Il peut alors rapprocher l'information énoncée dans le texte à ces différentes catégories en fonction du terme de relation précisé dans la question. Dans certains cas, toutefois, le répondant doit *formuler* ces catégories ou relations avant d'intégrer l'information énoncée dans le texte.

Outre qu'il demande au répondant d'appliquer l'une de ces quatre stratégies, le type d'appariement entre une question et le texte est influencé par plusieurs autres conditions de traitement qui contribuent à la difficulté globale d'une tâche. La première de ces conditions est le nombre d'expressions à utiliser dans la recherche. La difficulté d'une tâche augmente avec la quantité d'information énoncée dans la question et que le répondant doit chercher dans le texte. Par exemple, les questions qui comportent une seule proposition indépendante sont habituellement plus simples, en moyenne, que celles qui contiennent plusieurs propositions, indépendantes ou non. La difficulté augmente aussi avec le nombre de réponses qu'on demande au répondant de donner. Les questions qui demandent une seule réponse sont plus simples que celles qui en demandent trois ou plus. En outre, les questions qui précisent le nombre de réponses demandées sont habituellement plus simples que celles qui ne le font pas. Par exemple, une question qui énonce « Énumérez les trois raisons... » est plus simple qu'une question qui énonce « Énumérez les raisons... ». Les tâches sont également influencées par la mesure dans laquelle le répondant doit faire des déductions pour appairer l'information donnée dans une question à l'information correspondante dans le texte et pour trouver l'information demandée.

Type d'information demandée

Il s'agit de la sorte d'information que le lecteur doit repérer pour répondre correctement à une question du test. Plus l'information demandée est concrète, plus la tâche est jugée facile. Dans les travaux de recherche antérieurs portant sur les évaluations à grande échelle de la littérature des adultes et des enfants (Kirsch et Mosenthal, 1994; Kirsch, Jungeblut et Mosenthal, 1998), la variable « type d'information » était notée

sur une échelle à cinq points. La cote 1 représentait l'information la plus concrète, donc la plus simple à traiter, et la cote 5, l'information la plus abstraite, donc la plus difficile à traiter.

Par exemple, les questions où le répondant devait trouver une personne, un animal ou une chose (soit des noms imaginables) demandaient une information très concrète; on leur attribuait donc une valeur de 1. Celles où le répondant devait trouver des objectifs, des conditions ou des buts demandaient des types d'information plus abstraits. Comme elles étaient jugées plus difficiles, on leur attribuait une valeur de 3. Les questions qui demandaient au répondant de trouver un « équivalent » étaient jugées les plus abstraites; on leur attribuait donc une valeur de 5. Dans ce dernier cas, l'équivalent était habituellement un terme ou une expression que le répondant ne connaissait pas et pour lequel il devait déduire une définition ou une interprétation à partir du texte.

Plausibilité des éléments de distraction

Il s'agit de la mesure dans laquelle l'information contenue dans le texte possède une ou plusieurs caractéristiques en commun avec l'information demandée dans la question, mais sans satisfaire entièrement aux exigences de la question. Les tâches sont jugées le plus simples lorsque le texte ne comporte aucun élément de distraction. Elles ont tendance à devenir plus difficiles à mesure que le nombre d'éléments de distraction augmente, que les éléments de distraction possèdent plus de caractéristiques en commun avec la bonne réponse et qu'ils figurent plus près de la bonne réponse. Par exemple, les tâches sont habituellement jugées plus difficiles lorsqu'un ou plusieurs éléments de distraction répondent à une partie, mais non à la totalité, des conditions énoncées dans la question et qu'ils figurent dans un paragraphe ou une section du texte autre que celui ou celle qui contient la bonne réponse. Les tâches sont jugées le plus difficiles lorsque deux ou plusieurs éléments de distraction possèdent la plupart des caractéristiques de la bonne réponse et qu'ils figurent dans le même paragraphe ou bloc d'information que la bonne réponse.

Caractériser les tâches de compréhension de textes suivis

L'échelle de compréhension de textes suivis comporte 55 tâches ordonnées le long de l'échelle de 500 points; de ce nombre, 19 tâches sont tirées de l'EIAA et 36 nouvelles tâches ont été conçues et mises au point pour les besoins de l'EIACA. L'indice de difficulté de ces tâches varie de 169 à 439. L'une des tâches les plus simples (indice de difficulté : 188; niveau 1) consiste, pour le répondant, à lire une étiquette de médicament afin de déterminer le nombre maximal de jours de prise du médicament. En fonction des variables retenues, le type d'appariement est jugé simple parce que le lecteur devait repérer un seul élément d'information qui est énoncé textuellement sur l'étiquette du médicament. L'étiquette ne fait qu'une seule référence au nombre de jours, et ce renseignement figure sous la rubrique « Posologie ». Le type d'information est jugé simple parce qu'on demandait un certain nombre de jours et la plausibilité des éléments de distraction est jugée simple parce qu'il n'y a pas d'autre mention d'un nombre de jours sur l'étiquette du médicament.

ASPIRIN MEDCO

500

INDICATIONS THÉRAPEUTIQUES : Maux de tête, douleurs musculaires et rhumatismales, maux de dents et d'oreilles. SOULAGE LES SYMPTÔMES COMMUNS DU RHUME.

POSOLOGIE : ORALE. Prendre 1 ou 2 comprimés toutes les 6 heures, de préférence en mangeant, pendant au plus 7 jours. Conserver en un endroit frais et sec.

MISE EN GARDE : Ne pas prendre en cas de gastrite ou d'ulcère gastro-duodéal. Éviter de prendre en même temps qu'un anticoagulant, ou en cas de maladie du foie ou d'asthme bronchique grave. Si ce médicament est pris à grosse dose pendant une période prolongée, il peut affecter les reins. Avant d'administrer à un enfant atteint de varicelle ou de grippe, consulter un médecin au sujet du syndrome de Reyes, maladie rare mais grave. Les femmes enceintes et celles qui allaitent doivent consulter leur médecin avant d'utiliser ce produit, surtout durant le troisième trimestre de la grossesse. En cas de symptômes persistants ou de surdose accidentelle, consulter un médecin. Garder hors de la portée des enfants.

INGRÉDIENTS : Chaque comprimé contient 500 mg d'acide acétylsalicylique.
Excipient c.b.p. 1 comprimé.
N° d'enreg. 88246



Fabriqué au Canada par STERLING PRODUCTS, INC.
1600, boul. Industriel, Montréal (Québec) H9J 3P1

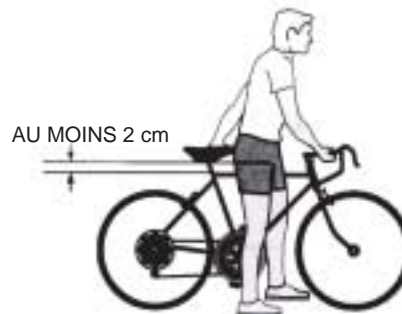
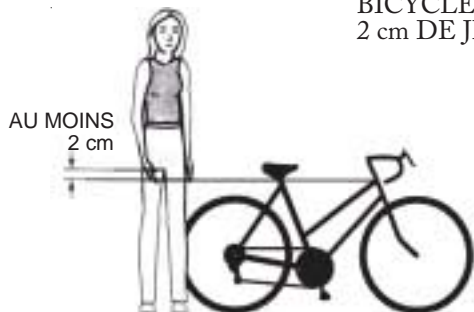
Reproduit avec autorisation

Une deuxième tâche de compréhension de textes suivis demande au lecteur de lire un article sur les impatientes. Cette tâche se situe au milieu du niveau 2 et comporte un indice de difficulté de 254. Elle demande au lecteur ce qu'il peut déduire de la surface lisse des feuilles et des tiges de cette plante. Encore une fois, la tâche amenait le lecteur à repérer une information contenue dans le texte; elle est donc jugée simple en ce qui concerne le type d'information. La dernière phrase du deuxième paragraphe, sous la rubrique *Apparence*, énonce : « La surface lisse des feuilles et la nature des tiges montrent que cette plante a grand besoin d'eau. » Le type d'information est jugé moyen parce que la tâche demandait au lecteur de trouver un état. La plausibilité des éléments de distraction est également jugée moyenne parce que le même paragraphe contenait une phrase qui pouvait distraire un certain nombre de lecteurs. Cette phrase énonce : « Les tiges (...) sont ramifiées et très juteuses, ce qui, en raison de l'origine tropicale de cette plante, la rend très fragile au froid. »

Les tâches qui se situent à des niveaux plus élevés sur l'échelle présentent au lecteur des exigences plus variées en fonction du type d'appariement demandé ainsi que du nombre et de la nature des éléments de distraction présents dans le texte. L'une de ces tâches (indice de difficulté : 281; début du niveau 3) demande au lecteur de consulter une page d'un manuel d'entretien de bicyclette et de trouver comment s'assurer que le siège est dans la bonne position. Le type d'information est jugé moyen parce que le lecteur devait trouver et énoncer par écrit deux conditions à respecter. De plus, on ne précisait pas combien de caractéristiques il devait trouver parmi celles qui étaient énoncées. Le type d'information est également jugé moyen parce qu'il s'agissait de trouver une condition; enfin, on a attribué à la plausibilité des éléments de distraction une cote indiquant qu'elle était relativement simple.

CHOIX D'UN CADRE APPROPRIÉ

LE CYCLISTE DOIT POUVOIR ENFOURCHER SA BICYCLETTE ET, EN POSITION DEBOUT, AVOIR AU MOINS 2 cm DE JEU



NOTA : Pour les femmes, déterminer la mesure à partir d'un modèle pour hommes.

GRANDEUR APPROPRIÉE DE LA BICYCLETTE

GRANDEUR DU CADRE	LONGUEUR DE JAMBE DU CYCLISTE
430mm	660mm-760mm
460mm	690mm-790mm
480mm	710mm-790mm
530mm	760mm-840mm
560mm	790mm-860mm
580mm	810mm-890mm
635mm	860mm-940mm

AU-DESSUS DE LA TIGE HORIZONTALE.

RESPONSABILITÉS DU PROPRIÉTAIRE

1. **Choix et achat de la bicyclette** : Voir si la bicyclette convient au futur propriétaire. Les bicyclettes sont de grosseur variable. Pour assurer une sécurité et un confort optimaux, la selle et les guidons doivent être ajustés. Comme les bicyclettes sont dotées d'une grande variété d'équipement et d'accessoires ..., il faut veiller à ce que le cycliste sache comment s'en servir.

2. **Assemblage** : Suivre attentivement les directives d'assemblage. Veiller à ce que tous les écrous, boulons et vis soient bien serrés.

3. **Réglage de la bicyclette** : Pour que le cycliste puisse rouler en toute sécurité et de façon confortable, la bicyclette doit être bien ajustée. La hauteur de la selle doit être réglée de manière que, lorsqu'il a le pied posé à plat sur la pédale au plus bas de sa course, le cycliste ait le genou légèrement plié.

Nota : Le tableau de gauche permet de déterminer la grandeur de cadre appropriée.

Le fabricant n'est pas responsable des défaillances, blessures ou dommages causés par un assemblage incomplet ou par un mauvais entretien après expédition.

Une tâche un peu plus difficile (318), qui se situe près du sommet du niveau 3, porte sur un article concernant les couches en coton. On demande au lecteur d'énumérer trois raisons pour lesquelles l'auteur préfère les couches en coton aux couches jetables. Cette tâche est relativement difficile en raison de plusieurs variables. Premièrement, le type d'appariement est jugé difficile parce que le lecteur devait donner plusieurs réponses en faisant des déductions à partir du texte. L'auteur ne dit nulle part dans le texte : « Je préfère les couches en coton parce que... ». Ces déductions sont un peu plus difficiles parce que le type d'information demandée est une « raison » plutôt qu'une réponse concrète. Cette variable est également jugée difficile à cause de son côté abstrait. Enfin, la plausibilité des éléments de distraction est jugée moyenne parce que le texte contient de l'information pouvant distraire le lecteur.

Une autre tâche, qui se situe au niveau 4 sur l'échelle des textes suivis (338), demande au lecteur d'utiliser l'information contenue dans un dépliant sur les entrevues d'emploi et de décrire dans ses mots une différence entre l'entrevue par jury et l'entrevue en groupe. Ici, la difficulté ne tient pas au repérage de l'information dans le texte. Au lieu de simplement repérer un fait concernant chaque type d'entrevue, le lecteur doit intégrer ce qu'il a lu pour trouver une caractéristique qui distingue les deux types d'entrevue. L'expérience retenue d'autres évaluations de ce genre révèle que les tâches demandant au lecteur de mettre en opposition des éléments d'information sont plus difficiles, en moyenne, que celles pour lesquelles on lui demande de trouver des similitudes. Le type d'appariement est donc jugé complexe et difficile. Le type d'information est également jugé difficile parce qu'on demandait au lecteur de trouver une différence. Les différences sont habituellement plus abstraites puisqu'il s'agit de repérer des caractéristiques distinctives ou opposées liées, dans ce cas, à un processus d'entrevue. La plausibilité des éléments de distraction est jugée simple parce que le texte ne contenait aucun élément de distraction. On n'estimait donc pas que cette variable contribuait à la difficulté globale de la tâche.

La tâche la plus difficile sur l'échelle des textes suivis (377) se situe au bas du niveau 5 et demande au lecteur de lire une annonce publiée par un service du personnel et de citer deux façons dont le CIEM (un groupe d'aide aux salariés d'une entreprise) peut aider les personnes qui perdent leur emploi par suite d'une restructuration de leur service. Le type d'appariement est jugé difficile parce que la question contenait plusieurs éléments d'information que le lecteur devait garder à l'esprit en lisant le texte. De plus, le lecteur devait donner plusieurs réponses et faire des déductions de faible niveau à partir du texte. Le type d'information est jugé moyen parce que le lecteur cherchait un but ou une fonction; la plausibilité des éléments de distraction est jugée relativement difficile. Cette tâche est un peu plus difficile du fait que l'annonce est centrée sur des renseignements qui sont différents de ceux qui sont demandés dans la question. Ainsi, bien que les renseignements corrects se situent dans une seule phrase, l'information est cachée sous une série de rubriques décrivant les activités du CIEM pour les employés à la recherche d'un autre emploi. Cette liste de rubriques représente un excellent élément de distraction pour le lecteur qui ne cherche pas ou ne repère pas le renseignement conditionnel énoncé dans la question, soit celui qui concerne les personnes qui perdent leur emploi en raison d'une réorganisation de leur service.

L'entrevue d'emploi

Avant l'entrevue

Essayez de bien vous renseigner sur l'entreprise. Quels produits fabrique-t-elle ou quels services offre-t-elle? Quelles méthodes ou procédés utilise-t-elle? Ces renseignements peuvent être trouvés dans des annuaires professionnels, des répertoires de chambre de commerce ou d'industrie, ou à votre bureau d'emploi local.

Renseignez-vous aussi sur le poste. S'agit-il de remplacer une personne ou de combler un poste nouvellement créé? Dans quels services ou ateliers travailleriez-vous? Vous pouvez obtenir de la plupart des bureaux d'emploi locaux des conventions collectives qui décrivent divers postes et fonctions uniformisés. Vous pouvez aussi communiquer avec l'organisation syndicale appropriée.

À l'entrevue

Posez des questions au sujet du poste et de l'entreprise. Répondez clairement et avec précision à toutes les questions qui vous sont posées. Apportez un bloc-notes ainsi que vos documents de travail et de formation.

Les genres d'entrevue les plus courants

Individuelle : Se passe d'explication.

Par jury : Un certain nombre de personnes vous posent des questions et comparent ensuite leurs opinions sur votre candidature.

En groupe : Après avoir écouté un exposé sur le poste et les fonctions en compagnie d'autres candidats, vous participez à une discussion en groupe.

Après l'entrevue

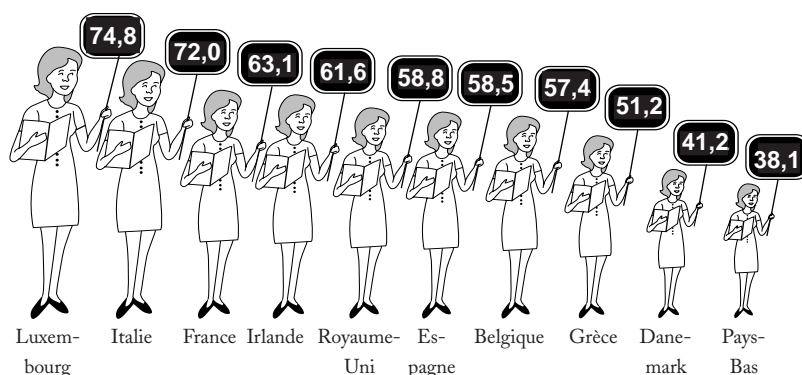
Notez les principaux points qui ont été discutés. Comparez les questions qui vous ont causé des difficultés et celles qui vous ont permis de faire valoir vos points forts. Une telle revue vous aidera à vous préparer à de futures entrevues. Si vous le désirez, vous pouvez en discuter avec l'agent de placement ou l'orienteur professionnel de votre bureau d'emploi local.

Caractériser les tâches de compréhension de textes schématiques

L'échelle de compréhension de textes schématiques comporte 54 tâches ordonnées le long de l'échelle de 500 points. Ces 54 tâches comprennent 19 items tirés de l'EIAA et 35 nouvelles tâches mises au point pour les besoins de l'EIACA. L'indice de difficulté de ces tâches varie de 157 à 444. L'une des tâches de niveau 1 (indice de difficulté : 188) demande au lecteur de déterminer, à partir d'un diagramme, le pourcentage d'enseignants en Grèce qui sont des femmes. Le diagramme présente le pourcentage d'enseignants de divers pays qui sont des femmes. En fonction des variables retenues, le type d'appariement est jugé simple parce que le lecteur devait repérer un seul élément d'information qui était énoncé littéralement dans le diagramme; le type d'information est jugé relativement simple parce qu'il s'agissait d'un montant; enfin, la plausibilité des éléments de distraction est aussi jugée relativement simple parce que des éléments de distraction entourent l'information demandée.

LES HOLLANDAISES PEU NOMBREUSES AU TABLEAU

Le pourcentage de femmes dans l'enseignement est faible aux Pays-Bas comparativement aux autres pays. Dans la plupart des autres pays, la majorité des enseignants sont de sexe féminin. Cependant, si l'on tient compte des directeurs de l'enseignement et des écoles, la proportion diminue considérablement et les femmes se retrouvent en minorité partout.

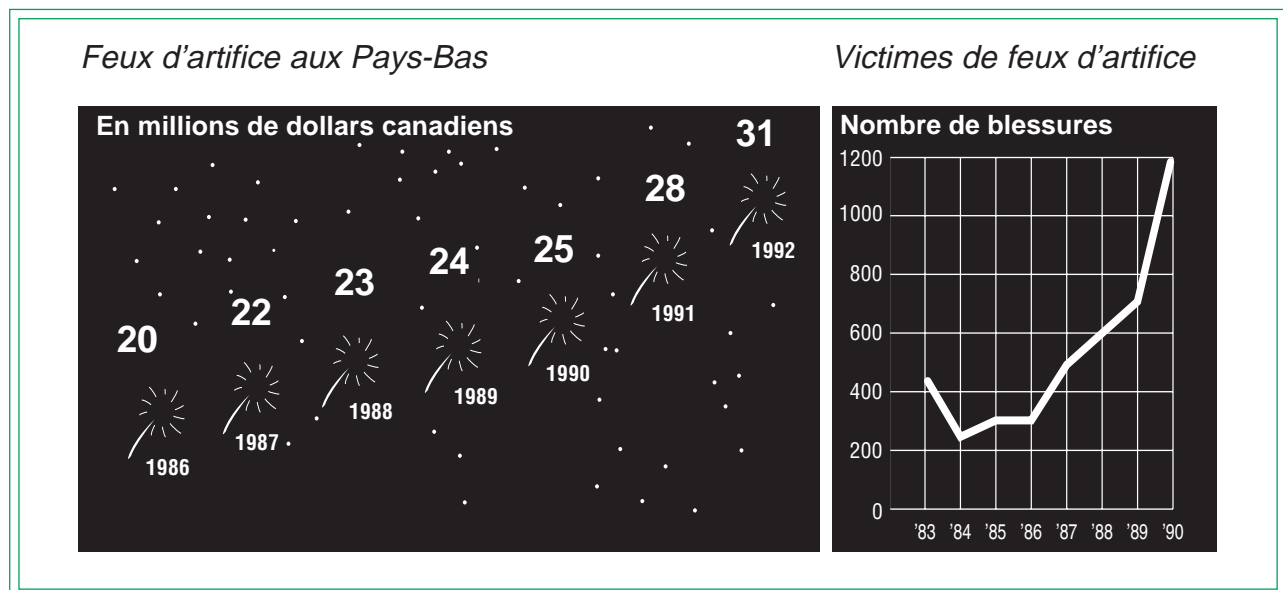


Pourcentage de femmes dans l'enseignement (maternelle et niveaux primaire et secondaire).

Une deuxième tâche de compréhension de textes schématiques relative à ce même diagramme demande au lecteur de trouver le pays autre que les Pays-Bas dans lequel les femmes sont en minorité parmi les enseignants (indice de difficulté : 234; milieu du niveau 2). Cette tâche était un peu plus difficile que la première car, au lieu de chercher un pays et de repérer un pourcentage, le lecteur devait savoir qu'une minorité signifie moins de 50 %. Puis, il devait passer en revue les pourcentages pour trouver les pays dans lesquels le pourcentage de femmes parmi les enseignants était inférieur à 50 %. De plus, il devait se rappeler la condition « autre que les Pays-Bas »; autrement, il aurait pu choisir ce pays au lieu de la bonne réponse. Par conséquent, le type d'appariement est jugé moyennement difficile; le type d'information, simple

(parce que l'information demandée est un pays ou un lieu); et la plausibilité des éléments de distraction, relativement simple (parce que des éléments de distraction entourent l'information demandée).

Une tâche un peu plus difficile (indice de difficulté : 295; milieu du niveau 3) demande au lecteur de regarder des diagrammes concernant les feux d'artifice aux Pays-Bas et de rédiger une brève description du lien qui existe entre les ventes et les blessures à partir de l'information fournie. Ici, le lecteur doit examiner et comparer l'information contenue dans les deux diagrammes et l'intégrer en faisant une déduction concernant la relation entre les deux ensembles d'information. La tâche est jugée relativement difficile en fonction du type d'appariement. Le type d'information est aussi jugé relativement difficile parce que l'information demandée est une tendance ou une similitude dans les données. La plausibilité des éléments de distraction est jugée moyennement difficile, principalement parce que l'information donnée et l'information demandée sont présentes dans la tâche. Par exemple, l'un des facteurs pouvant avoir contribué à la difficulté de cette tâche est le fait que le graphique des ventes va de 1986 à 1992, alors que celui des blessures va de 1983 à 1990. Le lecteur devait comparer l'information des deux diagrammes pour la période comparable.



Un autre ensemble de tâches de difficulté variable sur l'échelle de compréhension de textes schématiques concerne un document plutôt compliqué tiré d'une revue de consommateurs dans laquelle on évalue les radios-réveils. La plus simple des trois tâches (indice de difficulté : 287; niveau 3) demande au lecteur de trouver deux caractéristiques qui n'appartiennent à aucun radio-réveil de base. Le lecteur doit parcourir le document pour trouver la liste des radios-réveils de base, puis déterminer qu'un tiret représente l'absence d'une caractéristique. Il doit alors repérer les deux caractéristiques indiquées par l'ensemble de tirets. Le type d'appariement est donc jugé relativement difficile parce qu'il s'agit d'une tâche de regroupement des caractéristiques nécessitant plusieurs réponses avec une condition ou une déduction de faible niveau. Le type d'information est jugé relativement simple parce qu'il s'agit de trouver des caractéristiques du radio-réveil, et la plausibilité des éléments de distraction est aussi relativement simple parce que certaines caractéristiques ne sont pas liées aux autres radios-réveils.

La tâche la plus difficile relative à ce document (indice de difficulté : 408; niveau 5) demande au lecteur de trouver le prix moyen annoncé pour le radio-réveil de base ayant obtenu la meilleure cote globale. Cette tâche est plus difficile parce que le lecteur devait apparier quatre caractéristiques au lieu de trois; il devait aussi traiter un renseignement conditionnel; enfin, il y avait un élément de distraction hautement plausible dans le même bloc que la bonne réponse. En raison de ces facteurs, le type d'appariement est jugé relativement difficile et le type d'information, relativement simple, tandis que la plausibilité des éléments de distraction présente le plus haut niveau de difficulté.

Mesurer la numératie dans le cadre de l'EIACA

Définir la numératie dans le cadre de l'EIACA

La conception de la numératie adoptée pour les besoins de l'EIACA repose sur des travaux de recherche récents, menés dans plusieurs pays, sur les exigences fonctionnelles de différents contextes de vie, sur la nature des connaissances et des compétences mathématiques et statistiques des adultes, ainsi que sur l'application ou l'utilisation de ces compétences dans différentes circonstances. Vu l'intention générale de l'EIACA de produire des renseignements sur un ensemble diversifié de compétences utiles à la vie, le présent cadre de travail définit la numératie comme suit :

Connaissances et compétences nécessaires pour gérer efficacement les exigences mathématiques de diverses situations.

Cette définition suppose que le concept de la numératie est plus large que celui de la compréhension de textes au contenu quantitatif, défini par l'EIAA². En outre, la numératie des adultes doit être considérée comme différente d'une « connaissance scolaire des mathématiques ». S'il n'existe pas de définition universellement reconnue de la « numératie » (Baker et Street, 1994), un examen de certaines perspectives concernant le sens de la numératie des adultes montre qu'elles renferment plusieurs points communs. Voici deux exemples, tous deux tirés de travaux menés en Australie :

La numératie consiste à utiliser les mathématiques pour fonctionner efficacement au sein d'un groupe et d'une collectivité, ainsi qu'à utiliser ces compétences pour favoriser l'évolution d'une personne et celle de sa collectivité (Beazley, 1984). [Traduction libre]

La numératie consiste à interpréter, appliquer et communiquer une information mathématique dans des situations courantes afin de jouer pleinement, de manière essentielle et efficace, un vaste éventail de rôles dans la vie (Département de l'Éducation du Queensland, 1994). [Traduction libre]

Sur le plan de la portée générale, toutes ces définitions sont très semblables à celles de la compréhension de textes suivis et de la compréhension de textes schématiques formulées pour les besoins de l'EIACA et présentées dans une section antérieure. Bon nombre de conceptions de la numératie mettent l'accent sur l'application et l'utilisation pratiques ou fonctionnelles des connaissances et des compétences mathématiques pour composer avec la présence d'éléments

mathématiques dans des situations réelles. Les adultes sont censés maîtriser plusieurs façons de réagir avec souplesse à une situation mathématique en vue d'atteindre un objectif, selon les besoins et les intérêts d'une personne dans un contexte donné (maison, collectivité, travail, etc.) ainsi que son attitude et ses croyances à l'égard de la numératie (Gal, 2000; Coben, O'Donoghue et FitzSimons, 2000).

La numératie ne se limite donc pas à l'application des compétences arithmétiques à l'information contenue dans des imprimés, qui était évaluée dans le cadre de l'EIAA. La numératie des adultes englobe également le sens des nombres, ainsi que des compétences en estimation, en mesure et en statistique. Étant donné le rôle envahissant de la numératie dans le monde moderne, ce ne sont pas nécessairement que les situations courantes qui font appel aux pratiques de calcul, mais aussi de *nouvelles* situations.

Un autre élément important de la définition de la numératie tient au rôle des processus de communication. La numératie englobe non seulement la capacité d'une personne d'utiliser et d'appliquer ses compétences mathématiques de manière efficace et critique, mais aussi la capacité d'interpréter des messages textuels ou symboliques, ainsi que de communiquer au sujet de l'information mathématique et des processus de raisonnement (Marr et Tout, 1997; Gal, 1997).

Les définitions de la numératie énoncent explicitement que la numératie ne consiste pas seulement à effectuer des opérations avec des nombres, comme le terme le laisse entendre, surtout pour ceux qui connaissent bien les conceptions de la numératie des enfants, mais qu'elle englobe une foule de compétences et de connaissances mathématiques. En outre, au cours des dernières années, il a beaucoup été question de la relation entre les mathématiques et la numératie et du caractère « essentiel » de la numératie (Frankenstein, 1989; Steen, 2001). Johnston, par exemple, soutient que :

Savoir calculer, ce n'est pas qu'être capable de manipuler des nombres, ni même « posséder » les mathématiques apprises à l'école ou à l'université. La numératie suppose une connaissance essentielle qui constitue un lien entre les mathématiques et le monde réel, dans toute sa diversité (Johnston, 1994). [Traduction libre]

Bon nombre d'auteurs soutiennent qu'en abordant les compétences fonctionnelles, on doit aussi tenir compte d'attitudes et de croyances « habilitantes ». Dans le domaine des compétences mathématiques des adultes, on s'attend à l'« aisance » avec les nombres ou à la « confiance » dans les compétences mathématiques, car ces caractéristiques ont une incidence sur la mise en pratique effective des compétences et des connaissances (Cockroft, 1982; Tobias, 1993).

À la brève définition de la numératie formulée pour les besoins de l'EIACA et présentée plus haut s'ajoute une définition plus large des *pratiques de calcul*, formulée par l'équipe d'évaluation de la numératie de l'EIACA pour servir de base à la mise au point des items de numératie de l'EIACA :

On met en œuvre les pratiques de calcul lorsqu'on gère une situation ou qu'on résout un problème dans un contexte réel; il s'agit de réagir à l'information sur des notions mathématiques pouvant être représentées de diverses façons et de mettre en œuvre une gamme de connaissances, de facteurs et de processus habilitants.

Cette conception des pratiques de calcul suppose que pour évaluer la numératie des adultes, il est nécessaire de produire des tâches et des items qui varient selon les contextes, les réactions demandées, la nature de l'information mathématique en question et les représentations de cette information. Ces caractéristiques des tâches

sont définies ci-dessous. Cette conception est beaucoup plus large que la définition de la compréhension de textes au contenu quantitatif formulée pour les besoins de l'EIAA. Ses concepts clés concernent, de façon générale, la gestion d'une situation et un éventail de réactions efficaces (et pas seulement l'application des compétences arithmétiques). Elle englobe une vaste gamme de compétences et de connaissances (et pas seulement les opérations de calcul) et une foule de situations qui présentent différents types d'information mathématique (et pas seulement ceux qui comprennent des *nombre*s inclus dans des textes *imprimés*).

La mise au point des items visait à assurer qu'une certaine proportion de la banque d'items imposerait aux répondants un fardeau de lecture minimal, c'est-à-dire que certains stimuli comporteraient peu ou pas de texte, ce qui permettrait même aux répondants possédant une maîtrise limitée de la langue du test de comprendre la situation décrite. D'autres sections de la banque d'items comprenaient des items comportant des textes essentiels plus ou moins longs, selon les exigences de la situation représentée par l'item.

Comme le laissent entendre la documentation et les notions évoquées plus haut, la nature des réactions d'une personne aux exigences mathématiques et autres d'une situation dépend essentiellement de la mise en application de diverses bases de connaissances habilitantes (compréhension du contexte, connaissances et compétences dans les domaines des mathématiques, de la statistique et de la littératie), de processus de raisonnement, ainsi que de son attitude et de ses croyances à l'égard de la numératie. Les pratiques de calcul dépendent en outre de l'intégration des connaissances et des compétences mathématiques avec des compétences et des stratégies plus vastes en littératie et en résolution de problèmes ainsi qu'avec l'expérience et les comportements acquis qu'un adulte apporte à chaque situation. Il est clair que les pratiques de calcul consistent à tenter d'accomplir une tâche de manière autonome, sans la déléguer ni la gérer en faisant volontairement abstraction de son contenu mathématique.

Définir les caractéristiques des tâches

Pour mettre au point et représenter les tâches de numératie conçues pour les besoins de l'EIACA, on a retenu quatre caractéristiques clés des pratiques de calcul : le type d'objet ou de contexte, le type de réaction, le type d'information mathématique ou statistique et le type de représentation de cette information. Chacune d'elles est décrite ci-dessous.

Type d'objet ou de contexte. Une personne tente de gérer une situation de numératie ou d'y réagir parce qu'elle veut satisfaire un besoin ou atteindre un objectif. Quatre types de buts et d'objectifs sont décrits ci-dessous. Force est de constater qu'ils ne sont pas mutuellement exclusifs et qu'ils peuvent correspondre aux mêmes thèmes mathématiques sous-jacents.

Vie quotidienne

Les tâches de numératie qui se présentent dans des situations courantes sont souvent des tâches de gestion auxquelles une personne fait face dans sa vie personnelle et familiale. D'autres sont liées à des passe-temps, ainsi qu'au perfectionnement et aux intérêts personnels. Il peut s'agir des tâches suivantes : régler des questions d'argent et de budget, comparer des prix, gérer son temps personnel, prendre des décisions en matière de déplacements, planifier des vacances, faire des calculs dans le cadre de passe-temps comme la courtépointe ou le travail du bois, jouer à des jeux de hasard, comprendre des statistiques et des résultats sportifs, lire des cartes géographiques et utiliser des mesures dans le cadre d'activités ménagères comme la cuisine ou le bricolage.

Travail

Au travail, on fait face à des situations à composante quantitative qui sont souvent plus spécialisées que celles qui se présentent dans la vie quotidienne. Dans ce contexte, une personne peut acquérir de bonnes compétences pour gérer des situations plus « pointues » dans l'application de thèmes mathématiques. Il peut s'agir des tâches suivantes : remplir des bons de commande, totaliser des recettes, calculer la monnaie, gérer des horaires, utiliser des feuilles de calcul, disposer et emballer des articles de formes différentes, remplir et interpréter des cartes de contrôle, effectuer et consigner des mesures, lire des plans, contrôler des dépenses, prévoir des coûts et appliquer des formules.

Vie sociale ou collective

Les adultes ont besoin de connaître les processus qui existent dans le monde qui les entoure, par exemple les tendances de la criminalité, des salaires et de l'emploi, de la pollution et des risques pour la santé ou l'environnement. Ils sont parfois appelés à prendre part à des activités sociales, communautaires ou politiques. Ils doivent donc savoir lire et interpréter l'information quantitative présentée dans les médias, y compris les messages et graphiques statistiques. Ils peuvent être appelés à gérer les situations suivantes : organiser une campagne de financement, calculer l'incidence budgétaire d'un programme communautaire ou interpréter les résultats d'une étude sur la plus récente tendance en matière de santé.

Formation complémentaire

Les compétences en numératie permettent à une personne de participer à des études complémentaires, que ce soit dans un but scolaire ou dans le cadre d'une formation professionnelle au niveau des métiers. Dans un cas comme dans l'autre, il importe de connaître certains aspects formels des mathématiques – symboles, règles et formules – et de comprendre certaines conventions régissant l'application des règles et des principes mathématiques.

Type de réaction. Dans différents types de situation réelle, une personne peut avoir à réagir de l'une ou de plusieurs des façons suivantes (la première va pratiquement de soi; les autres dépendent de l'interaction entre les exigences de la situation et les objectifs, les compétences, les dispositions et les connaissances acquises de la personne) :

Identifier ou repérer, dans la tâche ou la situation qui se présente, une information mathématique qui est pertinente à l'égard d'un besoin ou d'un objectif.

Réagir à l'information présente dans la situation. Bishop (1988), par exemple, distingue six modes d'actions mathématiques qui sont communs à toutes les cultures : compter, repérer, mesurer, concevoir, jouer et expliquer. D'autres types d'actions ou de réactions peuvent entrer en jeu, comme faire des calculs (mentalement ou à l'aide d'une calculatrice), ordonner ou trier, estimer, mesurer ou modéliser (par exemple, en utilisant une formule).

Interpréter l'information comprise dans la situation (et les résultats d'une intervention antérieure) et comprendre ce qu'elle signifie ou suppose. Il peut s'agir de porter un jugement sur la façon dont une information mathématique ou des faits connus s'appliquent à la situation ou au contexte. Il peut être nécessaire de faire preuve de jugement pour déterminer qu'une réponse a du sens ou non dans le contexte donné (savoir, par exemple, qu'un résultat de « 2,35 voitures » n'est pas une solution valide lorsqu'on se demande combien de voitures sont nécessaires pour transporter un groupe). La situation peut aussi comporter un aspect critique si la personne remet

en question l'objet de la tâche, la validité des données ou de l'information présentée, ainsi que le sens et la portée des résultats, pour elle-même sur le plan individuel et, peut-être, pour la collectivité dans son ensemble.

Communiquer à quelqu'un d'autre au sujet de l'information mathématique donnée ou des résultats d'une intervention ou d'une interprétation. On peut le faire oralement ou par écrit (il peut s'agir simplement d'un nombre ou d'un mot ou encore d'une explication ou d'une analyse détaillée) ou au moyen d'un dessin (diagramme, carte géographique, graphique).

Type d'information mathématique ou statistique. On peut classer l'information mathématique d'un certain nombre de façons et selon différents niveaux d'abstraction. Une démarche consiste à se reporter aux « grands principes » fondamentaux du domaine des mathématiques. Steen (1990), par exemple, distingue les six grandes catégories suivantes : quantité, dimension, structure, forme, incertitude et variation. Rutherford et Ahlgren (1990) décrivent des réseaux de notions connexes : nombres, formes, incertitude, données récapitulatives, échantillonnage et raisonnement. Dossey (1997) catégorise comme suit les comportements mathématiques en matière de compréhension de textes au contenu quantitatif : représentation et interprétation de données, sens des nombres et des opérations, mesure, variables et relations, formes géométriques et visualisation spatiale, et hasard. L'équipe d'évaluation de la numératie de l'EIACA s'est inspirée de ces catégorisations et d'autres catégorisations étroitement liées (par ex., National Council of Teachers of Mathematics, 2000) pour en arriver à un ensemble de cinq notions fondamentales qui, selon elle, caractérisent les exigences mathématiques que les adultes doivent satisfaire dans diverses situations en ce début du XXI^e siècle.

Quantité et nombre

Selon Fey (1990), la notion de *quantité* procède du besoin de quantifier le monde qui nous entoure en utilisant des attributs comme les suivants : longueur, surface et volume des cours d'eau ou des masses continentales; température, humidité et pression atmosphérique; populations et taux de croissance des espèces; amplitudes des marées; revenus ou bénéfices d'entreprises.

La notion de *nombre* est fondamentale pour la quantification, et différents types de nombres déterminent la quantification de diverses façons : les nombres entiers servent de compteurs ou d'estimateurs; les fractions, décimales et pourcentages expriment des quantités plus précises ou représentent les parties d'un tout, ce qui permet de comparer des proportions. Les nombres positifs et négatifs servent d'indicateurs directionnels. En plus de la quantification, on utilise les nombres pour ordonner et pour identifier (par exemple, dans le cas de numéros de téléphone ou de codes postaux). L'aisance avec la quantité, les nombres et les opérations sur les nombres exige un bon « sens » de la grandeur et de la signification de nombres très grands ou très petits, et parfois le sens de la grandeur relative de différentes proportions.

La gestion de l'argent et du temps, aspect omniprésent des mathématiques dans la vie des adultes, dépend d'un sens aigu des nombres et des quantités. On doit faire preuve de jugement contextuel pour déterminer dans quelle mesure il faut être précis ou quel outil utiliser (calculatrice, calcul mental, ordinateur). Une tâche de numératie de base peut consister à calculer le coût d'une boîte de soupe en sachant que quatre boîtes coûtent 2,00 \$; une tâche dont l'exigence cognitive est élevée peut nécessiter des nombres plus « pointus », par exemple si l'on calcule le coût d'un kilo de fromage en sachant que 0,783 kg coûte 12,95 euros.

Dimension et forme

La *dimension* repose sur les « grands principes » liés à une, deux et trois dimensions des « choses ». On doit faire appel à la connaissance des dimensions lorsqu'il s'agit de lire ou de produire des descriptions spatiales ou numériques d'objets, de faire des projections ou de travailler avec des longueurs, des périmètres, des plans, des surfaces, un emplacement, etc. L'aisance avec chaque dimension exige un sens des mesures « repères », des mesures directes et des mesures estimatives.

La *forme* est une catégorie qui décrit des images et des entités réelles ou imaginaires qu'on peut visualiser (maisons, immeubles, motifs d'art ou d'artisanat, enseignes de sécurité, emballages, nœuds, cristaux, silhouettes, plantes, etc.). L'orientation et l'emplacement sont des qualités fondamentales auxquelles on a recours pour lire ou tracer des cartes géographiques et des diagrammes. Une tâche de numérotation de base liée à cet aspect fondamental pourrait consister à identifier des formes, et une tâche complexe, à décrire la variation de la taille ou du volume d'un objet dont une dimension est modifiée, par exemple lorsqu'on choisit entre différentes boîtes pour emballer certains objets.

Structure, fonctions et relations

On écrit souvent que les mathématiques sont l'étude des structures et des relations. La structure apparaît comme un vaste concept qui englobe les structures qu'on trouve tout autour de nous, par exemple sous forme musicale, dans la nature et dans les mouvements de la circulation. Senechal (1990) soutient que notre capacité de reconnaître, d'interpréter et de créer des structures est essentielle pour appréhender le monde qui nous entoure. La capacité humaine d'identifier des relations et d'analyser sous-tend le raisonnement mathématique. L'algèbre – au-delà de la manipulation symbolique – offre un outil servant à représenter des relations entre des montants au moyen de tableaux, de graphiques, de symboles et de mots. La capacité de généraliser et de caractériser des fonctions et des relations entre des variables est essentielle à la compréhension des analyses économiques, politiques ou sociales, même les plus simples. Une tâche de reconnaissance de structure relativement simple pourrait consister à demander à quelqu'un de décrire la structure d'une suite de nombres ou de formes données ou, dans un contexte fonctionnel, à comprendre la relation entre des listes de variables (par. ex., le poids et le volume de certains objets); élaborer une formule pour un tableur imposerait à la personne un niveau d'exigence plus élevé.

Données et hasard

Les données et le hasard recouvrent deux sujets connexes mais distincts. Les *données* reposent sur des « grands principes » tels que la variabilité, l'échantillonnage, l'erreur ou la prévision et sur des sujets statistiques connexes tels que la collecte et l'analyse de données, les mesures courantes d'une valeur centrale ou d'une fourchette de valeurs, ou la notion d'une inférence statistique. La société moderne exige des adultes qu'ils interprètent (et parfois même qu'ils produisent) des tableaux de fréquence, des diagrammes et des graphiques de base, des renseignements sur des moyennes et des médianes, et qu'ils reconnaissent des affirmations statistiques douteuses (Gal, 2002).

Le *hasard* repose sur des « grands principes » liés à la probabilité et aux concepts et outils statistiques pertinents. Peu de choses au monde sont absolument certaines; la capacité d'associer un nombre à la probabilité d'un événement (et de ses risques ou effets secondaires) constitue donc un outil précieux, qu'il s'agisse du temps qu'il fait, de la bourse des valeurs ou de la décision de prendre un certain médicament. Dans cette catégorie, une tâche de numérotation simple pourrait consister à interpréter un diagramme circulaire simple ou à comprendre un énoncé relatif à une moyenne; une

tâche plus complexe consisterait à déduire la probabilité d'un événement d'après l'information fournie.

Variation

Il s'agit des mathématiques de l'évolution du monde autour de nous. Les organismes croissent, les populations varient, les prix fluctuent, les objets en mouvement accélèrent et ralentissent. La variation et les taux de variation nous aident à décrire l'état du monde au fil du temps. Les structures additives, multiplicatives et exponentielles de la variation peuvent caractériser des tendances stables; les variations périodiques dénotent des cycles, et les courbes de variation irrégulières évoquent la théorie du chaos. Décrire une perte de poids constitue une tâche relativement simple, alors que calculer un intérêt composé est une tâche relativement complexe.

Type de représentation de l'information mathématique. L'information mathématique inhérente à une activité ou à une situation peut exister ou être représentée sous plusieurs formes. Il peut s'agir d'objets concrets à compter (moutons, personnes, immeubles, voitures, etc.) ou d'illustrations de ces objets. Elle peut être représentée au moyen d'une notation symbolique (chiffres, lettres et signes d'opération). Parfois, l'information mathématique figure dans des formules, qui constituent un modèle de relations entre des entités ou des variables.

En outre, l'information mathématique peut être codée de manière visuelle, comme dans un *diagramme*; on peut utiliser des *graphiques* et des *tableaux* pour présenter une information statistique ou quantitative agrégée. De même, une *carte géographique* d'une entité réelle (par exemple, le plan d'une ville ou d'un chantier) peut contenir des données numériques, mais aussi une information qu'on peut quantifier ou mathématiser.

Enfin, une personne peut être appelée à extraire une information mathématique de divers types de textes suivis ou schématiques de formes précises (par exemple, des déclarations de revenus). Les tâches de numératie fonctionnelle portent sur deux sortes différentes de texte. La première comporte une information mathématique représentée sous forme textuelle, c'est-à-dire accompagnée de mots ou d'expressions ayant un sens mathématique. On peut citer comme exemples l'utilisation de chiffres en toutes lettres (par exemple, « cinq » au lieu de « 5 »), de termes mathématiques de base (par exemple, fraction, multiplication, pourcentage, moyenne, proportion) ou d'expressions plus complexes (par exemple, « le taux de criminalité a chuté de moitié ») qu'il faut interpréter. Dans le deuxième type de texte, l'information mathématique est exprimée en notations ou symboles réguliers (nombres, signes plus ou moins, symboles d'unités de mesure, etc.), mais elle est entourée d'un texte qui, malgré sa nature non mathématique, doit aussi être interprété afin de fournir une information et un contexte supplémentaires. On peut citer l'exemple d'un bordereau de dépôt bancaire comportant un texte et des directives dans lesquels sont inclus des nombres correspondant à des montants monétaires.

Caractériser les tâches de numératie

Pour les besoins de l'EIACA, on a retenu au total 40 tâches de numératie. Ces tâches s'échelonnent de 174 à 380 le long de l'échelle de la numératie, leur emplacement étant déterminé par la façon dont les adultes des pays participants ont réagi à chaque tâche. On trouvera ci-dessous quelques exemples de tâches qui reflètent certains aspects conceptuels de la numératie et les principes de conception de l'échelle décrits plus haut, soit le calcul, le raisonnement spatial et proportionnel, la mesure et les connaissances statistiques.

La tâche la plus simple sur l'échelle de la numératie (174) présentait aux adultes une photographie montrant deux cartons de bouteilles de Coca-Cola. On leur demandait de trouver le nombre total de bouteilles que contenaient les deux caisses pleines. Si cette tâche était simple, c'est d'abord parce qu'elle était empruntée à la vie quotidienne et que les objets en question étaient relativement familiers pour la plupart des gens. Ensuite, ce qu'on demandait aux répondants était évident et explicite : cette tâche faisait appel à une photographie représentant des objets concrets et ne comportait aucun texte à traiter. Un troisième facteur tenait au fait que les répondants pouvaient accomplir la tâche de diverses façons plus ou moins complexes, par exemple en multipliant des rangées par des colonnes, mais aussi par simple comptage. Cette tâche amène le répondant à faire une conjecture, car la totalité des bouteilles de la caisse du dessous n'est pas visible, mais, comme l'indique le faible niveau de difficulté de la tâche, cette caractéristique ne présentait pas un problème pour la vaste majorité des adultes de tous les pays participants.

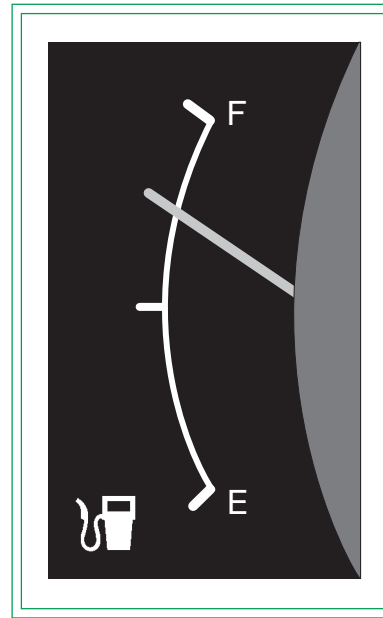


Une deuxième tâche, également très simple, exigeait des adultes qu'ils lisent un court texte rapportant les résultats d'une élection qui opposait trois candidats et de déterminer le nombre total de votes exprimés. Cette tâche (indice de difficulté : 192) se situe au niveau 1 de l'échelle de la numératie. Encore une fois, on mettait les répondants dans un type de situation réaliste en leur présentant une information numérique simple, sous forme de colonnes montrant le nom de chaque candidat et le nombre de votes obtenus par chacun. La tâche ne comportait aucune autre information numérique pouvant constituer un élément de distraction. Pour trouver le nombre total de votes exprimés lors de l'élection, il suffit d'effectuer une seule addition, ce que la question rend explicite par l'emploi du mot-clé « total », et le calcul porte sur des nombres entiers relativement peu élevés.

Une tâche de numératie plus complexe, située au milieu du niveau 2 (indice de difficulté : 248) amène les adultes à regarder un indicateur de niveau d'essence. Cet indicateur comporte trois lignes ou coches dont l'une est marquée « F » pour « full » (plein), une autre est marquée « E » pour « empty » (vide) et la troisième se situe au

milieu, entre les deux. Une ligne représentant l'aiguille de l'indicateur montre un niveau qui se trouve à peu près à mi-chemin entre la coche du milieu et la coche marquée « F », montrant ainsi que le réservoir est environ aux trois quarts plein. La directive énonce que le réservoir peut contenir 48 gallons et demande au répondant de déterminer combien de gallons il reste dans le réservoir. Cette tâche est empruntée à un contexte quotidien et amène le répondant à interpréter une présentation comportant une information quantitative, mais pratiquement pas de texte ni de nombres. Aucune information mathématique n'est présente, à part celle qui est fournie dans la question.

Ce qui rend cette tâche plus difficile que les deux précédentes est le fait que le répondant doit d'abord estimer le niveau d'essence restant dans le réservoir en convertissant l'emplacement de l'aiguille en une fraction. Puis, il doit déterminer combien de gallons cette fraction représente par rapport à la capacité de 48 gallons énoncée dans la question ou la directive. Cette tâche l'amène donc à effectuer plus d'une opération pour arriver à une bonne réponse, sans préciser le type d'opération. Néanmoins, comme bien d'autres tâches de numératie courantes, cette tâche n'exige pas qu'on effectue un calcul exact, mais une approximation qui devrait se situer à l'intérieur de limites raisonnables.



Une tâche de numératie un peu plus difficile, située au sommet du niveau 2 (indice de difficulté : 275) présente aux adultes le diagramme d'un conteneur sur lequel se trouvent quatre marques ou lignes; on demande aux répondants de tracer sur le conteneur une ligne à la hauteur du tiers. La ligne du haut est marquée « 1 », alors que celle du milieu est marquée « 1/2 ». Les deux autres lignes sont sans marque; l'une est située à mi-chemin entre « 1 » et « 1/2 » et l'autre, à mi-chemin entre la ligne marquée « 1/2 » et le fond du conteneur. Pour répondre correctement, le répondant doit tracer sur le conteneur une ligne entre la ligne marquée « 1/2 » et la ligne au-dessous à la hauteur du quart (mais cette ligne n'est pas marquée « 1/4 » – il faut le déduire). Ici, le contexte peut être moins familier pour le répondant mais, encore une fois, l'image visuelle est simple et réaliste et ne comporte pratiquement pas de texte. Il ne s'agit pas d'écrire un symbole ou un texte, mais simplement de tracer une ligne à un certain endroit sur le dessin du conteneur. Pour accomplir correctement cette tâche, le répondant doit posséder une certaine connaissance

pratique des fractions et le sens des proportions : il doit connaître les symboles « $1/2$ » et « $1/3$ », savoir ordonner les fractions en fonction de leur taille relative et les faire correspondre aux marques existantes sur le conteneur.

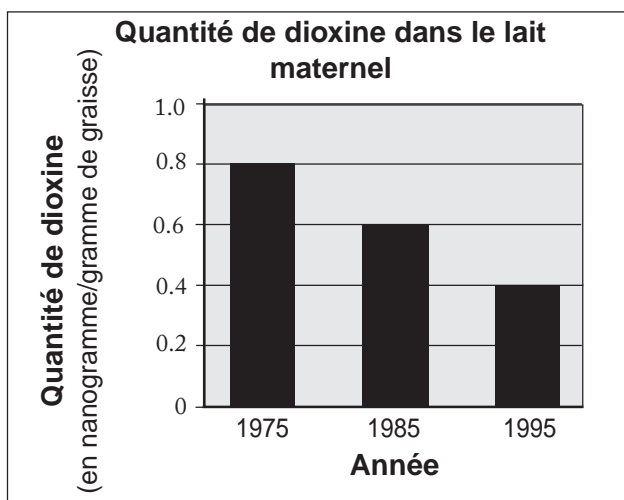
On a mis au point quelques tâches de numératie axées sur un bref article de journal intitulé « Le lait maternel est-il sans danger? », au sujet des risques environnementaux et de la salubrité des aliments. L'article comportait deux brefs paragraphes concernant une toxine, la dioxine, qu'on trouve dans le poisson de la mer Baltique, ainsi qu'un graphique à barres indiquant les niveaux de dioxine observés à trois moments – 1975, 1985 et 1995 – dans le lait maternel des femmes de l'Europe du Nord. Une question demandait au répondant de décrire comment la quantité de dioxine avait varié de 1975 à 1995, c'est-à-dire d'interpréter directement les données présentées dans le graphique. On ne lui demandait pas de calculer la variation exacte observée au cours de chacune des périodes, mais simplement de décrire en ses propres mots la variation des niveaux de dioxine (avaient-ils diminué, augmenté ou étaient-ils restés inchangés?).

On a attribué à cette tâche un indice de difficulté de 280, au bas du niveau 3. Le graphique montre clairement que la quantité de dioxine a diminué au cours de chacune des trois périodes; pourtant, certains adultes ont du mal à accomplir cette tâche, qui est fondée sur un stimulus dont la structure est courante dans les journaux, soit un texte bref accompagné d'un graphique. Le niveau de difficulté accru de cet item est sans doute attribuable en partie au fait que le répondant doit formuler sa propre description, au degré moyen de dépendance au texte pour comprendre le contexte auquel se rapporte le graphique, ou à la nécessité de comprendre l'orientation des valeurs décimales sur l'axe vertical (mode courant de représentation des concentrations de produits chimiques polluants).

Le lait maternel est-il sans danger ?

Depuis les années 1970, les scientifiques déplorent la quantité de dioxine, une toxine présente dans le poisson pêché dans la mer Baltique. La dioxine, qui a tendance à s'accumuler dans le lait maternel, peut s'avérer nuisible pour les nouveau-nés.

Le graphique montre la quantité de dioxine trouvée dans le lait maternel de femmes d'Europe du Nord, telle que l'ont révélée des études réalisées de 1975 à 1995.



Dans une deuxième tâche axée sur le même stimulus, mais plus difficile, on demandait aux adultes de comparer le pourcentage de variation du niveau de dioxine de 1975 à 1985 à celui de 1985 à 1995, de déterminer lequel était le plus élevé et d'expliquer leur réponse. Cette tâche s'étant avérée beaucoup plus difficile pour les adultes des pays participants, on lui a attribué un indice de difficulté de 377 sur

l'échelle de la numératie. Ici, l'information nécessaire est intégrée au graphique et exige une certaine part de transformation et d'interprétation. Pour arriver à une bonne réponse, le répondant doit prendre en compte le taux de variation exprimé en pourcentage, et pas seulement la valeur absolue de la variation. En outre, il doit composer avec des pourcentages d'entités inférieures à un (c'est-à-dire les valeurs décimales sur l'axe vertical) et savoir que la base de calcul de la variation en pourcentage varie d'une paire à l'autre. Il semble que la nécessité de prendre en compte ces caractéristiques de la tâche, d'employer des méthodes mathématiques formelles ou de composer avec la notion abstraite de taux de variation ajoute considérablement à la difficulté de ce genre de tâche.

La tâche de numératie la plus difficile de cette évaluation (indice de difficulté : 380; niveau 5) présentait aux adultes une publicité selon laquelle il est possible, pour un investisseur, de doubler en sept ans un montant investi au taux d'intérêt fixe de 10 % par année. On demandait aux répondants s'il était possible de doubler en sept ans un montant de 1 000 \$ investi à ce taux et d'étayer leur réponse par leurs calculs. On a accepté différentes réponses à condition qu'elles soient accompagnées d'une justification raisonnable et des calculs pertinents. Les répondants étaient libres d'effectuer le calcul à leur manière, mais pouvaient aussi utiliser un « tuyau financier » qui accompagnait la publicité et présentait une formule pour estimer la valeur d'un investissement après un certain nombre d'années. Ceux qui employaient la formule devaient assimiler l'information énoncée dans le texte aux variables de la formule (principal, taux d'intérêt et période), puis effectuer les calculs nécessaires et comparer le résultat au montant qu'on obtiendrait si le montant de 1 000 \$ était doublé.

Tous les répondants pouvaient utiliser une calculatrice de poche fournie au moment de l'évaluation. Cette tâche s'est avérée difficile parce qu'elle portait sur des pourcentages et que le calcul, avec ou sans la formule, exigeait qu'on intègre plusieurs étapes et plusieurs types d'opération. Pour effectuer les calculs sans la formule, il était nécessaire de comprendre la méthode de calcul des intérêts composés. Cette tâche permettait aux répondants de recourir à différentes stratégies de raisonnement, y compris des méthodes non structurées ou de leur cru. Pourtant, à l'instar de la tâche qui consistait à comparer des taux de variation, elle exigeait le recours à une information mathématique formelle et à une compréhension approfondie de méthodes de calcul peu courantes, ce qui n'était peut-être pas familier ou accessible à bien des adultes.

Mesurer la résolution de problèmes dans le cadre de l'EIACA

Définir la résolution de problèmes dans le cadre de l'EIACA

La résolution de problèmes fait depuis longtemps l'objet de recherches psychologiques universitaires et de recherches appliquées en ressources humaines. Voici une définition très générale de la résolution de problèmes telle qu'on l'entend habituellement dans le domaine de la recherche psychologique (Hunt, 1994; Mayer, 1992; Mayer et Wittrock, 1996; Smith, 1991) :

La résolution de problèmes correspond à la pensée et à l'action orientées vers les buts dans une situation où il n'existe aucune procédure courante de résolution. La personne qui résout des problèmes a un but plus ou moins bien défini, mais ne sait pas

immédiatement comment l'atteindre. La non-congruence des buts et des opérateurs admissibles constitue un problème. La compréhension de la situation problématique et sa transformation progressive fondée sur la planification et le raisonnement constituent le processus de la résolution de problèmes.

Lorsqu'on élabore un cadre de travail de la résolution de problèmes en vue d'une enquête comme l'EIACA, l'une des principales difficultés consiste à adapter le mieux possible la documentation psychologique aux contraintes imposées par une étude comparative internationale à grande échelle. À cette fin, on a décidé de mettre l'accent sur un sous-ensemble essentiel de résolution de problèmes : la résolution de problèmes analytiques. Il faut éviter de confondre notre notion de la résolution de problèmes analytiques avec le sens courant et intuitif de l'expression et avec la notion clinico-psychologique selon laquelle la résolution de problèmes est associée à la résolution de conflits sociaux et émotifs. Pourtant, le contexte social est tout à fait pertinent pour notre définition de la résolution de problèmes analytiques, par exemple lorsqu'il faut aborder un problème interactivement et le résoudre par la collaboration. Des facteurs motivants comme l'intérêt pour le sujet et l'orientation des tâches influencent également le processus de résolution des problèmes. En revanche, la qualité de la résolution est déterminée avant tout par la compréhension de la situation problématique, les processus de pensée utilisés pour aborder le problème et l'à-propos de la solution retenue.

On peut faire appel à différents aspects pour caractériser le *problème* lui-même :

- Le *contexte* peut refléter divers domaines, de nature théorique ou pratique, rattachés à une situation intellectuelle ou au monde réel. Dans ces domaines, un problème peut s'avérer plus ou moins authentique.
- L'*ampleur* d'un problème est variable; une personne peut s'en tenir à des aspects limités et concrets d'une tâche, planifier et exécuter des actions complexes ou évaluer des séquences d'actions multiples.
- Le problème peut comporter un but bien ou mal défini, des contraintes transparentes (explicites) ou non, un nombre restreint d'éléments indépendants ou un grand nombre d'éléments interdépendants. Ces caractéristiques définissent la *complexité* du problème.

La connaissance du contexte que possède la population cible, le fait que le problème porte sur des tâches concrètes ou des actions complexes, la mesure dans laquelle le but est bien défini, la transparence des contraintes, le nombre d'éléments que la personne qui résout des problèmes doit prendre en compte et l'ampleur de leur interdépendance – voilà autant de caractéristiques qui déterminent le niveau de compétence nécessaire pour résoudre un problème donné. La difficulté empirique, c'est-à-dire la probabilité de trouver une solution correcte, dépend de la relation entre ces caractéristiques du problème, d'une part, et le niveau de compétence des sujets, de l'autre.

Les *processus cognitifs* actionnés au cours de la résolution d'un problème sont divers et complexes, et sont plutôt organisés de manière non linéaire. Ces processus comportent notamment les cinq éléments suivants :

1. Chercher l'information, puis la structurer et l'intégrer en une représentation intellectuelle du problème (« modèle situationnel »).
2. Raisonner à la lumière du modèle situationnel.

3. Planifier des actions et d'autres étapes de la solution.
4. Exécuter et évaluer les étapes de la solution.
5. Traiter l'information externe et la rétroaction sur une base soutenue.

Baxter et Glaser (1997) présentent une liste semblable d'activités cognitives, désignées les « composantes générales de la compétence en résolution de problèmes » : représentation du problème, stratégies de résolution, autorégulation et explications. La résolution de problèmes analytiques dans un contexte courant, mesurée par l'instrument de résolution de problèmes de l'EIACA, met l'accent sur les trois premières composantes (et, dans une certaine mesure, sur la quatrième).

L'un des constats les plus importants des récents travaux de recherche en psychologie cognitive est que la résolution de problèmes difficiles exige au moins une connaissance élémentaire du domaine en question. La notion d'un espace de problème dans lequel la personne qui résout des problèmes évolue au moyen de stratégies de recherche indépendantes du domaine (Newell et Simon, 1972) s'est avérée trop simple pour décrire la manière d'appréhender une situation problématique et la recherche d'une solution. Les efforts en vue d'identifier une compétence générale, indépendante du domaine et susceptible de guider les systèmes dynamiques (l'intelligence opérative) au sein du cadre de la recherche en résolution de problèmes complexes ont également été infructueux; seule une partie du rendement de ces systèmes peut être transférée à un autre système (Funke, 1991). En revanche, des recherches réalisées auprès des élèves de la troisième à la douzième années ont révélé que l'aptitude à résoudre des problèmes s'améliorait manifestement dans des conditions de formation bien rodées et qu'il était possible de réaliser un transfert appréciable entre différents problèmes (Reeff *et al.*, 1989, 1992, 1993; Regenwetter, 1992; Regenwetter et Müller, 1992; Stirner, 1993).

La résolution de problèmes dépend de la connaissance des notions et des faits (connaissance déclarative) ainsi que des règles et des stratégies (connaissance procédurale) dans un domaine donné. S'il est évident, à la lumière des recherches passées, que la connaissance déclarative du domaine problème peut favoriser considérablement la réussite des stratégies de résolution de problèmes, la connaissance procédurale est tout aussi essentielle. La quantité de connaissances préalables pertinentes dont on dispose peut également expliquer le rapport entre l'intelligence et le rendement en résolution de problèmes, présenté dans les travaux de Raaheim (1988) et Leutner (1999). Les personnes n'ayant absolument aucune connaissance préalable pertinente sont incapables d'approfondir la situation problématique et de planifier systématiquement une solution; elles doivent plutôt procéder par tâtonnements. Celles qui connaissent déjà très bien la tâche sont en mesure de l'aborder de manière systématique. L'aptitude mentale générale, mesurée par des tâches de raisonnement, n'intervient dans aucun de ces cas. Lorsque la tâche est moyennement familière à la personne qui résout des problèmes, celle-ci peut mettre en œuvre des stratégies de raisonnement analytiques.

L'approche adoptée pour l'évaluation de la résolution de problèmes dans le cadre de l'EIACA est fondée sur la notion de tâches (moyennement) familières. Dans un contexte assez familier, les problèmes à résoudre sont suffisamment peu « explicites » pour ne pas être perçus comme des tâches purement routinières. En revanche, les connaissances préalables spécifiques au domaine sont assez limitées pour faire des techniques de raisonnement analytiques le principal outil cognitif de résolution des problèmes.

Définir les caractéristiques des tâches

Comment définir des problèmes réels contextualisés et les transformer en un ensemble de tâches d'évaluation? Après avoir passé en revue les diverses approches adoptées lors de recherches antérieures pour mesurer la résolution de problèmes, les concepteurs de l'EIACA ont opté pour une approche par projet. L'approche par projet peut s'avérer un instrument puissant lorsqu'il s'agit d'évaluer les compétences en résolution de problèmes analytiques dans des contextes réels et courants, et ce, pour plusieurs raisons. Il est à la fois important et pertinent, pour la vie professionnelle et privée de l'adulte, que celui-ci puisse résoudre des problèmes dans un contexte de projet. De plus, l'approche par projet a été appliquée avec succès dans d'autres évaluations à grande échelle et elle peut se réaliser en tant qu'outil de type crayon-papier, ce qui a une importance déterminante pour les enquêtes contemporaines à grande échelle. En outre, l'approche par projet utilise différentes étapes de la résolution de problèmes pour orienter la mise au point des items de test proprement dits. Dans la foulée de Pólya (1945, 1980), le processus de résolution de problèmes a souvent été réduit aux étapes suivantes :

- Définir le but.
- Analyser la situation et construire une représentation mentale.
- Concevoir une stratégie et planifier les mesures à prendre.
- Exécuter le plan, en y incorporant le contrôle et – s'il y a lieu – la modification de la stratégie.
- Évaluer le résultat.

Les diverses étapes définissent le cours de l'action d'un projet « courant ». À chacune de ces étapes correspondent un ou plusieurs items ou tâches. Ainsi, les répondants exécutent les tâches individuelles qui ont été identifiées comme des étapes à franchir dans le cadre de leur projet (par exemple, « planifier une réunion de famille » ou « rénover un pavillon »). En incorporant les tâches individuelles dans le contexte d'une action, on obtient une grande authenticité contextuelle. Même si elles font toutes partie d'un projet cohérent et exhaustif, les tâches individuelles sont conçues pour être résolues indépendamment les unes des autres et sont appelées à varier en complexité et en difficulté globale pour les adultes.

Comme l'évaluation des compétences en résolution de problèmes a des origines relativement récentes, il convient de rendre compte en détail du processus de construction. Le tableau B1 présente un aperçu des étapes de la résolution de problèmes qui correspondent aux diverses étapes susmentionnées. Il énumère divers aspects et composantes de chacune des étapes de la résolution de problèmes.

La construction d'une banque de tâches d'évaluation qui correspondraient à ces cinq étapes comportait elle-même plusieurs étapes. Premièrement, il fallait choisir des projets pertinents qui conviendraient aux adultes ayant des antécédents scolaires variables et qui s'appliqueraient au plus grand nombre possible de personnes au sein du groupe cible. Puis, les concepteurs devaient établir et définir la situation problématique et une séquence d'actions correspondant au modèle. Troisièmement, ils devaient constituer une banque d'items correspondant à chaque étape et faisant appel à certains processus; il fallait notamment mettre au point les bonnes réponses et les éléments de distraction pertinents pour les items à choix multiple et établir une clé de correction et des guides de notation pour les tâches ouvertes.

Tableau B1

Résolution de problèmes : étapes et mesures à prendre

Définir les buts	<ul style="list-style-type: none"> • Fixer les buts. • Reconnaître les buts à atteindre et préciser les motifs importants de la décision. • Reconnaître les buts/souhaits contradictoires et ceux qui sont compatibles. • Attribuer des priorités aux buts/souhaits.
Analyser la situation	<ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner, obtenir et évaluer l'information. <ul style="list-style-type: none"> ⇒ De quelle information a-t-on besoin, quelle information est déjà disponible, laquelle manque toujours et laquelle est superflue? ⇒ Où et quand peut-on obtenir l'information? ⇒ Comment faut-il interpréter l'information? • Identifier les personnes (possédant les connaissances et les compétences nécessaires) qui doivent participer à la résolution du problème. • Choisir les outils à utiliser. • Reconnaître les conditions (contraintes temporelles, par exemple) dont il faut tenir compte.
Planifier la solution	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître les étapes à suivre. • Décider de la séquence des étapes (par exemple, les questions à l'ordre du jour). • Coordonner le travail et les délais. • Procéder à une analyse comparative de différents plans (reconnaître le plan qui convient à la réalisation des buts). • Adapter le plan aux changements de conditions. • Sélectionner un plan.
Exécuter le plan	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser chacune des étapes (par exemple, rédiger une lettre, remplir un formulaire, faire des calculs).
Évaluer les résultats	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer si, et dans quelle mesure, on a atteint la cible. • Reconnaître les erreurs. • Identifier pourquoi les erreurs ont été commises. • Évaluer les conséquences des erreurs.

Caractériser les tâches de résolution de problèmes

L'EIACA comportait au total quatre projets, dont vingt tâches consacrées à l'évaluation de la résolution de problèmes. On a ainsi produit 19 items à noter qui s'échelonnaient de 199 à 394 le long de l'échelle et, à l'instar des tâches de littératie et de numératie, leur emplacement était déterminé par les tendances des bonnes et des mauvaises réponses chez les adultes des pays participants. Au lieu de publier l'un des quatre projets qui ont servi à l'EIACA, nous allons décrire une échelle hypothétique de compétences en résolution des problèmes analytiques qui a été testée à partir des données de l'étude pilote et présenter un exemple, tiré de l'étude pilote, qui n'a pas servi à l'évaluation principale³. On a décrit des modèles semblables dans le cadre de travail d'autres évaluations à grande échelle des compétences en résolution de problèmes, comme le test projet pour Hambourg, en Allemagne (Ebach, Klieme et Hensgen, 2000) et l'évaluation de l'étude PISA 2003 de la résolution de problèmes transdisciplinaires (OCDE, sous presse).

Pour les besoins de l'EIACA, quatre niveaux de compétence en résolution de problèmes sont postulés :

Niveau 1

À un niveau très élémentaire, une personne peut maîtriser des tâches concrètes et limitées en appliquant un raisonnement pratique axé sur le contenu. À ce niveau, la personne fait appel à des schémas spécifiques axés sur le contenu afin de résoudre les problèmes.

Niveau 2

Le deuxième niveau exige au minimum un niveau rudimentaire de raisonnement systématique. Les problèmes à ce niveau se caractérisent par des buts unidimensionnels bien définis; ils appellent l'évaluation de certaines solutions de rechange au regard de contraintes transparentes et explicites. À ce niveau, la personne fait appel à des opérations logiques et concrètes.

Niveau 3

Au troisième niveau de compétence en résolution de problèmes, la personne est en mesure de faire appel à des opérations formelles (l'ordonnancement, par exemple) afin d'intégrer des buts multidimensionnels ou mal définis et de composer avec des contraintes dépendantes multiples ou non transparentes.

Niveau 4

Au niveau supérieur de compétence, la personne est à même de comprendre, dans son ensemble, un système d'états des problèmes et des solutions envisageables. Ainsi, la cohérence de certains critères, l'interdépendance de séquences multiples d'intervention et d'autres « métacaractéristiques » d'une situation problématique peuvent être considérées systématiquement. C'est également à ce stade que la personne est en mesure d'expliquer comment et pourquoi elle est arrivée à une solution donnée. Ce niveau de compétence exige une pensée critique et une certaine part de métacognition.

L'exemple ci-dessous illustre la réalisation concrète d'un projet. Le projet en question, exclu de l'instrument final de l'EIACA, consiste à exécuter une tâche typique de la résolution de problèmes. Il s'agit de planifier un voyage et une réunion de famille.

Dans l'introduction au projet, le répondant prend connaissance du résumé suivant, où sont décrits le scénario et le problème global :

« Imaginez que vous habitez la ville A. Vos parents sont éparpillés aux quatre coins du pays, et vous aimeriez organiser une réunion de famille, qui durera une journée. Vous décidez de vous réunir dans la ville B, facilement accessible pour tous. Comme vous et vos parents aimez tous la randonnée pédestre, vous décidez de prévoir une longue randonnée dans un parc provincial près de la ville B. Vous avez accepté de prendre en charge la plus grande partie de l'organisation. »

Le répondant reçoit ensuite la liste suivante d'étapes à franchir :

- Fixez la date de la réunion
- Évaluez les recommandations de vos parents en vue de la randonnée
- Planifiez la marche à suivre avant de réserver votre billet d'avion
- Répondez aux questions de vos parents concernant le voyage en avion
- Réservez votre billet d'avion
- Veillez à ce que votre billet ne comporte aucune erreur
- Planifiez le déplacement entre la ville B et l'aéroport

La première tâche de ce projet, soit « Fixez la date de la réunion », constitue un bon exemple d'une tâche de résolution de problèmes, et nous la présentons maintenant comme elle figurerait dans un cahier de test.

Exemple de tâche : Fixez la date de la réunion

La réunion de famille devrait se tenir au mois de juillet.

Vous avez demandé à tous vos parents de vous faire part des dates qui leur conviendraient. Après leur avoir parlé, vous avez dressé la liste des engagements de vos parents pendant le mois de juillet. Votre propre agenda est ouvert devant vous. Vous constatez que certaines personnes devront arriver un jour avant la réunion et qu'elles ne pourront rentrer chez elles le lendemain de la réunion.

Veillez consulter la liste des engagements de vos parents et votre propre agenda.

Liste des engagements de vos parents en juillet 1999

Henri	Karine	Pierre	Janette	Anne	François
Vacances dans la ville E compter du 26 juillet	N'importe quel jour de la semaine sauf le jeudi et le 16 juillet	Rendez-vous d'affaires les 2 et 13 juillet et entre les 27 et 29 juillet	Aucun engagement	Ne peut se libérer les 5, 20 et 24 juillet	Doit faire un voyage d'affaires la 1 ^{re} semaine complète de juillet, mais n'en connaît les dates exactes la veille de son départ

Henri, Karine et Pierre pourraient arriver le jour prévu pour la réunion, alors que Janette, Anne et François ne peuvent arriver que la veille, en après-midi, et ne rentrer chez eux que le lendemain de la réunion.

Exemple de tâche (suite)

Votre agenda – juillet 1999

Juillet 1999

Jeudi	1	Rendez-vous avec David
Vendredi	2	
Samedi	3	
Dimanche	4	
Lundi	5	
Mardi	6	
Mercredi	7	
Jeudi	8	
Vendredi	9	
Samedi	10	Randonnée pédestre à C
Dimanche	11	
Lundi	12	
Mardi	13	
Mercredi	14	
Jeudi	15	
Vendredi	16	
Samedi	17	
Dimanche	18	
Lundi	19	
Mardi	20	
Mercredi	21	
Jeudi	22	
Vendredi	23	
Samedi	24	
Dimanche	25	
Lundi	26	
Mardi	27	
Mercredi	28	Vacances
Jeudi	29	Vacances
Vendredi	30	Vacances
Samedi	31	

Question 1. Lesquelles des dates suivantes conviendraient à la réunion de famille?

Veillez cocher toutes les dates possibles.

- a 4 juillet
- b 7 juillet
- c 14 juillet
- d 18 juillet
- e 25 juillet
- f 29 juillet

Ce projet illustre bien comment la logique des actions requises est effectivement « traduite » en un cheminement concret d'actions thématiques. L'intrigue sous-jacente – la planification d'un voyage et d'une réunion de famille – constitue une action courante très représentative dans laquelle une vaste majorité des habitants de différents pays peuvent vraisemblablement se reconnaître. Les actions requises elles-mêmes et l'ordre dans lequel elles sont accomplies peuvent s'écarter du modèle normatif d'action complète, comme c'est le cas ici. Le modèle normatif sert de balise, qui est adaptée à chaque contexte. En l'occurrence, par exemple, la tâche intitulée « Évaluez les recommandations de vos parents en vue de la randonnée » correspond à peu près à l'étape « Analyser la situation », la tâche intitulée « Planifiez la marche à suivre avant de réserver votre billet d'avion », à l'étape « Planifier la solution » et la tâche « Réservez votre billet d'avion », à l'étape « Exécuter le plan ».

L'exemple de tâche donne une première idée des structures et des formats des items. La tâche s'amorce habituellement par une brève introduction à la situation, suivie de divers types et quantités de renseignements à assimiler. Dans l'exemple, le répondant qui veut fixer la date de la réunion de famille doit traiter, comparer et incorporer l'information fournie dans la liste des engagements de ses parents, y compris les renseignements complémentaires, ainsi que son propre agenda. En l'occurrence, l'information est surtout textuelle et sous forme de tableaux. Il faut donner plus d'une réponse à la question à choix multiple, bien que le nombre de bonnes réponses ne soit pas précisé.

Conclusion

Cette annexe propose un bref aperçu des cadres de travail adoptés pour mettre au point les tâches qui ont servi à mesurer la compréhension de textes suivis et de textes schématiques, la numératie et la résolution de problèmes lors de l'EIACA ainsi qu'à comprendre le sens des résultats à l'égard des compétences en littératie comparatives des adultes. Ces cadres tiennent compte d'une série de variables qui, à la lumière des résultats, sous-tendent l'accomplissement fructueux d'une vaste gamme de tâches. Ensemble, elles fournissent un moyen pour passer d'une interprétation des résultats d'enquête centrée sur des tâches prises isolément ou sur un seul nombre, à une interprétation permettant de définir des niveaux de capacités assez généralisés afin d'obtenir une validité à travers l'ensemble des évaluations et des groupes. Au fur et à mesure qu'on s'intéresse moins aux comportements discrets ou aux observations isolées et davantage à des interprétations significatives du rendement, on obtient un niveau de mesure supérieur (Messick, 1989).

Références

- Almond, R.G., et Mislevy, R.J. (1998), « Graphical Models and Computerized Adaptive Testing », TOEFL Technical Report. No. 14, Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- Baker, D., et Street, B. (1994), « Literacy and Numeracy: Concepts and Definitions », dans T. Husen et E.A. Postlethwaite (dir. publ.), *Encyclopedia of Education*, Pergamon Press, New York.
- Beazley, K. (1984), *Education in Western Australia: Report of the Committee of Inquiry into Education in Western Australia*, Education Department of Western Australia.
- Coben, D., O'Donoghue, J., et FitzSimons, G.E. (dir. publ.) (2000), *Perspectives on Adults Learning Mathematics: Theory and Practice*, Kluwer Academic Publishers, Londres.
- Cockcroft, W.H. (1982), *Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of Mathematics in Schools*, HMSO, Londres.
- Cook-Gumperz, J., et Gumperz, J. (1981), « From Oral to Written Culture: The transition to literacy », dans M. Whitman (dir. publ.), *Writing: The nature, development and teaching of written communication*, Vol. 1, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Crandall, J. (décembre 1981), « Functional Literacy of Clerical Workers: Strategies for minimizing literacy demands and maximizing available information », Paper presented at the annual meeting of the American Association for Applied Linguistics, New York.
- Diehl, W. (1980), « Functional Literacy as a Variable Construct: An examination of the attitudes, behaviours, and strategies related to occupational literacy », Thèse de doctorat non publiée, Indiana University.
- Dossey, J.A. (1997), « Defining and Measuring Quantitative Literacy », dans L.A. Steen (dir. publ.), *Why Numbers Count: Quantitative literacy for tomorrow's America*, College Entrance Examination Board, New York.
- Fey, J.T. (1990), « Quantity », dans L.A. Steen (dir. publ.), *On the Shoulders of Giants: New approaches to numeracy*, National Academy Press, Washington, DC.
- Frankenstein, M. (1989), *Relearning Mathematics: A different third 'R' – Radical maths*, Free Association Books, Londres.
- Gal, I. (1997), « Numeracy: Imperatives of a forgotten goal », dans L. A. Steen (dir. publ.), *Why Numbers Count: quantitative literacy for tomorrow's America*, The College Board, New York, pp. 36-44.
- Gal, I. (2000), « The Numeracy Challenge », dans I. Gal (dir. publ.), *Adult Numeracy Development: Theory, research, practice*, Hampton Press, Cresskill, NJ, pp. 1-25.
- Gal, I. (2002), « Adult Statistical Literacy: Meanings, components, responsibilities », *International Statistical Review*, Vol. 70(1), pp. 1-25.
- Jacob, E. (1982), « Literacy on the Job: Final report of the ethnographic component of the industrial literacy project », Center for Applied Linguistics, Washington, DC.
- Johnston, B. (été 1994), *Critical Numeracy? In Fine Print*, Vol.16, No. 4.
- Heath, S.B. (1980), « The Functions and Uses of Literacy », *Journal of Communication*, Vol. 30, pp. 123-133.
- Kirsch, I.S., et Guthrie, J.T. (1984a), « Adult Reading Practices for Work and Leisure », *Adult Education Quarterly*, Vol. 34(4), pp. 213-232.
- Kirsch, I.S., et Guthrie, J.T. (1984b), « Prose Comprehension and Text Search as a Function of Reading Volume », *Reading Research Quarterly*, Vol. 19, pp. 331-342.
- Kirsch, I. (2001), « The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured », ETS Research Report RR-01-25, Educational Testing Service, Princeton, NJ.

- Marr, B., et Tout, D. (1997) « A Numeracy Curriculum: Australian Association of Mathematics Teachers (AAMT) », conference proceedings, AAMT, Melbourne.
- Messick, S. (1989), « Validity », dans R. Linn (dir. publ.), *Educational Measurement (3rd ed.)*, Macmillan, New York.
- Messick, S. (1994), « The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments », *Education Researcher*, Vol. 32(2), pp. 13-23.
- Mikulecky, L. (1982), « Job Literacy: The relationship between school preparation and workplace actuality », *Reading Research Quarterly*, Vol. 17(3), pp. 400-419.
- Miller, P. (1982), « Reading Demands in a High-technology Industry », *Journal of Reading*, Vol. 26(2), pp. 109-115.
- Mislevy, R.J. (septembre 2000), « Leverage Points for Improving Educational Assessment », Paper submitted to National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST) as part of award #R305B60002 from the U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Mosenthal, P.B., et Kirsch, I.S. (1998), « A New Measure for Assessing Document Complexity: The PMOSE/IKIRSCH document readability formula », *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Vol. 41(8), pp. 638-657.
- Murray, T.S., Clermont, Y., et Binkley, M. (2005), *Mesurer la littératie et les compétences des adultes: Des nouveaux cadres d'évaluation*, Statistique Canada, Canada.
- Murray, T.S., Kirsch, I.S., et Jenkins, L. (1998), « Adult Literacy in OECD Countries: Technical report on the First International Adult Literacy Survey », National Center for Education Statistics, Washington, DC.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000), *Principles and Standards for School Mathematics*, Reston, VA.
- OCDE (1992), *L'illettrisme des adultes et les résultats économiques*, Paris.
- Rutherford, F.J., et Ahlgren, A. (1990), *Science for All Americans*, Oxford University Press, New York.
- Rychen, D.S., et Salganik, L.H. (dir. publ.) (2003), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogrefe and Huber Publishers, Cambridge, MA..
- Senechal, M. (1990), « Shape », dans L.A. Steen (dir. publ.), *On the Shoulders of Giants: New approaches to numeracy*, National Academy Press, Washington, DC.
- Scribner, S., et Cole, M. (1981), *The Psychology of Literacy*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Steen, L.A. (dir. publ.) (1990), *On the Shoulders of Giants: New approaches to numeracy*, National Research Council, Washington, D.C.
- Steen, L.A. (2001), *Mathematics and Democracy: the case for quantitative literacy*, National Council on Education and the Disciplines, États-Unis.
- Sticht, T.G. (dir. publ.) (1975), *Reading for Working: A functional literacy anthology*, Human Resources Research Organization, Alexandria, VA.
- Sticht, T.G. (1978), « Literacy and Vocational Competency », Occasional Paper No. 39, National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University, Columbus, OH.
- Sticht, T.G. (janvier 1982), « Evaluation of the Reading Potential Concept for Marginally Literate Adults », Final Report FR-ET50-82-2, Human Resources Research Organization, Alexandria, VA.
- Szwed, J. (1981), « The Ethnography of Literacy », dans M. Whitman (dir. publ.), *Writing: The nature, development, and teaching of written communication*, Vol. 1, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Tobias, S. (1993), *Overcoming Math Anxiety*, Norton, New York.
- Venezky, R.L. (1983), « The Origins of the Present-day Chasm between Adult Literacy Needs and School Literacy Instruction », *Visible Language*, Vol. 16, pp. 113-136.

Annexe C

Méthodologie

Méthodologie

Le Canada ayant participé au premier cycle de collecte de données de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA), le volet canadien, sous le titre d'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), a été mis en œuvre selon les normes énoncées dans les lignes directrices relatives à l'ELCA. Ces normes établissent les exigences minimales concernant le plan d'enquête et la mise en œuvre de toutes les étapes de l'enquête, de la planification à la documentation.

Plan d'évaluation

Les éléments de la littératie et des compétences fonctionnelles visés par l'EIACA sont évalués au moyen de mesures psychométriques des compétences dans les domaines de la compréhension de textes suivis, de la compréhension de textes schématiques, de la numératie et de la résolution de problèmes. Chaque question ou ensemble de questions connexes est axé sur un item. L'ensemble des items est organisé en sous-ensembles de tâches, ou blocs, de 30 minutes : quatre blocs d'items de littératie (compréhension de textes suivis et de textes schématiques), deux blocs d'items de numératie et deux blocs d'items de résolution de problèmes. Au moyen d'un plan d'évaluation par blocs incomplets équilibrés, les blocs sont combinés par paires pour constituer 28 livrets.

Les livrets ont été distribués selon le plan d'enquête à l'ensemble de l'échantillon canadien, soit bien au-delà du nombre minimal de répondants à évaluer dans chaque langue. Comme il faut parfois plus d'une heure pour administrer un livret, on a demandé à chaque répondant de n'en remplir qu'un; personne n'était tenu d'effectuer l'ensemble complet de tâches. La répartition des blocs en plusieurs livrets a réduit considérablement le fardeau des répondants. On a également suivi de près la collecte des données afin d'obtenir à peu près le même nombre d'unités complètes pour chaque livret de tâches, à l'exception de quatre livrets contenant uniquement des items de numératie ou des items de résolution de problèmes : ces livrets nécessitaient un plus grand nombre d'unités complètes.

Population cible et base de sondage

La population cible est composée de tous les résidents canadiens qui avaient 16 ans et plus au moment de la collecte de données, à l'exclusion des résidents à long terme d'établissements, des familles de membres des forces armées vivant dans des bases militaires et des personnes vivant dans des réserves indiennes.

En raison de contraintes opérationnelles, on a également exclu de la population cible les résidents de régions peu peuplées. Même combinées à celles qui sont mentionnées plus haut, ces exclusions représentaient au plus 2 % de la population totale, ce qui respectait largement l'exigence internationale selon laquelle le sous-dénombrement ne devait pas dépasser 5 %. On estime que la couverture de l'enquête s'est établie à 98,5 % à l'échelle nationale et entre 95 % et près de 100 % à l'échelle provinciale. Dans les territoires du Nord, on a obtenu des niveaux de couverture réduits (de 70 % à 90 %) parce que seules les collectivités couvertes par l'Enquête sur la population active étaient comprises. Le tableau C1 présente le taux de couverture estimatif par province et par territoire.

Tableau C1

Taux de couverture estimatif par province ou territoire, EIACA de 2003

	Taux de couverture (%)
Terre-Neuve-et-Labrador	98,1
Île-du-Prince-Édouard	99,7
Nouvelle-Écosse	99,3
Nouveau-Brunswick	98,8
Québec	98,9
Ontario	99,3
Manitoba	95,3
Saskatchewan	95,3
Alberta	98,2
Colombie-Britannique	97,1
Yukon	90,0
Territoires du Nord-Ouest	86,0
Nunavut	70,0
Canada	98,5

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Le Canada est le seul pays à avoir inclus dans sa population cible les adultes de plus de 65 ans; il en avait le loisir, puisque le plan d'échantillonnage satisfaisait déjà à l'exigence minimale internationale concernant la taille de l'échantillon de personnes de 16 à 65 ans.

Base de sondage

On a choisi comme base de sondage le plus récent Recensement de la population et du logement, en date du 15 mai 2001. Le choix de cette base existante permettait d'utiliser les caractéristiques déclarées des ménages pour repérer les logements les plus susceptibles de comprendre une personne appartenant à certaines sous-populations cibles. Ce renseignement auxiliaire a grandement favorisé l'efficacité du plan d'échantillonnage. Plus précisément, la base de sondage était composée des ménages dénombrés au moyen du questionnaire complet du recensement (échantillon de 20 %).

On aurait pu prélever l'échantillon de base national, les échantillons complémentaires provinciaux et les échantillons supplémentaires liés à l'âge à partir

des ménages ayant répondu au questionnaire abrégé du recensement, mais on avait besoin des données du questionnaire complet pour repérer le reste des sous-populations particulières. Dans le cas des échantillons des langues minoritaires, la qualité des réponses au questionnaire complet est jugée supérieure à celle des réponses au questionnaire abrégé. La présence de questions sur la connaissance et l'utilisation de langues autres que la langue maternelle (langue apprise la première et encore comprise) permet aux répondants de mieux caractériser leur profil linguistique.

Plan d'échantillonnage

On a employé un plan d'échantillonnage probabiliste à plusieurs degrés pour prélever l'échantillon à partir de la base du recensement. Le plan a servi à constituer des échantillons distincts pour les deux langues officielles, l'anglais et le français. De plus, on a accru la taille de l'échantillon afin de produire des estimations concernant un certain nombre de sous-groupes de population. Des ministères provinciaux et d'autres organismes ont commandité des échantillons supplémentaires pour accroître la base ou pour cibler certaines sous-populations, dont les jeunes (de 16 à 24 ans au Québec, de 16 à 29 ans en Colombie-Britannique), les adultes de 25 à 64 ans au Québec, les minorités linguistiques (les anglophones au Québec, les francophones ailleurs), les nouveaux immigrants et les immigrants établis, les Autochtones urbains et les résidents des territoires du Nord.

Dans chacune des dix provinces, on a en outre divisé la base du recensement en deux strates, l'une urbaine, l'autre rurale. On a restreint la strate urbaine aux centres urbains d'une certaine taille, déterminée d'après le recensement antérieur. Le Système automatisé de regroupement des territoires (SARTE) de Statistique Canada a réparti le reste de la base de sondage en unités primaires d'échantillonnage (UPÉ). On a créé les UPÉ pour contenir une population suffisante en fonction du nombre de logements à l'intérieur d'un secteur limité et raisonnablement compact. De plus, on a ajouté une indication générale du niveau de scolarité de la population d'après le Recensement de 1996 pour créer des UPÉ qui reflétaient la répartition des niveaux de scolarité de leur province.

On a procédé à une deuxième stratification, implicite, en sélectionnant systématiquement des ménages dans chaque échantillon. On a retenu le niveau de scolarité le plus élevé de chaque adulte au sein du ménage, d'après la base du recensement, afin de représenter la catégorie dominante parmi quatre grands niveaux : 1) sans diplôme d'études secondaires, 2) diplôme d'études secondaires ou études postsecondaires partielles, 3) diplôme d'études collégiales et 4) diplôme d'études universitaires. Le niveau de scolarité officiel n'est pas le seul déterminant du rendement dans les évaluations de la littératie, mais il est le principal (OCDE et Statistique Canada, 2000). À l'intérieur des régions géographiques, on a ordonné les ménages selon le niveau de scolarité avant de prélever l'échantillon, ce qui a accru la capacité de représenter un éventail des antécédents scolaires.

On a réparti l'échantillon en strates selon la méthode de Neyman, en intégrant un effet prudent du plan de sondage, soit 2 pour la strate rurale et de 1,5 pour la strate urbaine. Après la répartition, on a constaté que plusieurs UPÉ des strates rurales étaient suffisamment importantes pour être échantillonnées avec certitude. On a converti ces UPÉ en une nouvelle pseudo-strate urbaine, qu'on a échantillonnée de la même façon que la strate urbaine.

À la dernière étape avant le prélèvement de l'échantillon, on a gonflé la taille des échantillons primaires pour tenir compte du taux de réponse minimal ciblé à l'échelle internationale, soit 70 %, et de la mobilité (en fonction des caractéristiques étudiées) de chaque sous-population couverte par un échantillon supplémentaire. On a calculé un taux pondéré en utilisant comme variables substitutives les variables

de mobilité sur un an et sur cinq ans d'après le recensement et on a appliqué ce taux au décalage entre le recensement et le début de la collecte de données en mars 2003. On a rajusté ces taux à la baisse dans chaque strate pour tenir compte du remplacement prévu des personnes ayant déménagé par d'autres possédant les mêmes caractéristiques cibles pour chaque échantillon supplémentaire.

À l'intérieur de la strate urbaine, on a utilisé deux degrés d'échantillonnage. Au premier degré, on a sélectionné systématiquement des ménages avec probabilité proportionnelle à la taille. On a défini la mesure de la taille en fonction du nombre d'adultes au sein d'un ménage, le plafond étant fixé à quatre pour l'échantillon de base et à trois pour les échantillons supplémentaires. Au deuxième degré, l'application IPAO a utilisé un algorithme d'échantillonnage aléatoire simple pour sélectionner une personne d'après la liste démographique d'adultes au sein des ménages admissibles. Dans la strate rurale, on a utilisé trois degrés pour prélever l'échantillon. Au premier degré, on a sélectionné des unités primaires d'échantillonnage (UPÉ) avec probabilité proportionnelle à la taille de la population d'après le nombre total d'adultes dans la population observée de chaque échantillon du Recensement de 2001. Aux deuxième et troisième degrés, on a repris la même méthode de sélection à deux degrés que dans le cas de la strate urbaine.

Tableau C2

Composition attendue des échantillons de base et supplémentaires avant la collecte, EIACA de 2003

Province ou territoire	Échantillon de base	Jeunes ¹	Adultes ²	Langue	Immigrants	Populations autochtones	Populations non autochtones ³	Total
Terre-Neuve-et-Labrador	1 350	...	...	...	...	...	...	1 350
Île-du-Prince-Édouard	650	...	...	...	...	...	...	650
Nouvelle-Écosse	1 350	...	...	...	...	...	...	1 350
Nouveau-Brunswick	650	...	...	760	...	...	...	1 410
Québec	1 110	815	1 885	570	270	...	...	4 650
Ontario	1 690	...	...	3 000	1 060	...	...	5 750
Manitoba	1 350	...	...	450	...	700	...	2 500
Saskatchewan	650	...	...	...	...	700	...	1 350
Alberta	1 350	...	...	...	70	...	...	1 420
Colombie-Britannique	1 350	490	...	...	280	...	...	2 120
Yukon	...	...	...	...	...	700	700	1 400
Territoires du Nord-Ouest	...	...	...	...	...	450	450	900
Nunavut	...	...	...	...	...	700	180	880
Canada	11 500	1 305	1 885	4 780	1 680	3 240	1 340	25 730

1. On entend par jeunes au Québec, les personnes de 16 à 24 ans et celles de 16 à 29 ans en Colombie-Britannique.

2. On entend par adultes les personnes de 25 à 64 ans.

3. Au Nunavut, on entend par population non autochtone les personnes autres que les Inuits.

... N'ayant pas lieu de figurer.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Taille de l'échantillon

À chaque province correspondait un échantillon de base représentant la population générale. De plus, des ministères provinciaux et d'autres organismes ont commandité des échantillons supplémentaires pour accroître la base ou pour cibler certaines sous-populations. Le tableau C2 montre le nombre prévu de répondants dans chaque échantillon : la base, les jeunes (de 16 à 24 ans au Québec, de 16 à 29 ans en Colombie-Britannique), les adultes de 25 à 64 ans au Québec, les minorités linguistiques (les anglophones au Québec, les francophones ailleurs), les nouveaux immigrants et les immigrants établis, les Autochtones urbains et les résidents des territoires (les Inuits et les non-Inuits dans le cas du Nunavut).

Après correction en fonction de la non-réponse et de la mobilité prévue des sous-populations cibles, on a obtenu un échantillon global de plus de 40 000 unités. On a sélectionné les échantillons de manière séquentielle, l'un après l'autre, à partir de l'échantillon de base. Après avoir sélectionné chaque échantillon, on a retiré les ménages choisis de la base avant de passer aux sélections suivantes, rendant ainsi les échantillons dépendants. On peut considérer la sélection séquentielle de plusieurs échantillons dans une province comme un échantillonnage à phases multiples.

Pour les besoins de l'échelonnement des données d'évaluation psychométrique, les données d'un répondant sont considérées comme complètes à condition de comprendre au moins les variables du questionnaire de référence en ce qui concerne l'âge, le sexe et le niveau de scolarité.

Collecte de données

Le plan d'enquête de l'ELCA combinait les techniques de l'évaluation pédagogique à celles d'une enquête-ménage afin d'évaluer la littératie et d'obtenir les renseignements nécessaires pour rendre ces mesures significatives. Les livrets des tâches principales constituaient le dernier d'une série d'instruments de collecte à être appliqués. On a d'abord demandé aux répondants de remplir un questionnaire de présélection qui a servi à dresser une liste pour chaque logement échantillonné. Ce questionnaire de présélection a permis de recueillir suffisamment de données démographiques pour cerner les sous-populations cibles de l'enquête et pour sélectionner au hasard un membre de chaque logement. On a alors demandé au répondant sélectionné de répondre au questionnaire de référence, qui comprenait plusieurs modules de renseignements nécessaires pour rapprocher les compétences évaluées à sa situation économique et sociale. On a posé aux répondants une série de questions sur leur scolarité, leurs activités de lecture à la maison et au travail, leur situation par rapport au marché du travail, leur utilisation des technologies de l'information et des communications, leur participation à la formation continue, ainsi qu'une auto-évaluation de leur niveau de littératie. Il fallait donc compter un temps médian d'environ 35 minutes pour administrer le questionnaire de référence.

Une fois le questionnaire de référence rempli, l'intervieweur a remis au répondant un court livret de tâches de base comprenant six tâches de lecture relativement simples (livret des tâches de base). Puis, on a remis aux répondants qui avaient réussi les tâches de base un livret de tâches principales, plus difficiles, renfermant un nombre beaucoup plus important de tâches comprenant environ 45 items. L'évaluation n'était pas minutée et on a exhorté le répondant à essayer chaque exercice. On lui a donc accordé le maximum de chances pour faire preuve de ses compétences, même si ces dernières s'avéraient faibles. Tous les répondants devaient essayer les tâches de base puis, le cas échéant, le livret des tâches principales (temps médian pour le remplir : 58 minutes) immédiatement après avoir rempli le questionnaire de référence, ceci afin de vérifier l'incidence de la fatigue sur les outils d'évaluation.

Les livrets des tâches de base et des tâches principales constituaient des évaluations papier et crayon; toutefois, le questionnaire de présélection, le questionnaire de référence, et même l'administration des livrets des tâches de base et des tâches principales ont été menés selon la méthode de l'interview sur place assistée par ordinateur (IPAO). Grâce à un appariement à grande échelle de la base du recensement avec le registre central des adresses, on disposait de numéros de téléphone pour environ 74 % du fichier d'enquête. Dans ce cas, les intervieweurs étaient autorisés à effectuer un contact initial par téléphone pour remplir le questionnaire de présélection, puis à fixer un rendez-vous pour mener une interview sur place avec le répondant sélectionné.

La collecte de données a commencé en 2003 avec la planification des affectations des intervieweurs par les bureaux régionaux qui coordonnaient les activités de collecte. On a effectué les premiers contacts avec les répondants à l'échelle du pays en mars 2003; les dernières interviews ont été menées en août, et tous les documents relatifs à l'enquête ont été retournés au bureau central en septembre 2003.

Pour assurer un haut degré de qualité des données, on a suivi les lignes directrices relatives à l'exécution de l'enquête, tout en adhérant aux normes et méthodes internes de Statistique Canada. Les interviews ont été menées à domicile, de manière impartiale et sans aucune pression. On a assuré la formation et la supervision des intervieweurs en mettant l'accent sur l'importance des précautions à prendre contre les erreurs dues aux non-réponses. Les intervieweurs avaient pour instruction formelle de retourner à plusieurs reprises chez les ménages non répondants afin d'obtenir le plus de réponses possible. On a tout mis en œuvre pour s'assurer que les adresses fournies aux intervieweurs étaient aussi complètes que possible, afin de réduire les problèmes éventuels d'identification des ménages. Enfin, on a supervisé le travail des intervieweurs en exerçant de fréquents contrôles de la qualité au début de la collecte de données, puis moins de contrôles par la suite, et en offrant aux intervieweurs de l'aide durant la période de collecte de données. Au total, le Canada a employé 317 intervieweurs chargés d'interviewer en moyenne 62 répondants.

Comme condition de la participation à l'étude internationale, il fallait saisir et traiter les fichiers en utilisant des méthodes qui assuraient une cohérence logique et des niveaux acceptables d'erreur dans la saisie des données. Plus précisément, on a effectué une vérification complète des notes saisies (en entrant chaque enregistrement deux fois) afin de réduire les taux d'erreur au minimum. L'exactitude de la notation des tests étant essentielle pour assurer un haut degré de qualité des données, il fallait exercer un contrôle intégral par double saisie.

Il fallait coder l'industrie, la profession et le niveau de scolarité à l'aide des codes types suivants : la Classification internationale type, par industrie (CITI), la Classification internationale type des professions (CITP) et la Classification internationale type de l'éducation (CITE). On a fourni des codes pour toutes les questions ouvertes, ainsi que des directives précises relativement au codage des questions.

Notation des tests

Les personnes chargées de la notation ont reçu une formation intensive relativement à la notation des réponses aux questions ouvertes à l'aide du manuel de notation de l'ELCA. On leur a également fourni un outil pour saisir les questions fermées. Pour favoriser l'exactitude de la notation et la comparabilité entre les pays, les responsables de l'ELCA ont installé un babillard électronique permettant aux correcteurs de chaque pays de poser leurs questions aux spécialistes des domaines. Tous les pays participants avaient accès à ces renseignements et pouvaient rajuster leur notation en conséquence. Pour assurer davantage l'exactitude, on a contrôlé de deux façons la qualité de la notation.

Premièrement, au moins 20 % des tests ont dû faire l'objet d'une deuxième notation. Les lignes directrices relatives à la deuxième notation à l'intérieur d'un pays stipulaient une deuxième notation d'une grande partie des livrets au début du processus afin de cerner et de corriger le plus grand nombre possible de problèmes de notation. Dans un deuxième temps, on a sélectionné une plus petite partie d'un autre tiers des livrets à noter. La dernière étape, considérée comme une mesure de contrôle de la qualité, consistait à noter à nouveau et régulièrement une petite partie des livrets jusqu'à la fin du processus de deuxième notation. Les deux ensembles de notes devaient concorder dans une proportion d'au moins 95 % pour qu'on puisse

Tableau C3

Pourcentage de fiabilité de la notation par domaine

	Domaine			Total
	Textes suivis et textes schématiques	Numératie	Résolution de problèmes	
			%	
Notation de tests en français par des anglophones	95	95	92	95
Notation de tests en anglais par des francophones	95	97	94	95

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

passer à l'étape suivante du traitement. En fait, dans la plupart des cas, la fiabilité de la notation à l'intérieur d'un pays était supérieure à 95 %. Lorsqu'il y avait des erreurs, on a demandé au pays de reprendre les livrets et de noter à nouveau toutes les questions présentant des problèmes et tous les tests notés par un correcteur problématique.

Deuxièmement, on a effectué une deuxième notation internationale. Dans une proportion de 10 %, l'échantillon de chaque pays a fait l'objet d'une deuxième notation par les correcteurs d'un autre pays. Par exemple, un échantillon des livrets de tâches des États-Unis a été soumis à une deuxième notation par les personnes qui avaient noté les livrets en anglais du Canada, et inversement. La deuxième notation visait principalement à vérifier qu'aucun pays n'avait effectué une notation uniformément différente de celle des autres pays. Statistique Canada a calculé la fiabilité de la notation entre les pays et le Educational Testing Service de Princeton (New Jersey) a évalué les résultats. Encore une fois, on a exigé une exactitude rigoureuse, soit une concordance de 90 %, pour que les notes soient jugées acceptables. Chaque fois qu'on a décelé un problème, l'échantillon a été soumis à une deuxième notation. Le tableau C3 montre le haut niveau de concordance des notes d'un pays à l'autre.

Réponse à l'enquête et pondération

L'échantillon canadien de l'EIACA procédait d'un plan très complexe : stratification, phases multiples, degrés multiples, échantillonnage systématique, échantillonnage avec probabilité proportionnelle à la taille et plusieurs échantillons chevauchants. En outre, il est nécessaire de compenser les cas de non-réponse survenus à divers niveaux. L'estimation des paramètres de population et des erreurs-types correspondantes dépend donc des coefficients de pondération, ou poids. On a calculé deux types de coefficients de pondération : des poids de population, qui servent à produire des estimations de population, et des poids de rééchantillonnage jackknife, qui servent à calculer les erreurs-types correspondantes.

Poids de population

On a calculé les poids de population en quatre étapes : 1) calcul des poids déterminés par le plan d'échantillonnage, 2) redressement par pondération de la non-réponse, 3) intégration des poids des différents échantillons et 4) calibrage.

Les poids déterminés par le plan d'échantillonnage ont été définis comme l'inverse des probabilités de sélection. La probabilité globale de sélection d'une unité d'échantillonnage était le produit de ses probabilités de sélection à chaque phase et à chaque degré de sélection. On a pris en compte la sélection séquentielle de plusieurs échantillons dans une province en intégrant la probabilité qu'une unité sélectionnée dans un échantillon donné n'ait été sélectionnée dans aucun des échantillons déjà sélectionnés.

On a calculé les redressements par pondération de la non-réponse en répartissant d'abord les unités d'échantillonnage en répondants, en ménages hors du champ de l'enquête, en ménages non répondants (ceux pour lesquels on ne disposait pas de données tirées du questionnaire de présélection) et en non-répondants (ceux qui ont répondu au questionnaire de présélection, mais sans qu'on dispose de données sur le répondant sélectionné). On a utilisé successivement l'algorithme CHAID du logiciel Knowledge-Seeker pour former des catégories de pondération (groupes de réponses homogènes) et corriger en fonction des ménages non répondants et des non-répondants en deux degrés distincts pour chaque province et chaque type d'échantillon. Par la suite, on a corrigé les poids déterminés par le plan d'échantillonnage des répondants au moyen des facteurs calculés à chaque étape afin de représenter tous les répondants.

À cause du chevauchement des divers échantillons étudiés, il a fallu intégrer les poids pour pouvoir produire des estimations à partir de toutes les unités de tous les échantillons. La situation est comparable à celle d'une base multiple, sauf qu'ici, les échantillons sont dépendants. On a intégré les poids à l'aide de la méthode de Hartley pour les bases multiples : on a réparti l'échantillon entier en fonction des sous-populations ciblées dans les échantillons supplémentaires et on a corrigé les poids au moyen des coefficients proportionnels à la taille des divers échantillons réalisés à l'intérieur de la partition.

Tableau C4

Variables de référence par province ou territoire

Province ou territoire	Variabes de calibrage
Terre-Neuve-et-Labrador	Groupe d'âge selon le sexe, strate selon le sexe, RMR/AR (St. John's)
Île-du-Prince-Édouard	Groupe d'âge selon le sexe
Nouvelle-Écosse	Groupe d'âge selon le sexe, strate selon le sexe, RMR/AR (Halifax)
Nouveau-Brunswick	Groupe d'âge selon le sexe, strate selon le sexe, francophones selon le sexe
Québec	Groupe d'âge selon le sexe, strate selon le sexe, RMR/AR (Montréal, Québec), anglophones selon le sexe, immigrants selon le sexe
Ontario	Groupe d'âge selon le sexe, strate selon le sexe, RMR/AR (Toronto, Ottawa, groupe de six RMR), francophones selon le sexe, immigrants selon le sexe
Manitoba	Groupe d'âge selon le sexe, strate selon le sexe, RMR/AR (Winnipeg), francophones selon le sexe, Autochtones urbains selon le sexe
Saskatchewan	Groupe d'âge selon le sexe, strate selon le sexe, RMR/AR (Regina, Saskatoon), Autochtones urbains selon le sexe
Alberta	Groupe d'âge selon le sexe, strate selon le sexe, RMR/AR (Calgary, Edmonton), immigrants selon le sexe
Colombie-Britannique	Groupe d'âge selon le sexe, strate selon le sexe, RMR/AR (Vancouver), immigrants selon le sexe
Yukon	Groupe d'âge selon le sexe, RMR/AR (Whitehorse), Autochtones selon le sexe
Territoires du Nord-Ouest	Groupe d'âge selon le sexe, RMR/AR (Yellowknife), Autochtones selon le sexe
Nunavut	Groupe d'âge selon le sexe, Inuits selon le sexe

Note : On entend par groupes d'âge les personnes de 16 à 25 ans, de 26 à 35 ans, de 36 à 45 ans, de 46 à 55 ans, de 56 à 65 ans et de 66 ans et plus; toutefois, les jeunes groupes d'âge se définissent comme les personnes de 16 à 24 ans et de 25 à 35 ans au Québec et de 16 à 29 ans et de 30 à 45 ans en Colombie-Britannique.

Source : *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.*

Enfin, on a calibré séparément les poids dans chaque province ou territoire à l'aide des variables de référence données dans le tableau C4. Les tentatives d'inclusion des variables « taille du ménage » et « niveau de scolarité » se sont avérées insatisfaisantes et ont été abandonnées. Les variables retenues avaient été validées au moyen d'appariements des données d'enquête recueillies avec les renseignements disponibles dans la base. On a imputé quelques données manquantes pour les besoins des variables de calibrage. Les chiffres du recensement pour toutes les variables de calibrage au niveau des secteurs de dénombrement ont été gonflés selon la croissance mesurée entre les totaux provinciaux du recensement pour l'âge et le sexe et les chiffres de population correspondants au 21 juin 2003. Cette date de référence représentait une approximation du point milieu de la collecte de données en fonction du nombre de jours civils et de réponses complètes.

Le tableau C5 résume la taille des échantillons et les taux de réponse de chaque province :

Tableau C5

Échantillon obtenu et taux de réponse par province

Région	Taille de l'échantillon et taux de réponse - Résumé				
	Population cible	Taille de l'échantillon initial	Unités hors champ ¹	Nombre de répondants ²	Taux de réponse ³
Terre-Neuve-et-Labrador	431 646	2 001	98	1 299	68,3
Île-du-Prince-Édouard	111 274	929	48	645	73,2
Nouvelle-Écosse	747 447	1 928	103	1 272	69,7
Nouveau-Brunswick	599 679	2 126	181	1 466	75,4
Québec	5 994 042	7 327	939	4 166	65,2
Ontario	9 621 290	9 600	1 613	4 946	61,9
Manitoba	852 805	4 186	767	2 267	66,3
Saskatchewan	741 829	2 542	640	1 234	64,9
Alberta	2 428 842	2 067	130	1 307	67,5
Colombie-Britannique	3 313 115	3 291	429	1 849	64,6
Yukon	20 739	2 000	249	1 092	62,4
Territoires du Nord-Ouest	26 541	1 286	110	818	69,6
Nunavut	12 592	1 257	119	677	59,5
Canada	24 901 841	40 540	5 426	23 038	65,6

1. Les unités hors du champ de l'enquête sont celles qui ont été codées comme suit : résidents non admissibles, logement introuvable, logement en construction, inoccupé ou saisonnier, ou unités doubles.
2. Pour les besoins de l'échelonnement des données d'évaluation psychométrique, les données d'un répondant sont considérées comme complètes à condition de comprendre au moins les variables du questionnaire de référence en ce qui concerne l'âge, le sexe et le niveau de scolarité.
3. On calcule le taux de réponse en divisant le nombre de répondants par la taille de l'échantillon initial, déduction faite des unités hors champ.

Source : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003.

Poids jackknife

On a créé trente poids de rééchantillonnage jackknife qui ont servi à déterminer les erreurs-types des estimations de l'enquête. Les trente poids recourent les strates; on a créé trente poids de rééchantillonnage à l'intérieur de chaque province par type d'échantillon et par strate.

Dans les strates urbaines, on a sélectionné systématiquement des ménages au premier degré de la sélection de l'échantillon. On a formé les poids de rééchantillonnage en triant les ménages dans l'ordre qui a servi à sélectionner systématiquement l'échantillon et en les numérotant de manière séquentielle de 1 à 30 pour les ménages, en recommençant à 1 après avoir atteint 30.

Dans les strates rurales, on a sélectionné des UPÉ au premier degré de sélection. Comme on a sélectionné moins de trente UPÉ dans toutes les strates, on a subdivisé les UPÉ pour former les poids de rééchantillonnage. Dans la mesure du possible, on les a fractionnées en un nombre égal de poids. Si ce n'était pas possible, on a subdivisé les UPÉ comptant un nombre élevé de répondants en un plus grand nombre de poids. Par exemple, si on a sélectionné onze UPÉ pour une province et un échantillon donné, on a ensuite fractionné les huit UPÉ comptant le plus grand nombre de répondants en trois poids de rééchantillonnage chacune, et les trois UPÉ restantes en deux poids chacune, pour obtenir au total trente poids de rééchantillonnage.

On a formé les poids de rééchantillonnage à partir de l'échantillon initial comptant l'EIACA, de plus de 40 000 unités. On a calculé des poids jackknife initiaux en fonction des poids déterminés par le plan d'échantillonnage. On a répété l'ensemble du processus de pondération pour chacun des trente poids jackknife, y compris les redressements par pondération de la non-réponse, l'intégration des poids et le calibrage.

Référence

OCDE et Statistique Canada (2000), *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris et Ottawa, auteurs.

Annexe D

Liste des partenaires

Une étude de la taille et de l'ampleur de l'EIACA ne peut être réalisée de façon efficace par un seul organisme. Le coût et la charge de travail sont tels que des efforts de cette importance ne peuvent mener au succès qu'avec l'aide de professionnels dévoués travaillant dans des organismes de l'ensemble du pays et, ce qui lui donne sa portée internationale, de partout dans le monde. Alors que le rapport international reconnaissait les efforts des partenaires internationaux, dont certains se répètent ci-après, nous souhaitons reconnaître, dans le présent rapport national, la participation de nos partenaires nationaux.

La présente liste comprend les noms de nos partenaires fédéraux, provinciaux et territoriaux qui, par le biais de financement, d'analyses et de diverses formes de soutien, ont joué un rôle clé dans la réalisation de cette étude. Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada souhaitent les remercier pour leur soutien et leurs encouragements.

Bien que tous nos partenaires aient fourni un soutien important pour l'étude, nous tenons à mentionner spécialement la participation de l'*Institut de la statistique du Québec (Direction Santé Québec)* pour leur aide et leur soutien dans toutes les phases opérationnelles de l'étude. L'*Institut* a participé à des réunions internationales et a fourni une aide considérable pour l'adaptation du matériel d'évaluation en français, la traduction du matériel de l'Enquête, la notation des évaluations provenant de notre collection et l'analyse en profondeur de la qualité des données. Le *Secrétariat national à l'alphabétisation* de *Ressources humaines et Développement des compétences Canada* doit également être remercié pour son rôle de chef de file, plusieurs années durant, dans le support, le parrainage et la promotion de l'enquête. S'assurer de la participation des partenaires provinciaux et territoriaux n'était qu'une des contributions importantes du Secrétariat. Nous sommes reconnaissant pour l'engagement constant du Secrétariat à la cause de l'amélioration et de la compréhension de la littératie au Canada.

Partenaires fédéraux

Ressources humaines et Développement des compétences Canada
Statistique Canada
Patrimoine canadien
Citoyenneté et Immigration Canada

Partenaires provinciaux et territoriaux

Newfoundland Statistics Agency
Ministère de l'Éducation, gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador
Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse
Nova Scotia Provincial Literacy Coalition
Institut de la statistique du Québec, Direction Santé Québec
Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario
Manitoba Education, Training and Youth
Saskatchewan Learning
Saskatchewan Post-Secondary Education and Skills Training
The Saskatchewan Literacy Network
Alberta Learning
Literacy Coordinators of Alberta
C2T2, Colombie-Britannique
Ministère de l'Éducation avancée, de la Formation et des Technologies,
gouvernement de la Colombie-Britannique
Ministère de l'Éducation avancée, gouvernement de la
Colombie-Britannique
Ministère de l'Éducation du Yukon
Bureau de la statistique, gouvernement des Territoires de Nord-Ouest.
Ministère des Affaires exécutives et intergouvernementales,
gouvernement du Nunavut
Nunavut Literacy Council

Partenaires internationaux

National Center for Education Statistics, Washington, États-Unis
Educational Testing Service, Princeton, New Jersey, États-Unis
Organisation de coopération et de développement économiques
Institut de statistique de l'UNESCO

Équipe d'enquête nationale

Annick Bélanger,
Statistique Canada, Ottawa
Yvan Clermont,
Statistique Canada, Ottawa
Joseph Duggan,
Statistique Canada, Ottawa
Sylvie Grenier,
Statistique Canada, Ottawa
Nelson Klattenhoff,
Statistique Canada, Ottawa
T. Scott Murray,
Statistique Canada, Ottawa

Équipe d'enquête nationale

Carrie Munroe,
Statistique Canada, Ottawa
Elisabeth Neusy,
Statistique Canada, Ottawa
Catherine Parent,
Statistique Canada, Ottawa
Jean Pignal,
Statistique Canada, Ottawa
Neelam Prakash,
Statistique Canada, Ottawa

Équipe de publication

Auteurs

Lynn Barr-Telford,
Statistique Canada, Ottawa
Satya Brink,
Ressources humaines et Développement des compétences Canada
Colleen Calvert,
Citoyenneté et Immigration Canada, Ottawa
Yvan Clermont,
Statistique Canada, Ottawa
Jean-Pierre Corbeil,
Statistique Canada, Ottawa
Urvashi Dhawan-Biswal,
Ressources humaines et Développement des compétences Canada
Joseph Duggan,
Statistique Canada, Ottawa
Ginette Gervais,
Ressources humaines et Développement des compétences Canada
Irwin Kirsh,
Educational Testing Service, Princeton, N.J.
Lucie Morin,
Ressources humaines et Développement des compétences Canada
T. Scott Murray,
Statistique Canada, Ottawa
François Nault,
Statistique Canada, Ottawa
Elisabeth Neusy,
Statistique Canada, Ottawa
Valerie Peters,
Statistique Canada, Ottawa
Jean Pignal,
Statistique Canada, Ottawa
Ben Veenhof,
Statistique Canada, Ottawa

Analystes, consultants et équipe de production

Greg Anderson,
Statistique Canada, Ottawa

Rosemarie Andrews,
Statistique Canada, Ottawa

Adriana Ballardin,
Statistique Canada, Ottawa

Danielle Baum,
Statistique Canada, Ottawa

Patrick Bussière,
Ressources humaines et Développement des compétences Canada

Yvan Clermont,
Statistique Canada, Ottawa

Ron Cunningham,
Statistique Canada, Ottawa

Louise Desjardins,
Statistique Canada, Ottawa

Lauren Dong,
Statistique Canada, Ottawa

Diana Kaan,
Ressources humaines et Développement des compétences Canada

Karen Kelly-Scott,
Statistique Canada, Ottawa

John Leung,
Statistique Canada, Ottawa

Johanne Lussier,
Ressources humaines et Développement des compétences Canada

Bob McCrea,
Statistique Canada, Ottawa

Vivian O'Donnell,
Statistique Canada, Ottawa

David Price,
Statistique Canada, Ottawa

Albert Tuijnman,
Banque européenne d'investissement, Luxembourg
